UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MATILDE PEREZ QUINTAIROS

AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS TRADUTORES E INTÉRPRETES DE LIBRAS DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO

Santos
2026

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MATILDE PEREZ QUINTAIROS

As condições de trabalho dos Tradutores e Intérpretes de Libras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

Tese apresentada para Exame de Defesa no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos como requisito para obtenção do título de Doutorado em Educação.

Orientadora: Prof.ª Dra. Ivanise Monfredini

Santos
2026

[Dados Internacionais de Catalogação]
Departamento de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos
Viviane Santos da Silva – CRB 8/6746

Q7c Quintairos, Matilde Perez
As condições de trabalho dos tradutores e intérpretes de libras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo/ Matilde Perez Quintairos; orientadora Ivanise Monfredini – 2026.
205 f.

Tese (doutorado)- Universidade Católica de Santos, Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação, 2026.
Inclui bibliografia

1. Tradutor e Intérprete de Libras. 2. Precarização do Trabalho. 3. Flexibilização das Relações de Trabalho. 4. Terceirização. 5. Trabalho no Setor Público. I. Monfredini, Ivanise. II. Título.

CDU: Ed. 1997 -- 37(043.2)

MATILDE PEREZ QUINTAIROS

AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS TRADUTORES INTÉRPRETES DE LIBRAS DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Católica de Santos, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Educação e Formação

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas Educacionais

Aprovada em: 29 de Setembro de 2026.

BANCA EXAMINADORA

Prof.ª Dr.ª Ivanise Monfredini	UNISANTOS
Prof.ª Dr.ª Valdilene Zanette Nunes	UNISANTOS
Prof. Dr. Elias Paulino da Cunha Júnior	UNIFESP
Prof.ª Dr.ª Gabriela Alias Rios	IFSP
Prof.ª Dr.ª Carla Ariela Rios Vilaronga	IFSP

Dedico esse trabalho aos meus avós,
aos meus pais, ao meu filho
e às gerações futuras da família.

AGRADECIMENTOS

Aos meus avós maternos, Raul e Delfina, agradeço pela presença fundamental em minha vida e em minha formação, pelo olhar voltado para o futuro e pelo compromisso com aqueles que os sucederiam.

Aos meus pais, Ricardo e Matilde, agradeço pela educação que me proporcionaram e pelo exemplo permanente de trabalho, luta e resistência. Seus valores orientaram minhas escolhas e sustentaram meu caminho.

Ao meu filho Ricardo, agradeço por ser luz na minha vida e por representar, cotidianamente, a esperança de um mundo melhor.

Ao Marcos de Souza Fernandes (*in memoriam*), meu eterno amor. A Delfina Perez Quintairos (*in memoriam*), minha irmã e melhor amiga.

A Antonio Gonçalves, o *"Seu Abdalla"*, meu vizinho favorito, agradeço pela presença constante em minha vida e na vida do meu filho, especialmente após o falecimento de minha mãe. Ao longo desses anos, tornou-se uma importante referência como ser humano para Ricardo. Sua casa é, em muitos momentos, um lugar seguro onde podemos aportar, e sua presença, fonte de acolhimento, cuidado e amizade.

Às psicólogas Lugarda Rua Limia e Rosani Rodrigues Vieira, agradeço por me acompanharem ao longo da minha trajetória, com escuta, cuidado e presença. Sou profundamente grata por esse percurso compartilhado.

Agradeço, de modo especial, pela oportunidade de estudar e pela possibilidade de praticar atividades físicas. Nos momentos mais críticos da minha existência, o estudo e a atividade física me deram sustentação, sentido e caminhos para seguir. De diferentes maneiras, ambos me salvaram quando mais precisei.

Agradeço pela oportunidade de conviver com meus bichos, especialmente cães e gatos, e de ser, por meio deles, incondicionalmente amada. Agradeço também pelo convívio constante com a natureza e seus encantos, fonte de beleza, abrigo e serenidade.

À Associação Brasileira de Metais (ABM), agradeço pela oportunidade que marcou minha entrada no mercado de trabalho. À Companhia Siderúrgica Paulista (COSIPA), agradeço pela experiência profissional em uma empresa de grande porte, fundamental para minha formação pessoal e profissional. Ao Governo do Estado de São Paulo, agradeço pela oportunidade de iniciar minha trajetória no magistério e, posteriormente, atuar como Supervisora de Ensino na área da Educação Especial,

experiência decisiva para minha compreensão das políticas públicas educacionais.

Às pessoas com deficiência e às suas famílias, minha profunda gratidão pelos ensinamentos e pelas trocas que marcaram minha formação humana e profissional.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, agradeço pela oportunidade de conviver com profissionais e estudantes incríveis e de desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos, agradeço pela formação e pelas experiências construídas ao longo do doutorado. À professora Maria Aparecida Franco Pereira (*in memoriam*), pelo acolhimento incondicional. Ao professor Alexandre Saul (*in memoriam*), pela escuta sensível. À minha orientadora, professora Ivanise Monfredini, pela presença constante, pelo rigor acadêmico e pelo apoio ao longo de todo o percurso.

Registro meu agradecimento aos membros das bancas de qualificação e de defesa, pelas leituras atentas, pelas questões formuladas e pelo diálogo acadêmico que fortaleceu o desenvolvimento desta tese. Agradeço, de modo especial, a Valdilene Zanette Nunes, Elias Paulino da Cunha Júnior, Gabriela Alias Rios, Carla Ariela Rios Vilaronga, Artarxerxes Tiago Tácito Modesto e Guadalupe Corrêa Mota, pela disponibilidade e pela presença durante as etapas decisivas da elaboração desta tese.

Por fim, reconheço a importância do apoio financeiro recebido durante o doutorado, fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS TRADUTORES E INTÉRPRETES DE LIBRAS DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO

RESUMO:

Esta pesquisa analisou as condições de trabalho dos Tradutores e Intérpretes de Libras (TILs) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), considerando as relações entre carreira, regulamentação institucional, formas de provimento e contratação e condições concretas de exercício profissional. A investigação partiu da tese de que ocorre precarização nas condições de trabalho e na carreira desses profissionais e buscou compreender de que maneira essas condições são afetadas pelas mudanças nas formas de provimento e contratação e pelas normas internas da instituição. O referencial teórico fundamentou-se, principalmente, nas contribuições de Ricardo Antunes e Selma Venco para a compreensão das transformações e dos processos de precarização das relações de trabalho. De abordagem qualitativa, a pesquisa articulou análise documental de legislação, normativas institucionais, documentos relativos às formas de provimento e contratação e bases secundárias, além de questionário e entrevistas. O questionário alcançou 19 TILs, distribuídos em 14 *campi* do IFSP, sendo 15 servidores concursados e quatro profissionais terceirizados, dos quais 11 participaram das entrevistas. O tratamento e a interpretação dos dados foram orientados pela análise de conteúdo e pela triangulação das fontes. O percurso analítico resultou em quatro categorias: desvalorização profissional e da carreira; precarização das condições de trabalho; reconfiguração das formas de provimento e contratação; e formação e qualificação profissional. Os resultados evidenciaram que a precarização não constitui condição homogênea nem pode ser explicada por um único fator ou modalidade de vínculo. Ela se manifesta na articulação entre fragilização das perspectivas de carreira, insuficiência de profissionais, dificuldades na organização do trabalho, heterogeneidade contratual e condições distintas de desenvolvimento e inserção institucional. A vedação de novos concursos e provimentos para o cargo limita as possibilidades de recomposição do quadro por essa modalidade, enquanto contratações temporárias e terceirização passaram a integrar as formas utilizadas para responder à continuidade das demandas institucionais. A insuficiência das equipes repercute nas possibilidades de revezamento, preparação do trabalho e interlocução entre pares, e os diferentes vínculos estabelecem condições distintas de continuidade e acesso a prerrogativas institucionais. Conclui-se que a precarização das condições de trabalho e da carreira dos TILs do IFSP se configura por processos distintos e inter-relacionados, cuja intensidade e configuração variam conforme o vínculo, a organização das equipes e os contextos institucionais. As condições de trabalho desses profissionais relacionam-se à organização institucional da acessibilidade linguística e integram, nessa medida, a discussão das políticas públicas de educação especial na perspectiva inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE:

tradutor e intérprete de Libras; precarização do trabalho; flexibilização das relações de trabalho; terceirização; trabalho no setor público.

THE WORKING CONDITIONS OF BRAZILIAN SIGN LANGUAGE (LIBRAS) TRANSLATORS AND INTERPRETERS AT THE FEDERAL INSTITUTE OF EDUCATION, SCIENCE AND TECHNOLOGY OF SÃO PAULO

ABSTRACT:

This study analysed the working conditions of Brazilian Sign Language (Libras) translators and interpreters (TILs) at the Federal Institute of Education, Science and Technology of São Paulo (IFSP), considering the relationships between career, institutional regulation, forms of appointment and contracting, and the concrete conditions of professional practice. The investigation was based on the thesis that the working conditions and careers of these professionals are subject to precarisation and sought to understand how these conditions are affected by changes in forms of appointment and contracting and by the institution's internal regulations. The theoretical framework was based primarily on the contributions of Ricardo Antunes and Selma Venco to understanding transformations and processes of precarisation in labour relations. Adopting a qualitative approach, the research combined documentary analysis of legislation, institutional regulations, documents relating to forms of appointment and contracting, and secondary data sources, alongside a questionnaire and interviews. The questionnaire was completed by 19 TILs across 14 IFSP campuses: 15 civil servants recruited through public competitive examinations and four outsourced professionals; 11 of the 19 also took part in the interviews. Data processing and interpretation were guided by content analysis and source triangulation. The analytical process resulted in four categories: professional and career devaluation; precarisation of working conditions; reconfiguration of forms of appointment and contracting; and professional training and qualification. The results showed that precarisation does not constitute a homogeneous condition and cannot be explained by a single factor or type of employment relationship. It manifests itself through the interaction between weakened career prospects, a shortage of professionals, difficulties in work organisation, contractual heterogeneity, and differing conditions for development and institutional integration. The prohibition on new public competitive examinations and appointments to the post limits the possibilities of replenishing the workforce through this route, while temporary contracts and outsourcing have come to be used to meet ongoing institutional demands. The shortage of professionals affects the possibilities for rotation, work preparation, and dialogue among peers, while different employment relationships establish distinct conditions of continuity and access to institutional prerogatives. It is concluded that the precarisation of TILs' working conditions and careers at IFSP is shaped by distinct and interrelated processes, whose intensity and configuration vary according to the type of employment relationship, team organisation, and institutional contexts. The working conditions of these professionals are linked to the institutional organisation of linguistic accessibility and, in this respect, form part of the discussion of public policies on special education from an inclusive perspective.

KEYWORDS:

Brazilian Sign Language translators and interpreters; labour precarisation; flexibilisation of labour relations; outsourcing; public sector work.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Variações na denominação do Tradutor e Intérprete de Libras na legislação nacional 24
Quadro 2 - Definições adotadas pelo Censo Escolar para caracterização do PEE..... 36
Quadro 3 - Ações, campanhas, notas e manifestações de repúdio ao Decreto nº 10.502/2020 48
Quadro 5 - Ações, campanhas, notas e manifestações de repúdio ao Decreto nº 12.686/2025 51
Quadro 6 - Ações, campanhas, notas e manifestações de repúdio ao Decreto nº 12.686/2025 - Continuação..... 52
Quadro 7 - Formação exigida para professor de Libras, instrutor de Libras e Tradutor e Intérprete de Libras – Língua Portuguesa, conforme o Decreto nº 5.626/2005 54
Quadro 8 - Perfis profissionais transitórios para atuação como TIL (Art. 19 do Decreto nº 5.626/2005)..... 55
Quadro 9 - Requisitos de formação do TIL segundo as Leis nº 12.319/2010 e nº 14.704/2023 57
Quadro 10 - Formas de vínculo, embasamento legal e direitos/prerrogativas 61
Quadro 11 - Elementos estruturantes do PCCTAE..... 62
Quadro 12 - Editais do IFSP para contratação temporária de TILs..... 69
Quadro 13 - Requisitos de formação para contratação de TIL 70
Quadro 14 - Associações profissionais de TILs por unidade federativa – Brasil 80
Quadro 15 - Associações profissionais de TILs por unidade federativa – Brasil - Continuação 81
Quadro 16 - Produções acadêmicas identificadas no levantamento para o estado do conhecimento..... 83
Quadro 17 - Produções acadêmicas identificadas no levantamento para o estado do conhecimento – Continuação..... 84
Quadro 18 - Categorias e subcategorias de análise 101
Quadro 19 - Estrutura Organizacional do Ministério da Educação 108
Quadro 20 - Estrutura organizacional da SETEC 111
Quadro 21 - Estrutura organizacional da SESU 111
Quadro 22 - Estrutura organizacional da SECADI..... 111
Quadro 24 - Categoria de Análise - Desvalorização profissional e da carreira 141
Quadro 25 - Categoria de Análise - Precarização das condições de trabalho 147
Quadro 26 - Categoria de Análise - Reconfiguração das formas de provimento e contratação 157
Quadro 27 - Categoria de Análise - Formação e qualificação profissional..... 162

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Evolução das matrículas de estudantes PEE na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio por local de atendimento - Brasil 2022 - 2024 37
Tabela 2 - Matrícula de estudantes PEE na Educação Básica por tipo de Deficiência, Transtorno do Espectro Autista ou Altas Habilidades/Superdotação - Brasil 2023-2024 38
Tabela 3 - Número de Instituições de Educação Superior por Categoria Administrativa - Brasil 2024 40
Tabela 4 - Número de alunos matriculados em cursos de Graduação - Licenciatura em Educação Especial e Letras Libras – Brasil (2022-2024) 40
Tabela 5 - Matrículas em cursos de graduação de estudantes PEE por tipo de Deficiência, Transtorno do Espectro Autista ou Altas Habilidades/Superdotação – Brasil 2024 41
Tabela 6 - Número de matrículas em cursos de graduação de alunos PEE - Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação – Brasil 2014-2024 42
Tabela 7 - Distribuição alunos matriculados no SFE por tipo de Organização Acadêmica ... 43
Tabela 8 - Distribuição alunos matriculados na Rede Federal de Educação Superior por tipo de Modalidade de Ensino 43
Tabela 9 - Distribuição alunos matriculados no SFE Superior por tipo de Grau Acadêmico. 44
Tabela 10 - Municípios com oferta de cursos presenciais ou com polo EaD oferecidos pelo SFE Superior Brasil em 2024 44
Tabela 11 - Número de ingressantes em cursos de graduação no SFE por tipo de programa de reserva de vagas – Brasil 2024 45
Tabela 12 - Remuneração inicial prevista nos editais para contratação temporária de TILs 70
Tabela 13 - Distribuição das FGs destinadas à estruturação dos NAPNES ou equivalente – Região Centro-Oeste 119
Tabela 14 - Distribuição das FGs destinadas à estruturação dos NAPNES ou equivalente – Região Nordeste 120
Tabela 15 - Distribuição das Funções Gratificadas destinadas à estruturação dos NAPNES ou equivalente – Região Norte 121
Tabela 16 - Distribuição das Funções Gratificadas destinadas à estruturação dos NAPNES ou equivalente – Região Sudeste 122
Tabela 17 - Distribuição das Funções Gratificadas destinadas à estruturação dos NAPNES ou equivalente – Região Sul 123
Tabela 18 - Quantitativo e percentual de servidores do IFSP por cargo 128
Tabela 19 - Quantitativo de TIL no IFSP por situação funcional 128
Tabela 20 - Quantitativo de TILs do IFSP por Campus de Exercício e Campus de Lotação 129
Tabela 21 - Quantitativo de TIL por Ano e Período de Posse no IFSP e Tempo Estimado dos TILs no Cargo 130
Tabela 22 - Setor de Exercício dos TILs nos Campi do IFSP 131
Tabela 23 - Quantitativo e Percentual de TIL por Titulação 132
Tabela 24 - Quantitativo e percentual de TILs por situação relativa ao exercício de Função Gratificada 133
Tabela 25 - Distribuição dos TILs do IFSP segundo campus de atuação. 135
Tabela 26 - Distribuição dos TILs participantes da pesquisa segundo faixa etária 135
Tabela 27 - Nível máximo de formação acadêmica dos TILs do IFSP 136
Tabela 28 - Formação específica em Libras dos TILs do IFSP 136
Tabela 29 - Tipo de vínculo institucional dos TILs do IFSP 137
Tabela 30 - Tempo de atuação profissional como TIL 137
Tabela 31 - Tempo de atuação profissional como TIL no IFSP 138
Tabela 32 - Exercício de Função Gratificada (FG) pelos TILs do IFSP 138
Tabela 33 - Setores vinculados às Funções Gratificadas exercidas pelos TILs do IFSP ... 139
Tabela 34 - Acúmulo de outras atividades profissionais pelos TILs do IFSP 139
Tabela 35 - Disponibilidade dos TILs do IFSP para participação em entrevista 140

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANDES-SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEFET-SP	Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CPIPC	Câmara Paulista para a Inclusão da Pessoa com Deficiência
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DART	Doenças e Agravos Relacionados ao Trabalho
DIPEBS	Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos
DORT	Distúrbio Osteomuscular Relacionado ao Trabalho
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ETFSP	Escola Técnica Federal de São Paulo
FASUBRA	Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-Administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil
FATEC/BS	Faculdade de Tecnologia da Baixada Santista
FEBRAPILS	Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-Intérpretes de Língua de Sinais
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
FIC	Formação Inicial e Continuada
IF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFSP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LER	Lesão por Esforço Repetitivo
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MP	Ministério Público
NAPNE	Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
PEE	Público da educação especial
PcD	Pessoa com deficiência
PASS	Política de Atenção à Saúde e Segurança do Servidor Público Federal
PCCTAE	Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativo em Educação
PEI	Plano de Ensino Individualizado
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEBS	Programa Nacional das Escolas Bilíngues de Surdos
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PSS	Processo Seletivo Simplificado
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SASE	Secretaria de Articulação Intersetorial e com os Sistemas de Ensino
SciELO	*Scientific Electronic Library Online*

SEB	Secretaria de Educação Básica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão
SEGAPE	Secretaria de Gestão da Informação, Inovação e Avaliação de Políticas Educacionais
SERES	Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior
SESU	Secretaria de Educação Superior
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SIAPE	Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos
SFE	Sistema Federal de Ensino
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIL	Tradutor e Intérprete de Libras
UNED	Unidade de Ensino Descentralizada
UNIVESP	Universidade Virtual do Estado de São Paulo

MEMORIAL DA PESQUISADORA

É difícil não reconhecer a influência que a família exerce sobre nossas vidas. No meu caso, essa jornada teve início antes mesmo do nascimento, com raízes profundas em experiências e valores familiares. A opção pelo uso da primeira pessoa neste memorial tem caráter reflexivo e visa aproximar o leitor das experiências e trajetórias que fundamentam a construção deste trabalho.

Minhas origens hispânicas, terra natal de meus pais e avós, permeiam minha trajetória pessoal e profissional. Meu avô materno imigrou para o Brasil em 1928, deixando grávida, na Espanha, aquela que viria a ser minha avó.

O contexto europeu no final da década de 1920 era permeado por agitação política, instabilidade social e econômica. A grande depressão lançava suas sombras sobre a Península Ibérica. Minha mãe, nascida em 1929, cresceu em uma Espanha assolada por crises, seja sob a monarquia constitucional de Afonso XIII ou sob o regime ditatorial de Francisco Franco, que impunha suas vontades com mãos de ferro.

Em 1954, minha mãe e minha avó imigraram para o Brasil, buscando novas oportunidades, mas trazendo consigo as memórias, vivências e traumas de uma Espanha convulsionada. No ano seguinte, aquele que seria meu pai seguiu o mesmo caminho, casou-se com a minha mãe por procuração e, finalmente juntos, instalaram-se na cidade de Santos, estado de São Paulo.

A família cresceu e meus pais tiveram três filhas, nascidas respectivamente nos anos de 1955, 1963 e 1966. Nesse contexto, a filha primogênita talvez tenha sido ainda mais afetada pelo processo de imigração, pois aprendeu a se comunicar no idioma galego e, somente aos 7 anos de idade, ao ingressar no ensino primário, teve que aprender a falar e ser alfabetizada na Língua Portuguesa.

McNally (1999, p.48) configura a língua “como arena de conflito social” e observa uma inexorável relação entre língua, vida, história e sociedade, dado que a língua é uma das esferas na qual se vive a experiência social, portanto, “é o próprio material de que é constituída a consciência humana".

Para além da barreira do idioma, a primogênita também sofreu punições físicas na escola e, ao término do ensino primário, teve de se submeter ao exame de admissão.

O uso da palmatória, introduzido no Brasil pelos “jesuítas como forma de disciplinar indígenas resistentes à aculturação”, perpetuou-se no processo de

escravização, sendo utilizado pelos senhores “como um dos muitos castigos aplicados aos negros desobedientes” e “ao final do século XIX, quando a educação dava seus primeiros passos neste país, a palmatória migrou para a escola” (Ramos, [*s.d.*], p. 2).

Minhoto (2008), em seu estudo sobre a articulação entre primário e secundário na era Vargas, faz uma crítica ao papel do estado, expõe o caráter elitista das escolas, caracterizado pelo peso seletivo do exame de admissão ao ginásio e da prevalência das instituições privadas.

> O exame de admissão ao ginásio foi instituído em 1931, pelo Decreto nº 19.890, de 18/04/31, que reformulou o Ensino Secundário, perdurando oficialmente até 1971. Para o ingresso no primeiro ano ginasial estabeleceu as seguintes condições: o candidato deveria ter idade mínima de 11 anos; ser aprovado em exame e ter classificação suficiente, isto é, o número de vagas na instituição de ensino deveria bastar para que pudesse efetuar a matrícula; a inscrição só poderia se realizar mediante requerimento, atestado de vacinação antivariólica e recibo de pagamento de taxa de inscrição, além de ser limitada ao único estabelecimento de ensino (arts. 18 a 23 do Decreto nº 19.890, de 18/04/31).
>
> Ao longo dos 40 anos em que vigoraram os exames, foi possível observar inúmeras alterações legais na forma, no conteúdo e no funcionamento propostos inicialmente para a seleção de secundaristas. No entanto, nenhuma das normas extinguiu o ritual de passagem entre os dois âmbitos de ensino (Minhoto, 2008, p. 451).

Após concluir o ensino primário, minha irmã primogênita foi reprovada no exame de admissão e só pôde dar continuidade aos estudos graças aos esforços de nossos pais, que tomaram a decisão de arcar com as despesas de sua permanência no Colégio do Carmo, escola confessional. Ao ser extinto, em 1971, o exame de admissão não afetou nem a mim nem a minha segunda irmã, o que nos permitiu concluir o 1º grau na rede pública municipal de Santos.

Em 1978, ao ingressar no Ensino Médio, minha irmã do meio deparou-se com um longo período de greve na rede estadual de ensino, que forçou nossos pais a transferi-la para uma escola privada. Gerolomo (2007) descreve o cenário político e econômico do Brasil e de São Paulo à época: a ditadura militar já demonstrava sinais de esgotamento, o Brasil estava inserido em um contexto econômico desfavorável, marcado pela “crise do milagre econômico” e os “trabalhadores do ensino” encontravam-se em grande desvantagem salarial:

> O arrocho salarial e as precárias condições de trabalho decorrentes da desregulação do trabalho em decorrência da política de reestruturação produtiva ocorrida no período ditatorial afetavam não apenas a categoria dos trabalhadores de ensino, mas toda a classe de trabalhadores. Também lutando por reivindicações semelhantes, encontravam-se os metalúrgicos que saíram em greve: à semelhança dos trabalhadores do magistério, foram a greve, sem apoio dos sindicatos (Gerolomo, 2007, p.50).

Com receio de que eu enfrentasse situação semelhante, quando conclui o Ensino Fundamental, meus pais efetuaram minha matrícula no Colégio Coração de Maria, escola vocacional, onde cursei o 2º Grau.

Herdei de meus pais um profundo apreço pelo trabalho e pela educação. Embora eles não tenham tido a oportunidade de alcançar níveis mais elevados na educação formal, eram dotados de sólida base cultural. Eles sempre enfatizavam a importância dos estudos, do trabalho e da independência para suas filhas, acreditando que a educação seria a chave para impulsionar nossas vidas.

Em 1985, iniciei minha vida profissional trabalhando como auxiliar de escritório na Associação Brasileira de Metais (ABM), empresa localizada na capital paulista, com escritório localizado na área da Companhia Siderúrgica Paulista (COSIPA) e, em 1987, fui efetivada como funcionária da COSIPA, lá permanecendo até 1990. Em 1991, o governo Collor iniciou o processo de privatização de empresas siderúrgicas brasileiras, começando pela Usina Siderúrgica de Minas Gerais (USIMINAS), seguido pela Companhia Siderúrgica de Tubarão (CST) em 1992, pela Companhia Siderúrgica Nacional (CSN) em 1993 e pela COSIPA em 1993. Oliva (2002) descreve o clima organizacional desfavorável nessas empresas durante o período de privatização:

> O clima organizacional não esteve bom nas quatro empresas, isto porque os trabalhadores tinham medo das demissões, fato ocorrido até mesmo na USIMINAS, que conduziu o processo de comunicação de forma adequada.
> Observamos que a diretoria liderou o processo de mudança. Os demais gestores não sustentaram o processo de mudança, deixando de monitorá-lo. Pelo contrário, tentaram proteger as pessoas, por falta de informação, ou por medo de serem demitidos.
> A ação sindical nessa fase era intensa, mas os sindicatos não conseguiram impedir que as demissões ocorressem, mesmo para aqueles que se propuseram a colaborar com o processo de privatização (Oliva, 2002, p. 154).

Desempregada, continuei meus estudos no curso de Licenciatura em Ciências iniciado em 1989 e, em 1992, concomitantemente, iniciei minha jornada docente ministrando aulas de Ciências e Matemática no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos da Escola Estadual Presidente Tancredo Neves em Guarujá. Em 1993, finalizei o curso de Licenciatura em Ciências e o Bacharelado em Química.

Em 1995, concluí o curso de Tecnologia em Processamento de Dados na Faculdade de Tecnologia da Baixada Santista (FATEC-BS), em 1996, finalizei a pós-graduação *lato sensu* em Computação e Sistemas Digitais na Universidade Santa Cecília (UNISANTA) e, em agosto de 1998, após aprovação em concurso público, ingressei como professora de Informática na Unidade Descentralizada da Escola Técnica Federal de São Paulo em Cubatão, local onde permaneço em exercício até a

presente data.

No ano 2000, assumi o cargo de professora de Química na Escola Estadual Barnabé, em Santos, estado de São Paulo. Em 2003, finalizei a minha segunda pós-graduação *lato sensu* em Engenharia da Computação na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e, em 2004, um ano após terminar o curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Nove de Julho (UNINOVE), fui aprovada em concurso e assumi o cargo de Supervisora de Ensino na rede pública do estado de São Paulo.

Durante minha atuação como Supervisora de Ensino, acompanhei a implementação da Resolução SE nº 38, de 19 de junho de 2009 (São Paulo, 2009), que regulamentou a atuação de profissionais qualificados em Libras para o atendimento de estudantes surdos matriculados na rede estadual. Naquela ocasião, tive a oportunidade de conhecer profissionais que atuavam como interlocutores de Libras, observar sua atuação em sala de aula, acompanhar discussões relacionadas à inclusão escolar e manter contato com familiares de estudantes surdos. Essas experiências proporcionaram uma primeira aproximação com as demandas educacionais da comunidade surda e com os desafios envolvidos na garantia do acesso à educação.

Meu contato mais direto com pessoas surdas, entretanto, ocorreu posteriormente, em 2014, como docente do Instituto Federal de Educação, Ciência a Tecnologia (IFSP) - *Campus* Cubatão. Naquele ano, o *campus* passou a ofertar o Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), integrado à Formação Inicial e Continuada (FIC) em Informática Básica, recebendo três estudantes surdos. À época, o *campus* ainda não contava com Tradutores e Intérpretes de Libras (TILs) em seu quadro de servidores, de modo que os estudantes surdos chegaram à instituição antes da disponibilização desse serviço de acessibilidade.

A convivência com esses estudantes permitiu-me conhecer mais de perto suas experiências educacionais, os desafios relacionados ao acesso ao currículo e as barreiras enfrentadas no cotidiano escolar. Essa vivência despertou meu interesse pelas questões relacionadas à educação de surdos e à inclusão educacional, contribuindo posteriormente para a definição do objeto de pesquisa desenvolvido no doutorado.

Em 2007, nasceu meu filho e, em 2010, após o falecimento de minha mãe, vivi tempos difíceis e solitários, marcados pelo trabalho intenso e pela extenuante tripla

jornada (supervisão de ensino, docência e afazeres domésticos).

Em 2013, iniciei o mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos, linha de pesquisa Políticas Públicas Educacionais, desenvolvendo pesquisa e dissertando sobre a Gestão da Educação Especial na Diretoria de Ensino Região de Santos (Quintairos, 2015).

Em 2019 eu me aposentei do cargo de Supervisora de Ensino e, a partir de 2020, passei a cumprir o Regime de Dedicação Exclusiva (RDE) no IFSP - *Campus* Cubatão, exercendo atividades de ensino, pesquisa, extensão, atividades de administração e representação, participação em comissões, conselhos, colegiados e núcleos institucionais.

Diante do rápido avanço das ferramentas tecnológicas e da minha percepção de estar defasada em termos de conhecimentos nesse campo, em 2020, decidi ingressar no curso de Bacharelado em Tecnologia da Informação oferecido pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP). Entretanto, pouco após o início do curso, fomos confrontados com a pandemia do COVID-19, o que trouxe novos desafios e necessidades de adaptações. Em meio a esse cenário desafiador, no ano de 2022, decidi tomar coragem e candidatar-me a uma vaga no curso de Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação na Unisantos.

No ano de 2022, passei a exercer a Função Gratificada (FG) de Coordenadora do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) do IFSP - *Campus* Cubatão.

Como docente, ao longo dos anos, testemunhei mudanças significativas no perfil do alunado da rede pública estadual de São Paulo e do IFSP. Na rede estadual de ensino, o fechamento das classes especiais em 2008 e a inclusão dos estudantes Público da Educação Especial (PEE) nas classes regulares promoveram um aumento na demanda pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), bem como a necessidade da contratação de novos profissionais de apoio (professores especialistas em educação especial, professores auxiliares, cuidadores e interlocutores de Libras). Vale ressaltar que esses pequenos avanços deram-se muito em virtude dos processos de judicialização promovidos pelas famílias das pessoas com deficiência. A implementação dessa política de inclusão, entretanto, não foi bem recebida por todos. Como destaca Quintairos (2015, p. 90):

> Houve forte resistência dos professores das classes especiais, que discordaram da forma como a inclusão foi conduzida, resultando em alguns estudantes sendo ‘incluídos’ sem o devido suporte, outros encaminhados

> para instituições especializadas, enquanto alguns acabaram se perdendo pelo caminho.

A Lei nº 12.711/2012 (Brasil, 2012a), conhecida como Lei de Cotas, ampliou o acesso ao ensino público para estudantes oriundos de escolas públicas autodeclarados pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência. Entretanto, no caso dos estudantes PEE, o ingresso em níveis mais elevados de ensino não tem sido acompanhado pela garantia de condições efetivas de permanência. Ademais, embora a Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015) assegure o direito à participação plena e ao exercício dos direitos em condições de igualdade, ainda persistem obstáculos que limitam a efetivação desses direitos no cotidiano escolar, evidenciando a distância entre a previsão normativa e sua concretização.

É nesse contexto que surge minha pesquisa de doutorado, um esforço para compreender e identificar os desafios enfrentados pelos Tradutores e Intérpretes da Libras (TILs) nos *campi* do IFSP. É uma jornada marcada pela minha experiência como docente e pela convicção de que a educação deve ser verdadeiramente inclusiva.

Sumário

INTRODUÇÃO 23

CAPÍTULO I - PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: DIREITOS, AMPLIAÇÃO DO ACESSO E EMBATES NA EFETIVAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS 30

1.1 Marcos Legais e Políticas Públicas Voltadas à Inclusão das Pessoas com Deficiência 30

1.2 Público da Educação Especial no Ensino Básico e Superior: evidências censitárias 35

1.3 Educação Especial Inclusiva em Disputa: avanços, retrocessos e mobilização social 46

CAPÍTULO II - TRADUTORES E INTÉRPRETES DE LIBRAS: REGULAMENTAÇÃO PROFISSIONAL 54

2.1 Formas de Acesso ao Trabalho no IFSP: modalidades de vínculo e reconfigurações nas condições de trabalho 58

2.2 Regulamentação da Profissão de Tradutor e Intérprete de Libras no IFSP: a gestão da jornada e a (in)segurança laboral 63

2.3 A Fragmentação das Atribuições e o Limbo Institucional na Instrução Normativa nº 001/2020 65

2.4 Análise dos Processos Seletivos Simplificados para Contratação Temporária de TILs no IFSP 68

CAPÍTULO III – CONDIÇÕES DE TRABALHO E POLÍTICAS PÚBLICAS: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE OS TRADUTORES E INTÉRPRETES DE LIBRAS 73

3.1 A classe trabalhadora no capitalismo contemporâneo: ampliação conceitual e reconfigurações do trabalho 73

3.2 Organização Coletiva, Atuação Sindical e as Condições de Trabalho dos TILS no Contexto Neoliberal 76

3.3 Estado do conhecimento sobre as condições de trabalho dos Tradutores e Intérpretes de Libras no contexto educacional 82

CAPÍTULO IV – PERCURSO METODOLÓGICO 95

4.1 Delineamento e Abordagem Teórico-Metodológica 95

4.2 Aspectos éticos 96

4.3 Local da pesquisa e participantes 97

4.4 Estratégia metodológica e etapas da pesquisa 97

4.5 Procedimentos de análise dos dados 99

4.6 Acessibilidade na apresentação da tese 102

CAPÍTULO V - TRAJETÓRIA E ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA FEDERAL DE ENSINO 103

5.1 A constituição do Sistema Federal de Ensino no Brasil: origens, expansão e reconfigurações institucionais 103

5.2 Organização do Ministério da Educação e a Coordenação das Políticas Educacionais para os Estudantes PEE 109

5.3 O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo 114

5.4 Núcleos de Acessibilidade nos Institutos Federais 117

5.5 Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas no IFSP

123

CAPÍTULO VI – CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS TILS DO IFSP: PERFIL SOCIOPROFISSIONAL E EVIDÊNCIAS EMPÍRICAS 127
6.1 Perfil Socioprofissional dos Servidores e dos TILs do IFSP 127
6.2 Caracterização socioprofissional dos TILs participantes da pesquisa 134
6.3 Categorias de Análise 140
6.3.1 Desvalorização profissional e da carreira 140
6.3.1.1 Incongruência do enquadramento funcional 141
6.3.1.2 Fragilização das perspectivas de carreira 142
6.3.1.3 Reconhecimento limitado do trabalho 143
6.3.1.4 Indefinição da posição institucional e das atribuições profissionais 145
6.3.2 Precarização das condições de trabalho 147
6.3.2.1 Insuficiência de profissionais 147
6.3.2.2 Intensificação e sobrecarga do trabalho 149
6.3.2.3 Limitações nas condições de preparação do trabalho interpretativo 150
6.3.2.4 Exercício de atividades alheias às atribuições profissionais 152
6.3.2.5 Sofrimento psíquico e adoecimento mental 153
6.3.2.6 Adoecimento osteomuscular associado ao trabalho interpretativo 155
6.3.3 Reconfiguração das formas de provimento e contratação 156
6.3.3.1 Reconfiguração do provimento efetivo dos TILs 157
6.3.3.2 Recorrência da contratação temporária por Processos Seletivos Simplificados 158
6.3.3.3 Terceirização e heterogeneidade das condições de contratação 159
6.3.4 Formação e qualificação profissional 161
6.3.4.1 Aprendizagem pela convivência e pela prática junto à comunidade surda 162
6.3.4.2 Diversidade dos percursos de qualificação profissional 163
6.3.4.3 Formação continuada e desenvolvimento profissional 164
CONCLUSÕES 167
REFERÊNCIAS: 170
APÊNDICES 193
Apêndice A – Questionário 193
Apêndice B - Roteiro da Entrevista 194
Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) 196
Apêndice D – Carta-Convite - Participação na Segunda Etapa da Pesquisa 200
Apêndice E – Carta-Convite - Participação na Terceira Etapa da Pesquisa 201
Apêndice F – Livro de Códigos da Análise de Conteúdo 202
Quadro F1 – Livro de códigos: Desvalorização profissional e da carreira 203
Quadro F2 – Livro de códigos: Precarização das condições de trabalho 204
Quadro F2 – Livro de códigos: Precarização das condições de trabalho Continuação 205
Quadro F3 – Livro de códigos: Reconfiguração das formas de provimento e contratação 206
Quadro F4 – Livro de códigos: Formação e qualificação profissional 207

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa insere-se no campo das Políticas Públicas em Educação, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos, estando vinculada à linha de pesquisa que investiga as relações entre Estado, políticas educacionais e condições de trabalho.

Desenvolvida com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a investigação tem como foco a análise das condições de trabalho dos Tradutores e Intérpretes de Libras (TILs) do IFSP, considerando as contradições entre a ampliação das políticas de inclusão e os processos de precarização do trabalho no setor público.

Vivemos em tempos difíceis, marcados por transformações econômicas, políticas e sociais intensificadas pelo avanço do neoliberalismo. Quando se trata da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, esses impactos tornam-se ainda mais evidentes, uma vez que, como afirma Acedo (2008), há muitos desafios a enfrentar, a começar pelos processos de elaboração de políticas e por sua efetiva implementação. No contexto brasileiro, tais desafios agravam-se diante da predominância de políticas orientadas pela lógica neoliberal, o que têm imposto retrocessos nas políticas públicas de educação, trabalho e formação.

De acordo com Harvey (2014), o neoliberalismo constitui, em primeiro lugar, uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser promovido pela ampliação das liberdades e capacidades empreendedoras individuais, no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos de propriedade privada, livre mercado e livre comércio. O autor observa, ainda, que houve ampla adesão ao neoliberalismo nas práticas e no pensamento político-econômico desde a década de 1970, materializada em processos de desregulação, privatização e retração do Estado em diversas áreas do bem-estar social.

É nesse processo de transformações estruturais que se insere a política educacional brasileira. Dados mais recentes, sistematizados nos Censos Educacionais de 2024, evidenciam o crescimento contínuo das matrículas de estudantes PEE em todas as etapas da Educação Básica, bem como na Educação Superior. No âmbito desse processo, a Educação Bilíngue de Surdos passou a ser reconhecida como modalidade de educação escolar pela Lei nº 14.191/2021, que estabelece a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda língua

(Brasil, 2021a).

Na Educação Superior, embora os estudantes PEE ainda representem uma parcela reduzida do total de matrículas, observa-se crescimento consistente ao longo dos últimos anos, especialmente no âmbito do Sistema Federal de Ensino (SFE), caracterizado pela predominância do ensino presencial e pela ampla abrangência territorial de suas instituições. A ampliação do acesso desses estudantes intensifica, de forma objetiva, a necessidade urgente do aprimoramento das políticas públicas, da presença de professores para a oferta do Atendimento Educacional Especializado, bem como de profissionais de apoio especializados e TILs.

Nesse contexto, torna-se relevante compreender que as demandas associadas à escolarização dos estudantes PEE assumem características distintas conforme a realidade educacional considerada, exigindo respostas institucionais compatíveis com suas especificidades e reforçando a importância de políticas públicas que, para além da garantia do acesso, assegurem condições efetivas de permanência e participação desses estudantes em condições de igualdade nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino[1].

No plano da regulamentação profissional, observa-se que os dispositivos normativos que tratam da atuação dos TILs não apresentam uniformidade terminológica na designação desses profissionais.

O Decreto nº 5.626/2005 adota a denominação “Tradutor e Intérprete de Libras – Língua Portuguesa” (Brasil, 2005a); a Lei nº 12.319/2010 emprega a expressão “Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras” (Brasil, 2010); e a Lei nº 14.704/2023 refere-se ao profissional como “Tradutor e intérprete” (Brasil, 2023b). Essas terminologias são sistematizadas no Quadro 1, que reúne as denominações presentes na legislação nacional. Diante dessas variações terminológicas, para os fins da presente pesquisa, adota-se o termo “Tradutor e Intérprete de Libras” (TIL).

Quadro 1 - Variações na denominação do Tradutor e Intérprete de Libras na legislação nacional

NORMATIVA	DENOMINAÇÃO
Decreto nº 5.626/2005	Tradutor e Intérprete de Libras - Língua Portuguesa
Lei nº 12.319/2010	Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS
Lei nº 14.704/2023	Tradutor e intérprete

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de dados do Decreto nº 5.626/2005 (Brasil, 2005a); Lei nº 12.319/2010 (Brasil, 2010); Lei nº 14.704/2023 (Brasil, 2023b).

[1] Nos termos da Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), a educação escolar brasileira organiza-se em dois níveis: Educação Básica e Educação Superior. A Educação Básica compreende as etapas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (art. 21). Entre as modalidades de educação e ensino previstas na legislação, destacam-se a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Profissional e Tecnológica, a Educação Especial e a Educação Bilíngue de Surdos.

A revisão da literatura que fundamenta esta pesquisa baseou-se em levantamento realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, a partir das palavras-chave “tradutor e intérprete de Libras” e “condições de trabalho”, resultando na identificação de 14 dissertações produzidas entre 2011 e 2023, majoritariamente desenvolvidas em instituições públicas de ensino. O levantamento evidenciou a centralidade dessas instituições na produção acadêmica sobre o tema, bem como a inserção das discussões sobre as condições de trabalho dos TILs em diferentes áreas do conhecimento, com predominância de pesquisas na área da Educação. Ressalta-se que a análise integral dessas produções compõe o corpus desta pesquisa, sendo apresentada de forma sistematizada no Capítulo II.

A análise das dissertações evidenciou, na relação entre a ampliação do acesso de estudantes surdos e a atuação dos TILs no Brasil, o aumento das matrículas na escola comum e na Educação Superior, a centralidade da mediação linguística para a participação desses estudantes e a presença de limites institucionais que comprometem essa mediação.

Kraemer (2011), Ferreira (2019) e Silva, A. (2021) registram a ampliação da presença de estudantes surdos na escola comum e na Educação Superior. Esses estudos evidenciam que a atuação dos TILs constitui condição necessária para assegurar acessibilidade comunicacional, interação e participação no percurso educacional. Essa presença, entretanto, não é suficiente por si só, pois a efetivação desses direitos depende também de condições institucionais adequadas.

Alves (2012) e Silva, F. (2021) mostram que a ausência de mediação linguística limita a interação, compromete a aprendizagem e pode produzir rupturas no processo de escolarização. Ferreira (2019), Pereira (2022) e Mendes (2022), por sua vez, evidenciam que a insuficiência de profissionais, a ausência de revezamento, a sobrecarga e a fragilidade do apoio institucional também afetam a continuidade da mediação e as condições de permanência dos estudantes surdos.

Ao mesmo tempo, Alves (2012), Ferreira (2019) e Silva, F. (2021) registram situações recorrentes de ausência ou inserção insuficiente dos TILs, o que compromete o processo de ensino e de aprendizagem, além de limitar as possibilidades de interação nos espaços escolares.

Em diferentes contextos investigados, Alves (2012) e Silva, F. (2021) mostram que a ausência de mediação linguística adequada pode resultar em dificuldades de

aprendizagem, isolamento e fragilização dos processos de escolarização. Ferreira (2019), por sua vez, evidencia que a garantia formal do acesso não assegura, por si só, condições efetivas de permanência e participação. Esse conjunto de evidências reforça a existência de um descompasso entre a ampliação das matrículas e as condições concretas de oferta da educação inclusiva.

Paralelamente, a análise das dissertações revela limitações estruturais relacionadas às condições de trabalho dos TILs, expressas em jornadas extensas, ausência de revezamento, inexistência de substituição em casos de afastamento, vínculos laborais precários e restrição de tempo destinado ao planejamento e à formação continuada. Soma-se a esses fatores o desgaste físico e mental decorrente da sobrecarga de trabalho, bem como a insuficiência de apoio institucional e de políticas voltadas à saúde desses profissionais.

Estudo de Negri, Silva e Vilaronga (2026) amplia essa discussão ao examinar 29 pregões destinados à contratação terceirizada de TILs em Institutos Federais. A análise considerou requisitos de formação, jornada semanal, remuneração e atribuições previstas nos documentos licitatórios, identificando diferenças nas condições estabelecidas para a prestação desses serviços.

No que se refere à jornada, os autores identificaram contratações de 20, 30, 40 e 44 horas semanais. Também verificaram variações nos valores de remuneração para jornadas equivalentes, bem como exigências de formação que nem sempre distinguiam profissionais de nível médio e superior. Embora as atribuições previstas estivessem, em geral, relacionadas à tradução e à interpretação, os pregões incluíam atividades adicionais, como participação em processos seletivos, acompanhamento de ações de ensino, projetos e eventos, além de articulação com NAPNE, CSP, docentes e setores de gestão.

Essas evidências situam a terceirização dos TILs no processo mais amplo de flexibilização das relações de trabalho. Adrião e Venco (2022) relacionam a precariedade à desestabilização dos empregos estáveis e à produção de vulnerabilidade social e econômica. Antunes e Druck (2015) compreendem a terceirização como elemento central da precarização, associada à fragmentação dos vínculos e à diferenciação das condições de trabalho. Embora os dados de Negri, Silva e Vilaronga (2026) não se refiram especificamente ao IFSP, contribuem para contextualizar as formas de contratação que atravessam a Rede Federal e fundamentam a análise desenvolvida nesta tese.

Esses elementos, presentes nas pesquisas analisadas, evidenciam que a ampliação do acesso à educação ocorre em descompasso com a oferta de condições institucionais adequadas, configurando um quadro de tensão entre a expansão das políticas educacionais inclusivas e a precarização das condições de trabalho dos profissionais responsáveis por sua efetivação.

À luz das evidências apresentadas, a expansão do acesso ocorre em meio a uma contradição estrutural. Ao discutir a inclusão escolar no Brasil, Mendes (2006) adverte que o acesso à classe comum não basta para superar práticas de exclusão, uma vez que a efetivação dessa perspectiva requer apoios, recursos humanos e condições de trabalho.

Enquanto os dados censitários apontam o aumento da presença de estudantes PEE na Educação Básica e na Educação Superior, as normativas federais que regem o Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE) caminham em sentido oposto. A extinção de cargos estratégicos para a política de educação especial na perspectiva inclusiva, associada ao avanço de processos de contratação temporária e terceirização de profissionais de apoio, explicita o descompasso entre a ampliação do acesso, impulsionada pelas políticas afirmativas, e o enfraquecimento das condições institucionais necessárias para efetivar o direito à educação.

O recorte empírico desta pesquisa concentra-se no IFSP. Todavia, considerando que essa instituição integra o SFE e a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), recorre-se, em determinados momentos, a dados e informações de abrangência nacional com a finalidade de contextualizar o objeto investigado e situar o IFSP no conjunto das políticas educacionais e das transformações que incidem sobre a rede. Assim, a utilização de dados nacionais não implica ampliação do recorte da pesquisa para todos os Institutos Federais, mas constitui estratégia analítica destinada à compreensão das condições de trabalho dos TILs no contexto específico do IFSP.

Parte-se, neste estudo, da tese de que ocorre precarização nas condições de trabalho e na carreira dos TILs do IFSP. Embora a revisão da literatura avance na identificação de problemas relacionados às condições de trabalho desses profissionais, ainda são incipientes as análises que articulam essas condições às normativas institucionais e ao plano de carreira no âmbito específico do IFSP, o que justifica a relevância da presente investigação.

Considerando a ampliação do acesso do PEE, especialmente das pessoas surdas, e o descompasso com as condições institucionais necessárias à garantia de sua permanência, torna-se imprescindível examinar como tais contradições se manifestam no IFSP. Diante dessas questões, formula-se o seguinte questionamento: ***de que maneira as condições de trabalho dos TILs do IFSP são impactadas pela extinção do cargo, pelo avanço dos processos de contratação temporária e terceirização e pelas normas internas da instituição, considerando a contradição institucional entre o aumento das matrículas de estudantes PEE e a precarização do suporte profissional necessário para garantir esse direito?***

Para responder a essa questão, a pesquisa tem como ***objetivo geral problematizar as condições de trabalho desses profissionais, examinando as contradições entre os dispositivos normativos, o plano de carreira e as práticas institucionais que incidem sobre o exercício dessa função no contexto das políticas públicas de inclusão.***

Para tanto, busca-se ***analisar a estrutura do PCCTAE e suas implicações para os TILs, considerando a extinção do cargo e os processos de precarização; mapear e examinar as normativas internas do IFSP que regulamentam o trabalho dos TILs, identificando como essas normas se materializam na instituição; e avaliar os impactos do PCCTAE e das normativas internas nas condições concretas de trabalho, contemplando aspectos como jornada, saúde ocupacional, organização do trabalho e valorização profissional.***

Com base nesse percurso, a tese articula fundamentos teóricos, análise das políticas públicas e evidências empíricas em seis capítulos, além desta Introdução e das Conclusões.

O primeiro capítulo situa o PEE no âmbito das políticas públicas, examinando os marcos legais, os direitos linguísticos das pessoas surdas, a educação bilíngue, a ampliação das matrículas e os embates que atravessam a efetivação do direito à educação.

O segundo focaliza a regulamentação profissional dos TILs, abordando as formas de acesso ao trabalho, a estrutura do PCCTAE, as normativas institucionais e as modalidades de contratação no IFSP. O terceiro reúne os fundamentos teóricos da pesquisa e o estado do conhecimento sobre as condições de trabalho dos TILs no contexto educacional.

O percurso metodológico é apresentado no quarto capítulo, que explicita o

delineamento qualitativo, os aspectos éticos, os participantes, as estratégias de produção das informações e os procedimentos de análise. O quinto reconstitui a trajetória e a organização do SFE, do Ministério da Educação (MEC), da Rede Federal e do IFSP, incluindo os núcleos de acessibilidade e os NAPNEs.

O sexto capítulo analisa as evidências empíricas produzidas na pesquisa, abordando o perfil socioprofissional dos TILs e as seguintes categorias analíticas: desvalorização profissional e da carreira; precarização das condições de trabalho; reconfiguração das formas de provimento e contratação; e formação e qualificação profissional. Nas Considerações Finais, são retomados os principais achados da pesquisa, destacando suas contribuições para a compreensão das condições de trabalho dos TILs no IFSP.

CAPÍTULO I - PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: DIREITOS, AMPLIAÇÃO DO ACESSO E EMBATES NA EFETIVAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

A implementação de políticas públicas voltadas à inclusão das pessoas com deficiência, em especial das pessoas surdas, estrutura-se a partir de um conjunto de marcos legais nacionais e internacionais que orientam a garantia de direitos e a promoção da acessibilidade. Esses dispositivos normativos constituem referenciais fundamentais para a análise das condições institucionais que incidem sobre a atuação dos TILs no âmbito do SFE.

Nessa direção, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) configura-se como princípio orientador da organização dos sistemas educacionais, compreendida não apenas em termos de acesso, mas também das condições de participação e aprendizagem dos estudantes PEE (Brasil, 2008b). Conforme Acedo (2008), trata-se de um princípio que implica a reorganização dos sistemas de ensino para atender à diversidade dos estudantes, articulando dimensões educacionais, sociais e culturais.

Com base nesses referenciais, a discussão desenvolve-se em três movimentos. Inicialmente, são apresentados os marcos legais e as políticas públicas de inclusão, com atenção aos direitos linguísticos das pessoas surdas e à educação bilíngue. Em seguida, analisam-se dados censitários sobre a presença dos estudantes PEE na Educação Básica e no Ensino Superior. Por fim, examinam-se medidas normativas recentes, incluindo a extinção do cargo de TIL, bem como as manifestações de entidades, movimentos sociais e instituições diante dos embates que atravessam a educação especial inclusiva.

1.1 Marcos Legais e Políticas Públicas Voltadas à Inclusão das Pessoas com Deficiência

A partir da década de 1990, o debate sobre o direito à educação das pessoas com deficiência passou a ocupar posição mais expressiva nas políticas educacionais brasileiras. A ampliação das discussões sobre inclusão deslocou progressivamente o foco da adaptação individual para a responsabilidade dos sistemas de ensino na eliminação de barreiras que comprometem o acesso, a participação e a aprendizagem.

No debate sobre a educação de surdos, esse movimento assumiu contornos próprios, associados ao reconhecimento da Libras, dos direitos linguísticos e da

educação bilíngue. A mobilização da comunidade surda contribuiu para afirmar que a escolarização não pode restringir-se ao ingresso em espaços educacionais, devendo assegurar condições para o uso da Libras, a participação social e o acesso ao conhecimento. Cunha Júnior (2026) evidencia que as reivindicações em defesa da educação bilíngue integram uma trajetória de organização política da comunidade surda diante das políticas educacionais brasileiras.

A compreensão desse marco exige recuperar os antecedentes históricos que constituíram as formas de atendimento educacional destinadas às pessoas com deficiência no Brasil.

Até o século XVIII, as concepções sobre deficiência estavam associadas ao misticismo e à ausência de explicações científicas, o que contribuiu para sua marginalização (Mazzotta, 2011). A partir do final desse período, especialmente na Europa, passam a se consolidar iniciativas educacionais sistematizadas, vinculadas ao desenvolvimento de saberes médicos e pedagógicos, posteriormente difundidas para os Estados Unidos, Canadá e outros países, incluindo o Brasil.

No contexto brasileiro, a institucionalização do atendimento educacional às pessoas com deficiência remonta o período do Império, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant (IBC), e do Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Essas instituições constituíram marcos iniciais da organização institucional da educação destinada às pessoas com deficiência no país (Brasil, 2008b).

Nesse período, observa-se a predominância de iniciativas oficiais e particulares ancoradas em instituições especializadas e marcadas por frágil articulação com o ensino regular, consolidando um modelo baseado na segregação educacional (Mazzotta, 2011).

Na primeira metade do século XX, especialmente entre as décadas de 1930 e 1950, amplia-se a atuação da sociedade civil, com destaque para organizações filantrópicas e serviços vinculados à área da saúde.

Jannuzzi (2012) demonstra que esse movimento incorpora tanto influências internacionais do pós-guerra quanto a mobilização dos próprios sujeitos com deficiência. Ainda assim, a expansão dessas iniciativas não altera de forma substantiva o padrão de acesso restrito, mantendo a centralidade de abordagens médico-psicológicas orientadas à adaptação dos indivíduos a normas sociais preestabelecidas.

A partir da década de 1960, intensifica-se a presença do tema na legislação educacional brasileira. A Lei nº 4.024/1961 reconhece o direito à educação das pessoas com deficiência, embora o faça preservando a separação entre ensino regular e especial (Brasil, 1961). Essa orientação é mantida pela Lei nº 5.692/1971, que reforça a lógica do tratamento educacional diferenciado e contribui para a expansão de classes e instituições especializadas (Brasil, 1971).

A criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1973, insere a temática na estrutura administrativa federal. Entretanto, as ações desenvolvidas mantêm caráter fragmentado e assistencial, sem configurar uma política universal de acesso à educação (Brasil, 2008b).

Em 1986, a instituição da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) amplia as tentativas de articulação institucional, ainda que, como observa Jannuzzi (2012), permaneça marcada por descontinuidades administrativas.

