



# CARIBEÑA DE CIENCIAS SOCIALES

## ALUNOS SURDOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DE DOCENTES

**Danilza de Souza Teixeira**

Universidade Federal do Amazonas

[orcid.org/0000-0002-9098-8766](https://orcid.org/0000-0002-9098-8766)

[danilzast1@gmail.com](mailto:danilzast1@gmail.com)

**Aldair Oliveira de Andrade**

Universidade Federal do Amazonas

[orcid.org/0000-0001-5205-9766](https://orcid.org/0000-0001-5205-9766)

[aldairandrade@yahoo.com.br](mailto:aldairandrade@yahoo.com.br)

**Jadson Justi**

Universidade Federal do Amazonas

[orcid.org/0000-0003-4280-8502](https://orcid.org/0000-0003-4280-8502)

[jadsonjusti@hotmail.com](mailto:jadsonjusti@hotmail.com)

Para citar este artículo puede utilizar el siguiente formato:

Danilza de Souza Teixeira, Aldair Oliveira de Andrade y Jadson Justi: “Alunos surdos na educação superior: desafios e perspectivas de docentes”, Revista Caribeña de Ciencias Sociales (vol 10, Nº 7 julio-septiembre 2021, pp. 139-161. En línea:

<https://www.eumed.net/es/revistas/caribena/julio-septiembre-2021/alunos-surdos>

### RESUMO

O objetivo deste estudo é caracterizar a opinião de docentes da educação superior sobre os desafios e perspectivas em relação à inclusão do aluno surdo de um campus universitário vinculado à Universidade Federal do Amazonas, Brasil. Metodologicamente, esta pesquisa enquadra-se como descritiva com abordagem qualitativa. Participaram nove professores que foram entrevistados levando em consideração suas concepções sobre o estudante surdo e processos de inclusão institucional. Os resultados evidenciam que o campus universitário em questão não apresenta condição de incluir alunos surdos em suas dependências. Conclui-se que há falta de intérprete de língua brasileira de sinais para atender alunos surdos, e há necessidade de capacitação docente sobre a surdez, haja vista que a maioria dos entrevistados não tem formação base curricular que lhe possibilite conhecimentos específicos sobre educação especial e processos de inclusão da pessoa com surdez.

**Palavras-chave:** Educação superior, Inclusão universitária, Aluno surdo.

## **ESTUDIANTES SORDOS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS DE LOS PROFESORES**

### **RESUMEM**

El objetivo de este estudio es caracterizar la opinión de los docentes en relación con los desafíos y perspectivas de la inclusión de estudiantes sordos en la Universidad Federal de Amazonas, Brasil. Metodológicamente, esta investigación se ajusta como descriptiva con un enfoque cualitativo. Participaron nueve docentes entrevistados teniendo en cuenta sus concepciones sobre los procesos de inclusión institucional y de estudiantes sordos. Los resultados muestran que la Universidad en cuestión no puede incluir estudiantes sordos en sus instalaciones. Se concluye que hay una falta de intérpretes de lenguaje de señas para ayudar a los estudiantes sordos, y hay una necesidad de capacitación docente sobre sordera.

**Palabras clave:** Educación superior, Inclusión universitaria, Estudiante sordo.

### **DEAF STUDENTS IN HIGHER EDUCATION: TEACHERS 'CHALLENGES AND PERSPECTIVES**

### **ABSTRACT**

The aim of this study is to characterize the opinion of teachers in relation to the challenges and perspectives for the inclusion of deaf students at the Federal University of Amazonas, Brazil. Methodologically, this research fits as descriptive with a qualitative approach. Nine teachers participated who were interviewed taking into account their conceptions about the deaf student and institutional inclusion processes. The results show that the University in question is not able to include deaf students in its facilities. It is concluded that there is a lack of sign language interpreters to assist deaf students, and there is a need for teacher training on deafness.

**Keywords:** Higher education, University inclusion, Deaf student.

### **INTRODUÇÃO**

O processo de inclusão de alunos surdos vem ganhando espaço nos debates universitários, haja vista o número de alunos que estão se matriculando nos últimos anos em universidades brasileiras. Partindo disso, tem-se que a inclusão está implantada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Ministério da Educação do Brasil, 2008). Logo, o Estado deve garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades (Decreto n. 7.611 de 17 de novembro de 2011, 2011). De acordo com a legislação brasileira, a pessoa com surdez tem o direito de acesso à educação superior e sua permanência, outrossim, a língua de sinais é condição primordial de acesso aos conhecimentos historicamente construídos, bem como a inserção social por meio da comunicação. A Lei n. 10.436 de 24 de abril de 2002 (2002), instituiu a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio legal de comunicação e expressão dos surdos brasileiros e outros recursos a ela associados.

Para tanto, esta pesquisa justifica-se na busca de entendimento de como a inclusão está

acontecendo na educação superior brasileiro, mostrando o que pensam os professores sobre a inclusão e os desafios e perspectivas que terão quando esse surdo adentrar como aluno no Instituto de Educação, Agricultura e Meio Ambiente (IEAA), vinculado à Universidade Federal do Amazonas (UFAM), situado no sul do Estado do Amazonas, Brasil. Menciona-se, ainda, que, até o presente momento, não houve nenhuma matrícula de pessoa com surdez.

Para tanto, fez-se uma contextualização do ensino de pessoas com surdez mostrando como esse processo deu-se da antiguidade até a contemporaneidade. São apontados os primeiros professores e as tendências pedagógicas que estiveram presentes em sua educação, a saber: oralismo, comunicação total e bilinguismo. Apresenta-se sequencialmente a legislação brasileira pertinente à inclusão de surdos e, por último, como a UFAM vem organizando a formação de profissionais em seus cursos de graduação.

Para alcançar o objetivo, foram feitas entrevistas com professores dos cursos de licenciatura e bacharelado. O controle do estudo foi respaldado metodologicamente como descritivo em conjunto com a abordagem qualitativa.

Os resultados revelam posicionamentos diversos quanto à inclusão. Para alguns professores é uma imposição legal, e relatam que a universidade não está organizada para receber o surdo e que a comunicação em LIBRAS é um dos maiores obstáculos para que o processo inclusivo aconteça.

### **Breves aspectos históricos do ensino para surdo**

A pessoa com deficiência vem sendo percebida ao longo da história de várias formas, primeiramente vistas como sem valor, imprestáveis para viver, eram descartadas em várias sociedades (Teixeira et al., 2020). Com o clero, o surdo ganha alma e uma perspectiva de continuar vivendo estes encontra-se a pessoa surda, que se acreditava que não falava por causa de problemas nos órgãos do ouvido e cordas vocais concomitantemente; por isso, o uso do termo “surdo-mudo”, que demorou séculos para ser desmistificado (Strobel, 2008).

Nascidos em famílias de