A Constituição Federal de 1988 reposiciona a educação como direito ao estabelecer a igualdade de condições para acesso e permanência na escola, bem como ao prever o AEE, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988). Esse direcionamento é reforçado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que assegura o direito à matrícula no ensino regular, fortalecendo a universalização do acesso à educação (Brasil, 1990b).

No plano internacional, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Unesco, 1990) e a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) contribuíram para redefinir os parâmetros do debate educacional. Esses documentos deslocaram o foco da adaptação individual para a responsabilidade dos sistemas de ensino diante da diversidade. Essa orientação foi aprofundada pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, de 2006, que reconhece a educação inclusiva como direito humano e veda a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência (ONU, 2006).

No caso das pessoas surdas, contudo, os princípios gerais da educação inclusiva precisam ser articulados aos direitos linguísticos e educacionais relacionados ao uso da Libras. O ingresso na escola e a oferta isolada de recursos de acessibilidade não asseguram, por si só, condições para o desenvolvimento linguístico, a participação e a aprendizagem. Martins e Lopes (2024) problematizam a redução da Libras a instrumento de acesso ao conhecimento escolar e defendem o

reconhecimento de um direito linguístico-educacional que considere sua função na interação, na produção de conhecimentos e na constituição dos sujeitos surdos.

No Brasil, a incorporação progressiva desses princípios expressa-se em mudanças na legislação educacional. A Lei nº 9.394/1996 reafirma a educação especial como modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular e prevê serviços de apoio especializado, bem como currículos, métodos, técnicas e recursos educativos adequados às necessidades dos estudantes (Brasil, 1996). O Decreto nº 3.298/1999 reforça a inserção da educação especial no sistema educacional brasileiro e estabelece diretrizes para a garantia desse direito (Brasil, 1999a).

No início dos anos 2000, a legislação passa a enfatizar as condições de acesso e participação das pessoas com deficiência. A Lei nº 10.048/2000 introduz a prioridade de atendimento, ampliando o reconhecimento desse público no acesso a serviços públicos e privados (Brasil, 2000b).

Na mesma direção, a Lei nº 10.098/2000 estabelece normas gerais para a promoção da acessibilidade, atribuindo ao poder público a responsabilidade pela eliminação de barreiras que dificultam a participação social (Brasil, 2000a).

A Lei nº 10.436/2002 reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão das pessoas surdas. Ao caracterizá-la como sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, a lei afasta compreensões que a reduzem a recurso auxiliar ou mera forma de comunicação e reconhece sua condição de língua das comunidades surdas brasileiras (Brasil, 2002a).

O Decreto nº 5.626/2005 regulamenta esse reconhecimento e estabelece medidas para efetivá-lo na educação. Entre elas, destacam-se a inclusão da Libras nos cursos de formação de professores e de tradutores e intérpretes de Libras–Língua Portuguesa, bem como a organização da educação bilíngue em escolas e classes nas quais Libras e Língua Portuguesa escrita constituam línguas de instrução (Brasil, 2005a).

O reconhecimento normativo, entretanto, não assegura automaticamente o exercício dos direitos linguísticos das pessoas surdas. Lima e Cunha Júnior (2021) observam que a valorização jurídica da Libras pode produzir efeitos restritos quando a organização escolar permanece orientada pela centralidade da Língua Portuguesa. A garantia desses direitos exige condições pedagógicas e comunicacionais que

reconheçam a Libras como língua de instrução, promovam a participação dos estudantes surdos e não reduzam a acessibilidade à presença isolada do TIL.

Esses deslocamentos encontram sistematização na PNEEPEI de 2008, que redefine os fundamentos da educação especial no Brasil. O documento caracteriza a inclusão como ação política, social e pedagógica ancorada nos direitos humanos, assegurando o direito de todos os estudantes de aprenderem juntos, sem discriminação. Ao mesmo tempo, explicita que a escola historicamente operou como espaço seletivo, produzindo exclusão mesmo em contextos de ampliação do acesso (Brasil, 2008b).

A redefinição proposta pela PNEEPEI não se limita à ampliação do acesso, mas incide sobre a organização do sistema educacional. A educação especial passa a integrar a proposta pedagógica do ensino comum como modalidade transversal, enquanto o AEE complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes, cabendo-lhe identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade destinados a eliminar barreiras que restringem a participação (Brasil, 2008b).

Na década seguinte, observa-se a ampliação dos marcos legais voltados à inclusão, especialmente no que se refere ao acesso ao ensino superior. A Lei nº 12.711/2012 institui a política de cotas nas instituições federais de ensino (Brasil, 2012a), sendo posteriormente modificada pela Lei nº 13.409/2016 para incluir as pessoas com deficiência (Brasil, 2016). Essa ampliação representa um movimento importante de democratização do acesso, ao reconhecer que as desigualdades educacionais não se restringem a fatores socioeconômicos e raciais, mas também envolvem barreiras relacionadas à deficiência.

No plano conceitual e normativo, a Lei nº 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, consolida o modelo social da deficiência ao defini-la como resultado da interação entre impedimentos de longo prazo e barreiras de diversas naturezas. Ao deslocar o foco das limitações individuais para as condições sociais e ambientais, a legislação amplia a compreensão da deficiência e fortalece a responsabilização do Estado e da sociedade na garantia de direitos, incluindo o acesso à educação em condições de igualdade (Brasil, 2015).

Na educação de surdos, a Lei nº 14.191/2021 altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e institui a educação bilíngue como modalidade de educação escolar. A norma estabelece a Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua, reconhecendo que essa oferta pode ocorrer

em escolas e classes bilíngues, escolas comuns ou polos de educação bilíngue. Ao prever também programas de formação de pessoal especializado, a lei reforça que a efetivação desse direito requer condições pedagógicas, linguísticas e institucionais compatíveis com as especificidades dos estudantes surdos (Brasil, 2021a).

A trajetória delineada não configura uma transição linear entre modelos, mas um campo atravessado por continuidades e rupturas. Se, por um lado, observa-se a incorporação progressiva da educação inclusiva como direito, por outro, persistem limites estruturais que condicionam sua efetivação. Como indicam Mazzotta (2011) e Jannuzzi (2012), a produção normativa, por si só, não assegura a realização do direito à educação, exigindo transformações concretas nas condições de organização escolar e nas relações sociais que a sustentam.

1.2 Público da Educação Especial no Ensino Básico e Superior: evidências censitárias

Com base nos dados dos Censos Educacionais de 2024, analisa-se a presença Com base nos dados dos Censos Educacionais de 2024, analisa-se a presença de estudantes PEE na Educação Básica e no Ensino Superior, tomando-os como referência para evidenciar a necessidade de fortalecer políticas públicas que assegurem condições de acesso, permanência e conclusão dos estudos para esses estudantes no âmbito do SFE.

Os dados estatísticos produzidos pelo INEP, por meio do Censo da Educação Básica e do Censo da Educação Superior, constituem base empírica para a análise dos estudantes PEE. Realizados anualmente e de caráter obrigatório, esses censos são desenvolvidos em regime de colaboração entre a União, os estados e os municípios, e os dados produzidos subsidiam a formulação, o monitoramento e a avaliação de políticas públicas educacionais, bem como a definição de programas e critérios de atuação do MEC em consonância com as diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE), principal instrumento de planejamento da política educacional brasileira.

Cabe destacar que as definições adotadas para a caracterização dos estudantes PEE têm como referência o Glossário do Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica 2024[2]. Conforme explicitado no documento, as

[2] As definições apresentadas no Glossário do Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica 2024 têm fundamentos normativos e político-educacionais distintos. A definição de pessoa com deficiência corresponde à concepção estabelecida no art. 2º da Lei nº 13.146/2015; a caracterização

definições apresentadas tiveram como fonte o Caderno de Instruções do Censo Escolar, as referências legais relativas às metas do PNE, além de notas técnicas e dicionários de indicadores. Tais critérios, ilustrados no Quadro 2, orientam a produção das estatísticas oficiais e subsidiam a análise dos dados relativos aos estudantes PEE no âmbito da educação básica brasileira (Brasil, 2025d).

Quadro 2 - Definições adotadas pelo Censo Escolar para caracterização do PEE

PEE	DEFINIÇÃO
Pessoas com deficiência	Pessoas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.
Pessoas com transtorno do espectro autista	São aquelas que apresentam quadro clínico caracterizado por deficiência persistente e clinicamente significativa, com alterações qualitativas nas interações sociais recíprocas e na comunicação verbal e não verbal, ausência de reciprocidade social e dificuldades no desenvolvimento e na manutenção de relações apropriadas ao nível de desenvolvimento. Apresentam, ainda, repertório restrito e repetitivo de interesses e atividades, manifestado por comportamentos motores ou verbais estereotipados, adoção excessiva de rotinas e padrões ritualizados e interesses fixos.
Pessoas com altas habilidades ou superdotação	São aquelas que apresentam elevado potencial intelectual, acadêmico, de liderança, psicomotor e artístico, de forma isolada ou combinada, além de elevada criatividade e envolvimento na aprendizagem e na realização de tarefas em áreas de seu interesse.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Resumo Técnico do Censo da Educação Básica 2024 (Brasil, 2025d)

A Tabela 1 evidencia a evolução das matrículas de estudantes PEE na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, por local de atendimento, no período de 2022 a 2024. Observa-se, nas três etapas da Educação Básica, crescimento contínuo das matrículas em classes comuns, com destaque para a Educação Infantil, que apresentou aumento superior a 100% no período analisado. No Ensino Fundamental e no Ensino Médio, mantém-se a tendência de expansão das matrículas em classes comuns, enquanto as matrículas em classes especiais e escolas exclusivas, nas três etapas da Educação Básica, apresentaram variações pouco expressivas entre 2022 e 2024.

Os resultados apresentados na Tabela 1 dialogam com a Meta 4 do PNE (Lei nº 13.005/2014) ao evidenciarem a ampliação das matrículas de estudantes PEE em classes comuns nas três etapas da Educação Básica entre 2022 e 2024. A expansão observada, especialmente na Educação Infantil, indica alinhamento com a diretriz de universalização do acesso à educação básica, preferencialmente na rede regular de

do transtorno do espectro autista reproduz, com adaptações, aquela prevista no art. 1º, § 1º, da Lei nº 12.764/2012; e a definição de altas habilidades ou superdotação aproxima-se da formulação adotada pela PNEEPEI (2008).

ensino, conforme previsto na referida meta (Brasil, 2014).

Tabela 1 - Evolução das matrículas de estudantes PEE na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio por local de atendimento - Brasil 2022 - 2024

ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA	LOCAL DE ATENDIMENTO	2022	2023	2024
Educação Infantil	Classes especiais e escolas exclusivas	8.739	9.683	9.960
	Classes comuns (alunos incluídos)	174.771	275.164	366.423
Ensino Fundamental	Classes especiais e escolas exclusivas	86.582	85.648	85.972
	Classes comuns (alunos incluídos)	914.557	1.028.582	1.199.803
Ensino Médio	Classes especiais e escolas exclusivas	1.095	1.116	1.403
	Classes comuns (alunos incluídos)	203.138	222.142	260.840

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2025c)

A Tabela 2 apresenta a evolução das matrículas dos estudantes PEE, no período de 2023 a 2024, classificando-os de acordo com o tipo de deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação. Observa-se crescimento de aproximadamente 17,1% no quantitativo de estudantes PEE matriculados, com destaque para a deficiência intelectual e o TEA. Verificou-se, ainda, o crescimento nas matrículas de estudantes com deficiência auditiva, deficiência física**,** deficiência múltipla e altas habilidades/superdotação e a redução nas matrículas de estudantes com baixa visão**,** cegueira**,** surdez e surdocegueira.

O Censo Escolar de 2024 evidenciou a diminuição de 7,2% no número de matrículas de estudantes surdos, que passaram de 20.008 em 2023 para 18.561 em 2024. Esses dados indicam a necessidade de assegurar condições de permanência, participação e aprendizagem em igualdade de oportunidades, em conformidade com o disposto na Lei nº 13.146/2015, que atribui ao poder público a responsabilidade pela formação e disponibilização de TILs (Brasil, 2015).

Tabela 2 - Matrícula de estudantes PEE na Educação Básica por tipo de Deficiência, Transtorno do Espectro Autista ou Altas Habilidades/Superdotação - Brasil 2023-2024

PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL		2023	2024
Deficiência	Baixa Visão	86.867	86.793
	Cegueira	7.321	6.857
	Deficiência Auditiva	***41.491***	***42.440***
	Deficiência Física	163.790	167.644
	Deficiência Intelectual	952.904	1.008.009
	Deficiência Múltipla	88.885	90.057
	Surdez	***20.008***	***18.561***
	Surdocegueira	***693***	***622***
Transtorno do Espectro Autista		636.202	918.877
Altas Habilidades/Superdotação		38.019	44.171
	Totais	**2.038.203**	**2.386.055**

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2025c)

Para a interpretação dos dados da Tabela 2, é necessário distinguir deficiência auditiva e surdez. No Glossário da Educação Especial do Censo Escolar 2024, ambas são compreendidas como impedimentos permanentes de natureza auditiva, sendo a deficiência auditiva associada à perda parcial e a surdez à perda total da audição. Trata-se de uma diferenciação adotada para fins de registro estatístico das matrículas, razão pela qual as duas categorias aparecem separadamente na base de dados (Brasil, 2024).

Essa classificação, contudo, não permite definir, isoladamente, as experiências linguísticas e educacionais dos estudantes. A Lei nº 14.191/2021 define a educação bilíngue de surdos como modalidade ofertada em Libras, como primeira língua, e em língua portuguesa escrita, como segunda língua, destinada a educandos surdos, surdo-cegos e com deficiência auditiva sinalizantes, bem como a surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas que optem por essa modalidade. As orientações atuais do Censo Escolar também reconhecem que estudantes surdos ou com deficiência auditiva podem ser oralizados, sinalizantes ou apresentar percursos linguísticos combinados (Brasil, 2021a).

Nessa direção, Lima (2018) e Lima e Cunha Júnior (2021) contribuem para compreender que a escolarização não pode ser orientada exclusivamente por critérios audiológicos. A definição dos apoios educacionais requer atenção às barreiras de comunicação, ao uso da Libras e às condições linguísticas efetivamente asseguradas pela instituição. Assim, os dados da tabela não informam quantos estudantes utilizam

Libras, demandam mediação interpretativa ou frequentam propostas de educação bilíngue, o que limita associações diretas entre matrículas e quantitativos de TILs.

O crescimento contínuo das matrículas de estudantes PEE na Educação Básica, evidenciado pelos dados apresentados, projeta efeitos diretos sobre a Educação Superior, uma vez que amplia a demanda por condições institucionais, pedagógicas e profissionais capazes de assegurar a continuidade dos estudos em níveis mais elevados de ensino. Nesse sentido, torna-se necessário examinar o panorama censitário da Educação Superior no Brasil, considerando a forte presença da iniciativa privada e as distintas formas de organização e oferta frente ao aumento dessa demanda.

De acordo com dados do Censo da Educação Superior 2024, observa-se a manutenção de um padrão estrutural marcado pela forte predominância do setor privado no sistema de educação superior brasileiro. As instituições privadas representam 87,6% do total de IES e concentram 95,8% das vagas ofertadas nos cursos de graduação, evidenciando a centralidade desse segmento na expansão do acesso. Segundo o INEP, no que se refere às matrículas, pela primeira vez na série histórica, o número de estudantes matriculados na graduação ultrapassou a marca de 10 milhões, registrando crescimento de 2,5% em relação a 2023. Esse crescimento permanece fortemente impulsionado pela rede privada, que reúne mais de 8,1 milhões de estudantes e apresentou aumento de 3,2% em 2024, enquanto a rede pública manteve-se praticamente estável no mesmo período (Brasil, 2025b).

Nesse contexto, a Tabela 3 contribui para a compreensão da base institucional que sustenta tal dinâmica, ao evidenciar a composição administrativa das IES no país. A expressiva participação das instituições privadas, especialmente aquelas com fins lucrativos (58%), organizadas sob a lógica mercantil, pode ser compreendida à luz dos processos de privatização da educação, entendidos como a transferência de responsabilidades e da oferta educacional para atores privados, incidindo sobre dimensões como gestão, currículo e oferta (Adrião; Venco, 2022).

Tabela 3 - Número de Instituições de Educação Superior por Categoria Administrativa - Brasil 2024

CATEGORIA ADMINISTRATIVA		QUANTITATIVOS	PERCENTUAIS
Privadas	Com fins lucrativos	1.486	58,0%
	Sem fins lucrativos	758	29,6%
Públicas	Estadual	139	5,4%
	Federal	122	4,8%
	Municipal	56	2,2%
Total		**2.561**	**100%**

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Censo do Ensino Superior (Brasil, 2025b)

Essa tendência também se evidencia nos dados do Censo do Ensino Superior que apontam elevada concentração das matrículas em quatro grupos educacionais privados[3] (Brasil, 2025b), indicando um cenário de forte assimetria no sistema. Tal configuração articula-se à crescente presença de atores privados na definição e execução de políticas educacionais, o que, segundo Adrião e Venco (2022), implica a reconfiguração da ação estatal e a ampliação da incidência do setor privado sobre a organização da educação.

O aumento das matrículas de estudantes PEE em todas as etapas da Educação Básica repercute diretamente nas demandas por formação docente no âmbito da Educação Superior. Esse movimento ratifica a necessidade de profissionais qualificados para atuar em contextos educacionais inclusivos, especialmente no que se refere à Educação Especial e à formação em Libras. Nesse contexto, inserem-se os dados apresentados na Tabela 4, que permitem analisar a evolução das matrículas nos cursos de Licenciatura em Educação Especial e em Letras Libras no período de 2022 a 2024.

Tabela 4 - Número de alunos matriculados em cursos de Graduação - Licenciatura em Educação Especial e Letras Libras – Brasil (2022-2024)

CURSOS DE GRADUAÇÃO LICENCIATURA	2022	2023	2024
Educação Especial	10.434	15.232	20.398
Letras Libras	15.441	16.404	15.979

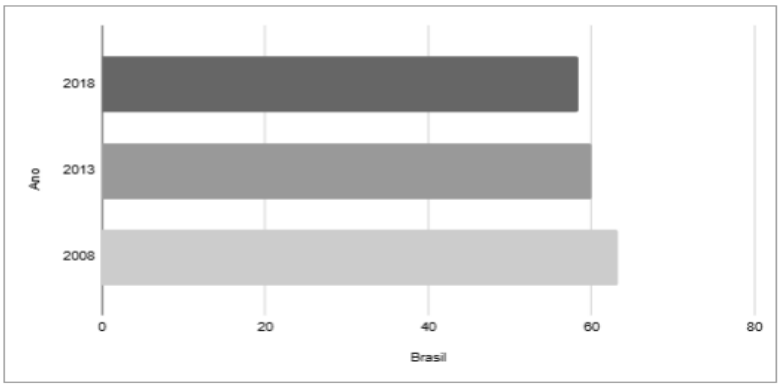
Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Censo da Educação Superior de 2024 (Brasil, 2025b)

Essa crescente demanda por profissionais formados em Educação Especial e Libras reflete-se também na percepção dos docentes sobre a necessidade de

[3] As quatro instituições de educação superior que, segundo o Censo da Educação Superior 2024, concentram conjuntamente 23% das matrículas de graduação são: Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI), Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera, Universidade Cesumar (UNICESUMAR) e Universidade Estácio de Sá.

desenvolvimento profissional para ensinar estudantes PEE nos Anos Finais do Ensino Fundamental, como evidenciado pelos dados do Gráfico 1.

Gráfico 1 - Percentual de docentes que declararam necessidade de desenvolvimento profissional para ensinar estudantes PEE – Anos Finais do Ensino Fundamental – Brasil 2008, 2013 e 2018



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Censo da Educação Superior 2024 (Brasil, 2025b)

A Tabela 5 apresenta a distribuição das matrículas de estudantes PEE em cursos de graduação no Brasil em 2024. Destacam-se, proporcionalmente, as matrículas de estudantes com deficiência física e baixa visão. Em um nível intermediário de participação situam-se os estudantes com TEA, deficiência intelectual e deficiência auditiva. As menores participações percentuais concentram-se entre estudantes com cegueira, surdez, surdocegueira e altas habilidades/superdotação. Ressalta-se, do ponto de vista metodológico, que um mesmo estudante matriculado pode apresentar mais de uma das condições que o caracterizam como PEE, de modo que os dados expressam registros por tipo de condição e não quantitativos exclusivos de indivíduos, devendo, portanto, ser interpretados à luz dessa sobreposição.

Tabela 5 - Matrículas em cursos de graduação de estudantes PEE por tipo de Deficiência, Transtorno do Espectro Autista ou Altas Habilidades/Superdotação – Brasil 2024

PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL		2024	PERCENTUAIS
Deficiência	Baixa Visão	21.748	21,5%
	Cegueira	4.856	4,8%
	Deficiência Auditiva	***10.258***	***10,1%***
	Deficiência Física	29.126	28,8%
	Deficiência Intelectual	10.577	10,4%
	Surdez	***2.337***	***2,3%***
	Surdocegueira	***734***	***0,7%***
Transtorno do Espectro Autista		15.941	15,7%
Altas Habilidades/Superdotação		5.667	5,6%
Totais		**101.244**	**100%**

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Censo do Ensino Superior (Brasil, 2025b)

Os dados ilustrados na Tabela 6 demonstram que, no período entre 2014-2024,

houve um crescimento gradativo do número de matrículas em cursos de graduação de estudantes PEE, entretanto, em relação ao total de matrículas em cursos de graduação, esses estudantes ainda representam 0,90% do total de matrículas.

Tabela 6 - Número de matrículas em cursos de graduação de alunos PEE - Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação – Brasil 2014-2024

ANO	NÚMERO DE MATRÍCULAS	PERCENTUAL EM RELAÇÃO AO TOTAL DE MATRÍCULAS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO
2014	***33.377***	***0,40%***
2015	37.927	0,50%
2016	35.891	0,40%
2017	38.272	0,50%
2018	43.633	0,50%
2019	48.520	0,60%
2020	55.829	0,60%
2021	63.404	0,70%
2022	79.262	0,80%
2023	92.756	0,90%
2024	***95.572***	***0,90%***

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Censo da Educação Superior 2024 (Brasil, 2025b)

À luz do conjunto de dados apresentados até aqui, a análise passa a concentrar-se, de modo mais específico, na Educação Superior. A delimitação desse recorte analítico permite examinar, com base nas informações do Censo da Educação Superior de 2024, as características institucionais e acadêmicas do SFE, servindo de base empírica para a leitura dos dados apresentados a seguir.

Em 2024, o SFE reuniu 1.317.548 matrículas em cursos de graduação, distribuídas entre diferentes organizações acadêmicas, modalidades de ensino, graus acadêmicos e municípios brasileiros. O conjunto de dados apresentado a seguir permite delinear o perfil institucional e acadêmico do SFE, evidenciando a predominância de determinados arranjos organizacionais, a centralidade do ensino presencial, a composição dos cursos ofertados e a abrangência territorial da rede no país, conforme informações do Censo da Educação Superior 2024 (Brasil, 2025b).

A Tabela 7 apresenta a distribuição das matrículas segundo o tipo de organização acadêmica. Os dados evidenciam a centralidade das universidades (81,6%) no atendimento aos estudantes de graduação, seguidas pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) (17,9%), enquanto as faculdades e o centro universitário concentram participação residual no total de matrículas. Essa distribuição expressa o peso institucional das universidades federais no sistema e a relevância dos IFs e

CEFETs na oferta de cursos de graduação, especialmente em regiões e municípios fora dos grandes centros urbanos, conforme dados do Censo da Educação Superior 2024.

Tabela 7 - Distribuição alunos matriculados no SFE por tipo de Organização Acadêmica

ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA	MATRÍCULAS	PERCENTUAIS
Centro Universitário	4.686	0,4%
Faculdade	1.973	0,1%
IF e CEFET	***235.516***	***17,9%***
Universidade	1.075.373	81,6%
Total	**1.317.548**	**100%**

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Censo da Educação Superior de 2024 (Brasil, 2025b)

A Tabela 8 evidencia a predominância da modalidade de ensino presencial, responsável por 93,1% das matrículas no SFE, enquanto a educação a distância corresponde a uma parcela minoritária da oferta.

Tabela 8 - Distribuição alunos matriculados na Rede Federal de Educação Superior por tipo de Modalidade de Ensino

MODALIDADE DE ENSINO	MATRÍCULAS	PERCENTUAIS
Presencial	1.226.567	93,1%
EaD	90.981	6,9%
Total	**1.317.548**	**100%**

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Censo da Educação Superior de 2024 (Brasil, 2025b)

Enquanto o SFE apresenta forte predominância da modalidade presencial, esse padrão difere do observado na rede privada com fins lucrativos. Em 2024, das 23.664.880 vagas oferecidas para ingresso em cursos de graduação no país, 78,6% correspondiam à modalidade a distância e apenas 21,4% à modalidade presencial. No âmbito da rede privada com fins lucrativos, esse movimento intensifica-se, uma vez que somente 31% dos estudantes frequentavam cursos presenciais no mesmo ano, evidenciando a centralidade da EaD nesse segmento. Esses dados reforçam a distinção entre o perfil da oferta predominante no SFE e aquele que caracteriza a expansão da educação superior privada no Brasil (Brasil, 2025b).

A Tabela 9 apresenta a distribuição de alunos matriculados no SFE segundo o grau acadêmico. Os dados indicam maior concentração de matrículas nos cursos de bacharelado, seguidos pelas licenciaturas e, em menor proporção, pelos cursos tecnológicos. Essa composição reflete a diversidade da oferta acadêmica do SFE, ao mesmo tempo em que evidencia a predominância de formações voltadas ao

bacharelado, sem desconsiderar o papel das licenciaturas e dos cursos tecnológicos no atendimento às diferentes demandas formativas.

Tabela 9 - Distribuição alunos matriculados no SFE Superior por tipo de Grau Acadêmico

GRAU ACADÊMICO	MATRÍCULAS	PERCENTUAIS
Bacharelado	887.230	68,3%
Licenciatura	330.863	25,5%
Tecnológico	81800	6,3%
Total	**1.299.893**	**100%**

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Censo da Educação Superior de 2024 (Brasil, 2025b)

A Tabela 10 ilustra a oferta de cursos presenciais ou com polo EaD oferecidos pelo SFE Superior no ano de 2024. Os dados revelam que a atuação do sistema alcança 980 municípios, com maior concentração nas regiões Nordeste e Sudeste, seguidas pelas regiões Sul, Norte e Centro-Oeste. Essa distribuição territorial evidencia a capilaridade do SFE e sua presença em diferentes regiões do país, reafirmando seu papel na interiorização da educação superior.

Tabela 10 - Municípios com oferta de cursos presenciais ou com polo EaD oferecidos pelo SFE Superior Brasil em 2024

REGIÃO	MUNICÍPIOS	PERCENTUAIS
Centro-Oeste	100	10,2%
Nordeste	332	33,9%
Norte	102	10,4%
Sudeste	269	27,4%
Sul	177	18,1%
Total	**980**	**100%**

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Censo da Educação Superior de 2024 (Brasil, 2025b)

A seguir, apresentam-se os dados referentes aos ingressantes em cursos de graduação no SFE que acessaram as instituições por meio de programas de reserva de vagas/ações afirmativas, os quais correspondem a 42,1% do total de ingressantes registrados em 2024.

Entre os critérios registrados na Tabela 11, destaca-se a reserva destinada a estudantes procedentes de escola pública, que reúne o maior quantitativo, seguida pelos ingressantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas (PPI) e pelos beneficiários do critério de renda familiar. Em menor proporção, situam-se os ingressantes identificados como pessoas com deficiência e quilombolas. Ressalta-se que um mesmo estudante pode estar contabilizado em mais de um tipo de reserva de vagas, razão pela qual os quantitativos apresentados não são mutuamente exclusivos

e não devem ser somados.

Tabela 11 - Número de ingressantes em cursos de graduação no SFE por tipo de programa de reserva de vagas – Brasil 2024

PROGRAMA DE RESERVA DE VAGAS	QUANTITATIVO	PERCENTUAIS
Estudante procedente de escola pública	110.576	47,7%
PPI (Pretos, Pardos e Indígenas)	64.871	28,0%
Social/Renda Familiar	50.238	21,7%
Pessoa com Deficiência	***4.089***	***1,8%***
Quilombola	1.815	0,8%
Total	**23.1589**	**100%**

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Censo da Educação Superior (Brasil, 2025b)

Diante desse cenário, evidencia-se uma contradição estrutural entre a ampliação do acesso dos estudantes PEE à Educação Básica e à Educação Superior, impulsionada por políticas de inclusão e ações afirmativas, e o enfraquecimento das condições institucionais necessárias à permanência desses estudantes, especialmente nos níveis mais elevados de ensino.

Em sentido oposto aos avanços normativos associados à Lei de Cotas, o Decreto nº 10.185/2019 extinguiu cargos efetivos vagos e aqueles que viessem a vagar, considerados estratégicos para a política de inclusão, entre eles os de TILs, transcritor de sistema Braille e revisor de textos Braille. A medida inviabilizou novos concursos públicos e o provimento de vagas nesses cargos no âmbito da administração pública federal (Brasil, 2019).

Esse movimento não se configura como um fato isolado, podendo ser compreendido no contexto de transformações mais amplas nas relações de trabalho no setor público. Conforme analisa Venco (2019), tais mudanças estão associadas a processos de flexibilização intencional, orientados pelos princípios da Nova Gestão Pública[4], que favorecem a adoção de vínculos mais instáveis e ajustados à lógica da demanda, com redução das garantias associadas ao trabalho estável.

Em paralelo à extinção desses cargos, observa-se, no âmbito do SFE, o avanço de processos de contratação e terceirização de TILs e de profissionais de apoio no atendimento aos estudantes PEE.

[4] A Nova Gestão Pública (NGP) refere-se a uma perspectiva de gestão pública que incorpora ao setor público princípios associados à lógica empresarial, com ênfase na flexibilização das relações de trabalho e na adoção de modelos orientados pela competitividade e eficiência. No Brasil, sua implementação ocorreu a partir dos anos 1990 (Venco, 2016).

Esse movimento pode ser compreendido à luz das análises de Adrião e Venco (2022), que o situam no contexto da substituição de profissionais concursados por trabalhadores com vínculos temporários e da transferência de responsabilidades educacionais para o setor privado, processos que, segundo as autoras, estão assentados na desqualificação da ação estatal, o que se articula, conforme Venco (2019), à difusão de práticas no setor público, marcadas pela valorização da competitividade e pelo individualismo nas relações de trabalho.

Nessa mesma direção, Venco (2018) caracteriza esse cenário como expressão de uma quasi-uberização do trabalho, marcada pela visibilidade de trabalhadores sem contrato, pela intensificação das atividades e pela redução dos ganhos, elementos que evidenciam a aproximação entre o setor público e formas flexibilizadas de organização do trabalho.

Nessa perspectiva, o conceito de precariedade, conforme mobilizado por Adrião e Venco (2022), refere-se às formas de contratação que negam o previsto na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), em especial o disposto no art. 37, segundo o qual o ingresso em cargos ou empregos públicos deve ocorrer mediante aprovação em concurso público de provas ou de provas e títulos.

Tal movimento contrasta com o disposto na Lei Brasileira de Inclusão, que atribui ao poder público a responsabilidade de assegurar a formação e a disponibilização de professores para o AEE, bem como de TILs, guias-intérpretes e profissionais de apoio (Brasil, 2015). À luz dos dados apresentados ao longo desta seção, que evidenciam a ampliação das matrículas de estudantes PEE nos diferentes níveis de ensino, verifica-se o crescimento da demanda por condições institucionais capazes de sustentar esse processo.

Considerando que o direito ao AEE já se encontrava previsto em lei e que o acesso foi impulsionado por políticas como a Lei de Cotas, a formulação, apenas em 2024, de uma política indutora do AEE no âmbito das instituições que integram o Conselho Nacional das Instituições da RFEPCT (CONIF, 2024) explicita um descompasso entre a expansão do acesso e a implementação de ações voltadas à permanência, à participação e à qualidade do atendimento educacional especializado.

1.3 Educação Especial Inclusiva em Disputa: avanços, retrocessos e mobilização social

Na contramão da Lei de Cotas e da Lei Brasileira de Inclusão, em 2019, o

Decreto nº 10.185 extingue do PCCTAE, os cargos de revisor de textos em Braille, tradutor-intérprete de Língua de Sinais e transcritor de sistema Braille (Brasil, 2019). A extinção do cargo de tradutor-intérprete de Língua de Sinais foi objeto de notas de repúdio e manifestações.

A Comunidade Surda do Brasil manifestou-se contrariamente à medida, por meio de nota de repúdio divulgada no site da Câmara Paulista para a Inclusão da Pessoa com Deficiência (CPIPC, 2020):

> A medida fere a nossa dignidade humana, fragiliza o nosso reconhecimento linguístico, e ameaça, sobretudo, os estados e municípios numa possível desobrigatoriedade de se responsabilizarem pela garantia legítima dos direitos surdos, através da Lei nº 10.436/02 (Lei da Libras) e do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 e seus respectivos dispositivos propostos, que garantem o intérprete de Libras capacitado, em sala de aula.
> A indignação deste decreto se estende ao curso de Bacharelado em Letras/ Libras, nas Universidades e Institutos Federais, além dos incontáveis cursos de intérpretes nas capitais e interiores deste país com aspirantes profissionais da área. Todos eles, também, repudiam a medida e prestam solidariedade à nossa comunidade (online).

A reação contrária ao Decreto nº 10.185/2019 não constitui uma manifestação episódica, mas expressa uma trajetória de organização política da comunidade surda em defesa de seus direitos linguísticos e educacionais. Ao analisar a atuação da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), Cunha Júnior (2026) interpreta o movimento surdo como uma forma de intelectualidade orgânica que, por meio de discursos, documentos e mobilizações, questiona concepções homogêneas de inclusão e afirma a educação bilíngue como direito.

O posicionamento contrário à extinção de cargos indispensáveis para a acessibilidade evidencia que a presença de intérpretes não se reduz a uma providência administrativa. Ela constitui condição institucional para a participação, o reconhecimento linguístico e a permanência de pessoas surdas na educação.

A Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-Intérpretes de Língua de Sinais (FEBRAPILS) manifestou-se sobre o Decreto nº 10.185/2019 (Brasil, 2019) por meio de nota publicada em seu blog institucional (FEBRAPILS, 2019):

> A luta em relação a contratação de tradutores e intérpretes de Libras-Português em um cargo compatível e o recebimento de rendimentos adequados a atuação é uma reivindicação antiga dos profissionais e de toda comunidade surda brasileira. Porém, até o momento são concursos [...] que garantem a mínima condição de entendimento para estudantes, técnicos e professores surdos nos espaços das instituições de ensino superior federal. A extinção do cargo ou mesmo a sua proibição, sem nenhuma outra forma de viabilizar e/ou garantir o atendimento por parte desses profissionais é um

> retrocesso ao direito linguístico e a qualidade no atendimento pelos intérpretes já concursados, uma vez que a demanda é cada vez mais crescente (online).

As contribuições de Cunha Júnior (2026) também permitem problematizar a distância entre o discurso genérico de inclusão e as condições materiais requeridas para sua efetivação. No caso dos TILs, essa contradição se expressa nas formas de provimento, na organização do trabalho e no reconhecimento institucional da acessibilidade linguística como responsabilidade coletiva da instituição.

Em 2020, no contexto da extinção de cargos, o Decreto nº 10.502/2020 instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (Brasil, 2020a). Considerado um retrocesso, o decreto foi alvo de diversas ações, campanhas, manifestações e notas de repúdio, organizadas por conselhos, universidades, entidades científicas, movimentos sociais e órgãos governamentais, as quais são apresentadas de forma sistematizada no Quadro 3 e no Quadro 4.

Quadro 3 - Ações, campanhas, notas e manifestações de repúdio ao Decreto nº 10.502/2020

CONSELHOS E ENTIDADES PROFISSIONAIS	
ORIGEM	**AÇÃO/MANIFESTAÇÃO**
Conselho Federal de Psicologia (CFP)	Revoga já! Campanha em defesa de uma educação inclusiva (CFP, 2020)
Conselho Federal de Serviço Social (CFESS)	Nota conjunta contra o Decreto 10.502/2020 (CFESS, 2020).
Conselho Regional de Psicologia da Bahia – 3ª Região (CRP-03)	Nota de Repúdio ao Decreto da Política Nacional de Educação Especial (CRP-03, 2020).
CONSELHOS DE DIREITOS E ÓRGÃOS DE GOVERNO (ESTADUAIS/MUNICIPAIS)	
ORIGEM	**AÇÃO/MANIFESTAÇÃO**
Conselho Estadual dos Direitos da Pessoas com Deficiência do Espírito Santos (CONDEF-ES)	Nota de repúdio do CONDEF-ES contra o Decreto nº 10.502, que Institui a Política de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (Condef-ES, 2020).
Conselho Municipal de Educação de São Paulo (CME-SP)	Manifestação de repúdio às declarações do Ministro da Educação Milton Ribeiro, em 09 de agosto de 2021, no programa “Novo Sem Censura” da TV Brasil, em que faz críticas eticamente inadequadas ao que chamou de "inclusivismo" e afirma que “criança com deficiência era colocada dentro de uma sala de alunos sem deficiência. Ela não aprendia. Ela atrapalhava o aprendizado dos outros” (São Paulo, 2020).
UNIVERSIDADES	
ORIGEM	**AÇÃO/MANIFESTAÇÃO**
Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF-FACED)	Nota de repúdio contra o Decreto 10.502 de 30/09/2020 da Política Nacional de Educação Especial do Governo Federal. Não aceitamos a destruição da inclusão escolar no Brasil (UFJF, 2020).
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB- FE)	Nota de repúdio da área de educação especial e inclusiva, do Departamento de Teorias e Fundamentos (TEF) sobre o Decreto 10.502/2020

	(UNB, 2020)

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Quadro 4 – Ações, campanhas, notas e manifestações de repúdio ao Decreto nº 10.502/2020 - Continuação

ENTIDADES CIENTÍFICAS E ORGANIZAÇÕES DA SOCIEDADE CIVIL	
ORIGEM	**AÇÃO/MANIFESTAÇÃO**
Associação Brasileira de Saúde Coletiva (ABRASCO)	Nota de repúdio ao Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial (Abrasco, 2020).
Associação Nacional dos(as) Membros(as) do Ministério Público de Defesa dos Direitos das Pessoas Idosas e Pessoas com Deficiência – AMPID	Nota de repúdio ao Decreto nº 10.502/2020 (Ampid, 2020).
Fórum Nacional de Educação Inclusiva (FONEI)	Nota de Repúdio ao Decreto 10.502/2020 e Convite à Reflexão (Fonei, 2020).
Instituto Alana, Comunicação, advocacy e informação para os direitos das crianças e adolescentes.	Os argumentos favoráveis à Educação Inclusiva e pela inconstitucionalidade do Decreto nº 10.502/2020 (COALIZÃO BRASILEIRA PELA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2022)
Instituto Rodrigo Mendes - Diversa	Especialistas são contra a nova Política Nacional de Educação Especial (Brito, 2021).
SINDICATOS E MOVIMENTOS	
ORIGEM	**AÇÃO/MANIFESTAÇÃO**
Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES)	Manifestantes protestam no STF em defesa da educação inclusiva e pela revogação do Decreto 10.502 (Andes, 2021).
Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul - Sindicato dos Trabalhadores em Educação (CPERS/SINDICATO)	Em decreto autoritário e retrógado, Bolsonaro segrega educandos com deficiência (CPERS/Sindicato, *[s. d.]*).
Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Curitiba (SISMMAC)	Decreto sobre nova política de Educação Especial é um retrocesso (Sismmac, 2021).
Sindicato dos Professores de Macaé e Região (SINPRO-Macaé)	Nota Pública: Pela defesa da Educação Inclusiva , Revogação do Decreto 10.502/2020 (Sinpro Macaé, 2020).
MATÉRIAS E ANÁLISES (MÍDIA E PERIÓDICOS)	
ORIGEM	**AÇÃO/MANIFESTAÇÃO**
Brasil de Fato	Mais exclusão - BdF Explica: Quais as consequências do decreto de Bolsonaro sobre educação especial? (Sampaio, 2020).
Artigo publicado na Revista de Direito Brasileira (RDB)	A Política Nacional de Educação Especial e a suspensão do Decreto 10.502 pelo STF na ação direta de inconstitucionalidade nº 6590: A escola inclusiva como um direito (Borges; Santos, 2023).
Artigo publicado na Revista de Estudos em Educação e Diversidade (REED)	A “nova” política de educação especial como afronta aos direitos humanos: Análise crítica do Decreto 10.502/2020 (Santos; Moreira, 2021).
Artigo publicado na Revista Práxis Educativa (PE)	Políticas de Educação Especial em disputa: uma análise do Decreto Nº 10.502/2020 (Rocha; Mendes; Lacerda, 2021).
MANIFESTAÇÃO PÚBLICA	
ORIGEM	**AÇÃO/MANIFESTAÇÃO**
Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES)	Manifestantes protestam no STF em defesa da educação inclusiva e pela revogação do Decreto 10.502 (Andes, 2021)

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

No artigo intitulado “A Política Nacional de Educação Especial e a suspensão

do Decreto 10.502 pelo STF na Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 6590: a escola inclusiva como um direito", Borges e Santos (2023, p. 178) afirmam que "a nova política apresenta um caráter segregacionista, separatista, entre alunos que não necessitam de atendimento especial e aqueles que dela necessitam". Essa crítica está articulada a uma análise mais ampla das autoras acerca do Decreto nº 10.502/2020 (Brasil, 2020a), o qual, segundo elas, enfraquece o princípio da educação inclusiva ao relativizar a centralidade da matrícula no ensino regular, revaloriza instituições e classes especializadas com caráter substitutivo e não complementar ao ensino comum, não assegura a prioridade da inclusão na rede regular e, consequentemente, abre espaço para a institucionalização de práticas de caráter segregacionista, em desacordo com a Constituição Federal e com os marcos internacionais de direitos humanos.

Em análise complementar, Rocha, Mendes e Lacerda (2021), ao examinarem o Decreto nº 10.502/2020 (Brasil, 2020a), destacam a predominância de termos relacionados aos educandos surdos, evidenciando que esse público aparece com maior frequência do que quaisquer outras deficiências, incluindo os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD)[5] e as Altas Habilidades ou Superdotação. Essa ênfase, associada à recorrência de termos vinculados ao bilinguismo, como língua, Língua Portuguesa, Libras, escolas bilíngues e classes bilíngues, evidencia a centralidade atribuída às pessoas surdas no texto da política. Nesse contexto, os autores afirmam que "as pessoas surdas parecem compor um grupo separado dos estudantes PAEE" (Rocha; Mendes; Lacerda, 2021, p. 14), o que indica uma organização bipartida da política e revela um processo de fragmentação no interior da Educação Especial, com tratamento diferenciado entre os públicos atendidos.

Essa interpretação pode ser tensionada quando se considera o Decreto nº 10.185/2019 (Brasil, 2019), que dispõe sobre a extinção do cargo de tradutores e intérpretes de Língua de Sinais, o que pode contribuir para a ampliação de processos de contratação/terceirização e para a precarização dos serviços e das condições de trabalho desses profissionais. A leitura articulada desse dispositivo com as análises de Borges e Santos (2023) e de Rocha, Mendes e Lacerda (2021) evidencia a

[5] A expressão *Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD)* integrava a definição do público da educação especial estabelecida pelo Decreto nº 7.611/2011, enquanto a Lei nº 12.764/2012 estabeleceu definição específica para o *Transtorno do Espectro Autista (TEA)* e reconheceu a pessoa com TEA como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais. Com a atualização das classificações diagnósticas e da terminologia adotada nas políticas educacionais, a denominação TEA passou progressivamente a substituir TGD.

existência de políticas que, embora mobilizem o discurso da inclusão, apresentam contradições estruturais que impactam diretamente a efetivação dos direitos das pessoas surdas e a consolidação de uma educação bilíngue.

Em 26 de outubro de 2020, foi ajuizada medida cautelar no âmbito da Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 6.590 (Brasil, 2020b), a qual, posteriormente reforçada por diversas manifestações, culminou, em 1º de dezembro de 2020, na suspensão da eficácia do Decreto nº 10.502/2020 (Brasil, 2020a). O Ministro Relator Dias Toffoli, em decisão proferida, assinala que

> O Decreto nº 10.502/2020 pode vir a fundamentar políticas públicas que fragilizam o imperativo da inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino, pelo que, diante do exposto, considero configurada a fumaça do bom direito para efeito de concessão de medida cautelar.
> Por sua vez, o perigo da demora também está configurado, tendo em vista que a proximidade do início de um novo período letivo pode acarretar a matrícula de educandos em estabelecimentos que não integram a rede de ensino regular, em contrariedade à lógica do ensino inclusivo. No caso, aguardar o julgamento definitivo da presente ação direta pode trazer prejuízos aos alunos deslocados indevidamente para escolas ou classes especializadas, bem como aos entes públicos que vierem a organizar os respectivos sistemas educacionais com observância ao Decreto nº 10.502/2020. Assim sendo, suspender o ato impugnado é medida que homenageia a segurança jurídica (Brasil, 2020b, p.25).

Em janeiro de 2023, foi publicado o Decreto nº 11.370, que revogou a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (Brasil, 2023a), instituída pelo Decreto nº 10.502/2020 (Brasil, 2020a), cujo conteúdo foi amplamente contestado por entidades e movimentos sociais.

Em outubro de 2025, foi instituída a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, por meio do Decreto nº 12.686 (Brasil, 2025f), o qual também suscitou ampla mobilização social e institucional, expressa por meio de notas técnicas, moções legislativas, ofícios e manifestações públicas de repúdio provenientes de diferentes esferas e atores, conforme sistematizado no Quadro 5 e no Quadro 6.

Quadro 4 - Ações, campanhas, notas e manifestações de repúdio ao Decreto nº 12.686/2025

INSTITUIÇÕES SEM FINS LUCRATIVOS	
ORIGEM	**AÇÃO/MANIFESTAÇÃO**
APAE Sorocaba	APAE Sorocaba na luta contra o Decreto Federal Nº12.686 (APAE Sorocaba, [*s. d.]*).
Federação Nacional das APAES	NOTA TÉCNICA N. 03/2025 - FENAPAES Repúdio ao Decreto n. 12.686/2025. Apoio ao (PDL) Projeto de Decreto Legislativo nº 845/2025 – Sen. Flávio Arns (FENAPAES, 2025).
Federação das APAEs do Estado do RS	Nota de Repúdio ao Decreto nº 12.686, de 20 de Outubro de 2025 (APAERS, *[s. d.]*).

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Quadro 5 - Ações, campanhas, notas e manifestações de repúdio ao Decreto nº 12.686/2025 - Continuação

SENADO, ASSEMBLEIA LEGISLATIVA E CÂMARA DOS DEPUTADOS	
ORIGEM	**AÇÃO/MANIFESTAÇÃO**
Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo	Moção n° 439/2025 - Repudia a edição do Decreto Federal nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que "institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva", pelo grave retrocesso que representa aos direitos das pessoas com deficiência e Transtorno do Espectro Autista (TEA) (São Paulo, 2025).
Câmara dos Deputados. Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC)	Ofício nº 491/2025, de autoria da Câmara Municipal de Presidente Venceslau, recebido por correio eletrônico, encaminhando cópia de Moção de Repúdio nº 025/2025, ao Decreto nº 12.686, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva" (Brasil, 2025a).
Câmara dos Deputados. Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC)	Ofício nº 10/2025, de autoria da Câmara Municipal de Penápolis, recebido por correio eletrônico, encaminhando cópia de Moção de Repúdio nº 100/2025, ao Decreto Federal nº 12.686/2025, em defesa intransigente da Educação Especial e pela garantia da sobrevivência e continuidade das escolas especializadas (Brasil, 2025a).
Câmara dos Deputados. Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC)	Ofício nº 390/2025, de autoria da Câmara Municipal de Santa Catarina, recebido por correio eletrônico, encaminhando cópia de Moção de repúdio nº 159/2025 ao Decreto Federal no 12.686/25, que revoga o decreto no 7.611/2011 e desestrutura as políticas públicas de educação inclusiva, e Apoio ao PDL 845/2025 do senador Flávio Arns e demais PDLs em tramitação no Congresso que sustam os efeitos do referido Decreto (Brasil, 2025a).
Câmara dos Deputados. Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC)	Ofício nº 174/2025, de autoria da Câmara Municipal de Igaraçu do Tietê, recebido por correio eletrônico, encaminhando cópia de Moção de Apelo e de Repúdio, a ser encaminhada pela revogação ou sustação Decreto Federal nº 12.686/2025 institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e revoga dispositivos do Decreto nº 7.611/2011. E Moção de apoio às Apaes em defesa da continuidade dos serviços educacionais, terapêuticos e sociais prestados por essas instituições, diante dos impactos advindos do Decreto Federal nº 12.686/2025 (Brasil, 2025a).
Senador Flávio Arns (PSB-PR)	Crítica ao decreto em pronunciamento no Senado e defesa da suspensão da norma via projeto de decreto legislativo (PDL 845/2025) (Brasil, 2025h)

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

As notas, manifestações e moções de repúdio compuseram o contexto político e social de reação ao Decreto nº 12.686/2025 (Brasil, 2025f). Em dezembro de 2025, foi publicado o Decreto nº 12.773/2025 (Brasil, 2025e) que alterou o decreto supracitado, introduzindo ajustes às diretrizes da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e da Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva.

As alterações reforçam a oferta da educação especial preferencialmente na rede regular de ensino, assegurando aos estudantes PEE o direito à inclusão em classes e escolas comuns, com os apoios necessários à sua participação, permanência e aprendizagem. Além disso, estabelecem diretrizes para a organização e a oferta do AEE, bem como para a formação inicial e continuada dos professores

que atuam nesse atendimento e dos profissionais de apoio escolar, além de prever parcerias e convênios com instituições privadas sem fins lucrativos especializadas, com possibilidade de apoio técnico e financeiro (Brasil, 2025e).

As manifestações ocorridas nos períodos de publicação do Decreto nº 10.502/2020 (Brasil, 2020a) e do Decreto nº 12.686/2025 (Brasil, 2025f) evidenciam a relevância da mobilização social e institucional como elemento indutor de reflexão coletiva nos processos de formulação e revisão das políticas de educação especial. Esses movimentos impulsionam o debate público, ampliam a participação de diferentes segmentos da sociedade e contribuem para o aprimoramento das diretrizes normativas.

Contudo, é imprescindível reconhecer que o tempo constitui um fator determinante na vida das pessoas com deficiência, cujas trajetórias educacionais e sociais são diretamente impactadas pela morosidade, pela instabilidade normativa e pelas disputas de interesses que permeiam a elaboração dessas políticas, mantendo essa população condicionada às decisões e prioridades daqueles responsáveis por sua formulação e implementação.

Nesse contexto, a análise das mudanças nas políticas de educação especial e das reações sociais e institucionais a elas associadas evidencia que a formulação de suas diretrizes constitui um espaço de disputas, no qual diferentes concepções de inclusão, direitos e organização dos sistemas de ensino se confrontam.

As contradições identificadas revelam que a consolidação de um sistema educacional inclusivo, capaz de assegurar acesso, participação, permanência e aprendizagem, depende não apenas da elaboração de marcos legais, mas da coerência entre princípios, práticas e condições materiais de implementação. Assim, a garantia do direito à educação das pessoas com deficiência requer diretrizes normativas construídas de forma participativa e acompanhadas de condições materiais, responsabilidades institucionais definidas e continuidade nas ações, de modo a superar lógicas excludentes historicamente enraizadas no sistema educacional brasileiro.

CAPÍTULO II - TRADUTORES E INTÉRPRETES DE LIBRAS: REGULAMENTAÇÃO PROFISSIONAL

A Lei nº 10.098/2000 estabeleceu normas e critérios para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência e, com o objetivo de suprimir barreiras e obstáculos, conferiu destaque à formação de profissionais de “linguagem de sinais” e de guias-intérpretes (Brasil, 2000a).

Tal previsão introduz, dispositivos diretamente relacionados à mediação linguística das pessoas surdas, estabelecendo relação com os desdobramentos normativos que, em 2002, reconheceram a Libras como meio legal de comunicação e expressão, nos termos da Lei nº 10.436 (Brasil, 2002a).

Reconhecida como sistema linguístico de natureza visual-motora, dotado de estrutura gramatical própria e constituído no âmbito das comunidades surdas, a Libras passa a ocupar lugar específico nas políticas educacionais a partir da edição da Lei nº 10.436/2002, que atribui aos sistemas das esferas federal, estadual, municipal e do Distrito Federal a responsabilidade de incluir o ensino de Libras nos cursos de formação em Educação Especial, Fonoaudiologia e Magistério (Brasil, 2002a).

No plano da regulamentação da Lei nº 10.436/2002 (Brasil, 2002a), o Decreto nº 5.626/2005 (Brasil, 2005a) estabelece diretrizes para a formação e a atuação de profissionais vinculados ao ensino e à mediação linguística em Libras, com ênfase no fato de que a formação do TIL deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa, conforme sistematizado no Quadro 7.

Quadro 6 - Formação exigida para professor de Libras, instrutor de Libras e Tradutor e Intérprete de Libras – Língua Portuguesa, conforme o Decreto nº 5.626/2005

PROFISSIONAL	FORMAÇÃO
Professor de Libras	Para atuar na Educação Infantil e Séries iniciais do Ensino Fundamental: Curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue.
	Para atuar nas séries finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Superior: Nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras; Libras ou em Letras; Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.
Instrutor de Libras	Formação em nível médio, realizada por meio de cursos de educação profissional; cursos de formação continuada promovidos por IES; e cursos de formação continuada promovidos por instituições credenciadas por secretarias de educação.
Tradutor e Intérprete de Libras - Língua Portuguesa	***Curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa.***

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Decreto nº 5.626/2005 (Brasil, 2005a).

O Decreto nº 5.626/2005 prevê ainda que, decorrido o prazo de dez anos de

sua publicação e na inexistência de profissionais com a titulação exigida para o exercício da tradução e interpretação de Libras – Língua Portuguesa, as IFEs devem incluir, em seus quadros, profissionais com perfis específicos para atuação na tradução e interpretação de Libras (Brasil, 2005a), como sistematizado no Quadro 6.

Quadro 7 - Perfis profissionais transitórios para atuação como TIL (Art. 19 do Decreto nº 5.626/2005)

PERFIL PROFISSIONAL	NÍVEL DE FORMAÇÃO COMPETÊNCIAS EXIGIDAS	ÂMBITO DE ATUAÇÃO
Ouvinte	Nível Superior. Fluência em Libras; interpretação simultânea e consecutiva; aprovação em exame de proficiência do MEC.	Ensino médio e educação superior
	Nível Médio. Fluência em Libras; interpretação simultânea e consecutiva; aprovação em exame de proficiência do MEC.	Ensino fundamental
Surdo	Interpretação de línguas de sinais estrangeiras para Libras.	Cursos e eventos

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Decreto nº 5.626/2005 (Brasil, 2005a).

Nesse contexto, embora a legislação estabeleça parâmetros formais para a formação dos TILs, torna-se relevante examinar como esses dispositivos materializam-se nas trajetórias formativas dos profissionais em atuação. A exigência de formação em nível superior, prevista no Decreto nº 5.626/2005 (Brasil, 2005a), integra um movimento recente de profissionalização da área, voltado à superação de práticas historicamente baseadas na experiência empírica. No entanto, essa transição não se consolidou plenamente, uma vez que parcela significativa dos profissionais ainda se constitui por meio de cursos livres e experiências práticas, sem formação específica em bacharelado (Duarte; Vilaça-Cruz; Faria, 2021).

Observa-se, ainda, a predominância de formações em licenciatura em Letras--Libras, voltadas à docência, o que evidencia um descompasso entre as exigências normativas e os percursos formativos. Soma-se a isso o caráter generalista da formação e a ênfase em conteúdos teóricos, em detrimento da prática tradutória e interpretativa, considerada central para o exercício profissional. Nesse cenário, a formação inicial não se mostra suficiente para responder à complexidade dos contextos de atuação, o que reforça a necessidade de formação continuada ao longo da trajetória profissional (Duarte; Vilaça-Cruz; Faria, 2021).

Em 2010, a Lei nº 12.319/2010 (Brasil, 2010) regulamentou a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, estabelecendo o seu reconhecimento formal e definindo os parâmetros básicos para o seu exercício sem, entretanto, regulamentar a jornada de trabalho, o regime de revezamento e a jornada

reduzida.

Em 2018, o Decreto nº 9.656 (Brasil, 2018a) altera o Decreto nº 5.626/2005 (Brasil, 2005a), reafirmando a responsabilidade do Poder Público quanto à garantia de atendimento às pessoas surdas ou com deficiência auditiva, estabelece a exigência de que, no mínimo, cinco por cento de servidores, funcionários ou empregados possuam capacitação básica em Libras, previsão que se articula às demandas institucionais de mediação comunicacional, envolvendo a atuação de TILs e a implementação de estratégias voltadas à intermediação da comunicação.

Em 2023, a Lei nº 14.704 (Brasil, 2023b) introduz mudanças na regulamentação da profissão, passando a dispor sobre o exercício profissional e as condições de trabalho, não apenas do TIL, mas também do guia-intérprete, cujas nomenclaturas passam a constar no Artigo 1º:

> Art. 1º Esta Lei regulamenta o exercício da profissão de tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras).
> § 1º Para os efeitos desta Lei, considera-se:
> I – tradutor e intérprete: o profissional que traduz e interpreta de uma língua de sinais para outra língua de sinais ou para língua oral, ou vice-versa, em quaisquer modalidades que se apresentem;
> II – guia-intérprete: o profissional que domina, no mínimo, uma das formas de comunicação utilizadas pelas pessoas surdocegas (Brasil, 2023b, online).

A Lei nº 14.704/2023 (Brasil, 2023b) introduziu alterações nos requisitos de formação e qualificação profissional do tradutor e intérprete e do guia-intérprete. A Lei nº 12.319/2010 (Brasil, 2010), em sua redação original, previa que a formação profissional ocorresse por meio de cursos de educação profissional reconhecidos, cursos de extensão universitária ou cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior, enquanto as alterações introduzidas em 2023 (Brasil, 2023b) passaram a exigir diplomas mais específicos, cujos requisitos são comparados no Quadro 9.

Quadro 8 - Requisitos de formação do TIL segundo as Leis nº 12.319/2010 e nº 14.704/2023

LEI Nº 12.319/2010	LEI Nº 14.704/2023
Cursos de educação profissional reconhecidos pelo Sistema que os credenciou;	Diplomado em curso de educação profissional técnica de nível médio em Tradução e Interpretação em Libras;
Cursos de extensão universitária;	Diplomado em curso superior de bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras – Língua Portuguesa, em Letras com Habilitação em Tradução e Interpretação em Libras ou em Letras – Libras;
Cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por Secretarias de Educação.	Diplomado em outras áreas de conhecimento, desde que possua diploma de cursos de extensão, de formação continuada ou de especialização, com carga horária mínima de 360 horas, e que tenha sido aprovado em exame de proficiência em tradução e interpretação em Libras – Língua Portuguesa.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados das as Leis nº 12.319/2010 (Brasil, 2010) e nº 14.704/2023 (Brasil, 2023b).

Entre as atribuições do TIL previstas, destacam-se intermediar a comunicação entre surdos e ouvintes por meio da Libras para a língua oral e vice-versa, bem como entre surdos por meio da Libras para outra língua de sinais e vice-versa, além de traduzir textos escritos, orais ou sinalizados da Língua Portuguesa para a Libras e outras línguas de sinais e vice-versa (Brasil, 2023b).

A Lei nº 14.704/2023 estabelece a jornada máxima de seis horas diárias ou 30 horas semanais para esses profissionais. Também determina que atividades com duração superior a uma hora sejam realizadas em regime de revezamento, com a participação mínima de dois profissionais (Brasil, 2023b).

A promulgação desses dispositivos legais ocorre em um contexto mais amplo de institucionalização da Libras e de expansão dos estudos e percursos formativos voltados à tradução e interpretação. É importante destacar a cronologia e a relevância dos dispositivos legais que, além de assegurar os direitos constitucionais, têm como objetivo promover um conjunto de ações articuladas para a melhoria da qualidade e da oferta dos serviços prestados, além de potencializar estudos e pesquisas. Como ressalta Carneiro (2022, p. 25):

> As pesquisas nas áreas de tradução e interpretação em Libras, no Brasil, foram muito impulsionadas pela promulgação das leis de reconhecimento da Libras como meio legal de comunicação e expressão (Lei no 10.436/2002), o decreto que regulamentou a Lei de Libras (Decreto no 5.626/2005) e a lei que regulamentou a profissão de tradutor e de intérprete de Libras (Lei no 12.319/2010), além da criação dos cursos de Letras-Libras, e outros com outras denominações, que instituíram os bacharelados para formação do tradutor-intérprete de Libras e as licenciaturas para formação de professores de Libras.

Esses elementos, analisados ao longo desta seção, indicam que a

regulamentação da profissão de TIL coexiste com limites na consolidação de condições adequadas ao exercício profissional, especialmente no que se refere à formação, à organização do trabalho e às condições institucionais de atuação. Nesse cenário, torna-se necessário investigar em que medidas tais parâmetros concretizam-se na prática.

2.1 Formas de Acesso ao Trabalho no IFSP: modalidades de vínculo e reconfigurações nas condições de trabalho

As formas de acesso aos postos de trabalho no IFSP estruturam-se a partir dos dispositivos normativos que regulam o provimento de cargos e a contratação de pessoal na administração pública federal. Nesse contexto, identificam-se diferentes modalidades de inserção profissional, cujas características e fundamentos legais incidem diretamente sobre a organização do trabalho e a atuação dos TILs.

A Constituição Federal de 1988 estabelece o ***concurso público*** como forma de acesso aos cargos e empregos públicos, vinculando a investidura à aprovação prévia em provas ou provas e títulos, conforme a natureza do cargo e, no plano dos direitos, aplicam-se as garantias constitucionais dos servidores públicos, com destaque para a estabilidade após três anos de efetivo exercício, sendo também assegurados os direitos sociais, como férias remuneradas com adicional de um terço e décimo terceiro salário (Brasil, 1988).

O texto constitucional prevê, ainda, a ***contratação por tempo determinado*** para atender a necessidades temporárias de excepcional interesse público (Brasil, 1988). Essa modalidade é regulamentada pela Lei nº 8.745/1993 (Brasil, 1993a), que estabelece as hipóteses em que a administração pública federal pode contratar pessoal por prazo determinado. O recrutamento ocorre mediante **processo seletivo simplificado (PSS)**, com ampla divulgação, distinguindo-se do ingresso por concurso público (Brasil, 1993).

A compreensão da ***terceirização*** dos TILs requer considerar o regime jurídico federal que rege as licitações e os contratos administrativos para contratação de serviços. Nesse sentido, a Lei nº 8.666/1993 instituiu normas aplicáveis à Administração Pública. Para a aquisição de bens e serviços comuns, a Lei nº 10.520/2002 instituiu a ***modalidade de licitação*** denominada ***pregão***. A Lei nº 12.462/2011, por sua vez, instituiu o Regime Diferenciado de Contratações Públicas, aplicável em hipóteses específicas previstas na norma (Brasil, 1993b, 2002b, 2011).

Entre as hipóteses previstas no art. 2º da Lei nº 8.745/1993 (Brasil, 1993a), a Lei nº 13.530/2017 incluiu a admissão de ***profissional de nível superior especializado para atendimento a pessoas com deficiência*** regularmente matriculadas em cursos técnicos de nível médio e em cursos de nível superior nas instituições federais de ensino. A norma não especificava as categorias profissionais abrangidas por essa previsão (Brasil, 2017).

O Decreto nº 9.507/2018 estabelece limites para a execução indireta de serviços na Administração Pública Federal. Embora vede a terceirização de atividades inerentes às categorias funcionais previstas nos planos de cargos dos órgãos e entidades, o decreto excepciona os cargos extintos, total ou parcialmente, no quadro geral de pessoal. Essa previsão é central para a análise dos TILs, pois o Decreto nº 10.185/2019 extinguiu o cargo de TIL do PCCTAE. Embora essa exceção não determine a terceirização, permite a execução indireta de serviços relacionados às atividades atribuídas ao cargo extinto de TIL (Brasil, 2018b, 2019).

A Lei nº 14.133/2021 estabelece o atual regime geral de licitações e contratos administrativos. No âmbito da execução indireta, a contratação de serviços terceirizados ocorre por meio de relação contratual com a empresa prestadora. A Administração Pública deve acompanhar e fiscalizar a execução do contrato, sem que essa fiscalização se confunda com a gestão direta do trabalho dos empregados da contratada, pois a lei veda o estabelecimento de vínculo de subordinação entre eles e a Administração Pública (Brasil, 2021b).

Em 2026, a Lei nº 15.367 alterou o inciso XII do art. 2º da Lei nº 8.745/1993, passando a prever a admissão de profissional especializado, de nível superior, para atendimento a pessoas com deficiência no âmbito das instituições federais de ensino.

A norma também ***condiciona essa contratação à autorização do dirigente máximo da instituição*** e à ***existência de recursos orçamentários e financeiros***. Por integrar as hipóteses previstas na Lei nº 8.745/1993, o recrutamento ocorre mediante processo seletivo simplificado (PSS), dispensando concurso público. A alteração não recria o cargo efetivo de TIL nem recompõe o quadro permanente; estabelece uma hipótese legal de contratação temporária de profissionais especializados (Brasil, 1993a, 2026).

Esse condicionamento suscita a seguinte questão: se não houver autorização institucional ou recursos orçamentários e financeiros, essa contratação temporária pode não se concretizar, mesmo diante de uma necessidade existente. Quando a

mediação linguística responde a uma demanda contínua nas instituições federais de ensino, esse arranjo pode limitar o planejamento de longo prazo e a constituição de equipes estáveis.

Na análise de Venco (2016), essa questão ultrapassa a modalidade de vínculo e alcança as formas de gestão e organização do trabalho. A perspectiva multidimensional da precarização formulada por Druck e Franco (2011) também permite considerar seus possíveis efeitos sobre a carreira, os direitos e as condições de exercício profissional.

A possibilidade de não efetivação de direitos já previstos também remete à ***judicialização da educação de surdos***. Rodrigues e Assis (2019), ao analisarem nove decisões do Tribunal de Justiça de São Paulo referentes à educação de surdos, identificaram demandas pela disponibilização de TILs em cinco processos.

Embora o estudo examine outras redes de ensino, evidencia que, diante da ausência de condições institucionais para assegurar a acessibilidade linguística, a via judicial pode ser acionada para garantir a presença desse profissional. Esse movimento não substitui a responsabilidade institucional de planejar e ofertar condições de acessibilidade, mas revela os efeitos da não efetivação de direitos já reconhecidos.

A literatura evidencia a associação entre terceirização e precarização do trabalho no Brasil. Conforme apontam Antunes e Druck (2015), pesquisas realizadas nas últimas décadas, tanto qualitativas quanto quantitativas, demonstram que a terceirização articula-se à redução de direitos, à instabilidade contratual e à fragmentação das condições de exercício profissional, expressando a intensificação das atividades, a flexibilização dos vínculos e a diferenciação entre trabalhadores.

A expansão dessas formas de contratação tem se intensificado nas últimas décadas, com crescimento mais acelerado do número de trabalhadores terceirizados em comparação aos vínculos diretos, inclusive no setor público. No caso do trabalho temporário, sua definição legal explicita o caráter transitório, voltado à substituição de pessoal permanente ou ao atendimento de demandas complementares, reforçando sua distinção em relação aos vínculos efetivos.

No contexto das formas de acesso aos postos de trabalho no IFSP, estruturadas a partir dos dispositivos normativos que regulam o provimento de cargos e a contratação de pessoal na administração pública federal, o Quadro 8 sistematiza as diferentes modalidades de vínculo identificadas, articulando-as ao respectivo

embasamento legal, ao regime jurídico e aos direitos e prerrogativas associados.

Quadro 9 - Formas de vínculo, embasamento legal e direitos/prerrogativas

MODALIDADE	EMBASAMENTO LEGAL	REGIME JURÍDICO	DIREITOS PREVISTOS
Concurso	- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (Brasil, 1988) - Lei nº 8.112/1990 (Brasil, 1990a)	Estatutário	Estabilidade após três anos de efetivo exercício; férias com adicional de um terço; décimo terceiro salário; licença para tratamento de saúde; aposentadoria.
Contrato por Tempo Determinado	- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (Brasil, 1988) - Lei nº 8.745/1993 (Brasil, 1993a)	Contratado por prazo determinado	Remuneração; férias proporcionais; décimo terceiro salário proporcional; prazo determinado de contratação.
Terceirização	- Lei nº 14.133/2021 (Brasil, 2021b) - Decreto nº 9.507/2018 (Brasil, 2018b) - Lei nº 6.019/1974 (Brasil, 1974); - Decreto-Lei nº 5.452/1943[6]	Celetista	Registro em carteira de trabalho; jornada de trabalho; pagamento de horas extras; repouso semanal remunerado; férias com adicional de um terço; décimo terceiro salário; Fundo de Garantia do Tempo de Serviço (FGTS); aviso prévio.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

A ampliação de vínculos temporários e terceirizados repercute, não apenas na estabilidade das carreiras, mas também nas condições de exercício do trabalho. Conforme apontam Antunes e Druck (2015), a terceirização constitui elemento central nos processos contemporâneos de precarização, articulando-se à flexibilização dos vínculos e à redução de direitos. Essa dinâmica, no setor público, assume contornos específicos, sendo associada à intensificação do trabalho, à instabilidade e à fragmentação dos coletivos profissionais, conforme analisa Venco (2019).

Nesse contexto, a análise das condições de trabalho dos TILs do IFSP demanda considerar, não apenas as modalidades de vínculo, mas também os dispositivos normativos que estruturam a carreira do PCCTAE.

O PCCTAE é regulamentado pela Lei nº 11.091/2005 (Brasil, 2005b), que dispõe sobre a estruturação da carreira dos servidores técnico-administrativos no âmbito das IFEs vinculadas ao MEC. Essa legislação estabelece fundamentos que orientam a organização, o desenvolvimento profissional e a gestão dos cargos que compõem essa carreira. Em 2025, a Lei nº 15.141 promoveu alterações no marco normativo do PCCTAE, incidindo sobre a estrutura da carreira e a gestão de pessoal (Brasil, 2025g).

[6] Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm. Acesso em: 10 fev. 2025.

No que se refere à gestão dos cargos, a Lei nº 11.091/2005, define princípios e diretrizes que estruturam o funcionamento do PCCTAE. Entre esses princípios, estabelece que a investidura nos cargos ocorre mediante aprovação em concurso público, condição que assegura o ingresso por meio de critérios objetivos e impessoais (Brasil, 2005b).

A Lei nº 11.091, de 2005 (Brasil, 2005b), também apresenta conceitos fundamentais para a compreensão da estrutura do PCCTAE, os quais foram sistematizados no Quadro 9. A delimitação desses conceitos contribui para situar a organização dos cargos, as formas de progressão e a distribuição das atribuições no âmbito das IFEs, permitindo compreender os elementos que estruturam a carreira e orientam a atuação dos servidores.

Quadro 10 - Elementos estruturantes do PCCTAE

ELEMENTOS	DESCRIÇÃO NORMATIVA
Plano de carreira	Conjunto de princípios, diretrizes e normas que regulam o desenvolvimento profissional dos servidores titulares de cargos, constituindo-se como instrumento de gestão institucional.
Níveis de classificação (D e E)	Agrupamento de cargos de mesma hierarquia, definidos a partir de critérios como escolaridade, responsabilidade, conhecimentos, habilidades específicas, formação especializada, experiência, risco e esforço físico exigidos para o desempenho das atribuições.
Padrão de vencimento	Posição do servidor na escala de vencimento da carreira em função do cargo e nível de classificação.
Cargos (Técnico em Educação e Analista em Educação)	Conjunto de atribuições e responsabilidades previstas na estrutura organizacional e atribuídas ao servidor.
Ambiente organizacional	Área específica de atuação do servidor, integrada por atividades afins ou complementares, organizada a partir das necessidades institucionais e que orienta a política de desenvolvimento de pessoal.
Usuários	Pessoas ou coletividades internas ou externas à IFE que usufruem direta ou indiretamente dos serviços por ela prestados.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da Lei nº 11.091/2005 (Brasil, 2005b)

No âmbito das alterações introduzidas pela Lei nº 15.141/2025 (Brasil, 2025g), destacam-se os cargos de ***Técnico em Educação e Analista em Educação***. O cargo de Técnico em Educação, classificado no ***nível D***, compreende atribuições relacionadas ao apoio técnico, administrativo e logístico, voltadas à execução das competências constitucionais e legais das IFEs. De modo correlato, o cargo de ***Analista em Educação***, situado no ***nível E***, abrange atividades de natureza técnica, administrativa e logística, igualmente vinculadas à execução dessas competências no âmbito institucional.

Nesse contexto, ***os TILs estão inseridos no nível de classificação D***, sendo requisitos para o cargo: possuir ***nível médio completo, acrescido de comprovação de proficiência em Libras***. Contudo, o acompanhamento de estudantes surdos em

diferentes níveis de ensino, incluindo cursos superiores e de pós-graduação, envolve demandas que extrapolam a caracterização geral atribuída aos cargos desse nível de classificação, especialmente no que se refere à complexidade das atividades desenvolvidas e às exigências de formação e domínio de conteúdos específicos.

No estado do conhecimento sobre as condições de trabalho dos TILs analisado nesta pesquisa, observa-se a coexistência de diferentes enquadramentos funcionais no interior das equipes de tradução e interpretação. A descrição da Seção de Libras da UFMS, apresentada por Silva, A. (2021), indica que o único vínculo temporário está associado a cargo de nível E, enquanto os servidores efetivos estão classificados no nível D, evidenciando a presença simultânea de distintos níveis de classificação no exercício de atividades semelhantes.

Essa configuração permite situar o enquadramento dos TILs no PCCTAE em relação a arranjos institucionais nos quais vínculos mais instáveis aparecem associados a níveis de classificação mais elevados, enquanto os cargos efetivos permanecem vinculados a níveis inferiores de escolaridade formal, ainda que as demandas de trabalho apresentem características semelhantes.

2.2 Regulamentação da Profissão de Tradutor e Intérprete de Libras no IFSP: a gestão da jornada e a (in)segurança laboral

No plano institucional, a atuação dos TILs do IFSP é regulamentada por normativas internas que disciplinam a organização do trabalho, a jornada, as atribuições e o registro das atividades desempenhadas. Esses dispositivos evidenciam como as diretrizes estabelecidas em âmbito nacional são incorporadas e operacionalizadas no contexto institucional.

Entre as normativas que estruturam essa regulamentação, destacam-se a ***Portaria nº 3.846/2019*** (IFSP, 2019), que estabelece diretrizes iniciais para o exercício da função no IFSP, a ***Instrução Normativa nº 001/2020*** (IFSP, 2020), que dispõe sobre formas e estratégias de atuação profissional, e a ***Instrução Normativa nº 12/2023*** (IFSP, 2023a), que atualiza e redefine parâmetros relativos à jornada, às atribuições e à organização do trabalho. A análise desse conjunto normativo permite compreender como a regulamentação nacional é traduzida no IFSP.

A Portaria nº 3.846/2019 regulamenta, no âmbito do IFSP, aspectos relacionados à jornada de trabalho, à organização das atividades e ao registro de frequência dos TILs. Para além de sua dimensão normativa, o documento estabelece

parâmetros para a realização do trabalho interpretativo, incluindo referências à prevenção de agravos à saúde, como LER/DORT[7], ao revezamento entre profissionais e ao respeito aos limites físicos e mentais dos trabalhadores (IFSP, 2019).

No que se refere à organização da ***jornada de trabalho***, a portaria estabelece limites de ***oito horas diárias e 40 horas semanais***, além de restringir a realização de turnos consecutivos. O documento também prevê ***tempo destinado ao planejamento*** e à preparação das atividades e condiciona a realização das demandas ao registro prévio no sistema institucional[8] e a ***disponibilização antecipada de materiais*** pelos solicitantes (IFSP, 2019). Essas diretrizes configuram uma forma de organização do trabalho interpretativo orientada por parâmetros formais que consideram suas especificidades.

No que diz respeito à saúde do trabalhador, a portaria explicita a necessidade de prevenção de agravos decorrentes da atividade interpretativa, com referência a condições como LER/DORT e ao respeito aos limites físicos e mentais dos profissionais (IFSP, 2019). Nesse sentido, o documento prevê a ***atuação preferencial em duplas, com revezamento entre intérpretes a cada 30 minutos***, como forma de reduzir o desgaste físico e cognitivo associado à atividade. Nesse contexto, evidencia--se o reconhecimento, no âmbito institucional, das exigências corporais e cognitivas implicadas no trabalho dos TILs.

Embora a portaria estabeleça o revezamento entre intérpretes como medida de prevenção, sua operacionalização está condicionada à existência de mais de um profissional. Nos casos em que há apenas um TIL, o próprio documento admite a realização da atividade de forma contínua, ainda que com limitação de tempo por tarefa, sem, contudo, assegurar condições efetivas para o cumprimento das diretrizes de prevenção. Essa configuração evidencia um descompasso entre a prescrição normativa e as condições concretas de trabalho, na medida em que a proteção prevista não se materializa de forma sistemática no contexto institucional.

A literatura analisada no estado do conhecimento aponta, de forma recorrente, a sobrecarga de trabalho e a ausência de revezamento como elementos centrais nas

[7] Sobre a fundamentação legal de LER/DORT: a IN nº 98/2003 (Brasil, 2003) conceitua a síndrome como resultado da sobrecarga osteomuscular e organizacional, podendo causar incapacidade laboral. Complementarmente, o Guia de Vigilância em Saúde (Brasil, 2024) e a Portaria nº 777/2004 (Brasil, 2004a) classificam essas condições como doenças de notificação compulsória (DARTs), exigindo investigação obrigatória das circunstâncias e da relação com o trabalho.

[8] Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP).

condições de atuação dos TILs no contexto educacional. Tais aspectos também se manifestam no material empírico da pesquisa, no qual os relatos indicam a realização de jornadas contínuas de interpretação sem pausas adequadas, a insuficiência de profissionais para garantir o revezamento previsto e a ampliação das demandas institucionais para além do atendimento direto aos estudantes surdos. Nesse sentido, a lacuna operacional identificada na portaria não se apresenta como exceção, mas como expressão de condições de trabalho já evidenciadas na produção acadêmica e nas experiências dos TILs.

Dessa forma, a análise da Portaria nº 3.846/2019 (IFSP, 2019) evidencia que, embora o documento reconheça os limites físicos e cognitivos do trabalho interpretativo e proponha diretrizes voltadas à sua regulação, não assegura as condições institucionais necessárias para sua efetivação. Essa lacuna contribui para a intensificação do trabalho e para a exposição dos profissionais a situações de desgaste contínuo, configurando um dos elementos da precarização das condições de trabalho dos TILs no âmbito do IFSP. Assim, a normativa, ao mesmo tempo em que estabelece parâmetros de proteção, revela os limites dessa proteção quando confrontada com as condições concretas de sua operacionalização.

2.3 A Fragmentação das Atribuições e o Limbo Institucional na Instrução Normativa nº 001/2020

A ***Instrução Normativa nº 001/2020*** estabelece diretrizes para a organização do trabalho dos TILs no âmbito do IFSP, definindo atribuições, deveres e direitos desses profissionais. O documento detalha as formas de atuação no contexto institucional, articulando atividades de interpretação, tradução e apoio às ações de ensino, pesquisa e extensão (IFSP, 2020).

Inserida no contexto da extinção de cargos efetivos promovida pelo Decreto nº 10.185/2019 (Brasil, 2019), a Instrução Normativa nº 001/2020 prevê que a inserção do TIL poderá ocorrer tanto por meio de concurso público quanto por contratação mediante processo seletivo simplificado, conforme a demanda dos *campi*. Essa previsão introduz diferentes formas de vínculo no exercício da função, configurando um elemento adicional na organização do trabalho e nas condições institucionais de atuação desses profissionais (IFSP, 2020).

No que se refere às atribuições, a normativa distingue a atuação do TIL a partir da ***presença ou ausência do estudante surdo***. Na presença, a atividade central é a

mediação comunicacional entre surdos e ouvintes por meio da Libras e da Língua Portuguesa; na ausência, são previstas atividades de tradução e produção de materiais institucionais, como vídeos, editais e conteúdos informativos (IFSP, 2020).

Além da mediação comunicacional, a instrução normativa atribui ao TIL um conjunto diversificado de atividades, incluindo a elaboração de glossários, o apoio a ações de ensino, pesquisa e extensão e o uso de recursos tecnológicos para viabilizar processos de ensino e aprendizagem. Essa multiplicidade de funções configura uma ampliação das demandas institucionais, distribuídas em diferentes frentes de atuação (IFSP, 2020).

No que diz respeito ao ***local de exercício***, a normativa estabelece a vinculação do TIL à ***Coordenadoria Sociopedagógica (CSP***), ao mesmo tempo em que admite sua alocação em ***outros setores***, conforme a organização de cada *campus*. Nesse contexto, evidencia-se a ausência de delimitação clara quanto ao lugar institucional do TIL e às suas formas de inserção nas dinâmicas organizacionais (IFSP, 2020). Essa flexibilidade na lotação articula-se a uma indefinição quanto à participação do profissional em processos institucionais, como a identificação e o acompanhamento inicial do discente surdo, atribuídos à CSP, ao NAPNE e à Coordenação de Curso.

A instrução normativa reconhece o TIL como mediador da relação entre docente e discente, no processo de comunicação em Libras e Língua Portuguesa (IFSP, 2020). No entanto, essa mediação é acompanhada da previsão de atuação em múltiplas atividades que extrapolam o contexto pedagógico direto, o que desloca o exercício da função para diferentes demandas institucionais.

A mediação comunicacional desempenhada pelo TIL é fundamental, mas não desloca para esse profissional, isoladamente, a responsabilidade institucional pela acessibilidade linguística. Lima (2018) analisa que a efetivação dos direitos linguísticos das pessoas surdas exige políticas educacionais e linguísticas articuladas, que contemplem formação de profissionais, organização pedagógica e condições para o uso da Libras nos espaços institucionais. Sob essa perspectiva, a atribuição de múltiplas demandas aos TILs não pode substituir uma política institucional de acessibilidade.

Essa responsabilidade institucional também envolve condições que qualifiquem a mediação interpretativa. Ramos e Monfredini (2016) assinalam que a qualidade desse trabalho depende de fatores que ultrapassam a presença formal do TIL em sala de aula, entre eles o acesso prévio aos conteúdos, a definição dos papéis profissionais

e a articulação com docentes e demais integrantes da equipe educacional.

As autoras alertam que a indefinição dessas atribuições pode levar à delegação inadequada de responsabilidades pedagógicas ao intérprete. Essa discussão não transfere ao TIL a função de ensinar; ao contrário, evidencia a responsabilidade da instituição em assegurar condições de trabalho e formas coletivas de organização que preservem a especificidade de sua atuação.

Os elementos identificados na Instrução Normativa nº 001/2020 (IFSP, 2020) articulam-se a aspectos já identificados no estado do conhecimento sobre as condições de trabalho dos TILs, especialmente no que se refere à ampliação das demandas, a sobreposição de funções e a ausência de delimitação clara das atribuições. Esses aspectos também se fazem presentes no material empírico da pesquisa, no qual se registram situações de atuação em múltiplas frentes e de indefinição do papel profissional.

A Instrução Normativa nº 12/2023 – RET/IFSP estabelece orientações e diretrizes sobre as formas e estratégias de trabalho dos TILs no âmbito do IFSP. O documento revoga a Instrução Normativa nº 001/2020 (IFSP, 2020) e passa a disciplinar a atuação desses profissionais nos *campi* e na Reitoria, definindo parâmetros relacionados à jornada de trabalho, à organização das atividades e às atribuições no contexto institucional (IFSP, ***2023a).***

No que se refere à jornada de trabalho, a normativa estabelece carga horária de até ***oito horas diárias e 40 horas semanais para os TILs***. A normativa também prevê a realização de ***atividades fora do ambiente institucional***, correspondentes a até 25% da jornada, destinadas à ***preparação de materiais, estudo e planejamento das atividades de tradução e interpretação***. Essas atividades não se configuram como banco de horas ou compensação de jornada, devendo ser realizadas em consonância com a organização do trabalho nos *campi* (IFSP, 2023a).

A normativa também prevê a possibilidade de realização da jornada integral de trabalho de forma presencial, conforme a organização e a demanda institucional de cada *campus*. Nesses casos, a normativa estabelece que a distribuição das atividades deverá considerar as especificidades do trabalho de tradução e interpretação, incluindo aspectos relacionados ao esforço físico e cognitivo envolvidos na atividade. A organização da jornada nessas condições permanece condicionada às definições institucionais e à gestão local do trabalho (IFSP, 2023a).

No que se refere às atribuições, a normativa mantém a distinção entre as

atividades desenvolvidas na presença e na ausência do estudante surdo. Na presença, a atuação do TIL concentra-se na mediação comunicacional entre usuários da Libras e da Língua Portuguesa; na ausência, a normativa prevê a realização de atividades de tradução de materiais institucionais, como editais, vídeos, conteúdos digitais e instrumentos avaliativos (IFSP, 2023a). Essas disposições reiteram a organização das atividades já estabelecida na Instrução Normativa nº 001/2020 (IFSP, 2020), mantendo a distribuição das funções em diferentes frentes de atuação no contexto institucional.

Observa-se que a normativa institucional mantém a carga horária de 40 horas semanais, sem referência à alteração posteriormente introduzida pela Lei nº 14.704/2023 (Brasil, 2023b), que estabelece a jornada de 30 horas semanais para os profissionais TILs.

No que se refere à organização institucional, a normativa estabelece que os casos omissos serão analisados e deliberados pela Direção-Geral do *campus* ou da Reitoria, conforme a lotação do servidor. Essa previsão centraliza a definição de encaminhamentos em instâncias de gestão, no âmbito de cada unidade. Desse modo, a normativa define a forma de resolução de situações não previstas, vinculando-as às estruturas administrativas da instituição (IFSP, 2023a).

Os elementos previstos na Instrução Normativa nº 12/2023 (IFSP, 2023a) inserem-se no conjunto de condições de trabalho já identificadas na literatura e no material empírico da pesquisa, particularmente no que se refere à organização da jornada, à distribuição das atividades e às formas de inserção profissional.

2.4 Análise dos Processos Seletivos Simplificados para Contratação Temporária de TILs no IFSP

Antes de examinar os editais, é necessário problematizar a denominação ***"Profissional Técnico Especializado em Linguagem de Sinais"***, empregada pelo IFSP nos processos seletivos simplificados. Quando se refere à atuação no Brasil, essa expressão não explicita a língua que estrutura o trabalho desses profissionais. A Lei nº 10.436/2002 reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão e a define como sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria (Brasil, 2002a).

Assim, ***"linguagem de sinais"*** não é adotada nesta tese como sinônimo neutro de Libras, pois tende a generalizar uma língua que possui denominação própria e

reconhecimento jurídico. A expressão é preservada apenas quando integra citações, denominações institucionais, títulos de documentos, registros em bases de dados ou termos de busca reproduzidos fielmente. Nas formulações analíticas, adota-se “Tradutor e Intérprete de Libras” (TIL) ou “profissional contratado temporariamente para atuação como TIL”.

A análise dos Processos Seletivos Simplificados para contratação temporária de TILs busca apreender as condições estabelecidas pelo IFSP para o ingresso temporário desses profissionais e as características dos vínculos decorrentes desses processos. Para a composição do *corpus*, foram realizadas buscas nos repositórios institucionais do IFSP, utilizando os termos “Tradutor Intérprete de Libras”, “Profissional Técnico Especializado em Linguagem de Sinais”, “Técnico Especializado em Linguagem de Sinais” e “Libras”, considerando as publicações realizadas entre 2021 e 2025.

A análise contempla os requisitos de formação, a remuneração, a jornada de trabalho, as atribuições e responsabilidades, bem como a duração e as possibilidades de prorrogação dos vínculos. Consideram-se, ainda, as circunstâncias de abertura dos processos seletivos, incluindo os casos em que os editais registram decisões judiciais relacionadas à garantia do atendimento aos estudantes surdos.

Foram identificados oito editais destinados à contratação temporária desses profissionais, que totalizaram dez vagas distribuídas entre cinco *campi* do IFSP. O Quadro 10 apresenta a distribuição das vagas e dos respectivos editais.

Quadro 11 - Editais do IFSP para contratação temporária de TILs

QDE.	EDITAIS ANALISADOS	QDE. DE VAGAS	*CAMPUS*
1	Edital nº 244/2021, de 16 de junho de 2021 (IFSP, 2021c)	1 vaga PCD 1 vaga AC 1 vaga AC	*Campus* Campos do Jordão *Campus* Catanduva *Campus* Jacareí
2	Edital nº 305/2021, de 2 de agosto de 2021 (IFSP, 2021a)	1 vaga AC	*Campus* Catanduva
3	Edital nº 167/2022, de 28 de março de 2022 (IFSP, 2022b)	1 vaga AC	*Campus* Sertãozinho
4	Edital nº 643/2022, de 16 de novembro de 2022 (IFSP, 2022a)	1 vaga PP	*Campus* Sertãozinho
5	Edital nº 170/2023, de 14 de março de 2023 (IFSP, 2023b)	1 vaga PCD	*Campus* Sertãozinho
6	Edital nº 436, de 18 de julho de 2023 (IFSP, 2023c)	1 vaga PP	*Campus* Catanduva
7	Edital nº 74/2024 - DGP-PRD/PRO-PRD/RET/IFSP, de 2 de setembro de 2024 (IFSP, 2024b)	1 vaga AC	*Campus* Sertãozinho
8	Edital nº 58/2025 - PRO-PRD/RET/IFSP, de 18 de junho de 2025 (IFSP, 2025)	1 vaga PP	*Campus* São José dos Campos
	Totais	**10**	**5**

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Entre os documentos analisados, os Editais nº 244/2021 (IFSP, 2021c) e nº 305/2021 (IFSP, 2021a) estão associados ao cumprimento de decisões judiciais. O Edital nº 244/2021 decorre de decisão da 3ª Vara Federal de São José dos Campos--SP, no âmbito da Ação Civil Pública nº 5002567-54.2019.4.03.6100, enquanto o Edital nº 305/2021 atende à demanda do Juizado Especial Federal de Catanduva, adjunto à 1ª Vara Federal, no Processo nº 0002121-51.2020.4.03.6314.

Os processos seletivos também contemplaram diferentes modalidades de reserva de vagas, destinadas a pessoas com deficiência (PCD) e a pessoas pretas ou pardas (PP), além da ampla concorrência (AC).

Quanto aos requisitos de formação, os oito editais apresentam a mesma estrutura de exigências, com quatro possibilidades de ingresso, todas condicionadas à formação em nível superior. Os requisitos estão sistematizados no Quadro 11.

Quadro 12 - Requisitos de formação para contratação de TIL

MODALIDADE DE FORMAÇÃO	REQUISITO
Graduação específica	Curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras – Língua Portuguesa
Graduação em Letras	Curso superior em Letras com habilitação em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa
Graduação/pós-graduação	Curso superior em qualquer área, com pós-graduação (*lato sensu* ou *stricto sensu*) na área de Libras
Graduação/certificação	Curso superior em qualquer área, com certificação de proficiência na tradução e interpretação Libras/Língua Portuguesa, emitida por entidades representativas (FENEIS ou CAS) ou pelo MEC (PROLIBRAS)

Fonte: Elaborado pela autora com base nos editais analisados (IFSP, 2021a; 2021c; 2022a; 2022b; 2023b; 2023c; 2024b; 2025).

Os requisitos de formação mantiveram a mesma estrutura nos oito editais analisados, sem alterações entre 2021 e 2025. Em todos os processos seletivos, a formação em nível superior constitui requisito para ingresso, conforme as modalidades apresentadas no Quadro 11.

A remuneração prevista nos oito editais corresponde ao nível de classificação E, com alterações nos valores nominais ao longo do período analisado, sistematizadas na Tabela 12.

Tabela 12 - Remuneração inicial prevista nos editais para contratação temporária de TILs

PERÍODO	EDITAIS	REMUNERAÇÃO
2021-2022	nº 244/2021; nº 305/2021; nº 167/2022; nº 643/2022	R$ 4.180,66
2023-2024	nº 170/2023; nº 436/2023; nº 74/2024	R$ 4.556,92
2025	nº 58/2025	R$ 4.967,04

Fonte: Elaborado pela autora com base nos editais analisados (IFSP, 2021a; 2021c; 2022a; 2022b; 2023b; 2023c; 2024b; 2025).

Os valores nominais da remuneração inicial apresentaram dois incrementos

sucessivos de aproximadamente 9,00% ao longo do período analisado, resultando em um incremento acumulado de 18,81% entre 2021 e 2025.

Embora os ***processos seletivos*** estabeleçam remuneração correspondente ao ***nível de classificação E***, os TILs integrantes do quadro efetivo do IFSP permanecem enquadrados no nível de classificação D do PCCTAE, cuja exigência de escolaridade é de nível médio (Brasil, 2005b).

Em relação à ***jornada de trabalho***, todos os editais estabelecem carga horária de ***40 horas semanais***, com distribuição nos períodos matutino, vespertino e/ou noturno e previsão de atividades letivas aos finais de semana. Nos editais nº 74/2024 (IFSP, 2024b) e nº 58/2025 (IFSP, 2025), publicados após a entrada em vigor da Lei nº 14.704/2023, essa jornada é mantida, embora a legislação estabeleça duração do trabalho de seis horas diárias ou 30 horas semanais para os profissionais abrangidos pela Lei nº 12.319/2010 (Brasil, 2010; 2023).

No que se refere às atribuições e responsabilidades, os oito editais apresentam conjunto semelhante de atividades, abrangendo tradução e interpretação, pesquisa e estudo de conceitos acadêmicos, acompanhamento de estudantes em visitas técnicas, serviços de tradução e interpretação em mídias, participação em ações formativas e reuniões pedagógicas, atuação em processos seletivos e concursos públicos e apoio à acessibilidade nos serviços e nas atividades fim do IFSP.

Os processos seletivos, por sua vez, foram estruturados em duas fases: prova prática, de caráter eliminatório, e prova de títulos e experiência profissional. A prova prática compreendeu apresentação pessoal em Libras, tradução para a Língua Portuguesa de conteúdo gravado em Libras e interpretação para Libras de conteúdo gravado em Língua Portuguesa.

Em relação à ***duração dos vínculos*****,** os editais preveem contratos com duração semestral e possibilidade de prorrogação até o ***limite máximo de dois anos***, além de estabelecerem interstício de 24 meses para nova contratação. Os documentos também estabelecem que a aprovação no processo seletivo não assegura o direito à contratação e preveem a possibilidade de alterações na carga horária, nos turnos e no local de atuação. Admitem, ainda, o deslocamento do profissional para outros *campi* do IFSP, conforme a necessidade de atendimento.

A recorrência das contratações temporárias ao longo do período analisado evidencia a continuidade da demanda por TILs no IFSP. Essa demanda é atendida por meio de vínculos de duração limitada e submetidos a condições flexíveis de

contratação, configuração que se aproxima das transformações nas relações de trabalho discutidas por Antunes e Druck (2015), particularmente quanto à flexibilização dos vínculos e à heterogeneização das formas de inserção laboral. Os achados dialogam com Adrião e Venco (2022), ao evidenciarem a presença de formas temporárias de contratação para atender necessidades educacionais recorrentes.

A distinção entre os enquadramentos dos profissionais contratados temporariamente e dos TILs integrantes do quadro efetivo evidencia diferentes condições de inserção profissional para o exercício de atividades de tradução e interpretação em Libras no IFSP. Essa diferenciação reforça, no âmbito institucional, a coexistência de formas distintas de inserção profissional, aspecto relacionado às transformações e à heterogeneização das relações de trabalho discutidas por Antunes e Druck (2015).

CAPÍTULO III – CONDIÇÕES DE TRABALHO E POLÍTICAS PÚBLICAS: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE OS TRADUTORES E INTÉRPRETES DE LIBRAS

A análise das condições de trabalho dos TILs no IFSP requer situá-las nas transformações que atingem a classe trabalhadora e as relações de trabalho no capitalismo contemporâneo. Com base nas contribuições de Ricardo Antunes, Graça Druck, Tânia Franco e Selma Venco, discutem-se os processos de precarização, a reconfiguração dos vínculos e as condições de trabalho no setor público educacional.

Esse debate é articulado à organização coletiva e à atuação sindical dos TILs, bem como ao estado do conhecimento sobre as condições de trabalho desses profissionais no contexto educacional. A sistematização da produção acadêmica permite identificar tendências, limites e lacunas que situam a presente investigação nesse campo de estudos.

3.1 A classe trabalhadora no capitalismo contemporâneo: ampliação conceitual e reconfigurações do trabalho

As transformações do capitalismo contemporâneo têm repercutido na configuração do mundo do trabalho, incidindo sobre a composição da classe trabalhadora e sobre as formas pelas quais o trabalho organiza-se e realiza-se. Antunes (2020) evidencia, nesse processo, profundas mudanças na morfologia da classe trabalhadora, enquanto Antunes e Druck (2020) destacam transformações relacionadas aos processos de reestruturação produtiva, flexibilização e precarização do trabalho.

Nesse contexto, a compreensão da classe trabalhadora constitui um ponto de partida para a discussão desenvolvida nesta seção. Entre as contribuições mobilizadas, destaca-se a formulação da ***"classe-que-vive-do-trabalho"***, proposta por Antunes (1999) como um esforço de atualização da perspectiva marxiana e de ampliação da ***compreensão da classe trabalhadora diante das transformações do capitalismo contemporâneo***.

Ao propor essa noção, Antunes (1999) busca responder a interpretações que apontam para a perda de centralidade do trabalho nas sociedades contemporâneas. Em sentido contrário, o autor sustenta que o trabalho permanece como categoria estruturante, ainda que profundamente transformado. Conforme afirma, trata-se de conferir "contemporaneidade e amplitude ao ser social que trabalha" (Antunes, 1999,

p. 101).

A partir dessa perspectiva, a compreensão de ***classe trabalhadora*** deixa de se restringir ao proletariado industrial clássico, passando a abranger um ***conjunto mais amplo de sujeitos sociais***. Tal ampliação contempla todos aqueles que dependem da venda de sua força de trabalho, incluindo ***trabalhadores inseridos no setor de serviços, em vínculos precários, terceirizados ou informais, bem como aqueles que se encontram em situação de desemprego*** (Antunes, 1999).

Essa ampliação conceitual permite analisar a classe trabalhadora como uma realidade heterogênea, marcada por múltiplas formas de inserção no mundo do trabalho. Nesse sentido, a noção de "classe-que-vive-do-trabalho" possibilita apreender as dinâmicas contemporâneas caracterizadas pela fragmentação, pela flexibilização e pela intensificação da precarização das relações laborais.

Ao aprofundarem a análise das transformações do trabalho no capitalismo contemporâneo, Antunes e Druck (2020) situam a expansão da flexibilização e da precarização no contexto da reestruturação produtiva e da acumulação flexível. Segundo os autores, esse processo envolve mudanças nas formas de organização e gestão do trabalho e se articula à desregulamentação dos mercados, inclusive do mercado de trabalho, acompanhada pela erosão dos direitos do trabalho e pela expansão de formas contratuais marcadas pela instabilidade.

No interior dessa perspectiva, Antunes (1999), ao retomar a tradição marxiana, mobiliza a distinção entre trabalho produtivo e trabalho improdutivo como categorias analíticas fundamentais para a compreensão do funcionamento do capitalismo. Em termos marxianos, o ***trabalho produtivo*** refere-se àquele ***diretamente vinculado à produção de mais-valia e à valorização do capital***, enquanto o ***trabalho improdutivo*** abrange atividades que, embora ***não gerem valor de forma imediata***, integram a dinâmica de reprodução das relações sociais capitalistas.

Contudo, o autor enfatiza que essa distinção não implica exclusão analítica no interior da classe trabalhadora. Ao contrário, a "classe-que-vive-do-trabalho" compreende tanto trabalhadores produtivos quanto improdutivos, uma vez que ambos encontram-se submetidos às relações de exploração e às determinações do capital (Antunes, 1999).

Nessa mesma direção, é importante explicitar que a noção de "classe-que-vive--do-trabalho" não abrange todos os sujeitos inseridos nas relações capitalistas. Conforme destaca Antunes (1999), estão excluídos desse universo os gestores do

capital, seus altos funcionários e aqueles que exercem funções de controle no processo de trabalho, de valorização e de reprodução do capital, bem como os indivíduos que vivem da apropriação de rendimentos provenientes da propriedade.

Trata-se, portanto, de um recorte analítico que delimita a classe trabalhadora a partir da condição de dependência da venda da força de trabalho, distinguindo-a daqueles que ocupam posições de comando ou de apropriação no interior das relações capitalistas. Nesse sentido, como sintetiza o autor, essa noção procura "englobar tanto o proletariado industrial, como o conjunto de assalariados que vendem a sua força de trabalho" (Antunes, 1999, p. 103).

Essa perspectiva teórica permite situar os TILs do IFSP no conjunto dos trabalhadores assalariados que atuam na oferta de serviços públicos. Nessa direção, as transformações nas formas de organização e gestão do trabalho, associadas aos processos de flexibilização e precarização analisados por Antunes e Druck (2020), oferecem elementos para a compreensão das condições em que o trabalho desses profissionais se realiza.

A discussão sobre os processos de precarização pode ser aproximada do setor público educacional a partir das contribuições de Venco (2016), que analisa os efeitos das mudanças nas formas de gestão e organização do trabalho sobre as relações e as condições de trabalho. Ao examinar o trabalho docente na educação pública paulista, a autora evidencia que a precarização não se restringe aos trabalhadores submetidos a vínculos contratuais instáveis, podendo alcançar também aqueles que possuem vínculo efetivo, por meio das formas de organização e gestão do trabalho.

Nessa perspectiva, ***a precarização não se limita às formas de contratação***, mas pode se expressar nas próprias condições em que o trabalho é realizado. A investigação desenvolvida por Venco (2016) identifica, inclusive entre trabalhadores efetivos, processos relacionados à degradação das condições de trabalho, ao controle sobre a atividade profissional e à prescrição do trabalho. Essa compreensão permite considerar a precarização para além da estabilidade ou instabilidade dos vínculos.

Druck e Franco (2011, p. 9) caracterizam a "flexiprecarização" por seu "caráter multidimensional", que se realiza nos planos macro, microssocial e individual. Essa compreensão permite reconhecer que ***a precarização não se reduz à instabilidade dos vínculos***, pois alcança as formas de organização e gestão do trabalho, a saúde, os direitos e as possibilidades de ação coletiva dos trabalhadores.

Ao retomar a tipologia elaborada em trabalhos anteriores, Druck (2011)

apresenta dimensões que envolvem as formas de inserção, os processos de intensificação e de organização do trabalho, as condições de saúde, as identidades profissionais, a organização coletiva e o Direito do Trabalho.

A primeira delas corresponde à ***"vulnerabilidade das formas de inserção e desigualdades sociais"*** (Druck, 2011, p. 47). Nesta tese, a expressão precariedade contratual designa, de modo específico, as vulnerabilidades associadas às formas de provimento e contratação dos TILs, sem esgotar o significado mais amplo da precarização.

No que se refere às condições concretas de exercício profissional, Druck (2011, p. 48) localiza a ***precarização nos "padrões de gestão e organização do trabalho***" e, em seguida, destaca as "condições de (in)segurança e saúde no trabalho" (Druck, 2011, p. 49).

Essas formulações permitem analisar a insuficiência de profissionais, a intensificação do trabalho, as limitações para preparação prévia, a ausência de revezamento e os processos de adoecimento como expressões de precarização que podem atingir também trabalhadores com vínculo efetivo.

Em direção convergente, Antunes (2011, p. 411) situa a erosão do trabalho contratado e regulamentado em um "processo tendencial de precarização estrutural do trabalho". Sua análise contribui para compreender que a precarização não se restringe às formas contratuais instáveis, pois articula flexibilização, intensificação, redução de direitos e reconfiguração das formas de trabalho. Assim, a distinção entre **precariedade contratual** e ***precarização das condições de trabalho*** orienta a análise desenvolvida nesta tese, sem separar artificialmente dimensões que, nas experiências dos TILs, podem coexistir.

3.2 Organização Coletiva, Atuação Sindical e as Condições de Trabalho dos TILS no Contexto Neoliberal

A discussão sobre organização coletiva e atuação sindical desenvolve-se em três movimentos articulados: inicialmente, recupera-se a trajetória do sindicalismo brasileiro; em seguida, examinam-se as transformações nas relações de trabalho e seus efeitos sobre as formas de organização coletiva; por fim, analisam-se as entidades sindicais e as associações profissionais que incorporam pautas relacionadas aos TILs.

O sindicalismo brasileiro foi constituído sob diferentes formas de organização e

de relação com o Estado. Antunes e Santana (2020) mostram que a estrutura sindical construída durante os governos Vargas estabeleceu mecanismos de controle estatal sobre os sindicatos, sem impedir, contudo, que setores do movimento dos trabalhadores construíssem formas de organização e mobilização que atuassem por dentro e por fora dessa estrutura.

A partir da segunda metade da década de 1970, a retomada das lutas sociais e sindicais marcou uma nova etapa do movimento dos trabalhadores no Brasil. A expansão das greves e a emergência de diferentes formas de organização contribuíram para a constituição do chamado novo sindicalismo, cuja expressão mais significativa foi a criação da Central Única dos Trabalhadores (CUT), em 1983. Esse movimento reuniu diferentes vertentes sindicais e reivindicou autonomia em relação ao Estado, organização pela base e participação dos trabalhadores nos espaços de trabalho (Antunes; Santana, 2020).

A trajetória do novo sindicalismo, contudo, não permaneceu circunscrita às características que marcaram sua emergência. Antunes e Santana (2020) mostram que sua constituição teve como fundamentos a autonomia diante do Estado, a organização pela base e a ampliação da participação dos trabalhadores. Ao reconstituírem esse percurso, os autores evidenciam que a institucionalização das organizações sindicais e as mudanças em suas relações com o Estado modificaram progressivamente as formas de atuação e representação coletiva.

A década de 1990 introduziu novas condições para a organização dos trabalhadores, em meio à expansão da reestruturação produtiva, das privatizações, da flexibilização e da terceirização. Antunes e Silva (2020) associam esse processo ao avanço da financeirização, da desregulamentação e da informalidade, com efeitos sobre a morfologia do trabalho e sobre a ação sindical. Os autores destacam que, nesse período, ganharam espaço práticas mais institucionalizadas, contratualistas e orientadas pela negociação. Em diálogo com essa análise, Antunes e Druck (2015) relacionam a expansão da terceirização à fragmentação dos trabalhadores e ao enfraquecimento das ações coletivas.

Essas transformações também incidem sobre as relações de trabalho e sobre a constituição dos coletivos profissionais. Adrião e Venco (2022) associam a corrosão da educação pública à introdução de mecanismos de precariedade nas relações de trabalho e destacam os efeitos da contratação temporária sobre o trabalho coletivo. Venco (2019), ao analisar as formas de contratação de docentes da rede pública

paulista, identifica processos de flexibilização orientados pela Nova Gestão Pública e sinais de esfacelamento dos coletivos, associados à individualização do trabalho.

As transformações nas relações de trabalho repercutem nas lutas e mobilizações sindicais. No contexto das discussões em torno do PL 4330/2004[9], Antunes e Druck (2015) registram, especialmente em 2015, mobilizações de centrais sindicais e movimentos sociais contra a ampliação da terceirização, expressas em paralisações, manifestações de rua e mobilizações nas redes sociais.

A discussão em torno do PL nº 4.330/2004 também evidencia que a expansão da terceirização não elimina as possibilidades de mobilização coletiva. Antunes e Silva (2020) assinalam que o agravamento das condições de vida e de trabalho pode reativar práticas de confronto, inclusive quando prevalecem orientações sindicais voltadas à negociação. As mobilizações contrárias à ampliação da terceirização podem ser compreendidas, assim, como expressão das disputas que atravessam as organizações representativas dos trabalhadores.

No âmbito do SFE, a organização sindical dos trabalhadores compreende diferentes entidades, constituídas segundo bases de representação e segmentos profissionais específicos.

Para situar esse campo de representação, apresentam-se, a seguir, o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN), a Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-Administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil (FASUBRA Sindical) e o Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE).

O ANDES-SN constitui-se, segundo seu Estatuto, como entidade de representação dos docentes das IES, públicas e privadas, incluindo aquelas pertencentes à RFEPCT. Entre suas finalidades estão a defesa dos direitos e interesses da categoria, a expressão de suas reivindicações e lutas e o estímulo à organização docente por local de trabalho (ANDES-SN, 2022).

A FASUBRA Sindical congrega, em âmbito nacional, sindicatos de trabalhadores técnico-administrativos de Instituições Públicas de Ensino Superior. Seu Estatuto define como categoria representada os trabalhadores e empregados

[9] O Projeto de Lei nº 4.330/2004, de autoria do então deputado Sandro Mabel (Partido Liberal – PL), propunha regulamentar a terceirização de serviços no Brasil, ampliando sua possibilidade para todas as atividades das empresas, inclusive as atividades-fim, além de admitir redes de subcontratação e outras formas de contratação. O projeto foi objeto de intensa controvérsia e mobilização sindical, especialmente durante sua tramitação em 2015 (Antunes; Druck, 2015, p. 34-35).

dessas instituições e estabelece a Federação como entidade de âmbito nacional, integrada por sindicatos filiados (FASUBRA, 2016).

O SINASEFE constitui-se como entidade sindical de âmbito nacional dos servidores federais ativos e aposentados da Educação Básica, Profissional e Tecnológica. Entre suas atribuições estatutárias está a defesa dos direitos e interesses coletivos e individuais da categoria (SINASEFE, 2024).

A representação sindical nos IFs apresenta configurações distintas. Nos IFs, as categorias podem ser representadas, conforme a realidade e a experiência de cada instituição, pelo ANDES-SN, pelo SINASEFE ou pela FASUBRA (ANDES-SN, 2020).

Embora apresentem bases de representação distintas, ANDES-SN, FASUBRA e SINASEFE também atuaram conjuntamente em pautas relacionadas à educação federal. Em 2020, as três entidades subscreveram nota conjunta sobre os ataques aos direitos dos trabalhadores da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e do IFSP (ANDES-SN; FASUBRA; SINASEFE, 2020). Em 2024, as entidades participaram conjuntamente das negociações com o governo federal e da assinatura do termo de acordo decorrente da greve da educação federal (FASUBRA, 2024).

A atuação conjunta também alcançou pautas específicas relacionadas aos TILs. Em 2022, ANDES-SN, FASUBRA e SINASEFE integraram a articulação que apresentou ao MEC uma Pauta Unificada da Educação Federal, que incluía a retomada dos concursos de TILs, a ampliação das vagas para esses cargos nas IFEs e a garantia de condições igualitárias de trabalho na rede (ANDES-SN *et. al.*, 2022).

As reivindicações relativas às condições de trabalho dos TILS também envolveram a jornada, o revezamento, a carreira e a remuneração. Em 2024, o Comando Nacional de Greve da FASUBRA manifestou apoio às pautas dos TILS e reivindicou o cumprimento da jornada de seis horas diárias ou 30 horas semanais e do regime de revezamento previstos na Lei nº 14.704/2023 (Brasil, 2023b), além da equiparação salarial entre os cargos de nível D e E e da revogação do Decreto nº 10.185/2019 (Brasil, 2019), que suspendeu concursos para o cargo de TIL (FASUBRA SINDICAL, 2024, p. 4-5).

As reivindicações relacionadas às condições de trabalho dos TILs evidenciam sua inserção nas disputas sindicais mais amplas da educação pública. Entretanto, a organização coletiva desses profissionais não se restringe à atuação das entidades sindicais, assumindo também formas próprias de representação e articulação profissional.

No Brasil, a organização coletiva dos TILS apresenta uma configuração marcada pela presença de associações profissionais, conforme evidencia o levantamento apresentado no Quadro 12. Em nível nacional, a Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-Intérpretes de Língua de Sinais (FEBRAPILS) constitui-se como entidade profissional autônoma destinada à orientação, defesa e representação das associações profissionais e dos departamentos de TILS (FEBRAPILS, 2021).

A FEBRAPILS é uma entidade profissional autônoma, sem fins lucrativos ou econômicos, fundada em 2008. Sua finalidade consiste em orientar, defender e representar associações profissionais e departamentos de tradutores, intérpretes e guia-intérpretes de língua de sinais. Entre seus objetivos estão a consolidação das entidades filiadas, o incentivo à formação profissional, a melhoria do ambiente de trabalho, das condições de salubridade e dos salários, além do estabelecimento de parcerias e intercâmbios com instituições profissionais e organizações da comunidade surda. O Estatuto também prevê a defesa do livre exercício profissional e o fortalecimento da organização e da consciência coletiva da categoria (FEBRAPILS, 2021).

As informações sistematizadas no Quadro 14 e no Quadro 15 apresentam a distribuição das associações profissionais de TILs identificadas no Mapa de Associações de Tradutores e Intérpretes de Libras da FEBRAPILS. No levantamento realizado a partir do referido mapa, não foi localizada associação profissional de TILs no estado de São Paulo, onde estão localizados os *campi* do IFSP.

Quadro 13 - Associações profissionais de TILs por unidade federativa – Brasil

REGIÃO	SIGLA	DENOMINAÇÃO
CENTRO OESTE	APILGO	Associação dos Profissionais Tradutores Intérpretes e Guias-Intérpretes de Língua de Sinais do Estado de Goiás.
	ADITILS	Associação Distrital dos Profissionais Tradutores, intérpretes e Guia-intérpretes de Línguas de Sinais.
NORTE	ASTILEAC	Associação dos Profissionais Tradutores e Intérpretes de Libras do Acre.
	ASTILAP	Associação de Tradutores e Intérpretes de Libras-Português do Amapá.
	APTIGILSPRO	Associação dos Profissionais Tradutores Intérpretes e Guia-intérprete de Língua de Sinais do Estado de Rondônia.
	APTGILS	Associação Paraense de Tradutores e Intérpretes e Guias-Intérpretes de Língua de Sinais.
	ASTILP	Associação dos Tradutores Intérpretes de Língua de Sinais do Pará.
	ASTILP OESTE	Associação dos Tradutores / Intérpretes de Língua de Sinais do Oeste do Pará.
	ATILSTO	Associação dos Tradutores, Intérpretes e Guias-interpretes de Libras do Tocantins.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de FEBRAPILS (s. d.).

Quadro 14 - Associações profissionais de TILs por unidade federativa – Brasil - Continuação

REGIÃO	SIGLA	DENOMINAÇÃO
NORTE	ASTILEAC	Associação dos Profissionais Tradutores e Intérpretes de Libras do Acre.
	ASTILAP	Associação de Tradutores e Intérpretes de Libras-Português do Amapá.
	APTIGILSPRO	Associação dos Profissionais Tradutores Intérpretes e Guia-intérprete de Língua de Sinais do Estado de Rondônia.
	APTGILS	Associação Paraense de Tradutores e Intérpretes e Guias-Intérpretes de Língua de Sinais.
	ASTILP	Associação dos Tradutores Intérpretes de Língua de Sinais do Pará.
	ASTILP OESTE	Associação dos Tradutores / Intérpretes de Língua de Sinais do Oeste do Pará.
	ATILSTO	Associação dos Tradutores, Intérpretes e Guias-interpretes de Libras do Tocantins.
NORDESTE	AMATILS	Associação Maranhense dos Tradutores Intérpretes e Guia-Intérpretes de Língua de Sinais/Português.
	APILSPI	Associação de Profissionais Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais do Piauí.
	APILCE	Associação dos Profissionais Intérpretes e Tradutores da Língua Brasileira de Sinais do Ceará.
	APILSMC	Associação dos Profissionais Tradutores Intérpretes da Língua Brasileira de Sinais da Região Metropolitana do Cariri.
	ATILSPE	Associação de Tradutores e Intérpretes e Guias-Intérpretes de Língua de Sinais de Pernambuco.
	APTILSAL	Associação de Profissionais Tradutores, Intérprete de Libras e Guias-Intérpretes de Libras de Alagoas.
	ABATILS	Associação Baiana dos Profissionais Tradutores, Intérpretes e Guias-Intérpretes da Língua de Sinais Brasileira / Língua Portuguesa.
SUDESTE	APILSEMG	Associação dos Profissionais Intérpretes da Língua de Sinais do Estado de Minas Gerais.
	APILES	Associação dos Profissionais Tradutores/ Interpretes de Língua Brasileira de Sinais do Espirito Santo.
	AGITE RJ	Associação de Tradutores Intérpretes e Guia-Intérpretes de Língua de Sinais do Estado do Rio de Janeiro.
SUL	APTILS	Associação dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-intérpretes de Língua de Sinais do Paraná.
	ACATILS	Associação Catarinense de Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais.
	AGILS	Associação Gaúcha de Intérpretes de Língua de Sinais.
	APAMTILS	Associação Pampeana de Tradutores e Intérpretes de Libras e Guias-Intérpretes.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de FEBRAPILS (s. d.).

A presença de associações profissionais em diferentes estados, conforme sistematizado no Quadro 12, demonstra a existência de formas organizadas de representação profissional dos TILS. Essa configuração pode ser situada no debate mais amplo sobre as transformações das formas de organização e representação dos trabalhadores. Antunes e Druck (2015) analisam essas transformações e identificam o enfraquecimento da organização sindical e das formas de luta e representação dos trabalhadores, associado à heterogeneidade, à divisão e à fragmentação dos trabalhadores.

Na educação, Venco (2019) identifica fortes sinais de esfacelamento dos coletivos e processos de individualização do trabalho. A autora relaciona esses processos às transformações nas relações de trabalho e às formas de gestão orientadas pela Nova Gestão Pública, destacando seus efeitos sobre a competitividade e o individualismo nos processos de trabalho.

Essas transformações não eliminam, contudo, a organização coletiva dos trabalhadores, mas situam sua atuação em um campo permanente de disputas em torno das condições de trabalho e dos direitos sociais. Venco e Carneiro (2018) evidenciam que reformas têm sido implementadas sem o devido diálogo com sindicatos e demais sujeitos coletivos, encontrando resistência dessas organizações.

Nesse sentido, a atuação sindical e as formas de organização profissional dos TILs constituem espaços de disputa em torno das condições de trabalho e dos direitos profissionais, em um contexto marcado por transformações nas relações de trabalho. A atuação das entidades sindicais e das associações profissionais apresentada permite situar a organização coletiva como dimensão relevante das disputas em torno do trabalho dos TILs.

3.3 Estado do conhecimento sobre as condições de trabalho dos Tradutores e Intérpretes de Libras no contexto educacional

O estado do conhecimento sobre as condições de trabalho dos TILs foi desenvolvido com o objetivo de identificar como essa temática tem sido abordada na produção acadêmica, considerando a atuação desses profissionais em instituições de Educação Básica e de Educação Superior. Buscou-se reconhecer os principais aspectos investigados, as tendências evidenciadas e as lacunas existentes, de modo a situar a presente pesquisa em relação aos estudos já desenvolvidos sobre as condições de trabalho desses profissionais.

Conforme descrito no percurso metodológico, o levantamento resultou na identificação de 14 dissertações produzidas entre 2011 e 2023. Desse conjunto, 12 tiveram seus textos integralmente acessados e analisados, enquanto duas não puderam ser incluídas na análise por não possuírem divulgação autorizada. As produções identificadas estão sistematizadas no Quadro 16 e no Quadro 17.

Quadro 15 - Produções acadêmicas identificadas no levantamento para o estado do conhecimento

Nº	Ano	IES	Autoria	Título
1	2011	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Kraemer, Graciele Marjana	Estratégias de Governamento dos Sujeitos Surdos na e para a Inclusão Escolar em uma Racionalidade Neoliberal
2	2012	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho de Bauru	Alves, Fabio de Souza	Ensino de Física para Pessoas Surdas: O Processo Educacional do Surdo no Ensino Médio e Suas Relações no Ambiente Escolar
3	2016	Universidade Federal do Paraná	Silva, Danilo da	Políticas de Acessibilidade Para Surdos: Perfil e Condições de Trabalho dos Tradutores Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras) das Escolas da Rede Estadual de Ensino de Curitiba e Região Metropolitana Curitiba 2016
4	2019	Fundação Universidade Federal do Piauí	Ferreira, Ana Cristina de Assunção Xavier	A política de inclusão escolar para o aluno surdo na perspectiva do tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa
5	2019	Universidade Federal de Goiás	Oliveira, Lucas Rodrigues de	Estudo e Aplicação de Avatares da Língua de Sinais Brasileira na Avaliação da Qualidade de Vida de Pessoa Surda
6	2021	Universidade Federal de Ouro Preto	Lima, Luana Isabel Gonçalves de	Surdez e Negritude: Uma pesquisa sobre a identidade negra no uso da Libras[10]
7	2021	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul	Silva, Franciele Fernandes da	Escola Comum Inclusiva: Modos de Subjetivação dos Surdos
8	2021	Universidade Federal do Pernambuco	Rodrigues, Ailton José	V-LibrasIL: Uma base de dados com sinais na Língua Brasileira de Sinais (Libras)[11]
9	2021	Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	Silva, Alexsandro Carmona da	Condições de Permanência dos Estudantes Surdos na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
10	2021	Universidade Federal do Espírito Santo	Oliveira, Cassio Pereira	Formação-Experiência como um Caminho Des-Possível para Tradutores e Intérpretes de Libras-Português
11	2022	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro	Pereira, Simone Rocha	As condições de trabalho dos Tradutores-Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (TILSP) dos *Campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro: Processos e Práticas
12	2022	Universidade Federal de Santa Maria	Mendes, Grace Kelly	Políticas de Atenção à Saúde e Segurança do Servidor (Pass) e os Efeitos na Atuação do Tradutor Intérprete de Libras

Fonte: Elaborado pela autora com base nas palavras-chaves “tradutor e intérprete de Libras” e “condições de trabalho”

[2, 11] Dissertações identificadas no levantamento, mas não incluídas na análise por não possuírem divulgação autorizada.

Quadro 16 - Produções acadêmicas identificadas no levantamento para o estado do conhecimento – Continuação

Nº	Ano	IES	Autoria	Título
13	2023	Universidade Federal do Rio Grande	Silva, Mariana Briese da	Glossário digital de biblioteconomia em língua brasileira de sinais (Libras): uma necessidade emergente para a inclusão social do surdo
14	2023	Universidade Federal Fluminense	Moraes, Felipe Giraud	A Instrumentalização do Processo Avaliativo da Interpretação da Língua de Sinais para a Língua Oral – Versão Voz Através da Construção de uma Ficha Técnica

Fonte: Elaborado pela autora com base nas palavras-chaves “tradutor e intérprete de Libras” e “condições de trabalho”

Dentre os trabalhos identificados, 13 dissertações foram desenvolvidas em instituições públicas de ensino e apenas uma em Instituição Comunitária de Educação Superior (ICES). As pesquisas vinculadas às instituições públicas foram realizadas em 11 universidades Federais, um Instituto Federal e uma Universidade Estadual.

Observa-se que sete pesquisas foram desenvolvidas em programas de pós-graduação na área de Educação; duas, em Ciência da Computação; e uma em cada um dos seguintes programas: Diversidade e Inclusão, Educação nas Ciências, Educação Tecnológica, Letras e Letras: Estudos da Linguagem.

Esses resultados evidenciam a predominância das instituições públicas de ensino na produção acadêmica identificada sobre o tema, especialmente de universidades federais, bem como a concentração das pesquisas em programas de pós-graduação na área da Educação.

A dissertação ***Estratégias de governamento dos sujeitos surdos na e para a inclusão escolar em uma racionalidade neoliberal***, de Kraemer (2011), analisa a inclusão escolar de sujeitos surdos a partir das contribuições teóricas de Michel Foucault. A autora examina documentos produzidos pela comunidade surda e por órgãos governamentais no período de 1999 a 2009, evidenciando que as políticas de inclusão escolar articulam-se à ampliação do acesso e da permanência dos estudantes surdos na escola comum.

Nesse contexto, analisa que a garantia de condições de acessibilidade, entre elas o reconhecimento da Libras e a presença de profissionais proficientes na língua de sinais, integra o conjunto de estratégias mobilizadas pelas políticas de inclusão escolar. Segundo Kraemer (2011), tais estratégias operam na direção das condutas dos sujeitos surdos, produzindo condições de acesso e participação na escola comum e inscrevendo esses sujeitos nas dinâmicas educacionais e sociais que caracterizam

a racionalidade econômica neoliberal.

Alves (2012), em sua dissertação ***Ensino de física para pessoas surdas: o processo educacional do surdo no ensino médio e suas relações no ambiente escolar***, investigou o ensino e a aprendizagem de Física em uma escola pública do Estado de São Paulo que contava com uma estudante surda matriculada no ensino médio regular, sem o apoio de Tradutor e Intérprete de Libras. A estudante, usuária de leitura labial, vivenciou toda a sua trajetória escolar na mesma instituição, tendo sido matriculada no ano 2000, período anterior à vigência da Resolução SE nº 38, de 19 de junho de 2009 (São Paulo, 2009), que instituiu a contratação de "professores interlocutores de Libras". A ausência desse profissional limitou a interação entre professor e aluna, bem como entre a estudante e seus pares, comprometendo o processo de ensino, aprendizagem e socialização.

No que se refere à formação pedagógica, o professor de Física declarou não possuir conhecimentos na área de educação especial, desconhecer especificidades da surdez e sentir-se despreparado para atender às necessidades da estudante. Demonstrou, ainda, desconhecimento quanto ao papel do professor interlocutor de Libras, afirmando que sua atuação seria pertinente apenas se dominasse o conteúdo de Física (Alves, 2012).

Na perspectiva da estudante, os professores deveriam auxiliá-la falando e direcionando o olhar com maior frequência, embora reconhecesse que parte dos docentes ignorava sua presença em sala. Relatou maior facilidade em avaliações de múltipla escolha e dificuldades na produção escrita. Apesar do isolamento vivenciado, também atribuiu ao intérprete um papel restrito, compreendendo que sua utilidade estaria condicionada ao domínio do conteúdo de Física. O processo comunicativo caracterizou-se, portanto, pela ausência de interação efetiva entre os participantes, com a interpretação atribuída ao TIL, com função limitada à interlocução básica. Destaca-se que, ao longo de 11 anos de escolarização na mesma instituição, a estudante não contou com a presença de profissional de apoio, situação que somente começou a ser alterada no Estado de São Paulo após a publicação da Resolução SE nº 38/2009, que incluiu no quadro funcional das escolas da rede estadual de ensino de São Paulo, o docente interlocutor da LIBRAS/Língua Portuguesa (Alves, 2012; São Paulo, 2009).

Em sua dissertação, ***Políticas de acessibilidade para surdos: perfil e condições de trabalho dos Tradutores Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais***

(Libras) das escolas da Rede Estadual de Ensino de Curitiba e Região Metropolitana Curitiba, Silva (2016), estudante, professor e pesquisador surdo, traça o perfil e investiga as condições de trabalho dos TILs das escolas da Rede Estadual de Ensino de Curitiba e da Região Metropolitana.

Com o intuito de delimitar uma geração de surdos que iniciaram sua escolarização a partir de 2006, Silva (2016) optou por investigar os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, cujos estudantes teriam sido beneficiados pela política de educação bilíngue, que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda (Lei nº 10.436/2002) (Brasil, 2002a) e que garantiu a presença de TIL (Decreto nº 5.626/2005) (Brasil, 2005a), além do fato de que desses profissionais concentram-se, em sua maioria, na rede pública estadual onde há uma política de contratação.

Na primeira etapa da pesquisa, Silva (2016) efetuou a coleta de dados sobre estudantes surdos matriculados em escolas regulares e escolas para surdos e, a segunda etapa consistiu na aplicação de questionário estruturado, com TILs que apresentavam vínculo permanente (concursado ou temporário), com experiência na tradução e interpretação de Libras nos anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e/ou Educação de Jovens e Adultos (EJA). O questionário foi estruturado em quatro eixos temáticos, considerando: dados pessoais e socioeconômicos, formação específica, atuação profissional, acessibilidade e inclusão.

A pesquisa realizada por Silva (2016) revelou que os TILs que atuam nas escolas da rede estadual de Curitiba e Região Metropolitana são, em sua maioria, mulheres jovens, com cerca de dez anos de experiência na área. As jornadas semanais extensas, baixos salários e a ausência de políticas de contratação permanente configuram-se como os principais entraves à valorização e à estabilidade profissional. A maioria também não participa de associações, sindicatos ou órgãos de classe, o que fragiliza a representação política e o fortalecimento coletivo da categoria.

Ferreira (2019), ao dissertar sobre ***A política de inclusão escolar para o aluno surdo na perspectiva do tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa,*** utilizou como instrumentos de coleta o “Questionário de Avaliação da política de inclusão escolar: Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais”, desenvolvido no âmbito da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar para o INEP com vistas à avaliação da política de inclusão escolar (Turetta; Lacerda; Mendes, 2016) e realizou entrevista semiestruturada com dez TILs que atuam com alunos surdos dos anos

finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio em quatro escolas da rede estadual de educação do município de Teresina, no Piauí.

As análises das informações foram organizadas em cinco categorias: perfil do TIL; prática do TIL na atuação com Libras; atuação do TIL no contexto educacional; visão da política de inclusão sob a perspectiva do TIL; e acesso e permanência do estudante surdo segundo a visão do TIL (Ferreira, 2019).

Entre os achados da pesquisa, Ferreira (2019) ratifica o crescimento considerável do número de matrículas de estudantes PEE em classes comuns, com destaque para a sobrecarga de trabalho, a ausência de revezamento e a falta de colaboração com o professor da classe comum como aspectos que dificultam e, muitas vezes, inviabilizam a permanência dos estudantes surdos no sistema escolar.

Com base nas considerações finais da dissertação de Ferreira (2019), os TILs que atuam nas escolas estaduais de Teresina no Piauí são caracterizados como jovens profissionais comprometidos, engajados na comunidade surda e militantes da causa surda. Todos possuem qualificação para o exercício da profissão, com formação continuada na área, estando alguns graduados e outros em processo de formação. Os TILs relatam que as necessidades educacionais dos estudantes surdos não estão sendo plenamente atendidas, o que gera defasagens na aprendizagem em comparação aos demais alunos. Avaliam, ainda, que as políticas públicas inclusivas ainda não garantem condições plenas de acessibilidade, embora reconheçam que a presença dos TILs em sala de aula tem favorecido a inclusão desses estudantes (Ferreira, 2019).

Apesar de alguns profissionais relatarem certo apoio institucional, a maioria aponta ausência de suporte e sentimento de exclusão em razão do vínculo contratual temporário e da falta de valorização profissional. Entre as principais dificuldades, destacam-se a ausência de intérprete de apoio para revezamento, o cansaço físico e mental decorrente da sobrecarga, a falta de planejamento conjunto com docentes, o pouco envolvimento das equipes gestoras e o número elevado de estudantes surdos por sala (Ferreira, 2019).

Somam-se a esses fatores o desconhecimento da Libras por parte de alguns alunos, a restrição à participação dos TILs nos processos pedagógicos e a inexistência de tempo destinado ao planejamento de suas atividades. Na visão desses profissionais, as políticas de acesso e permanência dos surdos nas escolas ainda apresentam falhas, e a desvalorização do TIL, na realidade piauiense, resulta em

desmotivação e sobrecarga de trabalho (Ferreira, 2019).

Oliveira (2019), com o intuito de aplicar as técnicas de Engenharia de *Software* e atender ao princípio ético do interesse público, desenvolveu a pesquisa intitulada ***Aplicação de avatares da Língua de Sinais Brasileira na avaliação da qualidade de vida de pessoa surda****,* cujo objetivo concentrou-se na construção da versão em Libras do instrumento *World Health Organization Quality of Life* (WHOQOL), criado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) para medição da qualidade de vida.

Para embasar a suas considerações, Oliveira (2019) enfatiza que o uso de textos e legendas não são suficientes para atender às demandas dos surdos e cita, como exemplo, a ausência de tradução para a Língua de Sinais de grande quantidade de textos e serviços na internet que se encontram inacessíveis à comunidade surda, entre eles o WHOQOL.

Considerando que a utilização de intérpretes humanos no processo de tradução do instrumento WHOQOL para a Língua de Sinais (LS) acarretaria vários custos, o uso de avatares permite que as informações sejam disponibilizadas a qualquer momento, sem a necessidade de um profissional especializado para a tradução e a um custo de tempo menor, quando comparado ao processo de utilização de um intérprete humano (Oliveira, 2019).

A metodologia para a realização da tradução consistiu em 13 etapas, teve início com a criação do sinal "Qualidade de Vida" em Libras e contou com a participação intensiva de especialistas em Libras, surdos, profissionais da área linguística, profissionais especializados em edição de vídeos, desenvolvedores e engenheiros de *software*. A escolha das ferramentas de tradução de texto em Língua de Sinais levou em consideração critérios de custo e qualidade de construção de *software*, além de critérios de qualidade linguística (Oliveira, 2019).

Os vídeos gerados pelas ferramentas digitais foram apresentados às intérpretes que identificaram os principais erros, permitindo a criação de um conjunto de diretrizes referentes à qualidade linguística das interpretações, que foi validado e permitiu atribuir a cada questão os erros que prejudicaram a compreensão dos conteúdos. Entre esses erros destacam-se: a tradução literal, a soletração, o uso de sinais fora de contexto, o regionalismo, erros de sintaxe, erros de semântica e uso de sinais inadequados (Oliveira, 2019).

Foram avaliadas sete ferramentas que apresentaram erros cruciais para o entendimento do conteúdo das questões pela pessoa surda. Entre esses erros

destaca-se, com grande taxa de incidência, a tradução literal, fator responsável pela grande quantidade de erros gerados pelas ferramentas, cuja tradução não atende às necessidades da comunidade surda (Oliveira, 2019).

A pesquisa de Oliveira (2019) evidencia que, embora os avanços tecnológicos possam contribuir para ampliar o acesso à informação, a presença dos TILs permanece indispensável para garantir a acessibilidade comunicacional. Nesse sentido, é fundamental que haja valorização e apoio institucional à formação inicial e continuada desses profissionais, assim como a melhoria de suas condições de trabalho, reconhecendo que sua atuação é determinante para o desenvolvimento educacional e social das pessoas surdas que se comunicam por meio da Libras.

Silva, A. (2021), ao analisar as ***Condições de permanência dos estudantes surdos na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)***, aponta o aumento das matrículas nos cursos de graduação, acompanhado por elevados índices de evasão (66%), registrados em 2020 em virtude da pandemia de COVID-19.

Na UFMS, o primeiro TIL tomou posse em 2014, e os atendimentos aos estudantes surdos tiveram início em 2016, com o ingresso do primeiro aluno do curso de Matemática, o que resultou no aumento das demandas em sala de aula nos anos seguintes. Em 2019, havia seis estudantes e três professores com surdez profunda, todos usuários de Libras e dependentes do trabalho dos TILs para assegurar a acessibilidade comunicacional (Silva, A., 2021).

A Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas (DIAAF) da UFMS conta com uma Seção de Libras, destinada aos atendimentos e às demandas específicas da comunidade surda.

> Dentre algumas atribuições dessa seção, são apresentadas no site da Divisão de Acessibilidade, no site da UFMS, alguns tipos de atendimentos, como: gerenciar a equipe de intérpretes de Libras no atendimento à comunidade surda; orientar coordenadores de curso e unidades setoriais acerca das especificidades linguísticas das pessoas surdas; encaminhar propostas de normatização de procedimentos referentes ao serviço de interpretação em Libras; e viabilizar o acesso à comunicação e informação em Libras. Atualmente, esta seção conta com a atuação de seis Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais (TIL), de cargo técnico administrativo de nível D efetivo e um de cargo técnico administrativo de nível E, de caráter temporário, para atendimento de suas demandas, sendo sete TIL, no total (Silva, A., 2021, p. 23).

A descrição da Seção de Libras da UFMS, apresentada por Silva, A. (2021), indica que o único vínculo temporário está associado a cargo de nível E, enquanto os servidores efetivos estão classificados no nível D, evidenciando a coexistência de diferentes enquadramentos funcionais no interior da equipe.

Silva, A. (2021) conclui reafirmando a importância da atuação do Poder Público na efetivação de uma educação inclusiva de qualidade e destaca que a falta de recursos e a burocratização dos serviços públicos dificultam a implementação de ações voltadas à melhoria da inclusão dos estudantes surdos.

Silva, F. (2021), em sua dissertação ***Escola comum inclusiva: modos de subjetivação dos surdos*** realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha *Campus* Panambi, buscou compreender os espaços ocupados por esses estudantes e mapear as interferências desses modos de subjetivação em seus percursos escolares, utilizando questionários e entrevistas com dois estudantes surdos, além da aplicação de questionário com uma TIL.

Os resultados evidenciam que a presença dos TILs no processo de mediação comunicacional é imprescindível, sendo sua ausência responsável por rupturas no processo de escolarização de estudantes surdos. Soma-se a isso a limitada disseminação da Libras nos espaços escolares, o que inviabiliza a comunicação entre professores e servidores ouvintes que não a utilizam e estudantes surdos, reforçando a importância dos TILs e a necessidade de aumentar a carga horária destinada ao ensino de Libras nos cursos de graduação (Silva, F., 2021).

Na dissertação intitulada ***Formação-experiência como um caminho des-possível para Tradutores e Intérpretes de Libras-Português***, Oliveira (2021) investiga o processo histórico de constituição da formação de Tradutores e Intérpretes de Libras-Português (TILSP), com foco nas racionalidades que operam a modulação de suas condutas profissionais. Ancorado nas noções de governamentalidade e subjetivação, o autor analisa práticas formativas, dispositivos legais e discursos pedagógicos que produzem modos específicos de ser TILSP, articulados a uma racionalidade política moderna de caráter neoliberal. Nesse contexto, a formação não se restringe à aquisição de competências técnicas, mas configura-se como um campo de produção de condutas, no qual se inscrevem mecanismos de regulação, controle e normatização da atuação profissional.

A partir das conversas realizadas com profissionais da área, Oliveira (2021) identifica a emergência de quatro figuras subjetivas, denominadas TILSP endividado, mediatizado, securitizado e representado, que expressam formas contemporâneas de captura e gestão da experiência desses trabalhadores. Essas categorias analíticas evidenciam como os intérpretes são atravessados por exigências de produtividade, responsabilização individual e adaptação constante, revelando tensões entre

regulação e possibilidade de resistência. Ao propor a noção de formação-experiência como vetor analítico, o autor explicita simultaneamente os processos de sujeição e as brechas que possibilitam linhas de fuga, contribuindo para uma leitura crítica das condições de constituição e exercício profissional dos TILSPs.

Pereira (2022), em dissertação intitulada ***As condições de trabalho dos Tradutores-Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (TILSP) dos Campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro: Processos e Práticas***, buscou compreender como se dá a gestão do trabalho desses profissionais, além de identificar as condições em que exercem suas atividades. A pesquisa foi realizada durante a pandemia de COVID-19, por meio de questionário semiestruturado aplicado remotamente, com a participação de seis TILs, entre servidores efetivos e contratados, atuantes em diferentes *campi* da instituição.

Os resultados indicaram que o grupo era composto majoritariamente por mulheres com formação superior àquela exigida nos processos seletivos, para os quais demandam apenas ensino médio e proficiência em Libras. Essa discrepância aponta para a necessidade de revisar os critérios de seleção, considerando o perfil dos estudantes surdos atendidos na Educação Básica e no Ensino Superior.

Embora os TILs participassem amplamente de reuniões institucionais, a pesquisa identificou ausência de coordenação específica e de grupos de estudo. Também registrou jornada semanal de 40 horas, sem revezamento entre pares ou substituição nas ausências, circunstância relacionada à sobrecarga e a potenciais riscos para a saúde.

Apesar da avaliação positiva do clima organizacional e da adequação dos espaços físicos, persistiam fragilidades, como a ausência de apoio financeiro para deslocamentos e a destinação de apenas cinco horas semanais para estudo e planejamento. Pereira (2022) conclui que a implementação de práticas de revezamento, a criação de espaços institucionais de formação e diálogo e o fortalecimento da área são medidas necessárias para assegurar condições adequadas de trabalho e favorecer a inclusão educacional dos estudantes surdos.

Mendes (2022), em sua pesquisa, analisou as ***Políticas de Atenção à Saúde e Segurança do Servidor (PASS) e os efeitos na atuação do Tradutor Intérprete de Libras*** no contexto das universidades federais do Rio Grande do Sul. A autora evidencia que os documentos-base da política não apresentam intervenções de forma

explícita e são destinados ao público geral, o que impacta diretamente o conjunto de ações que deveriam promover a saúde e prevenir danos e agravos à saúde dos servidores. A ausência de uma implementação eficaz da PASS, somada a essas condições, resulta em afastamentos por agravos à saúde que comprometem a acessibilidade comunicacional dos estudantes surdos, além de fragilizar a continuidade dos trabalhos e sobrecarregar os demais TILs.

A dissertação, ***Glossário digital de biblioteconomia em Língua Brasileira de Sinais (Libras): uma necessidade emergente para a inclusão social do surdo***, de Silva (2023), evidencia que a escassez de materiais acessíveis que articulem terminologias técnicas ao universo visual da Libras constitui um obstáculo relevante para a inclusão de estudantes surdos no ensino superior. A ausência de glossários especializados e de sinais para conceitos específicos limita o acesso a determinadas áreas do conhecimento, restringe as possibilidades de formação acadêmica e dificulta o aprofundamento em conteúdos complexos.

A autora destaca ainda que, diante dessa lacuna terminológica, torna-se frequente o uso reiterado da datilologia, processo que torna a mediação linguística mais lenta e cansativa, impactando tanto a aprendizagem dos estudantes quanto a dinâmica de trabalho dos TILs. Nesse contexto, a produção de glossários técnicos e de recursos digitais acessíveis é apresentada como estratégia relevante para ampliar a autonomia dos estudantes surdos e favorecer condições mais adequadas para a mediação linguística no ambiente acadêmico.

A pesquisa de Silva (2023) oportunizou o acesso ao estudo de Martins (2009), intitulado ***Trajetórias de formação e condições de trabalho do Intérprete de Libras em Instituições de Educação Superior***. Ao analisar o perfil e as condições de trabalho dos TILs, Martins (2009) constatou que as jornadas de trabalho variam entre 20 e 40 horas semanais e que a maioria dos profissionais possui vínculos formais de trabalho: 47% são contratados pelo regime da Consolidação das Leis do Trabalho[12] (CLT) efetivo, 26% como CLT temporário, 21% atuam como autônomos e 5% como estagiários. Apenas 5% dos participantes relataram atuar eventualmente como intérpretes, e nenhum deles de forma exclusivamente voluntária. Observa, contudo, que a contratação em modalidades temporárias ou autônomas contribui para a precarização das condições de trabalho, além de revelar que, em alguns casos, a

[12] Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm. Acesso em: 10 fev. 2025.

inserção de TIL nas Instituições de Ensino Superior (IES) ocorre apenas para o atendimento de exigências legais.

Ainda segundo Martins (2009), 60% dos profissionais possuem registro na função de Intérprete de Libras, 34% na função de professor e 5% em outras categorias, o que influencia diretamente no grau de entrosamento e participação desses profissionais no contexto acadêmico. De modo geral, a autora evidencia que a organização do trabalho pedagógico bilíngue enfrenta obstáculos relacionados às fragilidades estruturais e às condições de trabalho desses profissionais, que muitas vezes não dispõem de suporte adequado para o desempenho de suas atividades. Ademais, os TILs nem sempre são reconhecidos pela complexidade de seu trabalho, tanto no que se refere à remuneração quanto às condições contratuais. O estudo aponta, ainda, que a categoria é composta majoritariamente por mulheres, refletindo uma tendência observada em outras pesquisas sobre o perfil do TIL.

Moraes (2023), em sua pesquisa intitulada ***A instrumentalização do processo avaliativo da interpretação da Língua de Sinais para a Língua Oral – Versão voz através da construção de uma ficha técnica***, analisou a modalidade de interpretação da Língua de Sinais para a Língua Portuguesa oral por meio da criação de uma Ficha Avaliativa com critérios para a medição do desempenho dos TILs no processo tradutório-interpretativo. Participaram do estudo 145 pessoas caracterizadas como adultas ouvintes, TILs ou professores proficientes em Libras, com experiência profissional superior a dois anos em áreas correlatas.

Durante a pesquisa, foram identificados dois principais fatores responsáveis por afetar negativamente o processo tradutório-interpretativo: a falta de acesso ao material e ao palestrante, bem como a ausência de formação adequada. Também foram observados fatores anatomofisiológicos, sendo o nervosismo o elemento emocional que mais afeta o desempenho tradutório-interpretativo (Moraes, 2023).

Para Moraes (2023), a ficha avaliativa pode ser um instrumento útil no contexto de bancas avaliativas para empregos e concursos públicos, servindo como um dos critérios de seleção de candidatos. Entretanto, compreende-se que, ao se estabelecerem critérios de avaliação rigorosos, devem ser oferecidas condições de trabalho que eliminem os fatores intervenientes no processo tradutório-interpretativo.

O estado do conhecimento evidencia a ampliação do acesso de estudantes surdos à Educação Básica e à Educação Superior, acompanhada pela presença de TILs nas instituições de ensino investigadas. De forma recorrente, identificam-se

limites relacionados às condições de trabalho desses profissionais, com destaque para a sobrecarga de trabalho, a ausência de revezamento entre intérpretes, a insuficiência de apoio institucional, os vínculos laborais não permanentes e a restrição do tempo destinado ao planejamento e à formação continuada.

Ao mesmo tempo, as produções analisadas ressaltam a importância da atuação dos TILs para a garantia da acessibilidade comunicacional dos estudantes surdos, evidenciando que a ausência ou a insuficiência desses profissionais compromete os processos de comunicação e participação nos espaços educacionais. O conjunto analisado evidencia, ainda, a necessidade de aprofundar a investigação das condições de trabalho desses profissionais em suas relações com os vínculos institucionais, a organização do trabalho e as formas de regulamentação da atividade, aspectos que orientam a análise desenvolvida nesta pesquisa no âmbito do IFSP.

CAPÍTULO IV – PERCURSO METODOLÓGICO

A construção do percurso metodológico orientou-se pela necessidade de compreender as condições de trabalho dos TILs no IFSP a partir de suas dimensões históricas, institucionais e profissionais. Este capítulo explicita o delineamento qualitativo, os aspectos éticos, o local da pesquisa e os participantes, além das estratégias de produção das informações e dos procedimentos adotados para análise dos dados.

4.1 Delineamento e Abordagem Teórico-Metodológica

Do ponto de vista metodológico, o estudo caracteriza-se como qualitativo, cuja abordagem fundamenta-se na necessidade de compreender, em profundidade, as condições de trabalho dos TILs, considerando as dimensões históricas, institucionais e subjetivas que atravessam o exercício profissional desses trabalhadores. Nesse sentido, alinha-se às abordagens qualitativas, conforme definido por Godoy (1995, p. 58):

> A pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesse amplos que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos.

Do ponto de vista do delineamento, a pesquisa articula análise documental e investigação empírica, mobilizando documentos institucionais, dados provenientes de fontes secundárias e informações produzidas com os participantes para examinar as condições de trabalho dos TILs no IFSP e suas mediações com as políticas de educação especial na perspectiva inclusiva e as normativas institucionais.

No âmbito desta investigação, adotam-se como referência os estudos de Bogdan e Biklen (1994), que compreendem a pesquisa qualitativa como um processo voltado à interpretação dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências.

No que se refere ao tratamento dos dados, adota-se a análise de conteúdo, conforme sistematizada por Bardin (1988), entendida como um conjunto de técnicas que permite a identificação, organização e a interpretação de sentidos presentes nos materiais empíricos.

A escolha dessa abordagem justifica-se pela natureza do objeto de investigação, que demanda a apreensão de processos sociais complexos, como a

precarização do trabalho, a desvalorização profissional e as contradições institucionais, os quais não podem ser reduzidos a indicadores quantitativos, exigindo, ao contrário, análise interpretativa e contextualizada.

A pesquisa foi desenvolvida em conformidade com os princípios éticos que regem as investigações com seres humanos, conforme detalhado na próxima seção.

4.2 Aspectos éticos

A pesquisa foi submetida e aprovada pelos Comitês de Ética em Pesquisa da Universidade Católica de Santos (CEP/UNISANTOS) e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (CEP/IFSP), conforme registros CAAE nº 89326925.1.0000.5536 e nº 89326925.1.3001.5473, respectivamente.

Todos os participantes tiveram acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual foram informados sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos adotados, os riscos e benefícios envolvidos e a garantia de confidencialidade das informações. A participação foi voluntária, assegurando-se o direito de recusa ou de retirada do consentimento a qualquer momento, sem qualquer penalização (Apêndice C).

Para preservar a identidade dos participantes e reduzir o risco de identificação indireta, foram adotados procedimentos de anonimização na apresentação e análise dos dados. Os participantes foram identificados pelos códigos TIL A a TIL L, e os *campi* foram codificados numericamente.

No processo de elaboração da tese, recursos de inteligência artificial generativa foram empregados de forma complementar, com uso restrito a materiais previamente anonimizados e desidentificados, para apoiar a organização do trabalho analítico e a redação de sínteses. Não foram inseridos dados pessoais diretamente identificáveis, gravações, arquivos brutos de entrevistas ou respostas individualizadas de questionários. A delimitação do *corpus*, a validação das categorias, a interpretação dos achados, a revisão crítica e a elaboração das conclusões permaneceram sob responsabilidade da pesquisadora.

Os registros das entrevistas e as respostas ao questionário foram transferidos para dispositivo eletrônico local, com acesso restrito à pesquisadora, e removidos das plataformas virtuais após o *download*, observando-se os procedimentos de proteção e confidencialidade previstos no TCLE.

4.3 Local da pesquisa e participantes

A pesquisa teve como campo empírico o IFSP, abrangendo TILs em diferentes *campi* da instituição. A produção das informações foi realizada de forma remota, mediante questionário eletrônico e entrevistas semiestruturadas, sem alterar o recorte institucional da investigação.

Foram elegíveis profissionais com 18 anos ou mais vinculados ao IFSP como TILs, independentemente do tipo de vínculo e da situação de exercício durante o período de coleta. Como critério de exclusão, não foi incluída a profissional em exercício no *Campus* Cubatão, unidade de atuação da pesquisadora, a fim de evitar possíveis constrangimentos decorrentes da proximidade profissional.

A participação ocorreu de forma voluntária. O questionário foi respondido por 19 TILs, distribuídos em 14 *campi* do IFSP, dos quais 15 eram servidores efetivos concursados e quatro atuavam sob vínculo terceirizado.

Após o preenchimento do questionário, 15 participantes manifestaram interesse em participar na etapa de entrevistas semiestruturadas. Todos foram contatados individualmente para agendamento, mas quatro não responderam ao contato realizado. Assim, as entrevistas foram realizadas com 11 profissionais, dos quais dez eram servidores efetivos concursados e um atuava sob vínculo terceirizado. As entrevistas constituíram a principal fonte de evidências qualitativas da pesquisa. Os procedimentos de convite, produção das informações e análise dos dados são apresentados nas seções seguintes.

4.4 Estratégia metodológica e etapas da pesquisa

A estratégia metodológica adotada compreendeu a pesquisa documental e a investigação empírica, complementadas pela utilização de dados provenientes de bases secundárias. A investigação empírica compreendeu a aplicação de questionário e a realização de entrevistas semiestruturadas com TILs do IFSP. A combinação dessas fontes possibilitou examinar o objeto a partir de diferentes perspectivas e subsidiou a triangulação dos dados produzidos ao longo da pesquisa.

Para a delimitação do objeto e a construção do problema de pesquisa, realizou-se um levantamento da produção científica no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, a partir das palavras-chave “tradutor e intérprete de Libras” e “condições de trabalho”. O levantamento resultou na identificação de 14 dissertações produzidas

entre 2011 e 2023. A análise dessas produções buscou identificar tendências, lacunas e contribuições dos estudos sobre o tema, bem como situar a presente investigação nesse campo de conhecimento. Os resultados desse levantamento são apresentados no Capítulo I.

A pesquisa documental compreendeu a consulta e a análise de legislações, normativas institucionais, editais e demais documentos oficiais, incluindo aqueles referentes às formas de contratação e às condições de trabalho dos TILs. Foram também utilizados dados provenientes de fontes secundárias, entre elas o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a Plataforma Nilo Peçanha e o portal de dados abertos do IFSP. Os documentos subsidiaram a análise dos aspectos normativos e institucionais, enquanto os dados provenientes das fontes secundárias contribuíram para a caracterização do campo investigado.

A pesquisa documental fundamentou-se em Fávero e Centenaro (2019), considerando os documentos como fontes que requerem procedimentos de apreensão, compreensão e análise. A leitura desse material foi orientada também pelas contribuições de Evangelista e Shiroma (2019), buscando examinar os documentos para além de sua dimensão formal e considerar suas implicações no contexto das políticas educacionais.

Na etapa empírica, inicialmente foi aplicado um questionário estruturado aos TILs do IFSP, com o objetivo de caracterizar o perfil socioprofissional dos participantes, reunir informações sobre suas condições de trabalho e identificar profissionais interessados em participar da etapa de entrevistas. O instrumento contemplou questões sobre vinculação institucional, formação acadêmica, trajetória profissional e tipo de vínculo, conforme apresentado no Apêndice A.

Os TILs identificados na base de dados institucional do IFSP foram convidados por meio de carta-convite enviada individualmente por correio eletrônico. Como essa base não permitia localizar os profissionais contratados e terceirizados, a pesquisa também foi divulgada em grupos de WhatsApp de TILs. O questionário foi disponibilizado aos profissionais interessados em participar por meio de formulário eletrônico elaborado no *Google Forms*.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com os TILs que participaram da etapa anterior e manifestaram interesse em aprofundar sua participação na pesquisa. Os encontros ocorreram individualmente, entre 12 de novembro de 2025 e 6 de fevereiro de 2026, por meio da plataforma *Google Meet*, em datas e horários

previamente agendados, com duração média de 90 minutos. As entrevistas foram gravadas, transcritas integralmente e posteriormente conferidas para a constituição do *corpus* destinado à análise.

O roteiro das entrevistas semiestruturadas, apresentado no Apêndice B, reuniu 29 questões organizadas em eixos temáticos. Os eixos iniciais abordaram a trajetória de vida, a formação e o ingresso no IFSP, bem como a presença de estudantes surdos, o número de TILs e as formas de contratação existentes nos *campi*.

Os demais eixos trataram da organização das equipes, do revezamento, da jornada, dos espaços de atuação, das atribuições e das condições de trabalho, incluindo os efeitos da extinção do cargo. Também contemplaram a saúde ocupacional, as relações profissionais no *campus*, as normativas internas, o PCCTAE e as mudanças consideradas necessárias. O roteiro incluiu, ainda, questões sobre políticas públicas e sobre a participação em sindicatos, fóruns e movimentos da comunidade surda e dos profissionais de Libras.

Esse conjunto de questões teve por objetivo compreender como os TILs percebem e vivenciam suas condições de trabalho e de carreira no IFSP, considerando as implicações das formas de provimento e contratação, das normas institucionais e das políticas públicas que incidem sobre sua atuação. A escolha da entrevista fundamenta-se em sua relevância para a pesquisa qualitativa, pois favorece a compreensão dos significados que os sujeitos atribuem às situações vivenciadas (Minayo; Costa, 2018).

As entrevistas tinham o intuito de apreender as experiências e percepções dos TILs e de subsidiar a articulação entre as evidências empíricas e aquelas provenientes das demais fontes. A triangulação dos dados foi realizada mediante o cotejamento das diferentes fontes mobilizadas na pesquisa. O questionário contribuiu para a caracterização do perfil socioprofissional dos participantes e de suas condições de trabalho; os documentos subsidiaram a análise dos aspectos normativos e institucionais; e os dados provenientes de fontes secundárias contribuíram para a caracterização do campo investigado.

4.5 Procedimentos de análise dos dados

A análise dos dados foi orientada pela análise de conteúdo proposta por Bardin (1988), considerando a natureza e a finalidade das diferentes fontes mobilizadas na pesquisa e sua articulação com o referencial teórico adotado.

Na pré-análise, procedeu-se à organização do material, à retomada dos objetivos da pesquisa e à leitura flutuante, buscando identificar elementos relevantes para a análise. Esse movimento possibilitou reconhecer recorrências, aproximações e aspectos singulares presentes nos dados, bem como identificar elementos preliminares para a construção das categorias analíticas.

Os materiais mobilizados na análise foram tratados de acordo com sua natureza e finalidade na pesquisa. As entrevistas constituíram a principal fonte de evidências empíricas qualitativas, enquanto o questionário subsidiou a caracterização socioprofissional dos participantes.

Os documentos institucionais e normativos foram examinados em articulação com esses dados e com o referencial teórico. As bases secundárias foram utilizadas para a contextualização e caracterização do campo investigado.

Na etapa de exploração do material, as entrevistas foram examinadas por meio da identificação e codificação de unidades de registro relacionadas aos objetivos da pesquisa. Essas unidades foram comparadas entre os participantes, considerando recorrências, convergências, divergências e aspectos singulares presentes nos relatos.

A partir das unidades de registro identificadas nas entrevistas, foram delineados agrupamentos preliminares, posteriormente confrontados com os documentos institucionais e normativos e interpretados à luz do referencial teórico.

O aprofundamento da análise documental possibilitou, ainda, identificar núcleos analíticos não circunscritos aos agrupamentos inicialmente delineados a partir das entrevistas. Esse movimento de triangulação possibilitou o refinamento progressivo das categorias e subcategorias analíticas, considerando aproximações e especificidades evidenciadas pelas diferentes fontes.

A construção das categorias analíticas assumiu, assim, caráter teórico-empírico, não decorrendo exclusivamente das recorrências identificadas nas entrevistas nem de definições estabelecidas previamente pelo referencial teórico. As categorias foram sendo constituídas e refinadas na articulação entre as evidências empíricas, a análise documental e o referencial teórico que fundamenta a pesquisa.

Esse percurso analítico resultou na constituição de ***quatro categorias***. As categorias ***Desvalorização profissional e da carreira*** e ***Precarização das condições de trabalho*** foram inicialmente delineadas a partir da análise das entrevistas e posteriormente refinadas mediante sua articulação com as evidências

documentais e o referencial teórico.

A categoria ***Reconfiguração das formas de provimento e contratação***, por sua vez, foi constituída a partir do aprofundamento da análise documental, em articulação com os dados empíricos e o referencial teórico da pesquisa.

A categoria ***Formação e qualificação profissional*** foi constituída mediante a retomada e o refinamento das unidades relacionadas aos processos formativos identificadas nas entrevistas, articuladas aos dados do questionário, à legislação e às normativas pertinentes e ao referencial teórico.

Quadro 17 - Categorias e subcategorias de análise

CATEGORIAS DE ANÁLISE	SUBCATEGORIA
Desvalorização profissional e da carreira	Incongruência do enquadramento funcional
	Fragilização das perspectivas de carreira
	Reconhecimento limitado do trabalho
	Indefinição da posição institucional e das atribuições profissionais
Precarização das condições de trabalho	Insuficiência de profissionais
	Intensificação e sobrecarga do trabalho
	Limitações nas condições de preparação do trabalho interpretativo
	Exercício de atividades alheias às atribuições profissionais
	Sofrimento psíquico e adoecimento mental
	Adoecimento osteomuscular associado ao trabalho interpretativo
Reconfiguração das formas de provimento e contratação	Reconfiguração do provimento efetivo dos TILs
	Recorrência da contratação temporária por Processos Seletivos Simplificados
	Terceirização e heterogeneidade das condições de contratação
Formação e qualificação profissional	Aprendizagem pela convivência e pela prática junto à comunidade surda
	Diversidade dos percursos de qualificação profissional
	Formação continuada e desenvolvimento profissional

Fonte: Elaborado pela autora com base na análise das evidências empíricas e documentais, em articulação com o referencial teórico da pesquisa.

O Apêndice F apresenta o livro de códigos da análise de conteúdo, no qual são sistematizadas as categorias e subcategorias consolidadas, suas definições operacionais, os critérios de inclusão e delimitação analítica, bem como unidades de registro exemplificativas identificadas nas entrevistas.

Na etapa de tratamento dos resultados e interpretação, as evidências reunidas foram examinadas a partir das categorias e subcategorias constituídas no percurso analítico. A interpretação buscou estabelecer relações entre os achados provenientes

das diferentes fontes, os objetivos da pesquisa e o referencial teórico, possibilitando uma compreensão ampliada das condições de trabalho dos TILs do IFSP.

4.6 Acessibilidade na apresentação da tese

Durante o exame de qualificação, as contribuições da banca examinadora suscitaram a revisão de aspectos relacionados à acessibilidade desta tese. A partir das recomendações apresentadas, foram incorporados recursos de organização e diferenciação visual das informações, considerando a relevância da experiência visual das pessoas surdas na produção de sentidos, conforme discutido por Campello (2008).

Também foram adotadas medidas voltadas à acessibilidade do documento para pessoas que utilizam tecnologias assistivas. Nesse sentido, foram inseridos textos alternativos nas imagens e evitada a mesclagem de células em quadros e tabelas, buscando favorecer a leitura e a navegação por leitores de tela.

CAPÍTULO V - TRAJETÓRIA E ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA FEDERAL DE ENSINO

Este capítulo apresenta a trajetória e a organização do SFE no Brasil, a fim de situar o contexto institucional em que se desenvolve a pesquisa. Inicialmente, recupera a constituição e a expansão da Rede Federal e examina a organização do MEC, com destaque para as instâncias responsáveis pelas políticas de educação especial na perspectiva inclusiva e de educação bilíngue de surdos. Em seguida, focaliza a trajetória e a configuração do IFSP, os núcleos de acessibilidade nos Institutos Federais e os NAPNEs da instituição, considerando seu papel na oferta de acessibilidade e nas condições institucionais que incidem sobre o trabalho dos TILs.

5.1 A constituição do Sistema Federal de Ensino no Brasil: origens, expansão e reconfigurações institucionais

A constituição do SFE no Brasil insere-se em um processo histórico de organização e expansão da atuação do Estado na educação, particularmente no que se refere à formação profissional. Esse percurso tem início no começo do século XX, com a criação das ***Escolas de Aprendizes Artífices*** (Brasil, 1909), e desenvolve-se ao longo do tempo por meio de profundas transformações, que expressam a ampliação territorial da rede, a diversificação da oferta de cursos e as mudanças no perfil do alunado.

Os primórdios do SFE remetem ao ano de 1909, quando a publicação do Decreto nº 7.566 instituiu as Escolas de Aprendizes Artífices, inicialmente vinculadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, com a finalidade de ofertar ensino profissional primário e gratuito (Brasil, 1909; Silva, 2009). Trata-se do marco inaugural da Rede Federal, com a criação de 19 escolas nas capitais brasileiras, voltadas à formação de trabalhadores (Vilaronga *et al.*, 2022).

Esse marco inaugural insere-se em um contexto de ampliação da atuação estatal na formação profissional, ainda que fortemente orientado por critérios seletivos de acesso. As escolas ofertavam formação profissional associada à alfabetização, atendendo simultaneamente às demandas econômicas e a estratégias de controle social (Vilaronga *et al.*, 2022).

Embora o Decreto nº 7.566/1909 previsse a admissão prioritária dos denominados “desfavorecidos da fortuna”, em sua origem, o ingresso no SFE estava condicionado a exigências que excluíam pessoas com deficiência ao vedar

explicitamente a matrícula de candidatos considerados portadores de “defeitos” que os impossibilitassem para o aprendizado do ofício (Brasil, 1909). Tratava-se de meninos a partir de dez anos em situação de vulnerabilidade social, com o objetivo de afastá-los da ociosidade e inseri-los no trabalho produtivo (Vilaronga *et al.*, 2022).

Desde sua origem, a organização dessas instituições formaliza a separação entre trabalho manual e intelectual, destinando à população empobrecida a formação profissional, enquanto o ensino secundário e superior permanecia reservado às elites (Vilaronga *et al.*, 2022). Esse aspecto revela a presença de uma dualidade estrutural na organização educacional brasileira.

Tal exclusão deve ser compreendida no contexto histórico mais amplo das políticas educacionais brasileiras, marcado por iniciativas de escolarização das pessoas com deficiência desenvolvidas de forma fragmentada e dissociada do ensino regular ao longo da primeira metade do século XX. No Brasil, a educação voltada às pessoas com deficiência na política educacional só viria a ocorrer de forma mais sistemática a partir do final dos anos de 1950 e início da década de 1960 (Mazzotta, 2011).

Esse processo insere-se em uma trajetória histórica mais ampla da educação profissional no país, cujas raízes remontam ao período colonial, com as escolas--oficinas jesuíticas, e ao período imperial, com as Casas de Educandos Artífices e os Liceus de Artes e Ofícios (Vilaronga *et al.*, 2022).

As Escolas de Aprendizes Artífices passaram, em 1930, para a supervisão do recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública, instituído pelo Decreto nº 19.448 (Brasil, 1930). Em 1937, a Lei nº 378 promoveu a reorganização desse ministério, que passou a denominar-se Ministério da Educação e Saúde, e transformou tais escolas em liceus destinados ao ensino profissional (Brasil, 1937).

Com o reconhecimento do ensino profissional como de nível médio, formalizado pelo Decreto-Lei nº 4.127/1942, as antigas instituições transformadas em liceus industriais passaram a denominar-se escolas industriais e técnicas (Brasil, 1942). Esse processo esteve diretamente relacionado à crescente demanda por trabalhadores qualificados, decorrente da industrialização e urbanização do país (Vilaronga *et al.*, 2022).

Ao regulamentar o ensino industrial e técnico, esse Decreto-Lei instituiu critérios de admissão e orientação escolar fundamentados em noções de capacidade física, aptidão mental e avaliação psicológica dos estudantes. O texto legal previa a

observação das inteligências e aptidões individuais, bem como a adequação dos alunos aos cursos considerados compatíveis com sua vocação e capacidade (Brasil, 1942).

Ademais, foram estabelecidos mecanismos de adaptação escolar baseados em exigências diferenciadas de formação prévia, reforçando a vinculação entre desempenho individual e percurso formativo. Ainda que o Decreto-lei não mencionasse explicitamente as pessoas com deficiência, o caráter subjetivo e normalizador desses critérios atuava como elemento restritivo ao acesso de sujeitos que não se enquadravam nos parâmetros estabelecidos. Tal configuração evidencia o caráter excludente do sistema educacional no período (Brasil, 1942).

Como analisa Jannuzzi (2012), mesmo quando esse público passou a ser reconhecido no plano legal, como na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961 (Brasil, 1961), tal reconhecimento ocorreu de maneira apartada da educação comum, evidenciando que a ampliação da oferta educacional no país coexistiu, por longo período, com limites estruturais à inclusão das pessoas com deficiência no sistema público de ensino.

Paralelamente ao ensino industrial, a educação agrícola também se estruturou no âmbito federal a partir do Decreto-Lei nº 9.613/1946, que organizou os estabelecimentos de ensino agrícola sob responsabilidade da União, indicando que a formação profissional na Rede Federal não se restringia ao setor industrial (Brasil, 1946).

Em 1959, a Lei nº 3.552 promoveu a redefinição do ensino industrial, convertendo as escolas industriais e técnicas em ***escolas técnicas federais***, conferindo-lhes natureza autárquica, com autonomia didática, administrativa, técnica e financeira (Brasil, 1959). A trajetória do SFE envolveu, ainda, a ampliação de sua estrutura institucional, com a transformação dessas instituições em Centros Federais de Educação Tecnológica, a partir da Lei nº 6.545/1978, inserindo-as no âmbito da educação superior (Brasil, 1978).

A implantação das ***Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs)*** vinculou-se ao movimento de interiorização e descentralização administrativa do SFE. Em 1994, a Lei nº 8.948 instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica (Brasil, 1994a), seguida pelo Decreto nº 2.208/1997, que reorganizou a educação profissional e estabeleceu sua dissociação do ensino médio (Brasil, 1997b).

Nessa direção, ao analisar os dispositivos legais da década de 1990, Silva

(2009) destaca que o Decreto nº 2.208/1997, ao dissociar a educação profissional do ensino médio regular, contribuiu para a restrição da oferta de cursos técnicos integrados e para o redirecionamento da educação profissional de nível superior para cursos tecnológicos.

Em 2004, o Decreto nº 5.154 (Brasil, 2004b) dispôs sobre a organização da educação profissional ao estruturá-la em formação inicial e continuada de trabalhadores, educação profissional técnica de nível médio e educação profissional tecnológica, em nível de graduação e pós-graduação. A norma passou a prever a articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio, nas formas integrada, concomitante e subsequente, restabelecendo, no plano legal, a possibilidade de oferta de cursos técnicos integrados.

Em 2005, a Lei nº 11.195 (Brasil, 2005c) alterou o § 5º da Lei nº 8.948/1994 (Brasil, 1994a) ao modificar o condicionamento da expansão da oferta de educação profissional pela União. Enquanto a redação anterior estabelecia que a criação de novas unidades de ensino somente poderia ocorrer mediante parcerias com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, a nova redação passou a indicar que essa expansão ocorreria preferencialmente por meio dessas parcerias. Com essa alteração, suprimiu-se o caráter obrigatório das parcerias, ampliando a autonomia da União para a criação e manutenção de novas unidades de ensino.

Em 2007, o Decreto nº 6.025 instituiu o ***Programa de Aceleração do Crescimento (PAC)*** como uma estratégia governamental baseada na ampliação dos investimentos públicos em infraestrutura, no estímulo ao investimento privado e no aprimoramento da gestão dos gastos públicos (Brasil, 2007). Nesse contexto, o PAC configurou-se como um instrumento de planejamento e execução de investimentos voltados à expansão da infraestrutura estatal, impactando diretamente no SFE por meio do financiamento de obras e da criação de novos *campi*, atuando, assim, como mecanismo indutor da expansão física e territorial da rede.

Cabe destacar que o PAC não é compreendido, nesta pesquisa, como um marco cronológico pontual da constituição do Sistema Federal de Ensino, mas como um instrumento de política pública de caráter transversal, cujos efeitos desdobram-se ao longo de diferentes períodos, especialmente a partir de 2007, com reconfigurações em 2010 e sua retomada em 2023. Nessa perspectiva, sua análise permite compreender os mecanismos de indução da expansão do SFE, sem se confundir com

os dispositivos institucionais que estruturam formalmente o sistema.

Em 2008, a Lei nº 11.892 (Brasil, 2008a) instituiu a ***RFEPCT***, constituída pelos ***Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia***, pela ***Universidade Tecnológica Federal do Paraná*** e pelos ***Centros Federais de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro e de Minas Gerai***s. A partir da relação nominal constante na lei, identificam-se 38 Institutos Federais distribuídos pelo território nacional. A norma atribuiu às instituições mencionadas natureza jurídica de autarquia, dotadas de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

Os Institutos Federais foram constituídos a partir da transformação e integração de Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Centros Federais de Educação Tecnológica, conforme a relação estabelecida na lei, organizando-se como instituições pluricurriculares e *multicampi*, com atuação na educação básica, profissional e superior. A Lei nº 11.892/2008 equiparou os Institutos Federais às universidades federais para fins de regulação, avaliação e supervisão da educação superior e conferiu-lhes autonomia para criar e extinguir cursos e registrar diplomas (Brasil, 2008a).

Em 2012, a Lei nº 12.677 (Brasil, 2012b) promoveu alterações na Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008a), estabelecendo que o ***Colégio Pedro II*** passasse a ter a mesma estrutura e organização dos Institutos Federais, o que o integra, no plano normativo, à RFEPCT. A mesma lei dispôs sobre a criação de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas no âmbito do MEC, destinados às IFEs. Conforme detalhado no anexo da referida lei, foram previstos, entre os cargos técnico-administrativos, ***2.562 cargos de Tradutor e Intérprete de "Linguagem de Sinais"*** e ***568 cargos de Revisor de Texto Braille*** (Brasil, 2012b).

De acordo com os dados do Censo da Educação Superior de 2024, o Sistema Federal de Ensino é composto por 69 universidades**,** 41 Institutos Federais/CEFETs**,** 11 faculdades[13], sendo uma vinculada ao MEC e dez vinculadas a outros órgãos, e um centro universitário. Essa configuração institucional resulta de um processo histórico marcado por sucessivas políticas de expansão e reorganização do sistema (Brasil, 2025b).

[13] Dentre elas, o INES está vinculado ao MEC e as demais estão subordinadas a outros órgãos da administração pública federal, como instituições militares e de formação especializada, a exemplo da ENCE, ITA, IME, ISCP, EsEFEx, CIAvEx, Facs, EsSLog, ESA e ESCFD.

A continuidade do processo de expansão dos IFs pode ser observada no plano que prevê a implantação de 111 novos *campi* em diferentes regiões do país, com recursos do ***Novo Programa de Aceleração do Crescimento (Novo PAC)***. A distribuição territorial dessas unidades é apresentada no Mapa 1, evidenciando a abrangência nacional do processo de expansão da Rede Federal.

Em 2026, o MEC autorizou o funcionamento dos primeiros 38 *campi* desse plano. A medida prioriza a interiorização da oferta de educação profissional e tecnológica e decorre de análise técnica das condições de infraestrutura, organização administrativa e capacidade acadêmica das unidades para o início das atividades (Brasil, 2026).

Mapa 1 – Localização dos novos *campi* da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil



Fonte: Ministério da Educação (MEC, [s.d.]). Mapa dos 111 novos *campi* dos Institutos Federais.

O percurso histórico apresentado evidencia que a constituição do SFE desenvolve-se por meio de sucessivas iniciativas de reorganização institucional e expansão da rede, expressas tanto na criação de dispositivos legais quanto na ampliação da presença territorial das instituições. Esse movimento articula a expansão da oferta educacional às transformações nas formas de organização e

atuação do Estado na educação profissional e tecnológica.

A ampliação do Sistema Federal de Ensino, associada ao aumento das matrículas de estudantes PEE, impõe a observância das prerrogativas estabelecidas pela Lei nº 13.146/2015, que atribui ao poder público a responsabilidade de assegurar condições de acesso, permanência e participação, incluindo a formação e a disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, TILs, guias-intérpretes e profissionais de apoio (Brasil, 2015).

A efetivação dessas garantias, contudo, não decorre automaticamente dos dispositivos legais nem da ampliação da oferta educacional, exigindo a organização de políticas públicas articuladas e de instâncias responsáveis por sua formulação, coordenação e acompanhamento. Nesse sentido, a análise desloca-se do processo histórico de constituição do SFE para a estrutura administrativa do Estado, com foco no MEC, cuja organização institucional será examinada a fim de compreender como se estruturam as instâncias responsáveis pela formulação, coordenação e implementação das políticas educacionais no Brasil, com incidência direta nas políticas institucionais do IFSP, tanto no que se refere à inclusão dos estudantes PEE quanto à regulamentação do trabalho dos TILs.

5.2 Organização do Ministério da Educação e a Coordenação das Políticas Educacionais para os Estudantes PEE

A análise toma como referência a organização básica do MEC, conforme estabelecido pela Lei nº 14.600/2023 (Brasil, 2023c) e detalhada pela estrutura regimental vigente, aprovada pelo Decreto nº 12.769/2025 (Brasil, 2025i) que define sua organização administrativa, suas competências e sua estrutura organizacional.

No âmbito da administração pública federal, o ***MEC*** configura-se como ***o órgão responsável pela coordenação da Política Nacional de Educação***, abrangendo as diferentes etapas e modalidades de ensino, com exceção do ensino militar (Brasil, 2023c). A amplitude de suas atribuições exige uma estrutura administrativa capaz de considerar as especificidades dos diversos contextos educacionais que compõem o sistema educacional brasileiro.

A estrutura organizacional do MEC, sintetizada no Quadro 19, revela um arranjo institucional complexo, marcado pela coexistência de órgãos de assessoramento direto ao Ministro de Estado, secretarias responsáveis por áreas específicas da política educacional, órgãos colegiados e entidades vinculadas. No interior desse

arranjo, destacam-se as instâncias responsáveis pela formulação e implementação de políticas voltadas à inclusão educacional, em especial a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão, bem como instituições especializadas, como o Instituto Benjamin Constant e o INES, cuja atuação se insere no conjunto de ações destinadas à garantia do direito à educação dos estudantes PEE.

Quadro 19 - Estrutura Organizacional do Ministério da Educação

MEC	
NÍVEL ORGANIZACIONAL	**ÓRGÃO/SECRETARIA/INSTÂNCIA**
Órgãos de assistência direta e imediata ao Ministro	Gabinete do Ministro e órgãos de assessoramento.
Órgãos específicos singulares	Secretaria de Educação Básica (SEB)
	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC)
	Secretaria de Educação Superior (SESU)
	Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES)
	Secretaria de Articulação Intersetorial e com os Sistemas de Ensino (SASE)
	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI)
	Secretaria de Gestão da Informação, Inovação e Avaliação de Políticas Educacionais (SEGAPE)
	IBC
	INES
Órgão colegiado	Conselho Nacional de Educação (CNE)
Entidades vinculadas previstas em regulamento específico.	Não detalhadas no Decreto nº 12.769/2025.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Decreto nº 12.769/2025 (Brasil, 2025i).

O aprofundamento da compreensão das instâncias do MEC relacionadas à RFEPCT, com foco nas políticas públicas voltadas à Educação Especial e à educação bilíngue de surdos, tem por objetivo analisar de que modo essas políticas incidem sobre as condições institucionais e de trabalho dos TILs no âmbito do IFSP.

Na estrutura ministerial, a ***Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC)*** ocupa posição estratégica na condução das políticas públicas de Educação Profissional e Tecnológica. A estrutura organizacional da SETEC, ilustrada no Quadro 20, expressa a complexidade da Educação Profissional e Tecnológica e evidencia a forma pela qual essa Secretaria articula a formulação das políticas públicas com os processos institucionais que sustentam sua implementação.

Quadro 18 - Estrutura organizacional da SETEC

SETEC/DIRETORIAS			
Desenvolvimento da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica	Políticas e Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica	Articulação e Fortalecimento da Educação Profissional e Tecnológica	Regulação e Supervisão da Educação Profissional e Tecnológica

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Decreto nº 12.769/2025 (Brasil, 2025i).

A ***Secretaria de Educação Superior (SESU)*** integra a estrutura do MEC como instância responsável pela coordenação das políticas voltadas à educação superior, desempenhando papel central na organização do SFE superior. Suas atribuições abrangem dimensões relacionadas ao acesso à educação superior, ao desenvolvimento acadêmico, à formação na área da saúde e aos modelos de financiamento das instituições federais. A estrutura organizacional da SESU, apresentada no Quadro 21, permite visualizar as diretorias que operacionalizam essas diferentes dimensões no âmbito da política de educação superior.

Quadro 19 - Estrutura organizacional da SESU

SESU/DIRETORIAS			
Políticas de Acesso à Educação Superior	Desenvolvimento Acadêmico	Desenvolvimento da Educação em Saúde	Modelos de Financiamento da Rede

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Decreto nº 12.769/2025 (Brasil, 2025i).

Nas políticas educacionais voltadas à diversidade, a ***Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI)*** configura-se como órgão específico singular do MEC responsável pela coordenação de políticas relacionadas à educação especial, à educação bilíngue de surdos, à educação do campo, à educação indígena, à educação quilombola e à alfabetização de jovens e adultos. Compete à Secretaria planejar, coordenar, acompanhar e avaliar políticas, programas e ações nessas áreas, articulando sua implementação com os sistemas de ensino.

A estrutura organizacional da SECADI, ilustrada no Quadro 22, evidencia o caráter transversal dessas políticas e a diversidade de áreas sob sua responsabilidade no interior do MEC.

Quadro 20 - Estrutura organizacional da SECADI

SECADI/DIRETORIAS					
Políticas de Educação do Campo e Educação Ambiental	Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos	***Políticas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva***	Políticas de Educação Étnico-Racial e Educação Escolar Quilombola	***Políticas de Educação Bilíngue de Surdos***	Políticas de Educação Escolar Indígena

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Decreto nº 12.769/2025 (Brasil, 2025i).

Na articulação entre o MEC e os sistemas de ensino, ***a Diretoria de Políticas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva*** configura-se como instância responsável pela coordenação das diretrizes institucionais relacionadas à política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva. À Diretoria cabe planejar, orientar e coordenar, em parceria com os sistemas de ensino e com as instituições do sistema federal, a implementação dessa política, bem como definir ações de apoio técnico e financeiro destinadas à garantia da escolarização e da oferta do AEE aos estudantes PEE.

Compete, ainda, à Diretoria a formulação de ações voltadas à formação continuada de profissionais da educação, à promoção da acessibilidade nos ambientes escolares e ao acompanhamento e monitoramento das políticas, ações e programas alinhados à educação especial na perspectiva inclusiva.

Nas políticas públicas voltadas à educação bilíngue, a ***Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos (DIPEBS)*** configura-se como instância responsável pela formulação e pela implementação das diretrizes institucionais relativas à garantia do direito à educação bilíngue das pessoas surdas. À Diretoria cabe o planejamento de ações de apoio à criação e ao fortalecimento de escolas bilíngues de surdos, bem como a definição de iniciativas de apoio didático, técnico e financeiro às instituições e aos sistemas de ensino.

Compete-lhe, ainda, a formulação de ações voltadas à formação inicial e continuada dos profissionais da educação bilíngue, ao apoio aos centros de AEE e à elaboração de materiais didáticos bilíngues, orientadas à promoção do desenvolvimento linguístico-cognitivo e da aprendizagem significativa dos estudantes surdos, surdocegos e com deficiência auditiva. Ao articular políticas relacionadas ao acesso, à permanência e ao êxito educacional, essa Diretoria insere a educação bilíngue no conjunto das políticas inclusivas conduzidas pelo MEC, com incidência sobre a organização pedagógica e institucional das redes e das instituições de ensino.

No âmbito dessas atribuições, destaca-se o ***Programa Nacional das Escolas Bilíngues de Surdos (PNEBS)***, cuja adesão orienta a criação, a ampliação e a reforma de escolas bilíngues de surdos (Brasil, 2022a). As orientações elaboradas pela DIPEBS estabelecem critérios relacionados à demanda educacional, à infraestrutura, ao transporte escolar acessível, à adequação do projeto político-pedagógico, à elaboração do Plano de Atendimento no âmbito do Plano de Ações

Articuladas (PAR) e à disponibilização de profissionais com proficiência em Libras. Aos estados, municípios e ao Distrito Federal compete, ainda, garantir as condições necessárias à implementação das escolas e disponibilizar e avaliar o corpo docente e os demais profissionais da educação necessários à oferta.

A implementação do PNEBS evidencia que a educação bilíngue requer a organização de condições institucionais e de equipes profissionais qualificadas para atender às especificidades linguísticas e educacionais dos estudantes. A Cartilha Técnica estabelece que a Educação Bilíngue de Surdos compreende a escolarização em Libras como primeira língua para comunicação, interação, instrução e ensino, tendo o português escrito como segunda língua. Essa concepção orienta a organização das Escolas Bilíngues de Surdos e das Classes Bilíngues de Surdos, nas quais a Libras ocupa centralidade no processo educativo, em consonância com as especificidades linguísticas dos estudantes (Brasil, 2022a). Essa organização da educação bilíngue permite compreender a centralidade da dimensão linguística no processo de escolarização e a necessidade de profissionais qualificados para assegurar as condições de comunicação, ensino e aprendizagem dos estudantes surdos.

No conjunto das instâncias vinculadas ao MEC que atuam junto ao PEE, o ***IBC*** figura como órgão ao qual são atribuídas competências relacionadas à formulação das políticas nacionais de educação especial na área da deficiência visual. Ao IBC cabe desenvolver ações voltadas à educação especializada de pessoas cegas e com visão reduzida, à formação e capacitação de profissionais da educação, à produção de materiais didático-pedagógicos e ao apoio técnico aos sistemas de ensino e às instituições que atuam nesse campo, em consonância com as diretrizes da política educacional inclusiva.

Dentre essas instâncias, o ***INES*** destaca-se no contexto desta pesquisa, em razão de sua relação direta com as políticas de educação bilíngue e com a atuação dos TILs. No âmbito da política educacional voltada às pessoas surdas, ao INES são atribuídas competências relacionadas ao subsídio à formulação das políticas nacionais de educação na área da surdez, à educação de estudantes surdos e à assistência técnica aos sistemas de ensino.

No exercício de suas atribuições institucionais, compete ao INES promover e realizar programas de formação inicial e continuada de profissionais, ofertar cursos de graduação e de pós-graduação voltados à preparação de profissionais bilíngues e

desenvolver estudos e pesquisas nas áreas de prevenção da surdez, avaliação de métodos e técnicas educacionais e desenvolvimento de recursos didáticos. Também lhe são atribuídas funções relacionadas à elaboração e à produção de materiais didático-pedagógicos e à promoção de intercâmbio de experiências, conhecimentos e inovações na educação de pessoas surdas.

Ao ***INES*** cabe, ainda, atuar em articulação com associações, organizações educacionais e a sociedade em geral, com vistas ao fortalecimento da integração social das pessoas surdas e à valorização de sua imagem social. No plano das competências previstas, o ***INES*** também se vincula a ações voltadas à preparação para o trabalho, à reabilitação e ao encaminhamento profissional, bem como ao apoio aos sistemas de ensino no atendimento educacional de estudantes surdos, contribuindo para a ampliação das condições de acesso, permanência e participação educacional e social desse público.

A análise apresentada evidencia a constituição de um arranjo institucional complexo, no qual diferentes secretarias, diretorias e institutos vinculados assumem competências específicas relacionadas às políticas de educação especial na perspectiva inclusiva e à educação bilíngue de surdos. Ao descrever essas instâncias a partir das atribuições previstas na estrutura regimental vigente, buscou-se situar os espaços institucionais nos quais tais políticas são formuladas, coordenadas e regulamentadas em nível federal. A compreensão desse arranjo constitui referencial necessário para situar os desdobramentos dessas políticas no SFE.

5.3 O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

A Escola de Aprendizes Artífices de São Paulo, vinculada ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, iniciou suas atividades em 1910, no contexto do Decreto nº 7.566/1909, que a instituiu em cada uma das capitais dos estados, destinada ao ensino profissional primário e gratuito (Brasil, 1909).

A criação dessas instituições esteve fundamentada em um discurso que vinculava o crescimento da população das cidades à necessidade de formação e disciplinamento das classes trabalhadoras, uma vez que, conforme expresso no decreto, era necessário “habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual” e fazê-los adquirir “hábitos de trabalho profícuo”, de modo a afastá-los da “ociosidade ignorante, escola do vício e do crime”, formando, assim, “cidadãos úteis à Nação” (Brasil, 1909, p. 1, grafia atualizada).

Em 1965, com a publicação da Lei nº 4.759, a Escola de Aprendizes Artífices de São Paulo passou a denominar-se Escola Técnica Federal de São Paulo (ETFSP) (Brasil, 1965) e somente 22 anos depois, no ano de 1987, foi instalada no município de Cubatão a primeira Unidade de Ensino Descentralizada.

No ano de 1999, o Decreto de 18 de janeiro (Brasil, 1999b), promove a alteração da denominação da ETFSP, implantando o ***Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo (CEFETSP)***.

A partir de 2007, no contexto de implementação do Programa de Aceleração do Crescimento (Brasil, 2006), observa-se a intensificação do processo de expansão da RFEPCT, com impactos diretos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Nesse período, o IFSP ampliou sua presença no estado, com a criação de novos *campi* e a interiorização da oferta educacional, movimento viabilizado por investimentos públicos destinados à infraestrutura e à ampliação da rede física. Esse processo contribuiu para a consolidação do modelo *multicampi* da instituição, ampliando sua capilaridade territorial e sua capacidade de atendimento a diferentes regiões do estado de São Paulo.

De acordo com dados consolidados do Observatório de Dados e Informações da Plataforma Nilo Peçanha (PNP), (Brasil, MEC *[s.d.*]) referentes ao ano-base de 2024, o ***IFSP*** contava com 41 unidades, 660 cursos e 67.859 matrículas. No mesmo período, das 16.631 vagas regulares ofertadas, 8.680 corresponderam à ampla concorrência (52,19%) e 7.951 às vagas destinadas às cotas (47,81%). Observa-se, portanto, que a meta de destinação de 50% das vagas para as cotas não foi atingida.

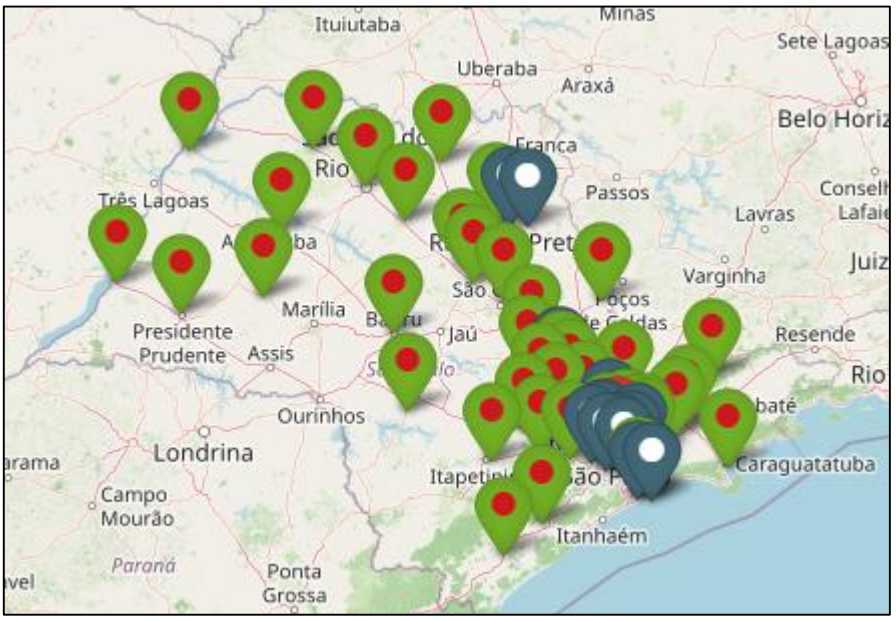
A continuidade do processo de expansão do IFSP pode ser observada em iniciativas recentes do MEC, como a autorização, em 2026, para o funcionamento de novos *campi*, cuja implementação conta com recursos do Novo Programa de Aceleração do Crescimento (Brasil, 2026).

No caso do IFSP, esse movimento inclui a implantação de ***dez novos campi***, localizados nos municípios de Cotia, Diadema, Guarujá, Mauá, Osasco, Ribeirão Preto, Santos e São Vicente, além das unidades previstas para Cidade Tiradentes e Jardim Ângela, ampliando a presença institucional no estado de São Paulo e a oferta de educação profissional e tecnológica.

A distribuição territorial das unidades do IFSP pode ser observada no Mapa 2, que situa sua presença em diferentes regiões do estado de São Paulo. A representação evidencia a capilaridade da instituição e contribui para compreender a

amplitude das condições de oferta educacional nas unidades que a compõem.

Mapa 2 – Distribuição territorial dos campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo



Fonte: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). Mapa dos campi, 2026.

Os dados apresentados evidenciam a dimensão do IFSP e inserem-se em um contexto mais amplo de expansão da rede e ampliação do acesso, no qual se observa também o aumento das matrículas de estudantes PEE. Esse conjunto de fatores incide sobre a organização do trabalho pedagógico e sobre as condições de oferta de acessibilidade, especialmente no que se refere à atuação dos TILs.

Em uma instituição caracterizada pela diversidade de cursos, níveis de formação e arranjos curriculares, a atuação desses profissionais passa a envolver múltiplos conceitos associados a diferentes áreas de conhecimento, o que amplia a complexidade de suas atividades e evidencia a necessidade de condições de trabalho adequadas ao exercício profissional.

No âmbito do IFSP, a inclusão de estudantes PEE incide diretamente sobre a organização do trabalho pedagógico e sobre as condições institucionais de oferta educacional, exigindo a existência de instâncias voltadas à promoção da acessibilidade e ao atendimento de demandas específicas. Nesse sentido, os ***NAPNEs***, objeto de análise do subitem a seguir, constituem-se como expressão institucional da política pública de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

5.4 Núcleos de Acessibilidade nos Institutos Federais

A constituição dos ***Núcleos de Acessibilidade*** nos IFs insere-se em um movimento mais amplo de institucionalização das políticas públicas voltadas à inclusão de estudantes PEE na RFEPCT. Até o início dos anos 2000, as iniciativas voltadas a esse público eram desenvolvidas de forma isolada pelas instituições. Conforme apontam Vilaronga *et al.* (2022), a ampliação das discussões em nível sistêmico, voltadas à garantia de acesso, permanência e êxito desses estudantes, contribuiu para a estruturação dos núcleos de acessibilidade, atualmente presentes na maioria das unidades da rede.

Esse processo relaciona-se diretamente com a ampliação do acesso dos estudantes PAEE, impulsionada por dispositivos legais como a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) e a Lei nº 13.409/2016 (Brasil, 2016), que instituiu a reserva de vagas para pessoas com deficiência. A crescente presença desse público nas instituições evidenciou a necessidade de organização de serviços de apoio especializados capazes de assegurar condições efetivas de escolarização e formação profissional, para além da garantia formal de ingresso, como discutido por Vilaronga *et al*. (2022).

Nesse contexto, os núcleos de acessibilidade assumem papel central na definição e organização desses serviços, articulando ações institucionais voltadas à acessibilidade, ao acompanhamento dos estudantes e à eliminação de barreiras no processo educativo. Tal compreensão está em consonância com a análise desenvolvida por Vilaronga *et al.* (2022) ao evidenciar a importância desses núcleos na consolidação de práticas institucionais comprometidas com a diversidade e com a efetivação do direito à educação em condições de igualdade.

A consolidação desses núcleos, contudo, está vinculada a um conjunto mais amplo de iniciativas no âmbito das políticas públicas educacionais, entre as quais se destaca a ***Ação TECNEP***, desenvolvida entre 2000 e 2011, cuja finalidade consistia em promover o acesso, a permanência e a inserção dos estudantes PEE no mundo do trabalho.

No âmbito dessa política, os NAPNEs foram concebidos como instâncias locais responsáveis por articular ações institucionais voltadas à inclusão, assumindo papel central na implementação das diretrizes da educação profissional inclusiva. Conforme analisam Vilaronga *et al.* (2022), a partir do Documento Base da Ação TECNEP, esses núcleos são compreendidos como os principais *lócus* de operacionalização das ações

inclusivas no âmbito das instituições da Rede Federal.

Entretanto, o desenvolvimento dessas políticas não se deu de forma linear. A reestruturação do MEC, em 2011, que resultou na extinção da coordenação responsável pela ***Ação TECNEP***, implicou alterações na condução das políticas inclusivas. Conforme analisam Nascimento e Faria (2013) e Costa (2018), as ações passaram a ser desenvolvidas de forma descentralizada, sob responsabilidade das próprias instituições, o que contribuiu para a heterogeneidade das práticas e para a fragilização da articulação em âmbito nacional.

Esse movimento produziu impactos tanto para os estudantes quanto para os servidores. No que se refere aos estudantes PEE, observa-se que, embora dispositivos legais tenham ampliado o acesso, a efetivação das condições de permanência passou a depender, em grande medida, da organização institucional dos serviços de apoio. Conforme discutem Vilaronga *et al.* (2022), nesse cenário, os NAPNEs assumem função estratégica na remoção de barreiras pedagógicas, comunicacionais e atitudinais, ainda que sua atuação se configure de maneira desigual entre os *campi*.

No que concerne aos servidores, especialmente aqueles diretamente envolvidos com as ações inclusivas, evidencia-se que a implementação dos núcleos nem sempre foi acompanhada da correspondente estruturação de recursos humanos e materiais. Conforme apontam Guimarães (2021) e Rodrigues-Santos (2020), a atuação nos NAPNEs tende a ser assumida por servidores que acumulam essa função com suas atribuições originárias, o que pode implicar sobrecarga de trabalho e limites à efetividade das ações desenvolvidas.

Adicionalmente, a ausência de padronização na organização e no funcionamento dos núcleos, expressa, por exemplo, na diversidade de nomenclaturas, vinculações institucionais e definições de público-alvo, evidencia limites na consolidação de uma política nacional articulada. Como destacam Rodrigues-Santos (2020) e Mendes (2022), essa heterogeneidade decorre tanto da autonomia dos institutos quanto da insuficiência de diretrizes comuns, repercutindo diretamente na qualidade e na abrangência dos serviços ofertados aos estudantes PAEE.

Diante desse conjunto de elementos, observa-se a adoção de medidas voltadas à formalização de funções específicas para a coordenação das ações inclusivas no âmbito dos NAPNEs. Entre essas iniciativas, destaca-se o dispositivo

normativo que institui Funções Gratificadas destinadas à coordenação desses núcleos, o que introduz uma nova configuração organizacional para sua atuação no interior dos IFs.

É nesse movimento que se insere a ***Portaria nº 44/2022*** (Brasil, 2022b), que determinou a redistribuição, do MEC para as IFEs, de ***666 Funções Gratificadas (FGs), com a finalidade de estruturar os NAPNEs ou instâncias equivalentes.***

A distribuição dessas funções entre as diferentes regiões do país evidencia a configuração territorial dos IFs, na medida em que acompanha a estrutura da RFEPCT em termos de unidades de ensino e capilaridade institucional. Nesse sentido, a alocação das FGs pode ser observada como um indicador da presença dos IFs e das condições institucionais voltadas ao atendimento de estudantes PEE. A seguir, apresenta-se essa distribuição nas diferentes regiões do Brasil.

Na região Centro-Oeste, conforme registrado na Tabela 13, as 70 Funções Gratificadas distribuem-se entre cinco Institutos Federais, com maior concentração no IF de Mato Grosso e no de Goiás, que apresentam os maiores quantitativos de *campi* e *campi* avançados. Os demais institutos registram quantitativos inferiores de funções, em consonância com o número de unidades de ensino.

Tabela 13 - Distribuição das FGs destinadas à estruturação dos NAPNES ou equivalente – Região Centro-Oeste

REGIÃO	ÓRGÃO	UNIDADES DE ENSINO (UEs)	NÚMERO DE UEs	NÚMERO DE FGs
CENTRO OESTE	IF do Mato Grosso	*Campi*	14	20
		Campi Avançados	5	
		Reitoria	1	
	IF do Mato Grosso do Sul	*Campi*	10	11
		Reitoria	1	
	IF Goiano	*Campi*	9	13
		Campi Avançados	3	
		Reitoria	1	
	IF de Brasília	*Campi*	10	11
		Reitoria	1	
	IF de Goiás	*Campi*	14	15
		Reitoria	1	
TOTAL				**70**

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da Portaria nº 44 (Brasil, 2022b).

Na região Nordeste, a Tabela 14 apresenta a distribuição de 221 Funções Gratificadas entre os Institutos Federais, com predominância no IF do Ceará e do Maranhão, que reúnem os maiores quantitativos de *campi* e *campi* avançados.

Tabela 14 - Distribuição das FGs destinadas à estruturação dos NAPNES ou equivalente – Região Nordeste

REGIÃO	ÓRGÃO	UNIDADES DE ENSINO (UEs)	NÚMERO DE UEs	NÚMERO DE FGs
NORDESTE	IF Alagoas	*Campi*	16	17
		Reitoria	1	
	IF Baiano	*Campi*	14	15
		Reitoria	1	
	IF Ceará	*Campi*	30	34
		Campi Avançados	3	
		Reitoria	1	
	IF do Maranhão	*Campi*	26	30
		Campi Avançados	3	
		Reitoria	1	
	IF da Paraíba	*Campi*	16	22
		Campi Avançados	5	
		Reitoria	1	
	IF do Pernambuco	*Campi*	16	17
		Reitoria	1	
	IF de Sergipe	*Campi*	10	11
		Reitoria	1	
	IF da Bahia	*Campi*	21	23
		Campi Avançados	1	
		Reitoria	1	
	IF do Rio Grande do Norte	*Campi*	18	23
		Campi Avançados	4	
		Reitoria	1	
	IF do Sertão do Pernambuco	*Campi*	7	8
		Reitoria	1	
	IF do Piauí	*Campi*	17	21
		Campi Avançados	3	
		Reitoria	1	
TOTAL				**221**

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da Portaria nº 44 (Brasil, 2022b).

Na região Norte, observa-se, na Tabela 15, a distribuição de 79 Funções Gratificadas entre os Institutos Federais, com maior concentração no IF do Pará e do Amazonas, que reúnem os maiores quantitativos de unidades de ensino.

Tabela 15 - Distribuição das Funções Gratificadas destinadas à estruturação dos NAPNES ou equivalente – Região Norte

REGIÃO	ÓRGÃO	UNIDADES DE ENSINO (UEs)	NÚMERO DE UEs	NÚMERO DE FGs
NORTE	IF de Roraíma	*Campi*	4	6
		Campi Avançados	1	
		Reitoria	1	
	IF Acre	*Campi*	6	7
		Reitoria	1	
	IF Amazonas	*Campi*	17	18
		Reitoria	1	
	IF do Pará	*Campi*	18	19
		Reitoria	1	
	IF Rondônia	*Campi*	9	11
		Campi Avançados	1	
		Reitoria	1	
	IF do Tocantins	*Campi*	8	12
		Campi Avançados	3	
		Reitoria	1	
	IF do Amapá	*Campi*	4	6
		Campi Avançados	1	
		Reitoria	1	
	TOTAL			**79**

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da Portaria nº 44 (Brasil, 2022b).

Na região Sudeste, os dados sistematizados na Tabela 16 indicam a distribuição de 185 Funções Gratificadas entre os Institutos Federais, com destaque para o IF de São Paulo, que concentra o maior número de unidades de ensino, incluindo *campi* e *campi* avançados.

Tabela 16 - Distribuição das Funções Gratificadas destinadas à estruturação dos NAPNES ou equivalente – Região Sudeste

REGIÃO	ÓRGÃO	UNIDADES DE ENSINO (UEs)	NÚMERO DE UEs	NÚMERO DE FGs
SUDESTE	Colégio Pedro II	*Campi*	14	15
		Reitoria	1	
	CEFET Celso Suckow da Fonseca	UNEDs	7	9
		Unidade	1	
		Direção Geral	1	
	CEFET de Minas Gerais	UNEDs	8	10
		Unidade	1	
		Direção Geral	1	
	IF Espírito Santo	Campi	22	23
		Reitoria	1	
	IF do Sudeste de Minas Gerais	*Campi*	7	11
		Campi Avançados	3	
		Reitoria	1	
	IF do Sul de Minas Gerais	*Campi*	6	9
		Campi Avançados	2	
		Reitoria	1	
	IF do Sul do Triângulo Mineiro	*Campi*	7	10
		Campi Avançados	2	
		Reitoria	1	
	IF de Minas Gerais	*Campi*	12	19
		Campi Avançados	6	
		Reitoria	1	
	IF do Norte de Minas Gerais	*Campi*	9	12
		Campi Avançados	2	
		Reitoria	1	
	IF do Rio de Janeiro	*Campi*	13	16
		Campi Avançados	2	
		Reitoria	1	
	IF Fluminense	*Campi*	9	13
		Campi Avançados	3	
		Reitoria	1	
	IF de São Paulo	*Campi*	33	38
		Campi Avançados	4	
		Reitoria	1	
TOTAL				**185**

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da Portaria nº 44 (Brasil, 2022b).

Na região Sul, a distribuição apresentada na Tabela 17 evidencia a alocação de 111 Funções Gratificadas entre os Institutos Federais, com maior concentração no IF do Paraná e no de Santa Catarina, que reúnem os maiores quantitativos de unidades de ensino.

Tabela 17 - Distribuição das Funções Gratificadas destinadas à estruturação dos NAPNES ou equivalente – Região Sul

REGIÃO	ÓRGÃO	UNIDADES DE ENSINO (UEs)	NÚMERO DE UEs	NÚMERO DE FGs
SUL	IF do Rio Grande do Sul	*Campi*	16	18
		Campi Avançados	1	
		Reitoria	1	
	IF Farroupilha	*Campi*	10	12
		Campi Avançados	1	
		Reitoria	1	
	IF Catarinense	*Campi*	13	16
		Campi Avançados	2	
		Reitoria	1	
	IF de Santa Catarina	*Campi*	21	23
		Campi Avançados	1	
		Reitoria	1	
	IF do Paraná	*Campi*	20	27
		Campi Avançados	6	
		Reitoria	1	
	IF Sul-rio-grandense	*Campi*	13	15
		Campi Avançados	1	
		Reitoria	1	
TOTAL				**111**

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da Portaria nº 44 (Brasil, 2022b).

A distribuição das FGs entre as diferentes regiões do país permite situar a organização dos NAPNEs no âmbito da Rede Federal, evidenciando a capilaridade institucional dessas instâncias. No entanto, a compreensão de sua materialização requer o exame de configurações específicas no interior das instituições.

5.5 Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas no IFSP

No âmbito do ***IFSP***, os ***NAPNEs*** inserem-se na estrutura organizacional vinculada ***à Pró-Reitoria de Ensino e Políticas Estudantis (PRE)***, instância responsável pela formulação e execução das políticas de ensino e estudantis da instituição. Conforme estabelecido na ***Portaria Normativa nº 153/2026***, a PRE compreende, entre seus órgãos, a ***Diretoria de Políticas Estudantis (DPES-PRE)***, à qual se vincula a ***Coordenadoria de Ações Inclusivas (NAPNE-PRE)***, responsável por orientar, articular e acompanhar as ações relacionadas à educação inclusiva no

IFSP (IFSP, 2026).

A organização dos NAPNEs no IFSP pode ser compreendida a partir de três momentos normativos distintos. O primeiro corresponde à instituição do regulamento por meio da ***Resolução nº 137/2014*** (IFSP, 2014). Em seguida, observa-se um intervalo de aproximadamente sete anos até a publicação da ***Portaria Normativa RET IFSP nº 8/202***1 (IFSP, 2021b). Em 2022, o regulamento é novamente atualizado por meio da ***Portaria Normativa nº 38/2022*** (IFSP, 2022c). A partir dessas normativas, procede-se à análise das alterações relativas à definição do público-alvo, à vinculação institucional, à composição das equipes e à estrutura de funcionamento dos núcleos.

No que se refere ao público-alvo, observa-se a manutenção dos grupos atendidos ao longo do período analisado, com alteração na forma de sua denominação. Enquanto a Resolução nº 137/2014 (IFSP, 2014) explicita os grupos atendidos, quais sejam, estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação, as normativas posteriores passam a adotar a expressão “Público-Alvo da Educação Especial (PAEE)”.

No plano da vinculação institucional, verifica-se a manutenção da subordinação à ***Direção-Geral dos campi***, acompanhada de modificações na instância de referência na ***Reitoria***. Enquanto a Resolução nº 137/2014 (IFSP, 2014) estabelece vínculo com a ***Coordenadoria de Ações Inclusivas da Diretoria de Projetos Especiais***, as normativas posteriores passam a referenciar estruturas organizacionais distintas, sendo indicada, em 2022, a ***Coordenação dos Napnes*** como instância de referência.

No que concerne à composição da equipe, identifica-se uma ampliação significativa da equipe básica ao longo do período analisado. A Resolução nº 137/2014 (IFSP, 2014) estabelece uma composição restrita, formada por quatro perfis profissionais: pedagogo, assistente social, psicólogo e técnico em assuntos educacionais

A partir da Portaria Normativa nº 8/2021 (IFSP, 2021b), observa-se a ***ampliação da composição da equipe***, que passa a incluir um conjunto mais diversificado de integrantes. Além dos profissionais já previstos, o regulamento passa a contemplar, entre outros, diretor adjunto educacional ou equivalente, tradutor-intérprete de Libras, docente de Libras, professor de Educação Especial, estudante PEE, representante da família e representantes de diferentes setores institucionais.

A inclusão expressa do TIL na composição da equipe representa um avanço no reconhecimento institucional de sua participação nas ações desenvolvidas pelo NAPNE. Contudo, a previsão normativa de sua presença não define, por si só, o quantitativo de profissionais necessário, as formas de provimento nem os limites entre a mediação linguística e outras responsabilidades assumidas no âmbito do núcleo. Essa distinção é central para a presente tese, pois permite examinar se a inserção do TIL na estrutura institucional vem acompanhada de condições que preservem a especificidade de sua atuação.

Essa configuração amplia a participação de distintos segmentos da comunidade acadêmica no âmbito do núcleo e é mantida pela Portaria Normativa nº 38/2022, que preserva a diversidade de categorias previstas, sem alteração na definição dos perfis que integram a equipe (IFSP, 2022c).

Além da equipe básica, ***as normativas também preveem a possibilidade de participação de outros membros da comunidade acadêmica***. Desde a Resolução nº 137/2014, está prevista a inclusão de servidores, estudantes e familiares que manifestem interesse em atuar nas ações do núcleo, dispositivo que é mantido nas normativas posteriores, preservando a abertura à participação ampliada no interior dos NAPNEs (IFSP, 2014).

A experiência profissional da pesquisadora na coordenação de NAPNE, sem constituir fonte de dados desta pesquisa, permite problematizar a distância entre a previsão normativa e as condições concretas de funcionamento desses núcleos. No contexto institucional em que atua, **a transformação do NAPNE em setor não foi acompanhada da atualização de seu regulamento**, que permanece inalterado desde então.

Além disso, a composição do NAPNE continua formalizada por ***portaria que designa membros que não necessariamente são servidores lotados no setor***. Em contextos nos quais as equipes não se encontram plenamente constituídas, a participação dos membros designados assume caráter voluntário.

Nesses casos, a ausência de secretário e de participação efetiva dos representantes previstos no regulamento limita a composição coletiva do setor. Essa configuração fragiliza a divisão continuada de responsabilidades e evidencia que ***a formalização de um núcleo ou setor, por si só, não assegura as condições institucionais requeridas para o desenvolvimento das ações inclusivas***.

Nesse arranjo, a atuação dos TILs nas ações inclusivas depende de formas de

articulação que não se reduzem à vinculação formal ao NAPNE. A organização da acessibilidade deve constituir responsabilidade institucional compartilhada entre os setores e profissionais envolvidos, sem ser deslocada para um único trabalhador ou unidade.

Alterações também são observadas no provimento das funções de liderança. A figura do ***"representante do NAPNE"***, prevista na Resolução nº 137/2014 (IFSP, 2014), é substituída pela denominação ***"coordenador"*** nas normativas posteriores. Além disso, o processo de escolha apresenta modificação: enquanto os textos de 2014 e 2021 preveem a eleição entre os membros, a Portaria Normativa nº 38/2022 estabelece a nomeação por meio de portaria da Direção-Geral do *campus* (IFSP, 2022c).

Vilaronga et al. (2021), em estudo documental sobre a atuação dos NAPNEs do IFSP, identificaram iniciativas de ensino, pesquisa, extensão e formação de servidores, incluindo ações voltadas aos estudantes surdos. Contudo, o estudo assinala que esses registros não permitem afirmar a garantia efetiva dos direitos de acessibilidade e educação do PEE.

Essa constatação converge com a análise das normativas examinadas, que evidencia que a institucionalização das ações inclusivas não se esgota na criação de estruturas organizacionais, mas depende das condições concretas de atuação dos profissionais envolvidos. Nesse contexto, a presença dos TILs assume centralidade na garantia da acessibilidade comunicacional dos estudantes surdos, ao mesmo tempo em que evidencia impasses na definição de suas atribuições, em sua inserção institucional e nas condições de trabalho.

Desse modo, a discussão sobre os NAPNEs conduz ao exame da regulamentação profissional desses trabalhadores, cuja trajetória normativa revela limites e contradições no processo de consolidação das políticas inclusivas no âmbito da Rede Federal.

CAPÍTULO VI – CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS TILS DO IFSP: PERFIL SOCIOPROFISSIONAL E EVIDÊNCIAS EMPÍRICAS

Este capítulo analisa as evidências empíricas da pesquisa por meio da articulação entre ***dados documentais***, respostas ao ***questionário*** e ***entrevistas semiestruturadas***. Inicialmente, delineia-se o perfil socioprofissional dos TILs no IFSP, distinguindo as informações da base institucional das características dos participantes do questionário. Em seguida, examinam-se as ***categorias analíticas*** de desvalorização profissional e da carreira, precarização das condições de trabalho, reconfiguração das formas de provimento e contratação e formação e qualificação profissional. A análise evidencia as condições concretas em que esses profissionais realizam seu trabalho na instituição.

6.1 Perfil Socioprofissional dos Servidores e dos TILs do IFSP

A análise do perfil socioprofissional dos TILs no IFSP baseia-se nas informações disponibilizadas pelo ***Portal de Dados Abertos da instituição***, extraídas em 2 de março de 2024. A base reúne registros relativos a docentes e técnicos administrativos, permitindo situar os TILs no conjunto do quadro de servidores (IFSP, 2024a).

Inicialmente, examina-se a ***distribuição dos servidores por cargo***, buscando identificar os registros relativos aos TILs no âmbito institucional. Em seguida, são analisadas as informações disponíveis sobre os ***39 profissionais identificados na base***, incluindo situação funcional, campus de exercício e lotação, data de posse, setor de exercício, titulação e exercício de função gratificada. Esse levantamento oferece um panorama institucional da inserção desses profissionais e também evidencia limites e inconsistências presentes na base de dados.

A Tabela 18 apresenta a ***distribuição dos servidores do IFSP por cargo***, com os respectivos quantitativos e percentuais em relação ao total analisado. Os dados permitem situar a composição do quadro funcional da instituição e dimensionar a participação de cada cargo nesse conjunto. Destaca-se o registro de um profissional classificado como ***“Profissional Técnico Especialista em Linguagem de Sinais” – CDT (CTTES)***, apresentado separadamente do grupo de técnicos administrativos. Essa denominação é reproduzida tal como consta na base de dados e será retomada na análise das inconsistências identificadas.

Tabela 18 - Quantitativo e percentual de servidores do IFSP por cargo

CARGO	QUANTITATIVO	PERCENTUAL
Técnico Administrativo (TAE)	2004	40,11%
Procurador Federal	3	0,06%
Professor EBTT (MGBTT)	1	59,79%
Professor EBTT - Visitante (CMEBT)	4	
Professor EBTT - Substituto (CMEBT)	342	
Professor do Magistério Superior (CMS)	3	
Professor EBTT (CMEBT) – 707001	2637	
"Profissional Técnico Especialista em Linguagem de Sinais" - CDT (CTTES)[14]	1	0,02%
Profissional Técnico Superior I	1	0,02%
TOTAL	**4996**	**100%**

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados dos Servidores do IFSP (IFSP, 2024a).

A Tabela 19 sistematiza a situação funcional dos ***39 TILs identificados na base de dados***. Predominam os registros classificados como "Ativo Permanente – 01", que correspondem a 37 profissionais. Também foram identificados um registro de "Ativo em Outro Órgão – 08" e um de "Contrato Temporário".

Os dados indicam a predominância de vínculos permanentes entre os TILs registrados na base institucional. Ao mesmo tempo, evidenciam a presença de um profissional contratado temporariamente e de outro cuja situação funcional consta como ativa em outro órgão. Esses registros apontam para a coexistência de situações funcionais distintas, cuja interpretação requer considerar os limites e as inconsistências da base de dados.

Tabela 19 - Quantitativo de TIL no IFSP por situação funcional

SITUAÇÃO	QUANTITATIVO DE TIL
Ativo em outro órgão - 08	1
Ativo permanente - 01	37
Contrato temporário	1
TOTAL	39

Fonte: Elaborado pela autora a partir de base de dados dos Servidores do IFSP (IFSP, 2024a).

A Tabela 20 evidencia a distribuição dos 39 TILs por diferentes *campi* do IFSP, com predominância de alocação de um único profissional em cada unidade. Os registros incluem ainda um ***TIL lotado na Reitoria*** e um caso sem identificação do campus de exercício ou de lotação, indicado como "NONE".

Seis campi concentram mais de um profissional: Avaré, Boituva, Campinas, Presidente Epitácio, São Carlos e São Paulo. A distribuição revela a presença dos TILs em distintas unidades da instituição, mas também uma alocação desigual, pois a maior parte dos *campi* conta com apenas um profissional.

14 A denominação do cargo foi reproduzida conforme consta na base de dados original.

Tabela 20 - Quantitativo de TILs do IFSP por Campus de Exercício e Campus de Lotação

QDE. *CAMPUS*	*CAMPUS* EXERCÍCIO	*CAMPUS* LOTAÇÃO	QUANTITATIVO DE TIL
1	***Avaré***	***Avaré***	***2***
2	Birigui	Birigui	1
3	***Boituva***	***Boituva***	***3***
4	Bragança Paulista	Bragança Paulista	1
5	***Campinas***	***Campinas***	***2***
6	Campos do Jordão	Campos do Jordão	1
7	Caraguatatuba	Caraguatatuba	1
8	Catanduva	Catanduva	1
9	Cubatão	Cubatão	1
10	EAD	Reitoria	1
11	Guarulhos	Guarulhos	1
12	Hortolândia	Hortolândia	1
13	Ilha Solteira	Ilha Solteira	1
14	Itapetininga	Itapetininga	1
15	Jacareí	Jacareí	1
16	Jundiaí	Jundiaí	1
17	Matão	Matão	1
18	NONE	NONE	1
19	Piracicaba	Piracicaba	1
20	Pirituba	Pirituba	1
21	***Presidente Epitácio***	***Presidente Epitácio***	***2***
22	Registro	Registro	1
23	Salto	Salto	1
24	***São Carlos***	***São Carlos***	***2***
25	São João da Boa Vista	São João da Boa Vista	1
26	São José do Rio Preto	Votuporanga	1
27	São José dos Campos	São José dos Campos	1
28	***São Paulo***	***São Paulo***	***2***
29	São Roque	São Roque	1
30	Sertãozinho	Sertãozinho	1
31	Sorocaba	Sorocaba	1
32	Suzano	Suzano	1
	Total		**39**

Fonte: Elaborado pela autora a partir de base de dados dos Servidores do IFSP (IFSP, 2024a).

A Tabela 21 apresenta a distribuição das ***posses de TILs entre 2014 e 2023***, bem como o tempo estimado de permanência no cargo. Destacam-se os anos de 2014 e 2020, que concentram, respectivamente, nove ingressos (23,1%) e 15 ingressos (38,5%). Em conjunto, esses dois momentos correspondem a 61,5% dos 39 TILs identificados na base de dados.

Os 15 ***ingressos registrados em janeiro de 2020*** adquirem especial relevância diante do Decreto nº 10.185/2019. A regra de extinção dos cargos vagos e

que viessem a vagar, aplicável ao cargo de TIL, entrou em vigor em 26 de fevereiro de 2020. Desse modo, ***essas posses ocorreram imediatamente antes da produção de efeitos da norma*** e constituem parcela expressiva do quadro efetivo ainda presente no IFSP

A tabela também indica que a maior parte dos profissionais possui cinco anos ou mais de exercício no cargo, evidenciando a permanência de parcela significativa desses trabalhadores na instituição. Registra-se, contudo, um TIL com data de posse em julho de 2023. Consideradas as lacunas e inconsistências presentes na base institucional, esse dado deve ser interpretado com cautela, pois não permite identificar, de forma isolada, a modalidade de ingresso ou de vínculo do profissional.

Tabela 21 - Quantitativo de TIL por Ano e Período de Posse no IFSP e Tempo Estimado dos TILs no Cargo

QUANTITATIVO DE TIL	ANO DE POSSE	PERÍODO DO ANO DA POSSE	TEMPO ESTIMADO NO CARGO EM ANOS
9	2014	Agosto-Outubro	10
2	2015	Março-Dezembro	10
8	2016	Abril-Outubro	9
3	2018	Setembro-Outubro	7
1	2019	Março	6
15	2020	Janeiro	5
1	2023	Julho	1

Fonte: Elaborado pela autora a partir de base de dados dos Servidores do IFSP (IFSP, 2024a).

A Tabela 22 organiza os registros relativos ao setor de exercício dos 39 TILs identificados na base de dados do IFSP. Além de apresentar a distribuição dos profissionais conforme as denominações registradas institucionalmente, a tabela reúne setores com atribuições semelhantes em agrupamentos analíticos mais amplos. Esse procedimento permite identificar a concentração dos TILs em estruturas relacionadas ao acompanhamento educacional e à inclusão, sem desconsiderar as particularidades das nomenclaturas adotadas nos diferentes *campi*.

Tabela 22 - Setor de Exercício dos TILs nos *Campi* do IFSP

NOME DO SETOR DE XERCÍCIO	TIL LOTADOS POR SETOR	AGRUPAMENTO
Contrato Temporário - 12	1	-
Coordenadoria do Centro de Referência em EAD	1	-
Coordenadoria de Biblioteca	1	-
Coordenadoria do Núcleo Sociopedagógico	2	Sociopedagógico
Coordenadoria do Setor Sociopedagógico	2	Sociopedagógico
Coordenadoria Sociopedagógica	7	Sociopedagógico
Diretoria Geral/*Campus* Pres. Epitácio	1	-
Núcleo Apoio P N E Específicas	6	NAPNE
Núcleo de Apoio às Pessoas com NEE	18	NAPNE
TOTAL	**39**	

Fonte: Elaborado pela autora a partir de base de dados dos Servidores do IFSP (IFSP, 2024a).

A distribuição apresentada evidencia que ***24 dos 39 TILs*** identificados na base de dados, correspondentes a 61,5% do total, ***estão vinculados a setores agrupados sob a denominação NAPNE***. Outros ***11 profissionais***, ou 28,2%, ***encontram-se lotados em estruturas sociopedagógicas***. Desse modo, 35 TILs, equivalentes a 89,7% do total analisado, estão vinculados a setores relacionados ao acompanhamento educacional, a permanência estudantil e às políticas institucionais de inclusão.

No agrupamento NAPNE, seis profissionais aparecem vinculados ao ***"Núcleo Apoio P N E Específicas"*** e 18 ao ***"Núcleo de Apoio às Pessoas com NEE"***. Embora as denominações não sejam idênticas, ambas remetem a núcleos responsáveis pela articulação de ações voltadas aos estudantes com necessidades educacionais específicas.

Vilaronga et al. (2022) identificam que ***os IFs adotam diferentes nomenclaturas para essas estruturas***, incluindo expressões como "Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas" e "Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais". A diversidade observada na tabela acompanha, portanto, uma característica já identificada na organização desses núcleos na Rede Federal.

O agrupamento Sociopedagógico reúne **11 TILs** distribuídos entre a ***Coordenadoria Sociopedagógica***, a ***Coordenadoria do Núcleo Sociopedagógico*** e a ***Coordenadoria do Setor Sociopedagógico***. Apesar das distintas denominações, essas estruturas desenvolvem atividades ligadas ao acompanhamento educacional dos estudantes. A Coordenadoria Sociopedagógica, regulamentada pela Resolução nº 137/2014, constitui equipe multiprofissional e interdisciplinar voltada ao

acompanhamento do processo educativo, à promoção da qualidade do ensino e à permanência estudantil (IFSP, 2014).

Os quatro registros restantes referem-se à ***Coordenadoria do Centro de Referência em EAD***, ***Coordenadoria de Biblioteca***, a ***Diretoria Geral de campus*** e ao registro denominado ***"Contrato Temporário - 12"***. Este último não corresponde propriamente a um setor de exercício, mas a uma informação registrada na própria base institucional. A presença de TILs em setores distintos dos agrupamentos NAPNE e Sociopedagógico evidencia que ***os critérios de lotação não são uniformes entre as unidades do IFSP***.

A concentração predominante no NAPNE e nas estruturas sociopedagógicas revela a estreita ***vinculação institucional do trabalho dos TILs às ações de acompanhamento educacional e de inclusão***. Contudo, a lotação formal não permite, por si só, determinar as atribuições efetivamente exercidas por esses profissionais, que serão discutidas nas categorias analíticas apresentadas adiante.

Em relação à titulação, a Tabela 23 evidencia a predominância de ***especialização em nível superior***, informada para 25 TILs ***(64,1%).*** Os registros de ***mestrado*** correspondem a seis profissionais ***(15,4%)***, enquanto dois possuem ***graduação*** como maior titulação informada ***(5,1%)***. Em seis casos, equivalentes a ***15,4%*** do total, ***não há informação disponível sobre a titulação***.

Tabela 23 - Quantitativo e Percentual de TIL por Titulação

TITULAÇÃO	QUANTITATIVO DE TIL POR TITULAÇÃO	PERCENTUAL RELATIVO AO QUANTITATIVO DE TIL POR TITULAÇÃO
Graduação (Nível Superior Completo)	2	5,13%
Especialização Nível Superior	25	64,10%
Mestrado	6	15,38%
None	5	12,82%
Nada Consta	1	2,56%

Fonte: Elaborado pela autora a partir de base de dados dos Servidores do IFSP (IFSP, 2024a).

Considerando apenas os registros com informação disponível, 31 TILs, ou ***93,9%***, ***possuem especialização ou mestrado como maior titulação informada***. Os dados apontam para a ***continuidade dos estudos após a graduação*** como uma característica relevante do grupo. Contudo, a ausência de informação sobre a titulação de seis TILs limita uma caracterização integral do perfil de escolarização do conjunto analisado e requer cautela na interpretação dos dados institucionais.

Quanto ao exercício de Função Gratificada, a Tabela 24 indica que 30 TILs

(76,9%) não ocupam essas funções. Entre os demais, oito profissionais (20,5%) exercem FG1 e um (2,6%) exerce FG2.

Tabela 24 - Quantitativo e percentual de TILs por situação relativa ao exercício de Função Gratificada

FUNÇÃO GRATIFICADA	QUANTITATIVO DE TIL COM FG	PERCENTUAL RELATIVO AO QUANTITATIVO DE TIL COM FG
FG1	8	20,51%
FG2	1	2,56%
Sem FGs	30	76,92%

Fonte: Elaborado pela autora a partir de base de dados dos Servidores do IFSP (IFSP, 2024a).

As Funções Gratificadas correspondem à designação de servidores para atividades de direção, chefia ou assessoramento, com acréscimo remuneratório ao vencimento do cargo efetivo (Brasil, 1994b; 1997a). A Tabela 24 informa apenas o nível da função exercida, sem identificar a unidade ou as atribuições específicas relacionadas a cada designação. Assim, não é possível detalhar, a partir dessa fonte, quais funções eram desempenhadas pelos nove TILs que exerciam Função Gratificada.

A leitura articulada das Tabelas 18 a 24 revela ***lacunas e inconsistências na base de dados de servidores do IFSP***, especialmente no registro das informações relativas aos TILs. Tais ocorrências não se restringem a aspectos formais de preenchimento, pois limitam a identificação precisa das formas de provimento, lotação e qualificação desses profissionais.

A Tabela 18 registra um profissional identificado como ***"Profissional Técnico Especialista em Linguagem de Sinais"***. A denominação foi mantida tal como consta na fonte, mas não corresponde ao termo analítico adotado nesta tese nem apresenta correspondência direta com os cargos previstos no PCCTAE. Nas Tabelas 19 e 22, por sua vez, aparecem os registros ***"Contrato Temporário"*** e ***"Contrato Temporário - 12"***. No primeiro caso, a expressão é apresentada como situação funcional; no segundo, como setor de exercício, embora não designe propriamente uma unidade organizacional.

Também se identifica, na Tabela 20, um registro sem informação sobre o **campus de exercício ou de lotação**, indicado como ***"NONE"***. A Tabela 21 registra uma ***data de posse*** em julho de 2023, ***posterior à entrada em vigor do Decreto nº 10.185/2019***, sem que a base disponibilize elementos suficientes para esclarecer a modalidade de ingresso ou o vínculo do profissional. Na Tabela 23, por fim, seis ***registros não apresentam informação sobre titulação***.

Em conjunto, essas ocorrências exigem cautela na interpretação dos dados e impedem que a base institucional seja tomada como retrato integral do quadro de TILs no IFSP. Ainda assim, as informações disponíveis permitem identificar tendências relevantes, desde que suas limitações sejam explicitadas na análise.

Apesar dessas limitações, os dados agregados permitem delinear um perfil institucional parcial dos TILs registrados no IFSP. Predominam ***profissionais em situação funcional permanente***, distribuídos por diferentes unidades da instituição e, majoritariamente, ***vinculados ao NAPNE*** e às ***estruturas sociopedagógicas***.

Os registros também indicam ***concentração de posses em 2014 e 2020***, ***continuidade dos estudos após a graduação*** entre os casos com titulação informada e ***participação restrita em Funções Gratificad***as. Esse panorama fornece elementos para compreender a inserção institucional dos TILs, sem substituir a caracterização socioprofissional produzida a partir das respostas ao questionário.

6.2 Caracterização socioprofissional dos TILs participantes da pesquisa

Em complemento ao panorama institucional delineado na seção anterior, apresentam-se os ***dados produzidos pelo questionário aplicado aos TILs participantes da pesquisa***. Diferentemente da base de dados institucional, essas informações não abrangem a totalidade dos profissionais vinculados ao IFSP, mas permitem caracterizar os sujeitos que integraram esta etapa do estudo.

Participaram do questionário 19 TILs, atuantes em 14 campi do IFSP. O instrumento reuniu informações sobre local de atuação, faixa etária, autodeclaração étnico-racial e deficiência, formação acadêmica, vínculo institucional, tempo de atuação profissional, exercício de Função Gratificada e acúmulo de outras atividades profissionais.

Para preservar a identidade dos participantes e das unidades de exercício, os campi foram identificados numericamente. Os dados possibilitam examinar a diversidade das trajetórias formativas e profissionais dos participantes, bem como algumas características de sua inserção no trabalho no IFSP.

A Tabela 25 apresenta a distribuição dos participantes segundo o *campus* de atuação. Registrou-se a participação de dois profissionais do *Campus* 12 e de cinco do *Campus* 14, enquanto os demais *campi* foram representados por um TIL cada.

Tabela 25 - Distribuição dos TILs do IFSP segundo campus de atuação.

CAMPUS	Nº TILS	%
1	1	5,3%
2	1	5,3%
3	1	5,3%
4	1	5,3%
5	1	5,3%
6	1	5,3%
7	1	5,3%
8	1	5,3%
10	1	5,3%
11	1	5,3%
12	***2***	***10,5%***
13	1	5,3%
14	***5***	***26,3%***
15	1	5,3%
Total	**19**	**100**

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados na segunda etapa da pesquisa (2025).

Quanto à faixa etária, a Tabela 26 indica ***predominância de participantes entre 40 e 49 anos***, faixa que reúne 11 TILs ***(57,9%)***. Os ***profissionais com até 39 anos*** correspondem a sete participantes ***(36,9%)***, enquanto um participante declarou ter 60 anos ou mais (5,3%).

Tabela 26 - Distribuição dos TILs participantes da pesquisa segundo faixa etária

FAIXA ETÁRIA EM ANOS	Nº	%
20 a 29	3	15,8
30 a 39	4	21,1
40 a 49	11	57,9
60 ou mais	1	5,3
Total	**19**	**100**

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados na segunda etapa da pesquisa (2025).

Quanto à autodeclaração étnico-racial, ***73,7%*** dos participantes se identificaram como ***brancos***, ***21,1%*** como ***preto***s e um ***5,3***% como **pardo**. Em relação à deficiência, apenas um participante informou possuir deficiência.

Quanto ao nível máximo de formação acadêmica, a Tabela 27 evidencia que ***57,9%*** dos participantes informaram possuir ***pós-graduação*** e ***10,5%***, ***mestrado***. Em conjunto, esses dados indicam que ***68,4% deram continuidade aos estudos após a graduação***. Entre os demais participantes, **21,1%** possuem ***graduaçã***o como maior nível de formação informado e ***10,5%***, ***nível médio***.

A distribuição revela um grupo marcado pela diversidade de percursos formativos, com ***predominância de profissionais que ampliaram sua***

escolarização para além da graduação.

Tabela 27 - Nível máximo de formação acadêmica dos TILs do IFSP

FORMAÇÃO ACADÊMICA	Nº	%
Nível Médio	2	10,5
Graduação	4	21,1
Pós-graduação	11	57,9
Mestrado	2	10,5
Total	**19**	**100**

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados na segunda etapa da pesquisa (2025).

Para examinar a ***formação específica em Libras***, as respostas foram agrupadas conforme o maior nível de formação informado e o grau de vinculação com a área. Esse procedimento de categorização, adotado na análise de conteúdo da pesquisa (Bardin, 1988), permitiu distinguir: ***graduação em Letras-Libras***, concluída ou em andamento; ***pós-graduação lato sensu em Libras ou Educação Bilíngue de Surdos***; ***pós-graduação em Tradução e Interpretação Libras–Português***; e ***formação complementar***.

A Tabela 28 evidencia percursos formativos diversificados entre os participantes. Os registros incluem formação acadêmica em Letras-Libras e cursos de pós-graduação, bem como cursos livres e certificações específicas. Esses dados indicam que a formação dos TILs em Libras se constitui por diferentes níveis e modalidades de aprendizagem, sem um percurso único ou homogêneo.

Tabela 28 - Formação específica em Libras dos TILs do IFSP

FORMAÇÃO ESPECÍFICA EM LIBRAS	Nº	%
Graduação em Letras-Libras (concluída)	1	5,3
Graduação em Letras-Libras (em andamento)	3	15,8
Pós-graduação lato sensu em Libras ou Educação Bilíngue para Surdos	9	18,8
Pós-graduação em Tradução e Interpretação Libras–Português	4	21,1
Formação complementar (cursos livres, certificações – Prolibras)	2	10,5
Total	**19**	**100**

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados na segunda etapa da pesquisa (2025).

Quanto ao vínculo institucional, ***78,9%*** dos participantes informaram ser ***concursados***, enquanto ***21,1%*** atuavam por meio de ***empresas terceirizadas***. Embora os vínculos efetivos predominem no grupo investigado, a presença de profissionais terceirizados evidencia a coexistência de distintas modalidades de contratação no IFSP. Essa composição orienta a análise das condições de trabalho, da estabilidade e do acesso a direitos dos TILs participantes.

Tabela 29 - Tipo de vínculo institucional dos TILs do IFSP

TIPO DE VÍNCULO	Nº	%
Concursado	15	78,9
Terceirizado	4	21,1
Total	**19**	**100**

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados na segunda etapa da pesquisa (2025).

Quanto ao tempo de atuação profissional como TIL, a Tabela 30 mostra que 13 participantes (68,4%) acumulavam ***mais de dez anos de experiência na área***. Desse conjunto, oito profissionais (42,1%) atuavam entre ***11 e 15 ano***s, um (5,3%) entre ***16 e 20 anos*** e quatro (21,1%) há ***mais de 20 anos***.

Os demais seis participantes ***(31,6%)*** possuíam ***até dez anos de atuação profissional***, sendo quatro com até cinco anos de experiência e dois entre seis e dez anos. Predomina, assim, um grupo com experiência profissional prolongada na tradução e interpretação de Libras.

Tabela 30 - Tempo de atuação profissional como TIL

TEMPO DE ATUAÇÃO (ANOS)	Nº	%
Até 5	4	21,1
6 a 10	2	10,5
11 a 15	8	42,1
16 a 20	1	5,3
Acima de 20	4	21,1
Total	**19**	**100**

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados na segunda etapa da pesquisa (2025).

Quanto ao tempo de atuação no IFSP, oito participantes (42,1%) informaram exercer a função na instituição entre um e cinco anos; sete (36,8%), entre seis e dez anos; dois (10,5%), há menos de um ano; e dois (10,5%), há 11 anos. Assim, ***10 participantes (52,6%) possuíam até cinco anos de atuação no IFSP***, enquanto ***nove (47,3%) acumulavam seis anos ou mais de vínculo institucional***.

Em comparação com a Tabela 30, observa-se que o tempo total de experiência como TIL é superior ao período de exercício no IFSP. Dos 13 participantes com mais de dez anos de atuação profissional na área, pelo menos 11 já atuavam como TIL antes de ingressar na instituição. Entretanto, como os dados são apresentados de forma agregada, não é possível identificar o quantitativo exato de profissionais com experiência anterior ao vínculo com o IFSP.

Tabela 31 - Tempo de atuação profissional como TIL no IFSP

TEMPO DE ATUAÇÃO (ANOS) IFSP	Nº	%
Menos de 1 ano	2	10,5
1 a 5	8	42,1
6 a 10	7	36,8
11	2	10,5
Total	**19**	**100**

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados na segunda etapa da pesquisa (2025).

A distribuição do tempo de atuação no IFSP deve ser situada no processo de ampliação do quadro de TILs nas instituições federais de ensino. A Lei nº 12.677/2012 criou, no âmbito do MEC, cargos efetivos destinados à redistribuição entre essas instituições, incluindo 2.562 cargos de Tradutor e Intérprete de Linguagem de Sinais, classificados no nível D do PCCTAE (Brasil, 2012b).

Esse marco normativo contribui para contextualizar o ingresso de TILs no IFSP em períodos posteriores, inserido no movimento de institucionalização do cargo nas instituições federais de ensino. A criação de cargos, contudo, não assegura por si só a consolidação de condições adequadas de trabalho, questão examinada nas seções seguintes.

Quanto ao exercício de Função Gratificada, a Tabela 32 registra que 14 participantes (73,7%) não exerciam essa função, enquanto cinco (26,3%) declararam desempenhá-la. Os dados indicam que a participação dos TILs participantes em funções formais de coordenação permanece restrita no grupo investigado.

Tabela 32 - Exercício de Função Gratificada (FG) pelos TILs do IFSP

EXERCE FG	Nº	%
Sim	5	26,3
Não	14	73,7
Total	**19**	**100**

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados na segunda etapa da pesquisa (2025).

Conforme a Tabela 33, as ***Funções Gratificadas*** exercidas pelos cinco participantes estavam ***vinculadas à Coordenação do NAPNE*** e à ***Coordenação da CSP***. Predominam as coordenações de NAPNE, exercidas por quatro TILs (80%), enquanto um participante (20%) atuava na Coordenação da CSP.

Tabela 33 - Setores vinculados às Funções Gratificadas exercidas pelos TILs do IFSP

SETORES VINCULADOS ÀS FGS	Nº	%
Coordenação CSP	1	20
Coordenação NAPNE	4	80
Total	**5**	**100**

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados na segunda etapa da pesquisa (2025).

Ainda que esses resultados se restrinjam aos participantes do questionário, eles mostram que alguns TILs assumem responsabilidades de coordenação em estruturas institucionais vinculadas às ações de inclusão nos campi. Essa possibilidade dialoga com a diversidade de formas de organização dos NAPNEs na Rede Federal, identificada por Santos, Vilaronga e Mendes (2023), bem como com a relevância das Funções Gratificadas para a coordenação das ações e dos profissionais envolvidos nesses núcleos.

A Tabela 34 apresenta a distribuição dos TILs quanto ao acúmulo de outras atividades profissionais, indicando a presença de participantes que exercem atividades adicionais além da atuação como TIL. Esse resultado sugere a necessidade de articulação entre múltiplas atividades profissionais, evidenciando formas ampliadas de inserção no trabalho que extrapolam o vínculo institucional com o IFSP.

Quanto ao acúmulo de outras atividades profissionais, a Tabela 34 indica que oito participantes ***(42,1%) exerciam atividades além da atuação como TIL no IFSP***, enquanto 11 ***(57,9%) não relataram esse acúmulo***. O resultado oferece um elemento adicional para a análise das condições de trabalho, especialmente no que se refere à organização do tempo de trabalho dos participantes.

Tabela 34 - Acúmulo de outras atividades profissionais pelos TILs do IFSP

ACÚMULO DE OUTRAS ATIVIDADES	Nº	%
Sim	8	42,1
Não	11	57,9
Total	**19**	**100**

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados na segunda etapa da pesquisa (2025).

A Tabela 35 registra a disponibilidade dos participantes para a etapa de entrevistas. Quinze TILs (78,9%) manifestaram interesse em participar, enquanto quatro (21,1%) informaram não ter disponibilidade. A adesão declarada possibilitou a composição do grupo de participantes da etapa qualitativa, cuja constituição é apresentada na sequência.

Tabela 35 - Disponibilidade dos TILs do IFSP para participação em entrevista

DISPONIBILIDADE PARA ENTREVISTA	Nº	%
Sim	15	78,9
Não	4	21,1
Total	**19**	**100**

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados na segunda etapa da pesquisa (2025).

Em síntese, os ***dados produzidos pelo questionário aplicado na segunda etapa da pesquisa*** permitiram caracterizar os ***19 TILs participantes***. O grupo apresenta diversidade quanto à formação acadêmica, ao tempo de atuação profissional e ao período de exercício no IFSP, bem como diferentes modalidades de vínculo institucional. Também foram identificados participantes que exerciam Função Gratificada e que acumulavam outras atividades profissionais.

Essas informações oferecem um referencial descritivo para a compreensão do grupo investigado e subsidiam a análise dos dados qualitativos desenvolvida nas seções seguintes. Não se trata, contudo, de um perfil da totalidade dos TILs vinculad

6.3 Categorias de Análise

As categorias apresentadas no percurso metodológico orientam a análise das condições de trabalho dos TILs do IFSP desenvolvida neste tópico. Sua discussão considera as evidências provenientes das entrevistas e da análise documental, em articulação com os demais dados da pesquisa e com o referencial teórico adotado.

A análise está organizada em quatro categorias: ***Desvalorização profissional e da carreira*****;** ***Precarização das condições de trabalho*****;** ***Reconfiguração das formas de provimento e contratação*****; e** ***Formação e qualificação profissional***. Cada uma delas é examinada a partir de suas respectivas subcategorias, considerando recorrências, convergências, divergências e aspectos singulares identificados no material analisado.

6.3.1 Desvalorização profissional e da carreira

A categoria Desvalorização profissional e da carreira reúne evidências relacionadas às formas pelas quais os TILs percebem e vivenciam seu enquadramento funcional, o reconhecimento de seu trabalho, as perspectivas de continuidade da carreira e sua posição institucional no IFSP. As subcategorias que organizam essa dimensão da análise são apresentadas no Quadro 21.

Quadro 21 - Categoria de Análise - Desvalorização profissional e da carreira

CATEGORIA DE ANÁLISE	SUBCATEGORIA
Desvalorização profissional e da carreira	Incongruência do enquadramento funcional
	Fragilização das perspectivas de carreira
	Reconhecimento limitado do trabalho
	Indefinição da posição institucional e das atribuições profissionais

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos temas emergentes nas Entrevistas (2026).

6.3.1.1 Incongruência do enquadramento funcional

A incongruência do enquadramento funcional emerge da distância entre a classificação do cargo ocupado pelos TILs efetivos, os requisitos de escolaridade formalmente associados a esse cargo e as exigências presentes no exercício profissional. Nas entrevistas, essa incongruência aparece especialmente vinculada ao enquadramento no nível D do PCCTAE e à atuação em diferentes níveis de ensino, inclusive na Educação Superior.

TIL I explicita essa distância ao afirmar que ***"a gente é só técnico... a maioria dos intérpretes tem formação de graduação"*** (TIL I, 2025). TIL G formula questionamento semelhante: ***"nosso concursado é nível médio, por que você quer um tradutor com formação superior?"*** (TIL G, 2025). As duas falas aproximam o enquadramento formal do cargo e a formação efetivamente apresentada ou demandada no exercício da atividade.

Essa incongruência também aparece no depoimento de TIL J:

> Aí, que é bem complicada essa história, né? Porque assim, eh, o instituto entende que entrou na instituição, vai atender o aluno surdo, né? Mas na verdade o nosso cargo é de nível médio, né? E a gente, na verdade, para poder atender também o nível superior, nosso cargo também teria que ser de nível superior. E esse cargo também foi extinto, né, o de nível E (TIL J, 2025).

O depoimento associa diretamente o enquadramento do cargo à complexidade da atuação em diferentes níveis de ensino. A questão não se limita, portanto, à escolaridade individual dos profissionais, mas alcança a correspondência entre a classificação funcional e as exigências atribuídas ao trabalho desempenhado.

Os dados documentais do IFSP reforçam essa incongruência. Os TILs efetivos permanecem enquadrados no nível D do PCCTAE, cuja exigência de escolaridade é de nível médio. Em contraste, os oito editais de Processos Seletivos Simplificados

analisados entre 2021 e 2025 exigiram formação em nível superior e estabeleceram remuneração correspondente ao nível E para profissionais contratados temporariamente para atividades de tradução e interpretação de Libras.

O estado do conhecimento mostra que essa dissociação não é exclusiva do contexto investigado. Pereira (2022), ao analisar TILs de outro Instituto Federal, identificou profissionais com formação superior à escolaridade exigida nos processos seletivos e apontou a necessidade de revisão dos critérios de seleção diante das características do público atendido na Educação Básica e na Educação Superior. Silva, A. (2021), por sua vez, identificou na UFMS a coexistência de servidores efetivos enquadrados no nível D e de vínculo temporário associado ao nível E, ainda que os profissionais atuassem em atividades semelhantes.

A convergência entre entrevistas, documentos institucionais e estudos anteriores sustenta, assim, a existência de uma incongruência no enquadramento funcional. No IFSP, ela se expressa na permanência dos efetivos em cargo de nível D, ao mesmo tempo em que contratações temporárias passaram a exigir formação superior e remuneração correspondente ao nível E. O problema identificado não decorre apenas da percepção dos participantes, mas encontra correspondência em evidências documentais e em situações já registradas na produção acadêmica sobre o trabalho dos TILs.

6.3.1.2 Fragilização das perspectivas de carreira

As perspectivas de continuidade na carreira aparecem fragilizadas nos depoimentos que mencionam a saída de servidores, a busca por outros cargos e a interrupção de novos concursos para TILs efetivos. Mais do que avaliações sobre o futuro profissional, essas falas registram movimentos concretos de afastamento da carreira e expectativas quanto às possibilidades de permanência no cargo.

TIL B associa sua percepção sobre o futuro da carreira à redução do quadro efetivo e à substituição por outras formas de contratação:

> Eu acho que o futuro vai ser não ter ninguém, ninguém de cargo, só contratar. Os que têm não querem ficar, entende? Eu mesmo sou um exemplo disso, entende? Como eu tenho outras formações, estou prestando outros concursos, como já aconteceu com alguns dos nossos colegas, que já saíram, alguns estão em outras instituições, estão em outros cargos, onde são mais valorizados, onde são eh tem condições melhores de trabalho, entende? Então, assim, nós buscamos eh melhorar (TIL B, 2025).

A fala articula a expectativa de redução do quadro efetivo à experiência da

própria participante, que relata estar prestando outros concursos, e à saída de colegas para outras instituições ou cargos. TIL B atribui esse movimento à busca por maior valorização e melhores condições de trabalho, estabelecendo uma relação entre as condições percebidas na carreira e a decisão de procurar outras possibilidades profissionais.

TIL G descreve movimento semelhante ao mencionar vacâncias e exonerações ocorridas nos últimos anos:

> [...] de 2020 para cá, o que eu observei, eh, tem havido uma, evasão, mas tem muito servidor que tá abrindo vacância, exonerando, né, porque não vê mais assim no serviço do IF questão para continuar assim (TIL G, 2025).

No mesmo depoimento, TIL G afirma que, passados cinco anos da extinção do cargo, ***"não teve nenhum movimento nesse sentido".*** Ao considerar a possibilidade de realização de concurso para cargo de nível E, manifesta disposição para participar de novo certame e deixar o cargo de nível D, mas observa que essa possibilidade não se concretizou. A permanência na carreira é apresentada, nesse caso, em relação às possibilidades de mudança do próprio enquadramento profissional.

A análise documental situa essas percepções no processo de extinção do cargo e na consequente interrupção de novos concursos para seu provimento, aspectos examinados no Capítulo V. Essa mudança também aparece nas entrevistas. TIL G menciona candidatos aprovados que não chegaram a integrar o quadro após a extinção, enquanto TIL F resume a situação ao afirmar: ***"como acabou os concursos, tá difícil"*** (TIL F, 2025).

As experiências de TIL B e TIL G mostram que a fragilização das perspectivas de carreira se expressa tanto na busca por outros cargos quanto nas referências à saída de profissionais e à ausência de novos concursos. Articuladas à extinção do cargo, essas experiências indicam limites concretos às possibilidades de renovação do quadro efetivo e integram as avaliações dos participantes sobre sua própria permanência profissional no IFSP.

6.3.1.3 Reconhecimento limitado do trabalho

O reconhecimento do trabalho dos TILs mostra-se limitado, nas experiências relatadas, pelo desconhecimento acerca das atividades que realizam, pela associação de seu trabalho exclusivamente à presença do estudante surdo e pela restrição de

sua participação em espaços institucionais. TIL B sintetiza a primeira situação ao afirmar: ***"Eles não têm noção do trabalho que eu exerço"*** (TIL B, 2025). TIL A, por sua vez, menciona que ***"tem gente que acha que a gente não trabalha quando não tem aluno surdo"*** (TIL A, 2025).

As duas falas expõem aspectos complementares do mesmo problema. Enquanto TIL B aponta o desconhecimento sobre o trabalho que desenvolve, TIL A identifica uma compreensão que o vincula diretamente à presença do estudante surdo. Nesse último caso, ficam menos visíveis outras dimensões da atividade profissional que não se realizam necessariamente durante a interpretação em sala de aula.

A participação nos espaços pedagógicos constitui outra dimensão desse reconhecimento. TIL H relata não ser chamada para reuniões nas quais considera que poderia contribuir com informações sobre os estudantes surdos e com sugestões relacionadas à adaptação de conteúdo. Ao questionar essa ausência, afirma: ***"Eu não tenho o direito de falar como se a minha fala não fosse relevante"*** (TIL H, 2025). A fala situa o reconhecimento também no âmbito da participação institucional: para a entrevistada, sua experiência junto aos estudantes poderia contribuir para as discussões pedagógicas, mas essa possibilidade não se concretiza nos espaços mencionados.

Essa questão encontra correspondência parcial no estado do conhecimento. Martins (2009), ao investigar TILs em IES, identificou diferentes formas de registro profissional e relacionou essa condição ao grau de entrosamento e participação desses trabalhadores no contexto acadêmico. Pereira (2022), em outro IF, encontrou ampla participação dos TILs em reuniões institucionais, embora tenha identificado ausência de coordenação específica e de grupos de estudo. Os resultados não são equivalentes aos encontrados no IFSP, mas mostram que participação e inserção institucional dos TILs constituem dimensões já observadas na produção acadêmica, assumindo configurações distintas conforme o contexto investigado.

A percepção de TIL I acrescenta outra expressão do reconhecimento limitado. Ao abordar a dimensão institucional, a participante afirma que ***"a gente tá falando de custo"*** e que ***"o intérprete é visto como gasto, como se fosse um problema"*** (TIL I, 2025). Em sua experiência, portanto, a atividade profissional aparece associada não ao reconhecimento de sua contribuição, mas ao custo representado pela manutenção desse trabalho.

TIL I relata ainda situações em que professores associavam a atuação do intérprete à ideia de que estaria ***"passando cola"*** ao estudante surdo. O episódio revela uma compreensão da mediação linguística distinta daquela atribuída pela profissional à sua atividade e acrescenta ao problema do reconhecimento uma dimensão relacionada ao próprio entendimento sobre o papel desempenhado pelo TIL no processo educacional.

O conjunto dessas experiências mostra que o reconhecimento limitado do trabalho assume formas distintas no cotidiano institucional: desconhecimento das atividades desenvolvidas, redução do trabalho à presença do estudante surdo, participação restrita em espaços pedagógicos e compreensões que desconsideram ou distorcem aspectos da atuação profissional. O reconhecimento, nessa perspectiva, não se restringe à valorização declarada do TIL, mas envolve a compreensão de seu trabalho, de sua contribuição e de seu lugar nos processos institucionais dos quais participa.

6.3.1.4 Indefinição da posição institucional e das atribuições profissionais

A delimitação do lugar institucional e das atribuições dos TILs aparece como uma questão ainda pouco definida nas experiências analisadas. Os depoimentos mostram que a atuação desses profissionais pode se estender para diferentes demandas, nem sempre claramente situadas nos limites da tradução e interpretação, ao mesmo tempo em que surgem dúvidas quanto ao espaço ocupado pelo TIL na organização institucional.

TIL B descreve essa amplitude ao afirmar:

> Eu acho que na verdade o intérprete é um pouco de tudo, né? É pedagógico, é psicólogo, é tudo, né? Porque como o surdo não tem essa acessibilidade da língua, ele procura muito o intérprete para tudo. É como se o intérprete fosse tudo, até a família dele, entende? Então, a gente às vezes conversa, a gente educa, a gente ensina, eu me coloco à disposição dos surdos aqui, né? Como já te falei, mesmo não sendo minha função, fora do meu horário, eu me disponibilizo não só pro surdo que eu interpreto, mas pros outros, que virem aqui, de eu conseguir fora do horário ensinar eles, ajudar eles com essa parte da questão das dúvidas mesmo que eles têm, dificuldade sala de aula, algumas matérias que eles não compreendem (TIL B, 2025).

A expressão ***"o intérprete é um pouco de tudo"*** sintetiza uma atuação que, no cotidiano relatado, assume contornos mais amplos do que a mediação linguística. Ao mencionar que conversa, educa, ensina e auxilia estudantes em dificuldades acadêmicas, TIL B reconhece inclusive que parte dessas atividades não corresponde

à sua função. O depoimento mostra, portanto, como as necessidades que chegam ao profissional podem ampliar seu campo de atuação e tornar menos nítidos os limites entre a interpretação e outras formas de acompanhamento do estudante.

Em TIL I, essa indefinição é condensada na afirmação ***"a gente tá nesse limbo"*** (TIL I, 2025). Embora breve, a expressão traduz a percepção de um lugar profissional pouco definido e articula-se às demais ocorrências identificadas nas entrevistas acerca dos limites das atribuições e da inserção institucional dos TILs.

A análise das normativas do IFSP oferece elementos objetivos para compreender essas experiências. A Instrução Normativa nº 001/2020 (IFSP, 2020) vinculava o TIL à CSP, mas admitia sua alocação em outros setores conforme a organização de cada *campus*. Ao mesmo tempo, previa atividades de tradução, produção de materiais institucionais, elaboração de glossários e apoio a ações de ensino, pesquisa e extensão. A normativa, portanto, combinava uma inserção institucional flexível com um conjunto diversificado de atividades, configuração que ajuda a situar as dificuldades de delimitação expressas nas entrevistas.

O estado do conhecimento mostra que questões relacionadas ao lugar ocupado pelo TIL nas instituições educacionais antecedem o contexto investigado nesta pesquisa. Martins (2009), ao analisar profissionais atuantes em IES, identificou que 60% estavam registrados como intérpretes de Libras, 34% como professores e 5% em outras categorias, situação que, segundo a autora, influenciava o grau de entrosamento e participação desses profissionais no contexto acadêmico. Embora se trate de configuração distinta daquela encontrada no IFSP, o estudo mostra que a definição da posição profissional e de sua inserção institucional já se apresentava como uma questão relevante em outros contextos de atuação dos TILs.

A indefinição identificada nas entrevistas, portanto, não se restringe à variedade de tarefas realizadas. Ela envolve também o lugar atribuído ao TIL na estrutura institucional e os limites de sua atuação profissional. No IFSP, a amplitude das atividades previstas nas normativas e a possibilidade de diferentes formas de inserção nos setores institucionais oferecem um contexto concreto para compreender as experiências relatadas por TIL B e TIL I. O estado do conhecimento, por sua vez, mostra que questões relacionadas ao lugar ocupado e às formas de inserção desses profissionais também foram registradas em outros contextos educacionais.

A análise da desvalorização profissional e da carreira mostra que esse processo não se expressa por um único aspecto das condições de trabalho dos TILs.

As evidências apontam descompassos entre formação, exigências profissionais e enquadramento funcional, limites nas perspectivas de continuidade da carreira, reconhecimento do trabalho e definição do lugar ocupado por esses profissionais no IFSP. Em diferentes níveis, essas questões aparecem nas entrevistas e encontram sustentação na documentação institucional e, quando pertinente, em estudos examinados no estado do conhecimento.

Consideradas em conjunto, essas dimensões mostram que a desvalorização alcança tanto aspectos formais da carreira quanto a maneira como o trabalho é reconhecido e situado institucionalmente. Essa configuração articula-se às condições concretas em que a atividade profissional é realizada, examinadas na categoria seguinte.

6.3.2 Precarização das condições de trabalho

A precarização das condições de trabalho expressa-se, nas evidências analisadas, em diferentes aspectos da atividade profissional dos TILs do IFSP. Entre eles estão o quantitativo de profissionais disponível, a intensidade do trabalho, as condições de preparação da interpretação, as atividades desempenhadas e as experiências de sofrimento e adoecimento. A análise desses aspectos foi organizada em seis subcategorias, apresentadas no Quadro 22.

Quadro 22 - Categoria de Análise - Precarização das condições de trabalho

CATEGORIA DE ANÁLISE	SUBCATEGORIAS
Precarização das condições de trabalho	Insuficiência de profissionais
	Intensificação e sobrecarga do trabalho
	Limitações nas condições de preparação do trabalho interpretativo
	Exercício de atividades alheias às atribuições profissionais
	Sofrimento psíquico e adoecimento mental
	Adoecimento osteomuscular associado ao trabalho interpretativo

Fonte: Elaborado pela autora com base na análise das evidências empíricas e documentais, em articulação com o referencial teórico da pesquisa (2026).

6.3.2.1 Insuficiência de profissionais

A insuficiência de TILs interfere na organização do trabalho nos *campi* ao dificultar a composição de duplas, o revezamento e, em algumas situações, o atendimento das demandas existentes. TIL C expressa essa necessidade de forma direta*:* ***“nós não podemos ser sozinhos, nós precisamos de parceiros”*** (TIL C,

2025).

TIL F também destaca a importância da atuação em dupla e relaciona as limitações para ampliar o número de profissionais com a disponibilidade de recursos:

> A urgência, esse trabalho em dupla eu acho muito importante porque evita aqueles profissionais terem problema de saúde, sabe? Isso é muito importante trabalhar em dupla. Hoje eles limitam assim, é porque a gente poderia contratar mais. O problema é verba. Não temos verba para contratar. Ele já tem um limite, sabe? Mas se a gente pudesse, a gente contratava mais, gente. E eu acho que é isso de trabalhar em dupla (TIL F, 2025).

A participante associa a composição de duplas tanto à proteção da saúde quanto ao quantitativo de profissionais disponível. A limitação orçamentária aparece como explicação apresentada por TIL F para as dificuldades de contratação e, por essa razão, não deve ser tomada isoladamente como causa comprovada da insuficiência de TILs do IFSP.

A atuação individual também repercute nas possibilidades de interlocução sobre o próprio trabalho. TIL G afirma: ***"Hoje aqui no campus só tem eu"*** e descreve uma das consequências dessa condição: ***"quando você atua sozinho, você não tem nenhum feedback para saber se você tá indo bem, se pode ser melhor, o que trocar, qual estratégia usar. Atuar sozinho fica ruim nessa parte"*** (TIL G, 2025). Nesse caso, a ausência de outro profissional não compromete apenas o revezamento, mas restringe a troca de experiências e a avaliação compartilhada das estratégias utilizadas na interpretação.

A Portaria nº 3.846/2019 (IFSP, 2019) permite situar essa questão no âmbito da regulamentação institucional. O documento prevê atuação preferencial em duplas, com revezamento a cada 30 minutos, como medida para reduzir o desgaste físico e cognitivo. A análise desenvolvida no Capítulo V mostrou, entretanto, que a aplicação dessa medida depende da existência de mais de um profissional no *campus*, condição que nem sempre se verifica. A insuficiência do quadro pode, portanto, limitar a implementação de uma medida de proteção prevista pela própria instituição.

A insuficiência de profissionais também encontra correspondência no estado do conhecimento. Ferreira (2019) identificou, entre as dificuldades enfrentadas pelos TILs investigados, a ausência de intérprete de apoio para revezamento, acompanhada de cansaço físico e mental decorrente da sobrecarga de trabalho.

Pereira (2022), ao analisar as condições de trabalho de TILs em outro IF, constatou ausência de revezamento entre pares e de substituição nos casos de ausência, condições que a autora relaciona à sobrecarga e a riscos para a saúde. Os

resultados encontrados no IFSP aproximam-se, portanto, de situações registradas em outros contextos educacionais, particularmente quanto aos limites impostos pela disponibilidade de profissionais para a composição de duplas e a realização do revezamento.

No IFSP, a insuficiência de profissionais repercute na composição das equipes, nas possibilidades de revezamento e na interlocução entre pares. Essa condição também se articula com as mudanças nas formas de provimento e contratação dos TILs, examinadas na seção Reconfiguração das formas de provimento e contratação.

6.3.2.2 Intensificação e sobrecarga do trabalho

A intensificação e a sobrecarga aparecem nas entrevistas associadas à duração da interpretação, às jornadas prolongadas, à realização de atividades consecutivas e à ausência ou insuficiência de revezamento. TIL A descreve os efeitos da continuidade da atividade sobre seu desempenho:

> É um trabalho que realmente cansa o cérebro, né? Cansa o corpo, cansa os olhos também, cansa tudo, porque assim, as primeiras duas horas às vezes consegue. Depois disso daí já não funciona mais, vai, sei lá, no automático (TIL A, 2025).

O depoimento evidencia que a duração da interpretação é percebida pela participante como fator de desgaste físico e cognitivo. A referência ao funcionamento ***"no automático"*** após determinado período também indica, em sua experiência, redução das condições para manutenção da atividade com o mesmo nível de atenção.

TIL G relata situação semelhante ao mencionar ***"quatro aulas direto"*** e afirmar que essa continuidade ***"acaba mais cansativo"*** (TIL G, 2025). TIL I, por sua vez, descreve dias em que sua jornada se estendia ***"das 7:10 até 17 horas"*** (TIL I, 2025). Os relatos mostram configurações distintas da sobrecarga: em um caso, pela sucessão de aulas; no outro, pela extensão temporal da jornada.

A experiência de TIL E acrescenta uma situação específica vivenciada durante a pandemia. A participante relata que ***"a gente teve muita sobrecarga"*** e associa esse período à ausência de descanso e às particularidades do trabalho de gravação, que possibilitava refazer repetidamente a interpretação antes de seu registro definitivo. Por se tratar de um contexto excepcional, o relato não deve ser generalizado para as condições atuais de trabalho, mas registra uma forma particular de intensificação vivenciada pela profissional.

A Portaria nº 3.846/2019 (IFSP, 2019) reconhece as exigências físicas e cognitivas próprias da atividade interpretativa ao prever atuação preferencial em duplas e revezamento a cada 30 minutos. O documento estabelece essa medida como forma de reduzir o desgaste físico e cognitivo e também determina limites para a jornada e para a realização de turnos consecutivos. Como discutido no Capítulo V, entretanto, a efetivação do revezamento depende da disponibilidade de mais de um profissional, condição que nem sempre está presente nos *campi*.

O estado do conhecimento oferece correspondência direta com esses achados. Ferreira (2019) identificou sobrecarga, ausência de revezamento e cansaço físico e mental entre os TILs investigados. Pereira (2022) também constatou jornada de 40 horas semanais, ausência de revezamento entre pares e falta de substituição nos casos de ausência, relacionando essas condições à sobrecarga e a riscos para a saúde.

No IFSP, as experiências analisadas mostram que a sobrecarga não assume uma única configuração. Ela aparece na continuidade da interpretação, na sucessão de aulas, na extensão da jornada e, em contexto específico, na intensificação das atividades durante a pandemia. A previsão institucional de revezamento constitui uma medida de proteção, mas sua efetivação encontra limites quando as condições concretas de organização do trabalho não permitem sua aplicação.

6.3.2.3 Limitações nas condições de preparação do trabalho interpretativo

A preparação prévia constitui parte do trabalho interpretativo e envolve o conhecimento dos conteúdos, da terminologia e dos materiais que serão utilizados. Nas entrevistas, as limitações para essa preparação aparecem, principalmente, no acesso tardio ou na ausência de disponibilização prévia dos materiais. As experiências relatadas, contudo, não são uniformes: variam entre docentes, situações de trabalho e *campi*.

TIL A relata que revisava os conteúdos e solicitava previamente os materiais aos docentes, mas apenas um professor encaminhava-os regularmente, com cerca de uma semana de antecedência; nos demais casos, o envio ocorria de forma parcial ou não acontecia. TIL F também descreve a necessidade de cobrar materiais e planejamento, observando que alguns conteúdos chegavam apenas cerca de meia hora antes da atividade. A participante ressalta que conteúdos técnicos demandavam estudo e pesquisa terminológica, o que evidencia a importância da antecedência para

a preparação da interpretação.

Essa relação entre acesso ao material e conhecimento prévio da terminologia aparece de forma particularmente clara no depoimento de TIL H. Ao tratar da interpretação de conteúdos técnicos, a participante relata situações em que não recebia o material antecipadamente, o que limitava a possibilidade de conhecer previamente termos específicos que seriam utilizados. A preparação, nesse caso, não se restringe à disponibilidade de um período na jornada, mas depende também do acesso ao conteúdo em tempo suficiente para seu estudo.

TIL G acrescenta outra dimensão ao problema ao considerar insuficientes duas horas para leitura e pesquisa dos conteúdos das aulas. A participante menciona ainda situações em que as demandas chegavam com apenas um dia de antecedência e afirma a necessidade de receber previamente o material. Seu relato evidencia que as condições de preparação envolvem tanto a antecedência no acesso aos conteúdos quanto o tempo disponível para examiná-los.

A preocupação com a antecedência também aparece em TIL C, que relata seu esforço para obter previamente os materiais destinados à interpretação em eventos e afirma que, sem seu encaminhamento, a atividade não seria realizada. O depoimento demonstra uma atuação voltada a assegurar condições prévias para a interpretação, em vez de tratar a preparação como atividade dissociada de sua realização.

As experiências registradas também revelam situações distintas. TIL D relata que, no período inicial de sua atuação no IFSP, não solicitava nem recebia materiais, mas identifica posteriormente uma mudança nas relações com os docentes e nas condições de preparação. TIL J, por sua vez, afirma que alguns professores não encaminham material para estudo, ao mesmo tempo que reconhece, em seu *campus* atual, práticas de envio antecipado e procedimentos de cobrança dessa antecedência. Esses relatos impedem que a ausência de materiais seja caracterizada como prática generalizada no IFSP e mostram diferenças nas condições encontradas pelos profissionais.

A regulamentação institucional reconhece a preparação como parte do trabalho dos TILs. A Portaria nº 3.846/2019 (IFSP, 2019) prevê tempo destinado ao planejamento e à preparação das atividades e estabelece procedimentos relacionados ao registro prévio das demandas e à disponibilização antecipada dos materiais. A Instrução Normativa nº 12/2023 (IFSP, 2023a) também destina parte da jornada à preparação de materiais, ao estudo e ao planejamento das atividades de

tradução e interpretação. Desse modo, as limitações identificadas nas entrevistas não decorrem da ausência de reconhecimento normativo da preparação, mas das condições encontradas para sua efetivação.

O estado do conhecimento apresenta correspondência com esses resultados. Ferreira (2019) identificou, entre as dificuldades enfrentadas pelos TILs investigados, falta de planejamento conjunto com os docentes e inexistência de tempo destinado ao planejamento das atividades. Embora as condições descritas pela autora não coincidam integralmente com aquelas encontradas no IFSP, os resultados convergem ao demonstrar que a preparação do trabalho interpretativo depende de condições que antecedem o momento da interpretação.

No IFSP, portanto, há previsão institucional de tempo e procedimentos destinados à preparação do trabalho interpretativo, mas sua realização encontra limites quando os materiais não são disponibilizados com antecedência suficiente ou quando o tempo disponível não atende às exigências de estudo dos conteúdos. As diferenças registradas entre as experiências dos participantes mostram, ainda, que essas limitações não se apresentam de maneira uniforme nos contextos investigados.

6.3.2.4 Exercício de atividades alheias às atribuições profissionais

O exercício de atividades alheias às atribuições profissionais aparece nas entrevistas em situações nas quais os TILs foram inseridos ou chamados a desempenhar tarefas administrativas e operacionais que não correspondem diretamente ao trabalho de tradução e interpretação. Os relatos registram atividades em biblioteca, atendimento de telefone e balcão, além de tarefas relacionadas ao pátio e à distribuição de merenda.

TIL A relata ter trabalhado por aproximadamente dois anos na biblioteca. A permanência prolongada nesse espaço indica uma situação que não se restringiu a uma colaboração eventual. Entretanto, a inserção em determinado setor, por si só, não permite caracterizar uma atividade como alheia às atribuições profissionais. Para essa análise, é necessário considerar as tarefas efetivamente desempenhadas e sua relação com o trabalho do TIL.

Essa distinção aparece com maior nitidez no depoimento de TIL G:

> Eu falei: ‘Porque minha função não é essa, minha função é interpretação. Nunca me recuso a atender o telefone, atender o balcão, mas tem hora que eu preciso preparar as coisas’. E foi bem no começo do curso, eu falei, ‘Preciso estudar para ver as aulas desse menino, porque era de segunda a

> sexta ele tinha aula'. Então, teve muito esses conflitos no começo, né? (TIL G, 2025).

O relato mostra que TIL G não se recusava a colaborar com outras atividades, mas questionava essas demandas quando interferiam no tempo necessário para a preparação do trabalho interpretativo. Nesse caso, o atendimento de telefone e balcão concorria com o tempo destinado ao estudo dos conteúdos.

TIL I apresenta situação distinta, relacionada ao desempenho de atividades operacionais no pátio e na distribuição de merenda. Essas tarefas diferem das atividades de tradução e interpretação e acrescentam uma dimensão operacional às situações identificadas nas entrevistas.

A delimitação dessa subcategoria deve considerar que as atribuições dos TILs do IFSP não se restringem à interpretação em sala de aula. A Instrução Normativa nº 12/2023 (IFSP, 2023a) contempla outras atividades relacionadas à tradução, interpretação e acessibilidade. Assim, atuar fora da sala de aula ou em diferentes espaços institucionais não caracteriza, por si só, o exercício de atividade alheia às atribuições profissionais.

A distinção reside na natureza da atividade desempenhada. Enquanto tradução, interpretação e ações relacionadas à acessibilidade podem ocorrer em diferentes espaços do IFSP, as entrevistas registram também tarefas administrativas e operacionais que não apresentam relação direta com esse campo de atuação. Essa diferenciação permite delimitar a presente subcategoria sem confundi-la com a discussão desenvolvida anteriormente sobre a posição institucional e as atribuições profissionais.

No IFSP, portanto, as experiências analisadas evidenciam situações em que TILs desempenharam ou foram chamados a desempenhar atividades que extrapolam o trabalho de tradução e interpretação. Os relatos não permitem generalizar essa condição para todos os profissionais ou *campi*, mas demonstram sua ocorrência em experiências concretas e, no caso de TIL G, sua interferência no tempo necessário para a preparação do trabalho interpretativo.

6.3.2.5 Sofrimento psíquico e adoecimento mental

As entrevistas registram experiências distintas de sofrimento psíquico e adoecimento mental. Os depoimentos incluem referências à exaustão, sofrimento emocional, estresse e depressão, mas não permitem atribuir a essas experiências

uma origem comum nem estabelecer, em todos os casos, a mesma relação com o trabalho. Essa distinção é necessária para preservar o sentido atribuído pelos próprios participantes às situações relatadas.

No depoimento de TIL C, o sofrimento aparece relacionado às dificuldades enfrentadas para acompanhar uma estudante em atividades cujos conteúdos a participante não dominava:

> [...] era uma exaustão. Eu passei por um sofrimento emocional, de lutas emocionais muito grandes, porque eu ficava muito chateada quando eu não conseguia acompanhar a aluna em todas as suas atividades, porque eu não tinha conhecimento do assunto. Isso me causava uma exaustão muito grande, né? Eu tinha tido muitas questões de estresse... (TIL C, 2025).

TIL C associa a experiência vivenciada no trabalho à exaustão, ao sofrimento emocional e ao estresse. Seu relato permite reconhecer essa relação sem avançar para a atribuição de diagnóstico ou estabelecer um nexo causal que extrapole o depoimento.

TIL E apresenta uma experiência diferente, situada no período da pandemia:

> Mas eu tive uma depressão muito forte no período da pandemia, muito, né? que foi essa época que eu falei que eu até tremia com o barulho de chamada, de não sei o quê, né, de WhatsApp, mas eu não cheguei a afastar por conta disso, né, nem afastar, mas em nenhum momento eu deixei de atender porque eu sabia que tava todo mundo sobrecarregado... (TIL E, 2025).

Embora o depoimento mencione a continuidade do atendimento e a sobrecarga naquele período, a própria participante ressalva que a depressão não pode ser atribuída exclusivamente ao trabalho: ***"nesse período eu fiquei em depressão, mas também tem em conta que eu fiquei trancada, tem os outros fatores, né? Não dá para anular esses outros fatores"*** (TIL E, 2025). A ponderação impede estabelecer uma relação causal exclusiva entre o trabalho e o adoecimento relatado.

TIL I também relata depressão e afastamento do trabalho. Essa experiência se distingue daquela apresentada por TIL C, marcada por referências à exaustão, sofrimento emocional e estresse, e daquela relatada por TIL E, que reconhece outros fatores associados à depressão vivenciada durante a pandemia.

A preocupação com a saúde dos TILs também aparece no estado do conhecimento. Mendes (2022), ao analisar as Políticas de Atenção à Saúde e Segurança do Servidor no contexto de universidades federais do Rio Grande do Sul, identificou fragilidades nas ações destinadas à promoção da saúde e à prevenção de danos e agravos.

A autora registra afastamentos por agravos à saúde e aponta repercussões

sobre a continuidade do trabalho e sobre os demais TILs, que passam a enfrentar maior sobrecarga. Embora o estudo não permita aproximar especificamente esses agravos das manifestações de sofrimento psíquico encontradas nas entrevistas do IFSP, seus resultados evidenciam a relevância das condições de saúde no trabalho desses profissionais.

No IFSP, os depoimentos evidenciam, portanto, experiências de sofrimento psíquico e adoecimento mental que assumem configurações distintas. Em alguns relatos, os participantes estabelecem relações mais diretas entre o sofrimento e situações vivenciadas no trabalho; em outros, reconhecem fatores que ultrapassam o contexto laboral.

Essa heterogeneidade não permite estabelecer uma relação causal única entre trabalho e adoecimento, mas evidencia que experiências de sofrimento psíquico e adoecimento mental estão presentes entre os TILs entrevistados e, em determinadas situações, aparecem associadas pelos próprios participantes às condições em que o trabalho é realizado.

6.3.2.6 Adoecimento osteomuscular associado ao trabalho interpretativo

O adoecimento osteomuscular aparece de forma específica no depoimento de TIL I. A participante relata a ocorrência de diferentes agravos físicos ao longo de sua trajetória profissional, mencionando ***"a inflamação do túnel do carpo, tendinite, epicondilite... tive as DORTs"*** (TIL I, 2025). Diferentemente de referências pontuais a dores ou desconfortos encontradas em outras entrevistas, esse relato apresenta condições identificadas pela própria participante como adoecimentos relacionados ao trabalho.

A experiência de TIL I deve ser analisada como ocorrência singular no conjunto das entrevistas. Os relatos de outros participantes que mencionaram dores ou desconfortos físicos não apresentaram elementos suficientes para caracterização como adoecimento associado ao trabalho. Por essa razão, a análise permanece restrita ao caso de TIL I, evitando ampliar a ocorrência para o conjunto dos entrevistados.

A regulamentação institucional reconhece os riscos físicos associados à atividade interpretativa. A Portaria nº 3.846/2019 (IFSP, 2019) menciona expressamente a prevenção de agravos como LER/DORT e prevê atuação preferencial em duplas, com revezamento a cada 30 minutos, como medida destinada

a reduzir o desgaste físico e cognitivo dos profissionais. A própria fundamentação apresentada na tese caracteriza LER/DORT como condição relacionada à sobrecarga osteomuscular e organizacional, com possibilidade de comprometimento da capacidade laboral.

O relato de TIL I evidencia, portanto, uma manifestação concreta de adoecimento osteomuscular em meio às condições de trabalho analisadas. Embora não seja possível generalizar essa experiência para os demais participantes, sua ocorrência demonstra que os riscos físicos reconhecidos pela própria regulamentação institucional podem se materializar na trajetória profissional dos TILs.

Embora a pesquisa não tenha avaliado a qualidade linguística das interpretações realizadas, os resultados permitem afirmar que ela não pode ser atribuída exclusivamente à competência individual dos TILs. A insuficiência de profissionais, as dificuldades de revezamento, as limitações para a preparação prévia e a indefinição de atribuições condicionam a realização do trabalho interpretativo.

Nessa perspectiva, a responsabilidade do IFSP não se reduz à contratação de profissionais. Pressupõe organizar equipes em número adequado, assegurar tempo de estudo e acesso antecipado aos materiais, delimitar atribuições e favorecer a articulação entre TILs, docentes e demais setores institucionais.

6.3.3 Reconfiguração das formas de provimento e contratação

A categoria *Reconfiguração das formas de provimento e contratação* examina as mudanças nas formas de constituição da força de trabalho dos TILs do IFSP. A análise articula os relatos dos participantes com as mudanças normativas e as modalidades de contratação identificadas na pesquisa documental, abrangendo o provimento efetivo, a contratação temporária por Processos Seletivos Simplificados e a terceirização. Essas formas coexistem no contexto institucional, mas apresentam condições distintas de vínculo, permanência e inserção profissional.

Essas dimensões, sistematizadas no Quadro 23, orientam a análise das diferentes formas de vínculo, permanência e inserção profissional identificadas no contexto institucional.

Quadro 23 - Categoria de Análise - Reconfiguração das formas de provimento e contratação

CATEGORIA DE ANÁLISE	SUBCATEGORIAS
Reconfiguração das formas de provimento e contratação	Reconfiguração do provimento efetivo dos TILs
	Recorrência da contratação temporária por Processos Seletivos Simplificados
	Terceirização e heterogeneidade das condições de contratação

Fonte: Elaborado pela autora com base na análise das evidências empíricas e documentais, em articulação com o referencial teórico da pesquisa (2026).

6.3.3.1 Reconfiguração do provimento efetivo dos TILs

A extinção do cargo de TIL no âmbito do PCCTAE, determinada pelo Decreto nº 10.185/2019 (Brasil, 2019), alterou as possibilidades de provimento efetivo desses profissionais nas instituições federais de ensino. No IFSP, os relatos mostram que seus efeitos alcançaram, não apenas a realização de novos concursos, mas também candidatos que já haviam sido aprovados e aguardavam possibilidade de nomeação.

Essa situação aparece de forma particularmente clara no depoimento de TIL G, que havia sido aprovada em concurso e se encontrava no período de manifestação de interesse por uma vaga quando ocorreu a publicação do decreto:

> No princípio eu estava bem no período de manifestar interesse em assumir a vaga, né? E aí foi publicado o decreto, foi dezembro de 2019 e eu tinha acabado de manifestar interesse no ingresso, né? E aí a gente entrou em contato com a reitoria, né? A reitoria falou: 'Não, esses últimos que manifestaram interesse, esses a gente vai conseguir eh nomear e ingressar no quadro de servidores', mas mesmo quem passou no concurso e não tinha manifestado interesse, teve outros tradutores que eu conheci que passaram e pensaram assim: 'Ah, não quero manifestar interesse agora'. Porque até então o edital permitia ficar numa lista de espera, né? [...] Então, todos que ficaram na lista de espera acabaram não entrando, né? Não ingressaram porque aí teve a extinção (TIL G, 2025).

O depoimento evidencia um efeito concreto da mudança normativa sobre o provimento efetivo: profissionais aprovados no concurso, mas ainda não nomeados, deixaram de ter a possibilidade de integrar o quadro quando o cargo foi extinto. No caso de TIL G, a manifestação de interesse ocorreu em tempo que ainda permitiu sua nomeação; para outros candidatos mencionados pela participante, a permanência na lista de espera resultou na impossibilidade de nomeação após a extinção do cargo.

Os efeitos dessa mudança também aparecem em outros depoimentos. TIL F sintetiza a interrupção do provimento ao afirmar que ***"como acabou os concursos, tá difícil"*** (TIL F, 2025), enquanto TIL B menciona a redução do número de servidores ao se referir aos profissionais que já deixaram o quadro: ***"desses 52 que já saíram"*** (TIL B, 2025). Embora expressem aspectos distintos, essas falas mostram que a

interrupção dos concursos ocorre em um contexto no qual o quadro efetivo também sofre redução pela saída de servidores.

A análise documental converge com os depoimentos. A Instrução Normativa nº 001/2020 (IFSP, 2020) do IFSP, elaborada após a extinção do cargo, passou a prever tanto o concurso público quanto a contratação mediante Processo Seletivo Simplificado como possibilidades de inserção dos TILs, conforme a demanda dos *campi*. A permanência dessa previsão normativa, entretanto, não altera o impedimento estabelecido para a abertura de novos concursos destinados ao cargo extinto, o que modifica as possibilidades de recomposição do quadro efetivo.

A reconfiguração do provimento efetivo dos TILs do IFSP não se resume, portanto, ao encerramento de uma modalidade de seleção. A extinção do cargo interrompeu a possibilidade de novas nomeações por concurso e restringiu a reposição dos servidores efetivos que deixam o quadro. Nesse cenário, a manutenção da força de trabalho necessária ao atendimento das demandas institucionais passa a depender crescentemente de outras formas de contratação, movimento que será examinado nas subcategorias seguintes.

6.3.3.2 Recorrência da contratação temporária por Processos Seletivos Simplificados

A contratação temporária por Processos Seletivos Simplificados passou a integrar de forma recorrente as estratégias utilizadas pelo IFSP para atender a demanda por TILs. A análise documental identificou, entre 2021 e 2025, oito editais destinados à contratação de “Profissionais Técnicos Especializados em Linguagem de Sinais”, totalizando dez vagas distribuídas entre cinco *campi*. A publicação de processos seletivos em todos os anos do período analisado evidencia que essa modalidade não se restringiu a uma contratação pontual.

A recorrência desses processos ocorre em um contexto marcado pela interrupção do provimento de novos servidores efetivos, examinada na subcategoria anterior. Os próprios editais evidenciam, entretanto, o caráter transitório dessa forma de contratação.

Os vínculos são estabelecidos inicialmente por seis meses, com possibilidade de prorrogação até o limite de dois anos e exigência de interstício de 24 meses para nova contratação. A aprovação no processo seletivo também não assegura o direito à contratação.

A temporalidade do vínculo contrasta com a continuidade da demanda institucional. A sucessão de editais entre 2021 e 2025 mostra que, enquanto os contratos possuem duração limitada, a necessidade de contratação desses profissionais reaparece ao longo dos anos. A própria análise documental realizada no Capítulo V identificou essa recorrência como evidência da permanência da demanda por TILs do IFSP.

Essa configuração encontra correspondência no estado do conhecimento. Martins (2009) identificou diferentes modalidades de vínculo entre TILs que atuavam em IES, incluindo profissionais contratados temporariamente e trabalhadores autônomos. O estudo relaciona essas formas de contratação à precarização das condições de trabalho, distinguindo-as dos vínculos formais de caráter efetivo.

Embora o contexto investigado seja distinto daquele analisado nesta pesquisa, os resultados mostram que a presença de vínculos temporários entre TILs já havia sido identificada em IES. A correspondência com os achados do IFSP reside, portanto, na utilização de vínculos temporários para o exercício do trabalho de tradução e interpretação, sem pressupor equivalência entre as condições contratuais encontradas nos diferentes contextos.

No IFSP, os Processos Seletivos Simplificados possibilitam a contratação de profissionais diante de demandas que permanecem presentes na instituição, mas o fazem por meio de vínculos com duração determinada. A recorrência dos editais, associada aos limites temporais dos contratos, evidencia uma mudança na composição da força de trabalho: uma demanda institucional continuada passa a ser atendida, em parte, mediante contratações temporárias.

Esse movimento integra a reconfiguração das formas de provimento e contratação dos TILs e se soma a outra modalidade utilizada para atender as demandas institucionais: a terceirização, examinada na subcategoria seguinte.

6.3.3.3 Terceirização e heterogeneidade das condições de contratação

A terceirização introduz condições próprias de contratação no trabalho dos TILs do IFSP, diferenciando-se tanto do vínculo dos servidores efetivos quanto da contratação temporária realizada diretamente pela instituição. Na etapa do questionário, dos 19 profissionais participantes, 15 eram servidores concursados e quatro terceirizados, confirmando a presença dessa modalidade no contexto investigado.

No caso dos profissionais terceirizados, o vínculo empregatício é estabelecido com a empresa prestadora do serviço e regido pela legislação trabalhista aplicável aos trabalhadores celetistas. Essa modalidade possui, portanto, natureza distinta das demais formas de inserção profissional identificadas na pesquisa.

As entrevistas mostram diferentes dimensões da terceirização. TIL F questiona a seleção de profissionais baseada apenas na análise curricular: ***"só analisando o currículo, eu não consigo dizer se o camarada sabe ou não Libras"*** (TIL F, 2025). A participante também relata que, em seu *campus*, buscou-se aplicar aos terceirizados a jornada de 30 horas prevista para os TILs. TIL G, por sua vez, menciona a descontinuidade decorrente do encerramento de um contrato: ***"encerrou o contrato, não teve renovação"*** (TIL G, 2025).

A remuneração constitui outra dimensão mencionada pelos participantes. Ao se referir aos profissionais terceirizados, TIL I afirma que se trata de ***"mão de obra mais barata"*** e que ***"pagam muito pouco"*** (TIL I, 2025). A fala registra a percepção da participante sobre a remuneração desses trabalhadores e não é tomada, isoladamente, como medida dos valores efetivamente praticados nos contratos.

A experiência de TIL H acrescenta a perspectiva de quem vivencia diretamente o vínculo terceirizado. Ao tratar de sua participação nos espaços pedagógicos, a participante questiona sua exclusão das reuniões e relaciona essa experiência à forma como percebe sua posição profissional:

> Então, olha, uma das coisas que eu fico assim eh triste também como profissional é a questão da gente não ter a participação eh nas reuniões pedagógicas. Eu não tenho o direito de falar como se a minha fala não fosse relevante. Eh, por que que eu não posso participar? Se eu tô fazendo parte do processo educacional, por que que eu tô excluída? [...] Eu fico assim me sentindo eh descartada, como se não fizesse diferença (TIL H, 2025).

No depoimento, a condição de terceirizada aparece associada à ausência de participação em espaços pedagógicos e à percepção de menor reconhecimento institucional. Trata-se de uma experiência singular no *corpus* e, por isso, não permite estender essa condição aos demais profissionais terceirizados do IFSP.

A heterogeneidade observada no material empírico encontra correspondência no estudo de Negri, Silva e Vilaronga (2026). Ao analisarem 29 pregões realizados por Institutos Federais, os autores identificaram diferenças nos requisitos de formação e jornadas semanais de 20, 30, 40 e 44 horas.

As diferenças também alcançaram a remuneração. Para jornadas equivalentes, os valores apresentaram variações expressivas: nas contratações de 20 horas, de R$

2.270,00 a R$ 5.981,22; nas de 30 horas, de R$ 2.794,10 a R$ 7.457,07; e, nas de 40 horas, de R$ 4.646,00 a R$ 12.087,15. Os autores destacam a ausência de padronização entre os valores praticados nos pregões analisados.

O estudo identificou, ainda, diferenças nas atribuições previstas para os profissionais contratados. Embora as atividades estivessem de acordo com a legislação, a maioria dos certames incluía demandas adicionais relacionadas à participação em processos seletivos, atividades de ensino, projetos, eventos e atuação articulada com diferentes setores institucionais.

Considerados em conjunto, esses resultados mostram que a terceirização dos TILs nos Institutos Federais ocorre sob condições distintas de formação, jornada, remuneração e atribuições.

Esses achados dialogam com o referencial teórico da pesquisa. Antunes e Druck (2015) situam a terceirização nos processos de precarização do trabalho, relacionando sua expansão à flexibilização dos contratos, às formas de organização e controle do trabalho e à fragmentação dos coletivos profissionais.

No conjunto das evidências analisadas, a terceirização não representa apenas outra modalidade de vínculo. Ela introduz diferenças nas condições sob as quais o trabalho dos TILs é contratado e desenvolvido, envolvendo critérios de seleção, remuneração, continuidade contratual e possibilidades de participação institucional. Essas diferenças dão concretude à heterogeneidade das relações de trabalho identificada no IFSP e encerram a análise desta categoria.

6.3.4 Formação e qualificação profissional

A categoria Formação e qualificação profissional dos TILs examina os processos pelos quais os participantes construíram e ampliaram os conhecimentos necessários ao exercício profissional. As evidências mostram trajetórias que articulam aprendizagem pela convivência com a comunidade surda, experiências práticas de tradução e interpretação, formação acadêmica e busca por qualificação ao longo da atuação profissional.

Esses processos foram organizados em três subcategorias, sistematizadas no Quadro 24:

Quadro 24 - Categoria de Análise - Formação e qualificação profissional

CATEGORIA DE ANÁLISE	SUBCATEGORIAS
Formação e qualificação profissional	Aprendizagem pela convivência e pela prática junto à comunidade surda
	Diversidade dos percursos de qualificação profissional
	Formação continuada e desenvolvimento profissional

Fonte: Elaborado pela autora com base na análise das evidências empíricas e documentais, em articulação com o referencial teórico da pesquisa (2026).

6.3.4.1 Aprendizagem pela convivência e pela prática junto à comunidade surda

As entrevistas mostram que, para parte dos participantes, a aproximação com a Libras e com a atividade de interpretação antecedeu a formação específica institucionalizada. Nessas trajetórias, a aprendizagem foi construída inicialmente pela convivência com pessoas surdas e por experiências práticas de interpretação, às quais se somaram, posteriormente, processos formais de qualificação.

Essa relação aparece de forma clara no relato de TIL D, que associa o desenvolvimento da fluência em Libras ao contato cotidiano com pessoas surdas: ***"comecei a conviver com surdos diariamente e ganhei essa fluência [...] eu me formei de maneira informal inicialmente"*** (TIL D, 2025). A fala evidencia uma aprendizagem construída na interação e no uso cotidiano da língua, reconhecida pela própria participante como parte de sua formação inicial.

A experiência prática também antecedeu a obtenção de uma formação que conferisse reconhecimento formal à atuação profissional. TIL B explicita essa condição ao recordar o início de seu percurso: ***"comecei a trabalhar, mas não tinha formação. Na verdade, eu tinha prática, mas não tinha nenhum documento que [...] me dissesse que eu era uma intérprete"*** (TIL B, 2025). Nesse relato, prática e formação aparecem inicialmente dissociadas: a participante já exercia a interpretação, embora ainda não dispusesse de certificação ou formação específica que formalizasse sua qualificação.

Os espaços religiosos e as experiências de voluntariado também estiveram presentes na aproximação de alguns participantes com a Libras e com a interpretação. Os relatos situam essas experiências em um período no qual a atividade nem sempre estava associada a uma perspectiva de inserção profissional. TIL I expressa essa característica ao rememorar o contexto em que aprendeu Libras:

> a gente não se tornava intérprete por causa do trabalho, de um emprego [...] quando a gente aprendia, a gente aprendia para ser voluntário, para ser intérprete na igreja, para ser intérprete na comunidade (TIL I, 2025).

O depoimento evidencia que, nessa trajetória, a aprendizagem da Libras e as primeiras experiências de interpretação estavam vinculadas à participação comunitária e ao trabalho voluntário, antes de adquirirem caráter profissional. A atuação como TIL emerge, portanto, de um percurso no qual experiências de convivência, aprendizagem da língua e prática interpretativa se articulam progressivamente.

Essas evidências não permitem generalizar esse percurso para o conjunto dos TILs entrevistados, tampouco equiparar a aprendizagem decorrente da convivência e da prática à formação profissional institucionalizada. Elas demonstram, contudo, que, em parte das trajetórias investigadas, a constituição profissional começou em espaços de convivência com a comunidade surda e em experiências práticas de interpretação, antecedendo a obtenção de formação e certificação específicas.

6.3.4.2 Diversidade dos percursos de qualificação profissional

As trajetórias dos TILs entrevistados evidenciam diferentes percursos de qualificação profissional. Os participantes apresentam graduações em Pedagogia, Letras, Administração, Tecnologia da Informação e Letras-Libras, além de cursos específicos, certificações de proficiência e pós-graduações relacionadas à Libras, tradução e interpretação, educação de surdos e educação especial. Essa configuração indica que a atuação como TIL não esteve associada a uma formação acadêmica inicial comum ao grupo.

As diferenças também aparecem na relação entre formação e início da atuação profissional. TIL B começou a trabalhar como intérprete quando ainda não possuía formação que formalizasse sua qualificação, embora já tivesse experiência prática. Em outra configuração, TIL L chegou ao IFSP sem experiência profissional como intérprete, mas já havia realizado estudos de Libras e formação específica na área. Foi no concurso público que identificou uma possibilidade de iniciar sua atuação profissional: ***“eu vou tentar um concurso público, porque eu não preciso ter experiência. Foi quando eu entrei no IF, fiz a prova, consegui ser aprovada [...]”*** (TIL L, 2026).

Há ainda trajetórias marcadas pelo redirecionamento da formação acadêmica. TIL D relata que deixou o curso de Administração e ingressou em Pedagogia após sua aproximação com a Libras e com pessoas surdas: ***“me apaixonei tanto pela Libras e não só pela Libras, mas pelo povo surdo que eu [...] saí da***

administração e fui fazer pedagogia” (TIL D, 2025). Nesse caso, a aproximação com a área repercutiu na própria escolha da formação acadêmica.

Os dados do questionário reforçam a diversidade identificada nas entrevistas. Entre os 19 participantes, 11 (57,9%) possuíam pós-graduação e dois (10,5%), mestrado. Quanto à formação específica em Libras, foram registrados graduação em Letras-Libras, pós-graduações, cursos livres e certificações como o Prolibras. Esses dados mostram que diferentes níveis e modalidades de formação compõem o perfil dos TILs do IFSP.

A heterogeneidade encontrada no grupo dialoga com Duarte, Vilaça-Cruz e Faria (2021), que apontam a permanência de percursos constituídos por cursos livres e experiências práticas, ao lado da expansão da formação acadêmica específica. As autoras também identificam a presença de licenciaturas em Letras-Libras entre os percursos formativos, embora essa formação seja direcionada à docência, e destacam limites da formação inicial diante da complexidade da atuação profissional.

As trajetórias analisadas mostram, portanto, que a qualificação profissional dos TILs se constitui por diferentes vias e em distintos momentos da vida acadêmica e profissional. Formação específica anterior ao exercício da atividade, qualificação posterior às primeiras experiências profissionais e redirecionamento da formação acadêmica coexistem no grupo investigado, afastando a compreensão de um percurso único de preparação para a atuação como TIL.

6.3.4.3 Formação continuada e desenvolvimento profissional

A formação continuada assume particular relevância no trabalho dos TILs do IFSP em razão da diversidade dos contextos educacionais nos quais esses profissionais atuam. A instituição reúne cursos de diferentes níveis e áreas de formação, o que os coloca diante de conteúdos, conceitos e terminologias especializados que não necessariamente integram sua formação acadêmica.

Nesse contexto, a atualização dos conhecimentos acompanha as próprias exigências do exercício profissional. Essa necessidade é reconhecida pelas normativas institucionais. A Portaria nº 3.846/2019 reserva duas horas diárias da jornada para que os TILs estudem os termos, conceitos e sinais relacionados aos conteúdos das aulas, considerando que sua atuação abrange disciplinas distintas de sua formação acadêmica inicial (IFSP, 2019).

A Instrução Normativa nº 12/2023 (IFSP, 2023a) mantém essa dimensão ao

destinar 25% da carga horária diária ao planejamento, preparação, organização, estudos e elaboração das atividades. A normativa também contempla o aprimoramento profissional, incluindo a participação em eventos e congressos relacionados à formação e ao aperfeiçoamento dos TILs. Desse modo, o desenvolvimento profissional não aparece nas normativas apenas como iniciativa individual, mas como dimensão reconhecida na organização institucional do trabalho.

As possibilidades de qualificação também se inserem nas diretrizes da carreira dos servidores técnico-administrativos. A Lei nº 11.091/2005, que estrutura o PCCTAE, estabelece entre seus princípios o desenvolvimento do servidor vinculado aos objetivos institucionais e a garantia de programas de capacitação que contemplem formação específica, formação geral e educação formal (Brasil, 2005b).

Essas possibilidades, contudo, não se estendem igualmente a todos os TILs em atuação no IFSP. Os profissionais contratados e terceirizados, por não integrarem o PCCTAE, não dispõem das mesmas prerrogativas de qualificação e desenvolvimento profissional asseguradas aos servidores efetivos. Os diferentes vínculos estabelecem, portanto, condições desiguais de acesso a mecanismos institucionais de formação e aperfeiçoamento, em uma atividade que demanda atualização permanente diante da diversidade e da complexidade dos conteúdos interpretados.

No IFSP, os servidores técnico-administrativos podem participar de processos seletivos para afastamento remunerado destinado à realização de mestrado, doutorado e pós-doutorado, observados os requisitos e procedimentos institucionais. Esses mecanismos ampliam, para os TILs ocupantes de cargo efetivo, as possibilidades institucionais de desenvolvimento profissional.

A existência dessas possibilidades, contudo, não pode ser dissociada das condições concretas de organização do trabalho. Como discutido anteriormente, a falta de pessoal constitui uma ocorrência expressiva entre os entrevistados, presente em sete dos 11 participantes (63,6%), e aparece associada, no *corpus*, à composição reduzida das equipes e à sobrecarga de trabalho.

Nesse contexto, equipes reduzidas podem dificultar a participação em ações de desenvolvimento que impliquem afastamento das atividades, diante da necessidade de assegurar a continuidade do atendimento aos estudantes surdos. Embora essa relação não tenha sido mencionada diretamente pelos entrevistados, a articulação entre esses elementos permite problematizar as condições necessárias

para que as oportunidades institucionais de qualificação possam ser efetivamente usufruídas pelos profissionais.

As entrevistas também ajudam a compreender a pertinência das disposições institucionais voltadas ao estudo e à atualização profissional. Cinco dos 11 participantes (45,5%) mencionaram a necessidade de acesso antecipado aos materiais para preparar a interpretação. Embora a preparação de uma atividade específica não se confunda com formação continuada, esses relatos evidenciam que a atuação demanda pesquisa e apropriação de conhecimentos que variam conforme os conteúdos interpretados.

Essa necessidade encontra correspondência no estado do conhecimento. Silva (2023), ao investigar o ensino superior de Biblioteconomia, evidencia dificuldades relacionadas à ausência de materiais acessíveis e de sinais-termos específicos em Libras, aspecto que repercute no trabalho de tradução e interpretação de conteúdos especializados.

Pereira (2022), por sua vez, identificou restrições no tempo destinado ao estudo e planejamento e apontou a necessidade de espaços institucionais de formação e diálogo.

No IFSP, portanto, a formação continuada adquire relevância diante da diversidade e da complexidade dos conteúdos que integram o trabalho interpretativo. A necessidade de ampliar e atualizar conhecimentos linguísticos, conceituais e terminológicos acompanha as diferentes demandas encontradas ao longo da atuação profissional.

As normativas específicas dos TILs, somadas aos mecanismos de desenvolvimento previstos para os servidores técnico-administrativos, oferecem possibilidades para esse aprimoramento. Sua efetivação, entretanto, não depende apenas da existência de previsões normativas, mas também das condições concretas de organização do trabalho que possibilitem aos profissionais usufruí-las.

.

CONCLUSÕES

Os achados corroboram a tese de que: as condições de trabalho e a carreira dos TILs do IFSP são afetadas pela extinção do cargo, pela reconfiguração das formas de provimento e contratação e pelos limites presentes na organização institucional do trabalho. A precarização identificada não é homogênea nem decorre exclusivamente de vínculos instáveis. Ela se expressa na articulação entre a fragilização das perspectivas de carreira, a insuficiência de profissionais, as dificuldades de revezamento e preparação, a indefinição ou ampliação das atribuições e as diferenças de continuidade e inserção profissional entre vínculos efetivos, temporários e terceirizados. Em conjunto, esses resultados evidenciam um descompasso entre o reconhecimento normativo da Libras e da profissão e as condições materiais oferecidas para a realização do trabalho.

Essa conclusão não permite descrever de modo uniforme as experiências de todos os TILs. A pesquisa também identificou regulamentações institucionais que reconhecem especificidades do trabalho interpretativo, trajetórias profissionais qualificadas e situações que não podem ser reduzidas a uma condição única de precariedade. Contudo, a existência de previsões normativas, por si só, não assegura as condições necessárias para sua efetivação, sobretudo quando as equipes são insuficientes ou quando a organização institucional limita a preparação, o revezamento e a delimitação das atribuições profissionais.

No plano da ***desvalorização profissional e da carreira***, os resultados evidenciam limites relacionados ao enquadramento funcional, às perspectivas de continuidade da carreira, ao reconhecimento institucional e à definição do lugar ocupado pelos TILs no IFSP. Os resultados revelam uma distância entre a classificação formal do cargo, as exigências do trabalho realizado em diferentes níveis de ensino e as mudanças ocorridas na regulamentação da formação profissional. Os relatos também registram desconhecimento sobre a especificidade do trabalho interpretativo e restrições de participação em espaços institucionais.

A ***reconfiguração das formas de provimento e contratação*** constitui outro achado central. A extinção do cargo interrompeu a possibilidade de recomposição do quadro efetivo por meio de novos concursos, embora a demanda por mediação linguística permaneça. Nesse cenário, a recorrência de processos seletivos simplificados e a presença de profissionais terceirizados expressam formas distintas de resposta institucional a uma necessidade contínua. Os vínculos não são

equivalentes quanto às possibilidades de permanência, desenvolvimento profissional e inserção na instituição, ainda que não expliquem, isoladamente, todas as situações analisadas.

A ***precarização das condições de trabalho*** manifesta-se, sobretudo, na insuficiência de profissionais, nas dificuldades de revezamento, nas limitações para preparação prévia e estudo, na sobrecarga e na ampliação de demandas que ultrapassam a mediação linguística. A previsão institucional de atuação em duplas e de revezamento representa um avanço, mas sua efetivação depende da composição das equipes em cada *campus*. Quando essa condição não está assegurada, medidas de proteção relacionadas ao desgaste físico e cognitivo encontram limites em sua própria operacionalização.

A ***formação e a qualificação profissional*** completam esse quadro. Os participantes apresentam percursos diversos de aproximação com a Libras, a comunidade surda e a atividade de tradução e interpretação, o que evidencia a complexidade da constituição profissional dos TILs. A necessidade de atualização também decorre da diversidade de cursos e áreas atendidos no IFSP. Entretanto, as possibilidades institucionais de desenvolvimento não alcançam todos os profissionais de modo equivalente, pois variam conforme o vínculo e as condições de organização do trabalho.

Os resultados reposicionam as condições de trabalho dos TILs no interior das políticas de educação especial inclusiva. Embora a pesquisa não tenha avaliado a qualidade linguística das interpretações, as evidências produzidas permitem afirmar que ela não pode ser atribuída exclusivamente à competência individual do profissional. A preparação prévia, o acesso aos materiais, a interlocução com docentes, a composição das equipes, o revezamento e a delimitação das atribuições integram as condições institucionais que favorecem ou limitam a qualidade linguística, técnica e o trabalho interpretativo. A mediação linguística, portanto, não constitui um serviço acessório à escolarização de estudantes surdos, mas integra as condições de acessibilidade necessárias para sua participação nos espaços educacionais.

A responsabilidade pela acessibilidade linguística não pode ser transferida isoladamente ao TIL. A atuação desse profissional é fundamental, mas não substitui uma política institucional capaz de articular docentes, equipes pedagógicas, núcleos de acessibilidade e setores de gestão. O planejamento da oferta deve considerar informações atualizadas sobre estudantes surdos e pessoas com deficiência auditiva,

docentes e servidores surdos, quantitativo e distribuição dos TILs, cursos atendidos, simultaneidade das atividades e necessidade de revezamento. Esse dimensionamento não pode ser reduzido a uma proporção fixa entre o número de estudantes e de profissionais, pois as demandas variam conforme horários, conteúdos, etapas de ensino e condições de organização do trabalho.

A principal contribuição da tese consiste em articular três dimensões frequentemente examinadas de forma separada: o reconhecimento normativo da Libras e da profissão, as práticas institucionais que materializam ou limitam esse reconhecimento e as experiências concretas dos TILs no exercício de seu trabalho. A análise do PCCTAE, das normativas institucionais, das formas de provimento e contratação e dos relatos dos participantes permitiu compreender que precariedade contratual e precarização das condições de trabalho são dimensões relacionadas, mas não equivalentes. Enquanto os vínculos definem possibilidades distintas de permanência, desenvolvimento e inserção institucional, problemas como sobrecarga, insuficiência de equipes e limitações na organização do trabalho podem atingir também servidores efetivos.

Os resultados devem ser considerados conforme os limites do recorte adotado. A pesquisa foi realizada no IFSP e não pretende generalizar seus achados para todos os Institutos Federais. Além disso, a investigação não examinou diretamente as experiências educacionais dos estudantes surdos, nem avaliou efeitos das condições de trabalho dos TILs sobre aprendizagem, permanência ou conclusão dos estudos.

Esses limites indicam possibilidades de continuidade, como estudos comparativos entre instituições da Rede Federal, pesquisas que acompanhem, ao longo do tempo, as formas de provimento/contratação e pesquisas que incluam as perspectivas de estudantes surdos, docentes, gestores, profissionais dos núcleos de acessibilidade e TILs. Também poderão ser aprofundadas as formas de organização coletiva e representação profissional da categoria. Ao evidenciar que as condições de trabalho dos TILs integram a organização da acessibilidade linguística, a tese reafirma que a ampliação do acesso precisa ser acompanhada de condições institucionais capazes de sustentar a continuidade e a organização dessa acessibilidade na oferta educacional.

REFERÊNCIAS:

ACEDO, C. Educación inclusiva: superando los límites. **Dossier Perspectivas**, v. 38, n. 1, p. 5-15, marzo 2008. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000178084_spa?posInSet=1&queryId=N-EXPLORE-a135c912-20c3-4a02-999d-37788b212df8. Acesso em: 09 jul. 2023.

ADRIÃO, T.; VENCO, S. A corrosão da educação pública no Brasil: privatizações e precariedades. **Utopía y praxis latinoamericana: revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social**, v. 27, n. 96 (enero-marzo), 2022 (Exemplar dedicado a: Voces de la Educación desde la Filosofía, la Pedagogía, el Deporte, la Lengua y las Bellas Artes). Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/279/27970217008/html/. Acesso em: 13 jun. 2024.

ALVES, F. S. **Ensino de Física para pessoas surdas**: o processo educacional do surdo no ensino médio e suas relações no ambiente escolar. 2012. 164 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2012. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/271ef795-08ac-454e-b34f-77e1e8a1f8ad/content. Acesso: 11 mar. 2024.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho (Coleção Mundo do Trabalho). São Paulo: Boitempo, 1999.

ANTUNES, R. Os modos de ser da informalidade: rumo a uma nova era da precarização estrutural do trabalho? **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 107, p. 405-419, jul./set. 2011. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-66282011000300002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/sssoc/a/3JD9n46H3Dhn7BYbZ3wzC7t/. Acesso em: 28 mai. 2025.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

ANTUNES, R.; DRUCK, G. A terceirização sem limites: a precarização do trabalho como regra. **O Social em Questão**, v. 18, n 34, p. 19-40, 2015. Disponível em: https://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSQ_34_1_Antunes_Druck.pdf. Acesso: 09 jul. 2023.

ANTUNES, R.; DRUCK, G. A precarização do trabalho como regra. *In*: ANTUNES, R. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2020. p.157–172.

ANTUNES, R.; SANTANA, M. A. Para onde foi o novo sindicalismo? Caminhos e descaminhos de uma prática sindical. *In*: ANTUNES, R. **O privilégio da servidão:** o novo proletariado de serviço na era digital. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2020. p. 183–194.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE SAÚDE COLETIVA (ABRASCO). **Nota de repúdio ao Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial.** Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: https://abrasco.org.br/nota-de-repudio-ao-decreto-no-10-502-de-30-de-setembro-de-

2020-que-institui-a-politica-nacional-de-educacao-especial/. Acesso em: 23 jul. 2024.

ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS DE SOROCABA (APAE SOROCABA). **Mobilização contra o Decreto nº 12.686.** Sorocaba, [s.d.]. Disponível em: https://www.apaesorocaba.org.br/mobilizacao-contra-o-decreto-n12-686. Acesso em: 26 dez. 2025.

ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS DO RIO GRANDE DO SUL (APAERS). **Nota de repúdio ao decreto nº 12.686**, de 20 de outubro de 2025. Que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Porto Alegre, *[s. d.]*. Disponível em: http://www.apaers.org.br/verNoticia.asp?idnoticia=402. Acesso em: 26 dez. 2025.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO DE DEFESA DOS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E IDOSAS (AMPID). **Nota de repúdio ao Decreto nº 10.502/2020.** Brasília, 2020. Disponível em: https://ampid.org.br/site2020/?p=9816. Acesso em: 23 jul. 2024.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1988.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação** - uma introdução às teorias e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, M. C. A.; SANTOS, H. F. S. A Política Nacional de Educação Especial e a Suspensão do Decreto 10.502 pelo STF na Ação Direta de Inconstitucionalidade Nº 6590: A Escola Inclusiva como um Direito. **Revista de Direito Brasileira**, v. 32, n. 12, p. 163–183, 2023. DOI: 10.26668/IndexLawJournals/2358-1352/2022.v32i12.7431. Disponível em: https://www.indexlaw.org/index.php/rdb/article/view/7431. Acesso em: 23 jul de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Plataforma Nilo Peçanha**. *[s.d.].* Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp. Acesso em: 23 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Gestão e da Inovação em Serviços Públicos (MGI). **Portal de compras do Governo Federal**. Brasília, *[s.d.]*. Disponível em: https://www.gov.br/compras/pt-br. Acesso: 13 jul. 2026.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.566,** de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Rio de Janeiro, 1909. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em: 29 abr. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 19.448,** de 3 de dezembro de 1930. Dispõe sobre a reorganização do Ministério da Educação e Saúde Pública. Rio de Janeiro, 1930. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos/decretos/1930/D19448.html. Acesso em: 14 mar. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 378,** de 13 de janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Brasília, 1937. Disponível

em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1930-1949/l0378.htm. Acesso em: 18 set. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto-Lei nº 4.127,** de 25 de fevereiro de 1942. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Brasília, 1942. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 18 dez. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto-Lei nº 9.613,** de 20 de agosto de 1946. Estabelece as bases de organização e de regime do ensino agrícola. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del9613.htm. Acesso em: 14 mar. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 3.552** de 16 de fevereiro de 1959. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. Rio de Janeiro, 1959. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l3552.htm. Acesso em: 14 mar. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 4.024,** de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 22 abr. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 4.759,** de 20 de agosto de 1965. Dispõe sobre a denominação e qualificação das Universidades e Escolas Técnicas Federais. Brasília, 1965. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l4759.htm. Acesso em: 29 out. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 5.692,** de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 22 abr. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 6.019**, de 3 de janeiro de 1974. Dispõe sobre o Trabalho Temporário nas Empresas Urbanas, e dá outras Providências. Brasília, 1974. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6019.htm. Acesso em: 26 abr. 2026.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 6.545,** de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, 1978. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6545.htm. Acesso em: 23 set. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 abr. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 8.112,** de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Brasília, 1990a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8112cons.htm. Acesso em: 18 dez. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 8.069,** de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 22 abr. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 8.745,** de 9 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público. Brasília, 1993a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8745cons.htm. Acesso em: 18 dez. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993. Regulamenta o art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal, institui normas para licitações e contratos da Administração Pública e dá outras providências. Brasília, 1993b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1989_1994/RET/rlei-8666-93.pdf. Acesso em: 2 ago. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei no 8.948**, de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, 1994a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8948.htm. Acesso em: 26 abr. 2026.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 8.911,** de 11 de julho de 1994. Dispõe sobre a remuneração dos cargos em comissão, define critérios de incorporação de vantagens de que trata a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, no âmbito do Poder Executivo, e dá outras providências. Brasília, 1994b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8911.htm. Acesso em: 18 dez. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394,** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 abr. 2026.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.527,** de 10 de dezembro de 1997. Altera dispositivos das Leis nºs 8.112, de 11 de dezembro de 1990, 8.460, de 17 de setembro de 1992, e 2.180, de 5 de fevereiro de 1954, e dá outras providências. Brasília, 1997a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9527.htm. Acesso em: 9 jun. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 2.208,** de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1997b. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf. Acesso em: 22 mar. 2026.

BRASIL**.** Presidência da República. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as

normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, 1999a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 22 abr. 2024.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto de 18 de janeiro de 1999.** Dispõe sobre a implantação do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo – CEFET/SP, e dá outras providências. Brasília, 1999. Coleção de Leis do Brasil**,** v. 1, p. 586, 1999b. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret_sn/1999/decreto-49212-18-janeiro-1999-596925-norma-pe.html. Acesso em: 18 dez. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.098,** de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 2000a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acesso em: 18 dez. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.048,** de 8 de novembro de 2000. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. Brasília, 2000b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10048.htm. Acesso em: 18 dez. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.436,** de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, 2002a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 18 dez. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.520**, de 17 de julho de 2002. Institui, no âmbito da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, nos termos do art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal, modalidade de licitação denominada pregão, para aquisição de bens e serviços comuns, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10520.htm. Acesso em: 20 jul. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional do Seguro Social (INSS). **Instrução Normativa nº 98,** de 5 de dezembro de 2003. Aprova Norma Técnica sobre Lesões por Esforços Repetitivos-LER ou Distúrbios Osteomusculares Relacionados ao Trabalho-DORT. Brasília, 2003, Disponível em: https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/servlet/INPDFViewer?captchafield=firstAccess&data=10%2F12%2F2003&jornal=1&pagina=68. Acesso em: 8 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 777,** de 28 de abril de 2004. Dispõe sobre os procedimentos técnicos para a notificação compulsória de agravos à saúde do trabalhador em rede de serviços sentinela específica, no Sistema Único de Saúde – SUS. Brasília, 2004a. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2004/prt0777_28_04_2004.html. Acesso em: 23 set. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 5.154** de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, 2004b. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 26 abr. 2026.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 5.626,** de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 18 dez. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.091,** de 12 de janeiro de 2005. Dispõe sobre a Estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino Vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. Brasília, 2005b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11091.htm. Acesso em: 09 jul. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.195**, de 18 de novembro de 2005. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Brasília, 2005c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11195.htm. Acesso em: 26 abr. 2026.

BRASIL. Presidência da República. **Novo Programa de Aceleração do Crescimento - Novo PAC.** Brasília, 2006. Disponível em: https://www.gov.br/casacivil/pt-br/novopac/conheca-o-programa. Acesso em: 26 abr. 2026.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.025,** de 22 de janeiro de 2007. Institui o Programa de Aceleração do Crescimento - PAC, o seu Comitê Gestor, e dá outras providências. Brasília, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6025.htm. Acesso em: 23 mar. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.892,** de 29 de dezembro de 2008**.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 09 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008b. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 22 abr. 2024.

BRASIL. Presidência da República**. Lei nº 12.319,** de 01 de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - Libras. Brasília, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2010/l12319.htm. Acesso em: 09 mai. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.462, de 4 de agosto de 2011**. Institui

o Regime Diferenciado de Contratações Públicas – RDC; altera a Lei nº 10.683, de 28 de maio de 2003 [...] e revoga dispositivos da Lei nº 9.649, de 27 de maio de 1998. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12462.htm. Acesso em: 20 jul. 2026.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 2012a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 23 jul. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.677,** de 25 de junho de 2012. Dispõe sobre a criação de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas no âmbito do Ministério da Educação, destinados às instituições federais de ensino; altera a Lei nº 8.168, de 16 de janeiro de 1991, a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e a Lei nº 11.526, de 4 de outubro de 2007; revoga outras disposições legais e dá outras providências. Brasília, 2012b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12677.htm. Acesso em: 8 out. 2024

BRASIL. Presidência da República**. Lei nº 13.005,** de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014. Acesso em: 23 jul. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.146,** de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 09 jul. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.409,** de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm. Acesso em: 23 jul. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.530,** de 7 de dezembro de 2017. Altera a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, e dá outras providências. Brasília, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13530.htm. Acesso em: 13 out. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 9.656,** de 27 de dezembro de 2018. Altera o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília, 2018a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/d9656.htm. Acesso em: 29 abr. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 9.507,** de 21 de setembro de 2018. Dispõe sobre a execução indireta, mediante contratação, de serviços da administração pública federal direta, autárquica e fundacional e das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. Brasília, 2018b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/d9507.htm. Acesso em: 13 abr. 2026.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 10.185,** de 20 de dezembro de 2019. Extingue cargos efetivos vagos e que vierem a vagar dos quadros de pessoal da administração pública federal. Brasília, 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d10185.htm. Acesso em: 29 abr. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 10.502,** de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, 2020a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 28 ago. 2023.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Medida Cautelar na Ação Direta de Inconstitucionalidade Nº 6590.** Brasília: Superior Tribunal de Justiça, 2020b. Disponível em: http://portal.stf.jus.br/processos/downloadPeca.asp?id=15345148745&ext=.pdf. Acesso em: 28 ago. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 14.191**, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, 2021a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso em: 11 ago. 2026.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 14.133,** de 1º de abril de 2021. Lei de Licitações e Contratos Administrativos. Brasília, 2021b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14133.htm. Acesso em: 13 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos**. Cartilha técnica:** instruções para adesão do Programa Nacional das Escolas Bilíngues de Surdos: PNEBS. Brasília: MEC, 2022a. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acesso_informacacao/pdf-arq/CartilhaSMESP.pdf. Acesso em: 2 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 44,** de 21 de janeiro de 2022**.** Dispõe sobre a redistribuição de Cargos de Direção e Funções Gratificadas entre o Ministério da Educação e as Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Brasília, 2022b. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-44-de-21-de-janeiro-de-2022-375565076. Acesso em: 23 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

Educacionais Anísio Teixeira. **Glossário da educação especial: Censo Escolar 2024**. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/pesquisas_estatisticas_indicadores_educacionais/censo_escolar/orientacoes/matricula_inicial/glossario_da_educacao_especial_censo_escolar_2024.pdf. Acesso em: 29 out. 2026.

BRASIL**.** Presidência da República. **Decreto nº 11.370,** de 1º de janeiro de 2023. Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, 2023a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11370.htm. Acesso em: 28 ago. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 14.704,** de 25 de outubro de 2023. Altera a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, para dispor sobre o exercício profissional e as condições de trabalho do profissional tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Brasília, 2023b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14704.htm. Acesso em: 29 abr. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 14.600,** de 19 de junho de 2023. Estabelece a organização básica dos órgãos da Presidência da República e dos Ministérios; altera as Leis nºs 9.984, de 17 de julho de 2000, 9.433, de 8 de janeiro de 1997, 8.001, de 13 de março de 1990, 14.204, de 16 de setembro de 2021, 11.445, de 5 de janeiro de 2007, 13.334, de 13 de setembro de 2016, 12.897, de 18 de dezembro de 2013, 8.745, de 9 de dezembro de 1993, 9.069, de 29 de junho de 1995, e 10.668, de 14 de maio de 2003; e revoga dispositivos das Leis nºs 13.844, de 18 de junho de 2019, 13.901, de 11 de novembro de 2019, 14.261, de 16 de dezembro de 2021, e as Leis nºs 8.028, de 12 de abril de 1990, e 14.074, de 14 de outubro de 2020. Brasília, 2023c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14600.htm. Acesso em: 23 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde e Ambiente. Departamento de Ações Estratégicas de Epidemiologia e Vigilância em Saúde e Ambiente. **Guia de vigilância em saúde:** volume 1 [recurso eletrônico]. 6. ed. rev. Brasília: Ministério da Saúde, 2024. 3 v. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/guia_vigilancia_saude_6edrev_v1.pdf. Acesso em: 22 abr. 2025.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC). **Expediente recebido na 64ª reunião extraordinária da CCJC.** Brasília, DF, 2025a. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ccjc/expedientes-recebidos/expedientes-recebidos-em-2025/expediente-ccjc-64a-reuniao-extraordinaria-18-11-2025/view. Acesso em: 26 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2024**: divulgação dos resultados. Brasília, DF: Inep, 2025b. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2024/apresentacao_censo_da_educacao_superior_g2024.pdf. Acesso em:15 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2024**: apresentação coletiva dos resultados. Brasília, DF: Inep, 2025c. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2024/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 7 mai. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico:** Censo Escolar da Educação Básica 2024. Brasília, DF: Inep, 2025d. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2024.pdf. Acesso em:15 nov. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 12.773,** de 8 de dezembro de 2025. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, 2025e. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/D12773.htm. Acesso em: 18 dez. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 12.769,** de 5 de dezembro de 2025. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, e remaneja e transforma cargos em comissão e funções de confiança. Brasília, 2025i. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/D12769.htm. Acesso em: 18 dez. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 12.686,** de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, 2025f. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 03 nov. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 15.141**, de 2 de junho de 2025. Cria a Carreira de Desenvolvimento Socioeconômico, a Carreira de Desenvolvimento das Políticas de Justiça e Defesa e a Carreira de Fiscalização da Comissão de Valores Mobiliários, altera a remuneração de servidores e empregados públicos do Poder Executivo federal, altera a remuneração de cargos em comissão, de funções de confiança e de gratificações do Poder Executivo federal, reestrutura cargos efetivos, planos de cargos e carreiras, padroniza e unifica regras de incorporação de gratificações de desempenho, transforma cargos efetivos vagos em outros cargos efetivos, em cargos em comissão e em funções de confiança, altera a regra de designação dos membros dos conselhos deliberativos e fiscais das entidades fechadas de previdência complementar e dá outras providências. Brasília, 2025g. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/l15141.htm. Acesso em: 26 abr. 2026.

BRASIL. Senado Federal. **Flávio Arns defende suspensão de decreto do governo sobre educação de pessoas com deficiência**. Brasília, DF, 22 out. 2025h. Disponível em:

https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2025/10/22/flavio-arns-defende-suspensao-de-decreto-do-governo-sobre-educacao-de-pcds. Acesso em: 26 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **MEC autoriza funcionamento de 38 novos *campi* de IFs**. Brasília, DF: MEC, 24 mar. 2026. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2026/marco/mec-autoriza-funcionamento-de-38-novos-campi-de-ifs. Acesso em: 22 abr. 2026

BRITO, L. Especialistas são contra a nova Política Nacional de Educação Especial. **Diversa**, 23 ago. 2021. Disponível em: https://diversa.org.br/noticias/especialistas-sao-contra-a-nova-politica-nacional-de-educacao-especial/. Acesso em: 23 jul. 2024.

CÂMARA PAULISTA PARA INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA (CPIPC). **Governo Federal extingue vagas para intérpretes de Libras e Comunidade Surda divulga Nota de Repúdio**. 14 jan. 2020. Disponível em: https://www.camarainclusao.com.br/sem-categoria/governo-federal-extingue-vagas-para-interpretes-de-Libras-e-comunidade-surda-divulga-nota-de-repudio/. Acesso em: 15 maio 2023.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Aspectos da visualidade na educação de surdos**. 2008. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91182. Acesso em: 22 ago. 2026.

CARNEIRO, T. D. Panorama da formação e atuação de tradutores e intérpretes de Libras no Brasil. *In*: LEMOS, G. S. (Org.). **O Instituto Nacional de Educação de Surdos e os estudos da tradução e interpretação de línguas de sinais**: atravessamentos históricos, educacionais e legislativos. Rio de Janeiro: INES, 2022. p. 23-32.

CENTRO DOS PROFESSORES DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (CPERS/SINDICATO). **Bolsonaro segrega educandos portadores de deficiência em decreto autoritário e retrógrado.** Porto Alegre, *[s. d.]*. Disponível em: https://cpers.com.br/bolsonaro-segrega-educandos-portadores-de-deficiencia-em-decreto-autoritario-e-retrogado/. Acesso em: 23 jul. 2024.

COALIZÃO BRASILEIRA PELA EDUCAÇÃO INCLUSIVA. **Pela inclusão:** os argumentos favoráveis à educação inclusiva e pela inconstitucionalidade do Decreto nº 10.502. São Paulo, SP: Instituto Alana, 2022. Disponível em: https://alana.org.br/wp-content/uploads/2022/09/PelaInclusao_PDFAcessivel.pdf. Acesso em: 23 jul. 2024.

CONSELHO ESTADUAL DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA DO ESPÍRITO SANTO (CONDEF-ES). **Nota de repúdio ao Decreto nº 10.502/2020.** Vitória, 2020. Disponível em: https://sedh.es.gov.br/Media/sedh/Documentos%202020/Nota_de_Repudio_Decreto-10502_2020_CONDEF-ES.pdf. Acesso em: 23 jul. 2024.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Revoga Decreto nº 10.502.** Brasília, DF, 2020. Disponível em: https://site.cfp.org.br/revogadecreto10502/.

Acesso em: 23 jul. 2024.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Nota conjunta sobre o Decreto nº 10.502.** Brasília, 2020. Disponível em: https://www.cfess.org.br/arquivos/Nota-conjunta-10502.pdf. Acesso em: 23 jul. 2024.

CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA (CONIF). **Diretrizes de Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.** Brasília, DF: Conif, 2024. Disponível em: https://portal.conif.org.br/images/Docs/estudos/2024/politica-do-aee---fde.pdf. Acesso em: 1 mar. 2025.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DA 3ª REGIÃO (CRP-03). **Nota de repúdio ao Decreto da Política Nacional de Educação Especial.** Salvador, 2020. Disponível em: https://crp03.org.br/nota-de-repudio-ao-decreto-da-politica-nacional-de-educacao-especial/. Acesso em: 23 jul. 2024.

COSTA, L. U. **Desenvolvimento profissional de coordenadores do NAPNE do Instituto Federal do Acre**. 2018. 177 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal do Acre, Rio Branco, 2018. Acesso em: 1 mar. 2025.

CUNHA JÚNIOR, Elias Paulino da. As aspirações do neoliberalismo e os discursos políticos no contexto educacional: movimento político da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos e as práticas educativas pedagógicas dos surdos. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 14, n. 41, p. 94-121, maio 2026. DOI: https://doi.org/10.33361/RPQ.2026.v.14.n.41.1751. Disponível em: https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/1751. Acesso em: 26 jun. 2026.

DRUCK, G. TRABALHO, PRECARIZAÇÃO E RESISTÊNCIAS: novos e velhos desafios?. **Caderno CRH**, *[S. l.]*, v. 24, n. 1, 2012. DOI: 10.9771/ccrh.v24i1.19219. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/crh/article/view/19219. Acesso em: 9 out. 2025.

DRUCK, G.; FRANCO, T. Trabalho e precarização social. **Caderno CRH**, Salvador, v. 24, n. esp. 1, p. 9-13, 2011. DOI: https://doi.org/10.1590/S0103-49792011000400001. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccrh/a/ZgVzjpGtvXMJdbBWms4JhvD/. Acesso em: 9 out. 2025.

DUARTE, L. A.; VILAÇA-CRUZ, R. C.; FARIA, J. G. Formação de tradutores e intérpretes de Libras-português: visão dos profissionais em atuação no mercado de trabalho. **Belas Infiéis,** Brasília, v. 10, n. 2, p. 1-19, 2021. DOI: https://doi.org/10.26512/belasinfieis.v10.n2.2021.33388. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/belasinfieis/article/view/33388/29597. Acesso em: 26 abr. 2026.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O**.** Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. *In*: CÊA, G.; RUMMERT, S. M.; GONÇALVES, L. (orgs.). **Trabalho e educação:**

interlocuções marxistas. Rio Grande: Editora da FURG, 2019. p. 97–116. Disponível em: https://ole.uff.br/wp-content/uploads/sites/224/2019/08/TRABALHO-E-EDUCACAO-1.pdf. Acesso em: 26 dez. 2025.

FÁVERO, A. A.; CENTENARO, J. B. A pesquisa documental nas investigações de políticas educacionais: potencialidades e limites. **Contrapontos**, Florianopolis , v. 19, n. 1, p. 170-184, jan. 2019. DOI: https://doi.org/10.14210/contrapontos.v19n1.p170-184. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-71142019000100170 &lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 1 mar. 2025.

FEDERAÇÃO BRASILEIRA DAS ASSOCIAÇÕES DOS PROFISSIONAIS TRADUTORES E INTÉRPRETES E GUIAS-INTÉRPRETES DE LÍNGUA DE SINAIS (FEBRAPILS). **Nota da Febrapils sobre decreto nº 10.185.** Nota à Imprensa, 20 dez. 2019. Disponível em: https://blog.febrapils.org.br/nota-da-febrapils-sobre-decreto-no-10-185/. Acesso em: 18 mar. 2024.

FEDERAÇÃO BRASILEIRA DAS ASSOCIAÇÕES DOS PROFISSIONAIS TRADUTORES E INTÉRPRETES E GUIA-INTÉRPRETES DE LÍNGUA DE SINAIS (FEBRAPILS). **Estatuto Social da Febrapils**. 2. alteração. Brasília, DF: FEBRAPILS, 2021. Disponível em: https://febrapils.org.br/wp-content/uploads/2021/01/Estatuto-da-Febrapils.pdf. Acesso em: 18 mar. 2024.

FEDERAÇÃO BRASILEIRA DAS ASSOCIAÇÕES DOS PROFISSIONAIS TRADUTORES E INTÉRPRETES E GUIA-INTÉRPRETES DE LÍNGUA DE SINAIS (FEBRAPILS). **Mapa de Associações de TILS**. [S. l.], [s. d.]. Disponível em: https://febrapils.org.br/associacoes/. Acesso em: 6 fev. 2026.

FEDERAÇÃO DE SINDICATOS DE TRABALHADORES TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICAS DO BRASIL (FASUBRA). **Estatuto da Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-Administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil:** FASUBRA Sindical**.** Brasília: FASUBRA Sindical, 2016. Disponível em: https://fasubra.org.br/wp-content/uploads/2016/10/estatuto.pdf. Acesso em: 13 jun. 2024.

FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES (FENAPAES). **Nota técnica nº 03/2025:** repúdio ao Decreto nº 12.686/2025. Brasília, 2025. Disponível em: https://revista.feapaes.com.br/nota-tecnica-n-032025-fenapaes-repudio-ao-decreto-n-126862025. Acesso em: 26 dez. 2025.

FERREIRA, A. C. A. X. **A política de inclusão escolar para o aluno surdo na perspectiva do Tradutor e Intérprete de Libras/Língua Portuguesa.** 2019. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2019. Disponível em: http://repositorio.ufpi.br:8080/xmlui/handle/123456789/1949. Acesso em: 03 abr. 2023.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA (FONEI). **Manifestação sobre o Decreto nº 10.502/2020.** [S. l.], 2020. Disponível em: https://inclusaoja.com.br/wp-content/uploads/2020/10/fonei.pdf. Acesso em: 23 jul. 2024.

GEROLOMO, A. C. **Trabalhadores do ensino e sindicato:** uma relação de conflito - os professores da rede de ensino oficial do Estado de São Paulo e a APEOESP de 1978 a 1987. 2007. 177 f. Dissertação (Mestrado em História) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/13027. Acesso em: 18 dez. 2023.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995. Disponível em: https://periodicos.fgv.br/rae/article/view/38183. Acesso em: 25 abr. 2026.

GUIMARÃES, L. C. C. V. **O professor de educação especial nos Institutos Federais.** 2021. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/server/api/core/bitstreams/25f5d6a7-81ff-42d3-b645-6e024ee18fbc/content. Acesso em: 26 abr. 2026.

HARVEY, D. **O neoliberalismo:** história e implicações. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP). **Resolução nº 137,** de 4 de novembro de 2014. Aprova o Regulamento do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. São Paulo, 2014. Disponível em: https://www.ifsp.edu.br/images/reitoria/Resolucoes/resolucoes2014/Resol_137_Aprova-Regulamento-NAPNE.pdf. Acesso em: 29 ago. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP). **Portaria nº 3.846,** de 10 de outubro de 2019. Regulamenta em âmbito interno a atividade dos TILs – Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais/Português. São Paulo: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, 2019. Disponível em: https://cbt.ifsp.edu.br/images/Documentos/CGP/OUT_PORT_3846_REGULAMENTA_EM_AMBITO_INTERNO_ATIVIDADE_DOS_TIL_GAB.pdf. Acesso em: 23 set. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP). **Instrução Normativa nº 001,** de 13 de agosto de 2020. Estabelece orientações e diretrizes sobre as formas e estratégias de trabalho do Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais/Português - TILSP no âmbito do IFSP São Paulo: IFSP, 2020. Disponível em: https://drive.ifsp.edu.br/s/aKhHbTGqHfXBMk5?editing=false&openfile=true. Acesso em: 8 out. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP). **Edital nº 305/2021,** de 2 de agosto de 2021. [Processo seletivo para tradutor/intérprete de Libras]. São Paulo: IFSP, 2021a. Disponível em: https://www.ifsp.edu.br/images/dgp/SelecaoTradutor/2021/Edital_30521.pdf. Acesso em: 20 jul. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO

PAULO (IFSP). **Portaria Normativa nº 8,** de 28 de junho de 2021. Dispõe sobre o Regulamento do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. São Paulo, 2021b. Disponível em: https://cbt.ifsp.edu.br/images/PORT_NORMATIVA_RET_008_Aprova_Regulamento_do_Nucleo_de_apoio_as_pessoas_com_necessidades_especificas_PRE.pdf. Acesso em: 13 abr. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP). **Edital nº 244/2021,** de 16 de junho de 2021. Processo seletivo simplificado para contratação por tempo determinado de profissional técnico especializado em linguagem de sinais (nível superior). São Paulo: IFSP, 2021c. Disponível em: https://www.ifsp.edu.br/images/dgp/SelecaoTradutor/2021/EDITAL_N_2442021_DE_16_DE_JUNHO_DE_2021.pdf. Acesso em: 20 jul. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP). **Edital nº 643/2022,** de 16 de novembro de 2022. [Processo seletivo – TIL]. São Paulo: IFSP, 2022a. Disponível em: https://www.ifsp.edu.br/images/dgp/SelecaoTradutor/2022/Edital_64322_TIL.pdf. Acesso em: 20 jul. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP)**. Edital nº 167/2022**, de 28 de março de 2022. [Processo seletivo – TIL/SRT]. São Paulo: IFSP, 2022b. Disponível em: https://www.ifsp.edu.br/images/dgp/SelecaoTradutor/2022/Edital_167_2022_TIL_SRT.pdf. Acesso em: 20 jul. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP). **Portaria Normativa nº 38,** de 16 de fevereiro de 2022. Dispõe sobre o Regulamento do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) e revoga a Portaria Normativa nº 8, de 28 de junho de 2021. São Paulo, 2022c. Disponível em: https://spo.ifsp.edu.br/images/phocadownload/DOCUMENTOS_MENU_LATERAL_FIXO/INSTITUCIONAL/NAPNE/DOCUMENTOS/2022/PORT_NORMATIVA_RET_008_Aprova_Regulamento_do_Nucleo_de_apoio_as_pessoas_com_necessidades_especificas_PRE.pdf. Acesso em: 23 set. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP). **Instrução Normativa nº 12/2023 – RET/IFSP**, de 2023. Dispõe sobre a organização do trabalho e as condições de exercício da função de Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais/Português (TILSP) no âmbito do IFSP. São Paulo, 2023a. Disponível em: https://www.ifsp.edu.br/images/prd/DGP/Outros_documentos/IN-RET-012-2023-TILSP.pdf. Acesso em: 9 fev. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP). **Edital nº 170/2023,** de 14 de março de 2023. [Processo seletivo – TIL]. São Paulo: IFSP, 2023b. Disponível em: https://www.ifsp.edu.br/images/dgp/SelecaoTradutor/2023/Edital_170-2023_TIL.pdf. Acesso em: 20 jul. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP). **Edital nº 436**, de 18 de julho de 2023. [Processo seletivo]. São Paulo: IFSP, 2023c. Disponível em: https://www.ifsp.edu.br/images/dgp/SelecaoTradutor/Edital_436_2023.pdf. Acesso em: 20 jul. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP). Dados relativos aos servidores lotados nos *campi* e na reitoria do IFSP, extraídos em 02 de março de 2024. **Portal de Dados Abertos do IFSP**, 2024a. Disponível em**:** https://dados.ifsp.edu.br/dataset/servidores/resource/e44e2b28-7189-4697-9f50-609386f0b15e. Acesso em: 18 dez. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP). **Edital nº 74/2024 – DGP-PRD/PRO-PRD/RET/IFSP,** de 2 de setembro de 2024. [Processo seletivo – TILRT]. São Paulo: IFSP, 2024b. Disponível em: https://www.ifsp.edu.br/images/dgp/SelecaoTradutor/2024/Edital_74_2024_TILRT.pdf. Acesso em: 20 jul. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP). **Edital nº 58/2025 – PRO-PRD/RET/IFSP,** de 18 de junho de 2025. Processo seletivo para técnico especializado em linguagem de sinais (*Campus* São José dos Campos). São Paulo: IFSP, 2025. Disponível em: https://concursopublico.ifsp.edu.br/sites/default/files/arquivos/Edital_58_2025_til_sjc_0.pdf. Acesso em: 20 jul. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP). **Portaria Normativa nº 153,** de 13 de fevereiro de 2026. Aprova o Regimento Geral da Reitoria e dos *campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP e revoga a Portaria Normativa nº 151, de 9 de janeiro de 2026. São Paulo, 2026. Disponível em: https://www.ifsp.edu.br/images/reitoria/docs/PORT_NORMATIVA_RET_153_Aprova_Regimento_Geral_do_IFSP_Reitoria_campi_Revoga_PORT_NORMATIVA_151-2025.pdf. Acesso em: 9 mar. 2026.

JANNUZZI, G. S. de M. **A educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2012.

KRAEMER, G. M. **Estratégias de governamento dos sujeitos surdos na e para a inclusão escolar.** 2011, 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/32220/000785523.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 03 abr. 2023.

LIMA, Marisa Dias. **Política educacional e política linguística na educação dos e para os surdos**. 2018. 454 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018. DOI: http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.2019.614. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/entities/publication/fff91860-ef37-496b-863c-f698c3ee456b.

Acesso em: 20 mai. 2023.

LIMA, Marisa Dias; CUNHA JÚNIOR, Elias Paulino da. Marcos legais e documentais: bases para um projeto educacional específico. In: STUMPF, Marianne Rossi; LINHARES, Ramon Santos de Almeida (org.). **Referenciais para o ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua para surdos na Educação Bilíngue de Surdos: da Educação Infantil ao Ensino Superior**. v. 1. Petrópolis, RJ: Editora Arara Azul, 2021. p. 55-76. Disponível em: https://editora-arara-azul.com.br/wp-content/uploads/2023/07/Vol_01_Libras_L1_2022.pdf. Acesso em: 20 mai. 2023.

MARTINS, D. A. **Trajetórias de formação e condições de trabalho do intérprete de Libras em Instituições de Educação Superior**. 2009. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2009. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/190438/MARTINS%20Dileia%20Aparecida%202009%20%28disserta%c3%a7%c3%a3o%29%20PUC-CAMPINAS.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 26 abr. 2026.
MARTINS, V. R. O.; LOPES, M. C. Direito linguístico-educacional para alunos surdos e o "além-acessibilidade". **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 54, e10710, 2024. DOI: https://doi.org/10.1590/1980531410710. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/mHdwvwgXXxMDdRdB6nmvJnk. Acesso em: 7 out. 2025.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil:** história e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MCNALLY, D. Língua, história e luta de classes. *In*: WOOD, E. M.; FOSTER, J. B. (Orgs.). **Em defesa da história**: marxismo e pós-modernismo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999. p. 33-49.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000300002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?format=html&lang=pt&ilang=pt_BR. Acesso em: 13 fev. 2025.

MENDES, G. K. **Políticas de atenção à saúde e segurança do servidor (PASS) e os efeitos na atuação do tradutor intérprete de Libras.** 2022. 98f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/28075/DIS_PPGEDUCA%C3%87%C3%83O_2022_MENDES_GRACE.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 03 abr. 2023.

MINAYO, M. C. S.; COSTA, A. P**.** Fundamentos teóricos das técnicas de investigação qualitativa**. Revista Lusófona de Educação**, v. 40, n. 40, p. 139-153, 2018. Disponível em: https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6439. Acesso em: 03 abr. 2023.

MINHOTO, M. A. P. Articulação entre primário e secundário na era Vargas: crítica do papel do estado. **Educação e Pesquisa**, v. 34, n. 3, p. 449–463, set. 2008. DOI: https://doi.org/10.1590/S1517-97022008000300003. Disponível em: https://revistas.usp.br/ep/article/view/28099. Acesso em: 8 fev. 2023.

MORAES, F. G. **A instrumentalização do processo avaliativo da interpretação da língua de sinais para a língua oral** – versão voz através da construção de uma ficha técnica. 2023. 114 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2023. Disponível em: https://app.uff.br/riuff/handle/1/37547. Acesso: 11 mar. 2025

NASCIMENTO, F.; FARIA, R. A questão da inclusão na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a partir da Ação TECNEP. *In*: NASCIMENTO, F. C.; FLORINDO, G. M. F.; SILVA, N. S. (org.). **Educação profissional e tecnológica inclusiva**: um caminho em construção. Brasília: Instituto Federal de Brasília, 2013, p 13-23.

NEGRI, L. M.; SILVA, C. D. B.; VILARONGA, C. A. R. Terceirização e legalidade: análise dos contratos de intérpretes de Libras nos institutos federais após o Decreto nº 10.185/2019. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 107, p. e6589, jun. 2026. Disponível em: https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/6589. Acesso em: 19 jun. 2026.

OLIVA, E. C. A privatização de empresas siderúrgicas brasileiras: reflexos na gestão de recursos humanos. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 6, n. 1, p. 141–161, jan. 2002. DOI: https://doi.org/10.1590/S1415-65552002000100009 Disponível em: https://www.scielo.br/j/rac/a/MQWLHyqKvzrL6zNLDz54Nbs/?lang=pt. Acesso em: 18 dez. 2023.

OLIVEIRA, C. P. **Formação-experiência como um caminho des-possível para tradutores e intérpretes de Libras-português.** 2021. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/232424. Acesso em: 03 abr. 2023.

OLIVEIRA, L. R. **Estudo e aplicação de avatares da Língua de Sinais Brasileira na avaliação da qualidade de vida de pessoa surda.** 2019. 92f. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019. Disponível em: https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/12a84cf8-9692-4c2e-8c16-79cf042598ed. Acesso em: 03 abr. 2023

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Nova Iorque, 13 dez. 2006. Disponível em: https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities. Acesso em: 22 abr. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração mundial sobre educação para todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 22 abr. 2024

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca:** sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: 22 abr. 2024.

PEREIRA, S. R. **As condições de trabalho dos tradutores-intérpretes de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (TILSP) dos *campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro:** processos e práticas**.** 2022. 171f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Tecnológica) — Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2022.

QUINTAIROS, M. P. **Gestão da Educação Especial na Diretoria de Ensino Região de Santos**. 208f. 2015. (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2015. Disponível em: https://tede.unisantos.br/handle/tede/1942. Acesso em: 18 dez. 2023.

RAMOS, D. R. **Práticas punitivas e de controle na escola**: um estudo de caráter genealógico. [*s.l.*], [*s.d.*]. Disponível em: https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem12/COLE_1376.pdf. Acesso em: 18 dez. 2023.

RAMOS, R. D.; MONFREDINI, I. A intermediação cultural do intérprete de Língua Brasileira de Sinais em sala de aula. **Leopoldianum**, Santos, v. 42, n. 116-118, p. 55-73, 2016. DOI: https://doi.org/10.58422/releo2016.e688. Disponível em: https://periodicos.unisantos.br/leopoldianum/article/view/688. Acesso em: 26 out. 2026.

ROCHA, L. R. M.; MENDES, E. G.; LACERDA, C. B. F. Políticas de educação especial em disputa: uma análise do Decreto nº 10.502/2020. **Práxis Educativa***,* v. 16, p. 1-18, 2021. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.16.17585.050. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/17585. Acesso em: 18 dez. 2023.

RODRIGUES-SANTOS, J. **Inclusão escolar e os modos de planejamento educacional individualizado nos Institutos Federais brasileiros***.* 2020. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/server/api/core/bitstreams/6b64fe5e-0e45-400e-bbeb-ea19428add27/content. Acesso em: 26 abr. 2026.

RODRIGUES, C. S.; ASSIS, A. E. S. Q. Judicialização da educação de surdos: caminho para sua efetivação? **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 10, p. 1-15, e-019011, 2019. DOI: https://doi.org/10.22294/eduper/ppge/ufv.v10i0.7113. Disponível em: https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/download/7113/3715. Acesso em: 4 mai. 2025.

SAMPAIO, C. **Mais exclusão - BdF Explica:** Quais as consequências do decreto de Bolsonaro sobre educação especial? Brasil de Fato, Fortaleza (CE), 18 out. 2020. Editado por Rodrigo Chagas. Disponível em:

https://www.brasildefato.com.br/2020/10/18/bdf-explica-quais-as-consequencias-do-decreto-de-bolsonaro-sobre-educacao-especial/. Acesso em: 23 jul de 2024.

SANTOS, E. C. S. L.; MOREIRA, J. S. A “nova” política de educação especial como afronta aos direitos humanos: análise crítica do Decreto 10.502/2020. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED**, v. 2, n. 3, p. 156–175, 2021. DOI: https://doi.org/10.22481/reed.v2i3.7908. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/7908. Acesso em: 23 jul de 2024.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SE nº 38,** de 19 de junho de 2009**.** Dispõe sobre a admissão de docentes com qualificação na Língua Brasileira de Sinais – Libras, nas escolas da rede estadual de ensino. São Paulo, 2009. Disponível em: https://pesquisaseduc.fde.sp.gov.br/legislacao?pageNumber=157. Acesso em: 25 abr. 2022.

SÃO PAULO (Estado). **Moção n° 439/2025** - Manifesta repúdio ao Decreto Federal nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, por representar grave retrocesso aos direitos das pessoas com deficiência e do Transtorno do Espectro Autista (TEA), ameaçando o funcionamento das escolas especiais e das entidades assistenciais, inclusive as APAEs. São Paulo, 2025. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/spl/2025/10/Propositura/1000666046_1000835410_Propositura.pdf. Acesso em 26 abr. 2026.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. **Nota de repúdio à fala do Ministro da Educação sobre a Educação Especial**. São Paulo, 2020. Disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/sites/5/2020/02/Nota-de-repudio-a-fala-do-Ministro-da-Educacao-sobre-a-Educacao-Especial.doc. Acesso em: 23 jul. 2024.

SILVA, A. C. **Condições de permanência dos estudantes surdos na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**. 2021, 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/4350. Acesso em: 03 abr. 2023.

SILVA, C. J. R. (org.). **Institutos Federais Lei 11.892, de 29/11/2008:** Comentários e Reflexões. Natal: IFRN, 2009. Disponível em: https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1071. Acesso em: 4 nov. 2024.

SILVA, D. **Políticas de acessibilidade para surdos:** perfil e condições de trabalho dos tradutores intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras) das escolas da rede estadual de ensino de Curitiba e região metropolitana. 2016, 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/handle/1884/43997. Acesso em: 03 abr. 2023.

SILVA, F. F. **Escola comum inclusiva:** modos de subjetivação dos surdos. 2021, 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2021. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalh oConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11312498. Acesso em: 03 abr. 2023.

SILVA, M. B. **Glossário digital de Biblioteconomia em Língua Brasileira de Sinais (Libras):** uma necessidade emergente para a inclusão social do surdo. 2023. 163 f. Dissertação (Mestrado em Letras) — Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Rio Grande/RS, 2023. Disponível em: https://ppgletras.furg.br/dissertacoes-e-teses/publicacoes-de-2023/13683dissertacao-glossario-digital-de-biblioteconomia-em-lingua-brasileira-de-sinais-libras-uma-necessidade-emergente-para-a-inclusao-social-do-surdo. Acesso em: 03 abr. 2024.

SINDICATO DOS PROFESSORES DE MACAÉ E REGIÃO (SINPRO MACAÉ). **Nota pública pela defesa da educação inclusiva:** revogação do Decreto nº 10.502/20. Macaé, 2020. Disponível em: https://www.sinpromacae.com.br/nota-publica-pela-defesa-da-educacao-inclusiva-revogacao-do-decreto-10-502-20/. Acesso em: 23 jul. 2024.

SINDICATO DOS SERVIDORES DO MAGISTÉRIO MUNICIPAL DE CURITIBA (SISMMAC). **Decreto sobre nova política de educação especial é um retrocesso.** [S. l.], 2021. Disponível em: https://sismmac.org.br/decreto-sobre-nova-politica-de-educacao-especial-e-um-retrocesso/. Acesso em: 23 jul. 2024.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (ANDES-SN). **Conhecendo o ANDES-SN**: quem sabe mais, luta melhor!. Brasília, DF: ANDES-SN, 2020. Disponível em: https://www.andes.org.br/app/webroot/diretorios/files/Arquivos/Pdf/Cartilha_ApresANDES_2020_WEB.pdf. Acesso em: 30 ago. 2026.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (ANDES-SN). **Manifestantes protestam no STF em defesa da educação inclusiva e pela revogação do Decreto nº 10.502**. Brasília, DF, 2021. Disponível em: https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/manifestantes-protestam-no-sTF-em-defesa-da-educacao-inclusiva-e-pela-revogacao-do-decreto-10-5021/page%3A434/sort%3AConteudo.created/direction%3Adesc. Acesso em: 23 jul. 2024.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (ANDES-SN). **Estatuto do ANDES-SN**. Brasília, DF: ANDES-SN, 2022. Disponível em: https://www.andes.org.br/sites/estatuto. Acesso em: ago. 2026

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (ANDES-SN); FEDERAÇÃO DE SINDICATOS DE TRABALHADORES TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICAS DO BRASIL (FASUBRA SINDICAL); SINDICATO NACIONAL DOS SERVIDORES FEDERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA, PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (SINASEFE**). Nota conjunta do ANDES-SN, FASUBRA e SINASEFE sobre os ataques aos direitos dos(as) trabalhadores(as) da UTFPR e do IFSP**. Brasília, DF, 17 fev. 2020. Disponível em: https://fasubra.org.br/geral/nota-conjunta-do-andes-sn-fasubra-e-sinasefe-sobre-os-ataques-aos-direitos-dosas-trabalhadoresas-da-utfpr-e-do-ifsp/. Acesso em: 13 abr. 2025.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (ANDES-SN); FEDERAÇÃO DE SINDICATOS DE TRABALHADORES TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICAS DO BRASIL (FASUBRA SINDICAL); SINDICATO NACIONAL DOS SERVIDORES FEDERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA, PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (SINASEFE); FEDERAÇÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES EM ENSINO TÉCNICO (FENET); UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (UNE). **Pauta Unificada da Educação Federal.** Brasília, DF, 8 jun. 2022. Disponível em: https://www.andes.org.br/diretorios/files/renata/2022/junho/PAUTA_UNIFICADA_MEC.pdf. Acesso em: 14 ago. 2026.

SINDICATO NACIONAL DOS SERVIDORES FEDERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA, PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (SINASEFE). **Estatuto do SINASEFE:** atualizado pelo 35º CONSINASEFE**.** Brasília: SINASEFE, 2024. Disponível em: https://sinasefe.org.br/site/documentos/documentos-oficiais/estatuto-e-regimento/. Acesso em: 10 ago. 2025.

TURETTA, B. A dos R.; LACERDA, C. B F. de.; MENDES, E. G. **Questionário de avaliação da política de inclusão escolar: Tradutor e Intérprete de Libras/Língua Portuguesa**. (Documento não publicado), 2016.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UNB). Faculdade de Educação (FE). **Nota de repúdio da área de Educação Especial e Inclusiva do TEF sobre o Decreto nº 10.502/2020**. Brasília, DF, 2020. Disponível em: https://fe.unb.br/index.php/institucional/noticias/249-nota-de-repudio-da-area-de-educacao-especial-e-inclusiva-do-tef-sobre-o-decreto-10-502-20. Acesso em: 23 jul. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA (UFJF). Faculdade de Educação (FACED). **Nota de professores da FACED sobre o Decreto nº 10.502.** Juiz de Fora, 2020. Disponível em: https://www2.ufjf.br/faced/files/2020/10/Decreto-10502-Nota-de-Professores-da-FacEd.pdf. Acesso em: 26 abr. 2026.

VENCO, S. Precariedades: desdobramentos da Nova Gestão Pública no trabalho docente. **Crítica e Sociedade: Revista de Cultura Política**, Uberlândia, v. 6, n. 1, p. 72-90, nov. 2016. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/criticasociedade/article/view/36341. Acesso em: 4 nov. 2024.

VENCO, S. Situação de quasi-uberização dos docentes paulistas? **Revista da ABET**, João Pessoa, v. 17, n. 1, 2018. DOI: https://doi.org/10.22478/ufpb.1676-4439.2018v17n1.41167. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/abet/article/view/41167. Acesso em: 4 nov. 2024.

VENCO, S. Uberização do trabalho: um fenômeno de tipo novo entre os docentes de São Paulo, Brasil? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 35, supl. 1, e00207317, 2019. DOI: https://doi.org/10.1590/0102-311X00207317. Disponível em: https://cadernos.ensp.fiocruz.br/ojs/index.php/csp/article/view/7169/15681. Acesso em: 13 jun. 2024.

VENCO, S. B.; CARNEIRO, R. F. “Para quem vai trabalhar na feira… essa educação está boa demais”: a política educacional na sustentação da divisão de classes. **Horizontes**, Bragança Paulista, v. 36, n. 1, p. 7-15, jan./abr. 2018. DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i1.660. Disponível em: https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/660/276. Acesso em: 25 abr. 2026

VILARONGA, C. A. R.; SILVA, M. O. da; FRANCO, A. B. M.; RIOS, G. A. Inclusão escolar e atuação dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas no Instituto Federal de São Paulo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 102, n. 260, p. 283-307, jan./abr. 2021. DOI: https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.102.i260.4585. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbeped/a/CZy8XDFbQgzrYRjmqsgY8bJ/. Acesso em: 20 ago. 2024.

VILARONGA, C. A. R.; SANTOS, J. R.; VOLANTE, D. P.; GUIMARÃES, L. C. C. V. **Inclusão escolar nos Institutos Federais brasileiros:** serviços e possibilidades de atuação. São Carlos: De Castro; EDESP-UFSCar, 2022. DOI: https://doi.org/10.46383/isbn.978-65-5854-901-7. Disponível em: https://www.edesp.ufscar.br/arquivos/livros/inclusao-escolar-nos-institutos-federais-brasileiros.pdf. Acesso em: 20 ago. 2024.

APÊNDICES

Apêndice A – Questionário

1. Qual é o *Campus* ou unidade do IFSP onde você trabalha atualmente?
2. Qual a sua idade, em anos (resposta numérica)?
3. Você é uma pessoa com deficiência? (Escolha as opções que se aplicam)

- Deficiência auditiva/surdez
- Deficiência intelectual
- Deficiência física
- Deficiências múltiplas
- Transtorno do espectro autista (TEA)
- Não sou uma pessoa com deficiência/tenho necessidades específicas
- Não sou uma pessoa com deficiência/não tenho necessidades específicas

4. Como você se autodeclara (Branca, Preta, Parda, Indígena, Amarela, Prefiro não declarar)?
5. Qual é sua formação acadêmica inicial?
6. Qual é a sua titulação mais alta na área de Libras ou áreas afins (Graduação, Pós-graduação (Especialização), Mestrado, Doutorado, Pós-doutorado)
7. Qual é o seu *Campus*/unidade de lotação e de exercício?
8. Qual é o seu tipo de vínculo com o IFSP (Titular de cargo, Terceirizado, Outro)?
9. Há quanto tempo atua como TIL no IFSP?
10. Você ocupa alguma Função Gratificada (FG) atualmente (Sim, Não)?
11. Caso tenha respondido “sim” à questão anterior, qual Função Gratificada (FG) você ocupa?
12. Além de atuar como TIL, você acumula outras funções ou atribuições profissionais fora do IFSP (Sim, Não)?
13. Você estaria disposto(a) a participar da próxima etapa da pesquisa, que consiste em uma entrevista (Sim, Não)
14. Caso tenha respondido “sim” à questão anterior, informe seu e-mail para que possamos entrar em contato.

Apêndice B - Roteiro da Entrevista

TRAJETÓRIA DE VIDA

1. Trajetória de vida (quem é, formação, escolaridade e percurso até o ingresso no IFSP)

SOBRE O TRABALHO NO IFSP

2. Quantos estudantes surdos estão matriculados no *campus* onde você atua?
3. Houve aumento da demanda de estudantes surdos?
4. Quantos TILs atuam no *campus* onde você atua?
5. Existem TILs contratados no *campus* onde você atua?
6. O número de TILs atende à demanda?
7. Há revezamento entre os membros da equipe?
8. De quanto em quanto tempo vocês fazem o revezamento?
9. Qual é a sua jornada de trabalho semanal?
10. Em seu *campus* existem TILs contratados?
11. Você sabe o nome da empresa que fornece esses profissionais?
12. A jornada de trabalho dos TILs contratados é a mesma dos TILs concursados?
13. Em quais espaços você atua (sala de aula, eventos institucionais, produção de conteúdos)?
14. Como você recebeu a notícia da extinção do cargo de TIL, quais os desdobramentos dessa medida no seu trabalho e como isso afetou sua visão de futuro profissional?
15. Como você avalia suas condições de trabalho no IFSP atualmente (estrutura, equipamentos, carga horária, apoio institucional)?

ORGANIZAÇÃO DA EQUIPE DE TILs

16. Como você percebe a organização da equipe de TILs no *campus* onde você atua?

SAÚDE OCUPACIONAL

17. Você já enfrentou problemas de saúde ocupacional? Quais?
18. Esses problemas estão relacionados a quais aspectos do trabalho?
19. O IFSP oferece suporte institucional para questões relacionadas à saúde ocupacional?

RELAÇÕES PROFISSIONAIS NO *CAMPUS*

20. Como é a relação com os demais servidores (professores, técnicos administrativos, entre outros)?
21. Há colaboração e valorização do seu trabalho como TIL?

REGULAMENTO INTERNO DO IFSP

22. Você conhece a Portaria nº 3.846/2019 (que regulamenta a atividade dos TILs do IFSP) e a Instrução Normativa nº 12/2023 (que estabelece diretrizes para o trabalho do TILSP)?
23. Essas normativas são respeitadas na prática?

PLANO DE CARREIRA

24. Como você percebe o seu plano de carreira no IFSP (PCCTAE)?

SOBRE A NECESSIDADE DE MUDANÇAS

25. Quais mudanças você considera mais urgentes para melhorar as condições de trabalho dos TILs do IFSP?

POLÍTICAS PÚBLICAS

26. Em sua opinião, as políticas públicas (Lei de Cotas, Lei Brasileira de Inclusão e Lei da Libras) têm garantido condições adequadas para o seu trabalho e para a inclusão dos estudantes surdos/PAEE?

SINDICATO, FÓRUNS, MOVIMENTOS DA COMUNIDADE SURDA E DOS PROFISSIONAIS DE LIBRAS

27. Você participa de ações sindicais, fóruns ou movimentos da comunidade surda e dos profissionais de Libras?
28. Essa participação influencia sua atuação como TIL?
29. De que forma?

OBSERVAÇÃO METODOLÓGICA

O roteiro foi utilizado de forma semiestruturada, permitindo adaptações ao longo das entrevistas, de acordo com o contexto e a dinâmica da fala dos participantes. A organização em eixos temáticos orientou a condução das entrevistas, ao mesmo tempo em que possibilitou o aprofundamento de questões emergentes relevantes para os objetivos da pesquisa.

Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Pesquisa: As condições de trabalhos dos Tradutores e Intérpretes de Libras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

Pesquisador Responsável: Matilde Perez Quintairos

Prezado(a) **Tradutor(a) e Intérprete de Libras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo**,

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) no estudo intitulado "As condições de trabalho dos Tradutores e Intérpretes de Libras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo", conduzido pela pesquisadora Matilde Perez Quintairos, do Programa de Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Universidade Católica de Santos, aprovado pelo CEP/UNISANTOS sob CAAE nº. 89326925.1.0000.5536 e pelo CEP-IFSP sob CAAE nº. **89326925.1.3001.5473**. Este estudo tem como objetivo discutir os desafios, avanços e retrocessos nas condições de trabalho dos Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais (TIL) do IFSP.

Você foi escolhido(a) para participar desta pesquisa porque atua como Tradutor(a) e Intérprete de Libras (TIL) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) e tem 18 anos ou mais. Foram convidados apenas TIL que trabalham em *Campi* do IFSP, com exceção do *Campus* Cubatão, para evitar conflitos de interesse e garantir que os participantes se sintam à vontade para contribuir com o estudo.

1. PROCEDIMENTOS: Você tem plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma para você. Sua participação não é obrigatória, nem remunerada e consiste em participar de uma pesquisa qualitativa vinculada ao Grupo de Pesquisa Políticas Públicas em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UNISANTOS, com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) como instituição coparticipante. A pesquisa tem como objetivo analisar as condições de trabalho dos TILs do IFSP. O estudo será realizado em três etapas: (1) levantamento bibliográfico sobre o tema; (2) aplicação de questionário *on-line* com TIL do IFSP; e (3) entrevistas com os participantes que responderem ao questionário e manifestarem interesse em conceder entrevista.

2. RISCOS E BENEFÍCIOS: Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. Nesta pesquisa, os riscos para você são mínimos, tais como desconforto, ou cansaço em virtude do tempo disponibilizado para a dinâmica prevista. Em caso de desconforto emocional, o participante poderá ser encaminhado para atendimento psicológico gratuito na Clínica de Psicologia da Universidade Católica de Santos. A fim de minimizar esses riscos, você poderá deixar de responder qualquer pergunta ou interromper sua participação a qualquer momento. Além disso, por mais que tenhamos escolhido uma ferramenta virtual confiável para a aplicação dos questionários e realização das entrevistas, existe um pequeno risco de os dados coletados virtualmente serem interceptados por terceiros, ocasionando quebra de sigilo. Para minimizar esse risco, as informações serão salvas periodicamente no computador pessoal da pesquisadora, sendo retiradas da nuvem

após o encerramento da coleta de dados. A participação na pesquisa, embora não garanta benefícios individuais imediatos e diretos, oferece aos TILs a oportunidade de contribuir para um estudo que documenta, analisa e busca promover a reflexão sobre sua realidade profissional. Os achados da pesquisa têm o potencial de informar e subsidiar ações futuras que podem levar à melhoria das condições de trabalho e à valorização da profissão na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e, em especial, no IFSP.

3. CONFIDENCIALIDADE: De acordo com a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD), Lei nº 13.709/2018, sua privacidade será protegida. Nomes e quaisquer identificadores serão removidos dos dados coletados, e as informações serão processadas de forma anônima. A guarda destes dados ficará sob a responsabilidade da Universidade Católica de Santos e do pesquisador responsável, que adotarão medidas de segurança apropriadas para proteger os dados contra acessos não autorizados e situações de tratamento inadequado ou ilícito. Os dados coletados serão baixados das plataformas virtuais utilizadas para um dispositivo eletrônico local seguro. Todo e qualquer registro será apagado das plataformas virtuais, ambientes compartilhados ou serviços de "nuvem" após o *download* e armazenamento local. Este dispositivo ficará sob a guarda e responsabilidade exclusiva do pesquisador responsável. Medidas de segurança adicionais serão adotadas para proteger os dados armazenados localmente, reconhecendo, contudo, os riscos inerentes ao ambiente virtual e as limitações de confidencialidade nesse contexto. Os dados coletados serão mantidos pelo período mínimo de 5 (cinco) anos. Após este prazo, serão descartados de maneira segura e irreversível, garantindo a impossibilidade de identificação dos participantes ou de acesso às informações. O descarte seguirá protocolos que assegurem a destruição definitiva dos dados, seja por meios digitais (exclusão permanente de arquivos, formatação segura de mídias de armazenamento) ou, no caso de cópias físicas, por meios que garantam sua inutilização (como trituração). Os dados anônimos poderão ser utilizados em eventos ou publicações científicas, sempre respeitando os princípios da finalidade, adequação e necessidade estritamente relacionados aos objetivos da pesquisa. Além disso, você tem o direito de acessar, corrigir, usar pseudônimo, bloquear ou eliminar seus dados pessoais que estão sendo tratados com base em seu consentimento. Você poderá solicitar, a qualquer momento, uma via deste Termo de Consentimento, informações sobre os resultados gerais da pesquisa e o registro do seu consentimento. Caso algum dado pessoal identificável (como nome ou contato) esteja incorreto, você poderá solicitar sua atualização junto à pesquisadora responsável. Dados brutos coletados (como respostas de questionários ou gravações de entrevistas) não poderão ser alterados, mas poderão ser eliminados mediante sua solicitação. Sua identidade será preservada em todas as etapas da pesquisa. Caso seja necessário citar falas ou exemplos, serão utilizados pseudônimos. Você poderá, a qualquer momento, solicitar o bloqueio ou eliminação de seus dados pessoais identificáveis. Para isso, deverá entrar em contato com a pesquisadora responsável pelo telefone (13) 99703-0501 e/ou e-mail matilde.perez.quintairos@unisantos.br. Após a solicitação, você receberá confirmação de recebimento, e seus dados serão excluídos de forma segura e irreversível (exclusão permanente em meio digital e/ou inutilização de cópias físicas). Nos casos em que os dados já tenham sido totalmente anonimizados, não será tecnicamente possível a exclusão posterior, pois não haverá qualquer vínculo que permita identificá-los individualmente.

4. VOLUNTARIEDADE E DIREITO DE RETIRAR O CONSENTIMENTO: Sua participação é completamente voluntária e você tem o direito de retirar seu consentimento e desistir de participar a qualquer momento. Caso deseje retirar

seu consentimento e desistir de participar da pesquisa em qualquer etapa, você deverá comunicar sua decisão encaminhando solicitação diretamente à pesquisadora responsável, pelo telefone (13) 99703-0501 e/ou e-mail matilde.perez.quintairos@unisantos.br. Após o recebimento da solicitação, você receberá uma confirmação formal de ciência, e seus dados serão excluídos de forma segura e irreversível (exclusão permanente em meio digital e/ou inutilização de cópias físicas). Dados já anonimizados, sem possibilidade de vinculação à sua identidade, não poderão ser excluídos por impossibilidade técnica. A desistência não acarretará nenhum prejuízo, penalidade ou constrangimento ao participante, nem comprometerá seus direitos em relação à pesquisa.

5. COMPENSAÇÃO: Não haverá compensação financeira pela participação neste estudo. É um estudo de natureza acadêmica, e para fins de titulação em Doutorado em Educação, e de nenhuma parte, quer da pesquisadora ou do participante, será associado a benefícios de natureza financeira.

6. CESSÃO DE DIREITOS AUTORAIS E DIREITOS DE IMAGEM E VOZ: A gravação de imagem e/ou voz poderá ocorrer exclusivamente durante a etapa de entrevistas, mediante consentimento prévio do participante. Nas entrevistas presenciais, os registros serão realizados apenas em áudio, sem utilização de imagens. Já nas entrevistas virtuais (Google Meet ou outro aplicativo seguro previamente acordado), os registros poderão incluir áudio e vídeo, sendo a abertura ou não da câmera definida pelo participante. Quanto ao uso de imagem e/ou voz, informamos que os direitos dos participantes, dispostos no artigo 9º da Resolução CNS nº 510/2016, serão respeitados, garantindo-lhes: o direito à privacidade, a confidencialidade das informações pessoais e o direito de decidir, dentre as informações fornecidas, quais poderão ser tratadas de forma pública. Para assegurar o exercício desses direitos, o participante deverá registrar sua escolha no campo próprio deste termo, indicando se autoriza ou não a divulgação de sua imagem e/ou voz para fins científicos relacionados a esta pesquisa.

7. PUBLICAÇÃO E DIVULGAÇÃO: Você também concede ao pesquisador e à Universidade Católica de Santos o direito de utilizar quaisquer dados coletados, incluindo trechos de discussões, respostas a questionários ou qualquer outro material contribuído, para fins acadêmicos e educacionais, como publicações científicas ou apresentações em conferências, garantindo sempre a proteção da sua identidade através de anonimato ou do uso de pseudônimos.

8. CONSENTIMENTO: Ao assinar este documento, você está concordando voluntariamente em participar deste estudo, tendo compreendido as informações que foram explicadas sobre a pesquisa. O registro do seu consentimento será realizado de forma eletrônica, por meio da plataforma Google Forms, antes do início da participação na pesquisa. Você poderá solicitar, a qualquer momento, o acesso ao registro do seu consentimento, bem como uma cópia do presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Solicita-se que, você guarde em seus arquivos uma cópia eletrônica deste documento de anuência. Você poderá solicitar, a qualquer momento, o acesso ao registro do seu consentimento, bem como uma cópia do presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

9. CONTATOS PARA DÚVIDAS: Caso tenha dúvidas ou necessite de mais informações sobre a pesquisa ou seus direitos como participante, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Unisantos pelo telefone (13) 3205- 5555 – ramal 1254, e-mail comet@unisantos.br, e/ou com a pesquisadora pelo telefone (13) 99703-0501 ou e-mail matilde.perez.quintairos@unisantos.br.

AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM E/OU VOZ (ASSINALE UMA OPÇÃO):

☐ Sim, autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz para fins científicos relacionados a esta pesquisa.

☐ Não, não autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz.

Apêndice D – Carta-Convite - Participação na Segunda Etapa da Pesquisa

Prezado(a) Tradutora(or) Intérprete de Libras do IFSP,

Você está sendo convidado(a) a participar da segunda etapa da pesquisa intitulada: **"As condições de trabalho dos Tradutores e Intérpretes da Libras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo"**, desenvolvida por Matilde Perez Quintairos, doutoranda em Educação na Universidade Católica de Santos (UNISANTOS), sob orientação da Prof.ª Dra. Ivanise Monfredini, aprovada pelo CEP/UNISANTOS sob **CAAE nº. 89326925.1.0000.5536** e pelo CEP-IFSP sob **CAAE nº. 89326925.1.3001.5473**.

A primeira etapa da pesquisa, consistiu em uma análise bibliográfica, a partir de dissertações, teses e artigos científicos sobre a atuação de Tradutores Intérpretes de Libras, coletados em bases como CAPES e SciELO.

Se você atua como TIL no IFSP, é maior de 18 anos e não está lotado(a) no *Campus* Cubatão, você está apta(o) a participar desta etapa da pesquisa. Nesta etapa, será aplicado um questionário on-line, com 14 (quatorze) perguntas, que busca compreender aspectos relacionados à sua formação, vínculos, atribuições e condições de trabalho no IFSP. A participação é voluntária e realizada por meio de formulário eletrônico.

O convite para participação nesta pesquisa está sendo enviado de forma individualizada, garantindo que seus dados de contato (e-mail e telefone) não sejam expostos a terceiros. Sua privacidade será respeitada de acordo com a Lei Geral de Proteção de Dados (Lei nº 13.709/2018) e as normativas éticas do Sistema CEP/CONEP (Resolução nº 510/2016 e Carta Circular nº 1/2021-CONEP/SECNS/MS). Nenhuma informação pessoal será divulgada. Os dados serão tratados de forma anônima e confidencial. Você poderá desistir a qualquer momento, sem prejuízo algum. Caso opte por retirar o consentimento, seus dados serão excluídos de forma segura e irreversível, conforme previsto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Agradeço imensamente pela atenção e colaboração!
Atenciosamente,

Matilde Perez Quintairos
Doutoranda em Educação – UNISANTOS | Bolsista CAPES
matilde.perez.quintairos@unisantos.br | (13) 99703-0501

Apêndice E – Carta-Convite - Participação na Terceira Etapa da Pesquisa

Prezado(a) Tradutora(or) Intérprete de Libras do IFSP,

Você está sendo convidado(a) a participar da terceira etapa da pesquisa intitulada: **"As condições de trabalho dos Tradutores e Intérpretes de Libras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo"**, desenvolvida por Matilde Perez Quintairos, doutoranda em Educação na Universidade Católica de Santos (UNISANTOS), sob orientação da Prof.ª Dra. Ivanise Monfredini, aprovada pelo CEP/UNISANTOS sob **CAAE nº. 89326925.1.0000.5536** e pelo CEP-IFSP sob **CAAE nº. 89326925.1.3001.5473**.

Esta etapa é direcionada exclusivamente aos participantes que responderam ao questionário da segunda etapa da pesquisa e manifestaram interesse em participar de uma entrevista. As entrevistas serão individuais, com duração prevista de até 90 minutos, e poderão ser realizadas presencialmente, no seu local de trabalho, ou virtualmente, por meio da plataforma Google Meet (ou outro aplicativo seguro), conforme disponibilidade previamente acordada.

A gravação de imagem e/ou voz poderá ocorrer, mediante consentimento prévio do participante. Os registros serão armazenados de forma segura em dispositivo eletrônico local, sendo removidos das plataformas virtuais após o *download*, com garantia de confidencialidade, anonimato e segurança dos dados coletados.

O convite para participação nesta pesquisa está sendo enviado de forma individualizada, garantindo que seus dados de contato (e-mail e telefone) não sejam expostos a terceiros. Sua privacidade será respeitada de acordo com a Lei Geral de Proteção de Dados (Lei nº 13.709/2018) e as normativas éticas do Sistema CEP/CONEP (Resolução nº 510/2016 e Carta Circular nº 1/2021-CONEP/SECNS/MS). Nenhuma informação pessoal será divulgada. Os dados serão tratados de forma anônima e confidencial. Você poderá desistir a qualquer momento, sem prejuízo algum. Caso opte por retirar o consentimento, seus dados serão excluídos de forma segura e irreversível, conforme previsto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Agradeço imensamente pela atenção e colaboração!

Atenciosamente,

Matilde Perez Quintairos
Doutoranda em Educação – UNISANTOS | Bolsista CAPES
matilde.perez.quintairos@unisantos.br
(13) 99703-0501

Apêndice F – Livro de Códigos da Análise de Conteúdo

Este apêndice sistematiza as categorias, as subcategorias e os critérios de codificação consolidados na análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas realizadas com 11 TILs do IFSP. Sua finalidade é tornar explícitos os critérios que orientaram a identificação, o agrupamento e a interpretação das unidades de registro mobilizadas na análise.

A construção das categorias assumiu caráter teórico-empírico. As unidades de registro foram identificadas nas transcrições das entrevistas, agrupadas segundo sentidos convergentes e progressivamente refinadas em articulação com a análise documental e com o referencial teórico da pesquisa. Assim, o livro de códigos não corresponde a um sistema fechado, definido antes do contato com o corpus, mas à sistematização do percurso analítico consolidado na versão final da tese.

As unidades de registro apresentadas neste apêndice correspondem a evidências representativas das subcategorias. Elas não constituem transcrição integral das entrevistas, nem devem ser tomadas como medidas de frequência ou prevalência dos fenômenos investigados. Os documentos institucionais, normativos e demais fontes foram mobilizados para contextualizar, confrontar e interpretar as evidências produzidas nas entrevistas.

Livro de códigos: Desvalorização profissional e da carreira

SUBCATEGORIA	DEFINIÇÃO OPERACIONAL	CRITÉRIO DE INCLUSÃO	DELIMITAÇÃO ANALÍTICA	UNIDADES DE REGISTRO EXEMPLIFICATIVAS
Incongruência do enquadramento funcional	Distância entre a classificação formal do cargo, os requisitos de escolaridade a ele associados e as exigências presentes no exercício profissional.	Relatos que comparam o enquadramento em nível D, a exigência de nível médio, a formação dos TILs ou a complexidade dos contextos de atuação.	Referências ao vínculo temporário ou terceirizado integram a terceira categoria quando a modalidade de contratação é o sentido predominante da unidade.	Cargo de nível médio para atuação em contextos que demandam formação superior; comparação entre o nível E de vínculo anterior e o nível D do cargo efetivo.
Fragilização das perspectivas de carreira	Limites de ingresso, continuidade, permanência, mobilidade e recomposição do quadro efetivo de TILs.	Relatos sobre extinção do cargo, ausência de código de vaga, interrupção de concursos, saída de servidores e busca por outros cargos.	A extinção do cargo integra esta subcategoria quando o foco recai sobre seus efeitos nas trajetórias profissionais; quando o foco é o provimento ou o vínculo, integra a terceira categoria.	Ausência de código de vaga após a extinção do cargo; concurso público compreendido como oportunidade de ingresso e construção de trajetória profissional.
Reconhecimento limitado do trabalho	Desconhecimento, desconsideração ou valorização insuficiente do trabalho e da contribuição profissional dos TILs.	Relatos que associam a desvalorização à incompreensão das atividades realizadas, ao não reconhecimento da formação e ao desrespeito profissional.	Dificuldades de acesso aos materiais ou de organização do trabalho integram a segunda categoria quando constituem o sentido central da unidade.	Ausência de envio prévio de materiais percebida como desrespeito e desvalorização; formação continuada e esforço profissional percebidos como insuficientemente reconhecidos.
Indefinição da posição institucional e das atribuições profissionais	Imprecisão do lugar ocupado pelos TILs na estrutura institucional e dos limites de suas atribuições.	Relatos sobre múltiplas alocações setoriais, percepção de posição profissional indefinida ou ampliação pouco delimitada do papel desempenhado.	Não se confunde com a realização concreta de tarefas administrativas ou operacionais alheias ao trabalho de tradução e interpretação.	Espaço de atuação descrito como pouco claro; deslocamentos entre NAPNE, secretaria, biblioteca, CAE e CSP.

Fonte: Elaborado pela autora a partir da análise das entrevistas semiestruturadas realizadas com TILs do IFSP.

Livro de códigos: Precarização das condições de trabalho

SUBCATEGORIA	DEFINIÇÃO OPERACIONAL	CRITÉRIO DE INCLUSÃO	DELIMITAÇÃO ANALÍTICA	UNIDADES DE REGISTRO EXEMPLIFICATIVAS
Insuficiência de profissionais	Quantitativo reduzido de TILs e suas repercussões na organização do trabalho.	Relatos sobre atuação individual, ausência de pares, dificuldades para revezamento, cobertura de afastamentos ou atendimento das demandas existentes.	Não permite estabelecer parâmetro universal para dimensionamento de equipes, nem estimar a distribuição de TILs entre os campi.	Necessidade de dupla de trabalho e de profissional para cobertura de férias e afastamentos; insuficiência de provisão de TIL relatada em situação de interrupção do percurso de estudante.
Intensificação e sobrecarga do trabalho	Acúmulo, extensão ou continuidade das atividades, com repercussões sobre o tempo, a atenção e o desgaste no trabalho.	Relatos sobre jornadas prolongadas, sucessão de atividades, trabalho sem pausas, concentração de demandas ou atuação individual em atividades complexas.	Situações vivenciadas durante a pandemia ou em atividades de educação a distância devem ser interpretadas em seus contextos específicos.	Conjunto de demandas superior ao tempo disponível; trabalho remoto durante manhã, tarde e noite na pandemia; realização individual de atividade complexa em educação a distância.
Limitações nas condições de preparação do trabalho interpretativo	Acesso tardio ou insuficiente aos materiais, conteúdos e informações necessários para o estudo e a preparação da interpretação.	Relatos sobre ausência de materiais prévios, prazo reduzido para estudo, demandas não planejadas e necessidade de pesquisa terminológica.	A preparação é parte constitutiva do trabalho interpretativo e não deve ser reduzida a uma dificuldade individual de organização profissional.	Interpretação de evento sem material encaminhado com antecedência; impossibilidade de atender demanda sem tempo prévio de preparação; estudo de curso completo antes da gravação de interpretação.
Exercício de atividades alheias às atribuições profissionais	Desempenho ou cobrança de tarefas administrativas e operacionais sem relação direta com tradução, interpretação ou acessibilidade linguística.	Relatos sobre atendimento de telefone ou balcão, atividades em biblioteca, inspeção, pátio, distribuição de merenda ou tarefas semelhantes.	A lotação em determinado setor não caracteriza, isoladamente, atividade alheia às atribuições; a classificação depende da tarefa efetivamente realizada.	Permanência prolongada em biblioteca; exercício de atividade de inspeção e controle; direcionamento para cuidar de biblioteca em detrimento das atividades de interpretação.

Fonte: Elaborado pela autora a partir da análise das entrevistas semiestruturadas realizadas com TILs do IFSP.

Livro de códigos: Precarização das condições de trabalho Continuação

SUBCATEGORIA	DEFINIÇÃO OPERACIONAL	CRITÉRIO DE INCLUSÃO	DELIMITAÇÃO ANALÍTICA	UNIDADES DE REGISTRO EXEMPLIFICATIVAS
Sofrimento psíquico e adoecimento mental	Experiências de exaustão, estresse, sofrimento emocional, culpa ou adoecimento mental associadas, pelos participantes, às situações vividas no trabalho.	Unidades em que o participante estabelece relação entre sua experiência subjetiva e as condições de realização do trabalho.	Não permite estabelecer diagnóstico clínico, nexo causal exclusivo ou generalização para o conjunto dos TILs do IFSP.	Sofrimento psicológico e desejo de abandonar a atividade; depressão relatada durante a pandemia; sentimento de culpa diante da impossibilidade de atender todas as demandas.
Adoecimento osteomuscular associado ao trabalho interpretativo	Relatos de dores, lesões ou agravos osteomusculares associados pelos participantes ao exercício da tradução e interpretação.	Unidades que mencionam tendinite, LER/DORT, perda de força, dor nos ombros, mãos ou outras manifestações físicas relacionadas ao trabalho interpretativo.	Os relatos expressam experiências individuais e não constituem evidência epidemiológica ou comprovação médica de causalidade.	Tendinite e perda de força nos dedos após anos de atuação; inflamação do túnel do carpo, tendinite, epicondilite e LER/DORT; dores nos ombros e nas mãos.

Fonte: Elaborado pela autora a partir da análise das entrevistas semiestruturadas realizadas com TILs do IFSP.

Livro de códigos: Reconfiguração das formas de provimento e contratação

SUBCATEGORIA	DEFINIÇÃO OPERACIONAL	CRITÉRIO DE INCLUSÃO	DELIMITAÇÃO ANALÍTICA	UNIDADES DE REGISTRO EXEMPLIFICATIVAS
Reconfiguração do provimento efetivo dos TILs	Mudanças nas possibilidades de ingresso, nomeação e recomposição do quadro de servidores efetivos.	Relatos sobre extinção do cargo, ausência de código de vaga, interrupção de concursos, impossibilidade de nomeação e defesa da retomada do provimento efetivo.	Quando o foco predominante recai sobre repercussões na continuidade ou na permanência individual na carreira, a unidade integra a subcategoria Fragilização das perspectivas de carreira.	Extinção do cargo associada à ausência de código de vaga; reivindicação pela retomada do concurso público para TILs.
Recorrência da contratação temporária por Processos Seletivos Simplificados	Contratação temporária de TILs por processos seletivos para responder a demandas institucionais.	Relatos sobre experiências de contratação por Processo Seletivo Simplificado, duração limitada do vínculo, seleção de profissionais ou necessidade de reposição temporária.	A recorrência institucional dessa modalidade é sustentada pela análise documental dos editais, não apenas pelos excertos das entrevistas.	Processo seletivo mencionado como modalidade de contratação com duração limitada; dificuldades relatadas entre a seleção de profissionais e a necessidade de atendimento dos estudantes.
Terceirização e heterogeneidade das condições de contratação	Condições específicas do trabalho terceirizado, incluindo seleção, vínculo, continuidade, remuneração, participação institucional e vulnerabilidade percebida.	Relatos de profissionais terceirizados ou de outros participantes sobre diferenças relacionadas a essa modalidade de contratação.	As experiências relatadas não permitem atribuir as mesmas condições a todos os trabalhadores terceirizados do IFSP. A interpretação articula entrevistas, documentação e estudos sobre terceirização nos Institutos Federais.	Vulnerabilidade percebida diante da possibilidade de dispensa; seleção de trabalhadores terceirizados questionada por se basear apenas na análise curricular.

Fonte: Elaborado pela autora a partir da análise das entrevistas semiestruturadas realizadas com TILs do IFSP.

Livro de códigos: Formação e qualificação profissional

SUBCATEGORIA	DEFINIÇÃO OPERACIONAL	CRITÉRIO DE INCLUSÃO	DELIMITAÇÃO ANALÍTICA	UNIDADES DE REGISTRO EXEMPLIFICATIVAS
Aprendizagem pela convivência e pela prática junto à comunidade surda	Aprendizagem da Libras e primeiras experiências de interpretação construídas na convivência com pessoas surdas, em espaços comunitários, familiares, religiosos ou de voluntariado.	Relatos que associam a aquisição de fluência, o conhecimento da Libras ou o início da prática interpretativa a experiências de convivência e participação na comunidade surda.	Não equipara aprendizagem experiencial a formação profissional institucionalizada, nem permite generalizar esse percurso para todos os participantes.	Convivência cotidiana com pessoas surdas como espaço de aprendizagem; participação em espaços comunitários, religiosos ou de voluntariado anterior à formação profissional formal.
Diversidade dos percursos de qualificação profissional	Heterogeneidade das trajetórias de formação acadêmica, cursos específicos, certificações, experiências práticas e momentos de ingresso na profissão.	Relatos sobre graduações, pós-graduações, cursos de formação, estágios, certificações, redirecionamento da trajetória acadêmica ou qualificação obtida antes ou após o início da atuação como TIL.	Não pressupõe formação única, obrigatória ou suficiente para o exercício profissional. A subcategoria descreve percursos identificados entre os participantes.	Ampliação da qualificação por estudos em áreas relacionadas à atuação; curso de formação composto por estudos teóricos, estágio e experiências em diferentes contextos.
Formação continuada e desenvolvimento profissional	Busca, possibilidades e limites de acesso ao estudo, à capacitação e ao aperfeiçoamento profissional durante a atuação no IFSP.	Relatos sobre participação ou impedimentos para capacitações, estudo permanente, atualização de conhecimentos, pesquisa terminológica e mecanismos institucionais de qualificação.	A preparação de atividade interpretativa específica integra a segunda categoria quando o foco da unidade é a falta de materiais ou de tempo prévio. Nesta subcategoria, o sentido central é o desenvolvimento profissional continuado.	Solicitação de capacitação não atendida; insuficiência do tempo diário destinado à leitura de materiais e à pesquisa.

Fonte: Elaborado pela autora a partir da análise das entrevistas semiestruturadas realizadas com TILs do IFSP.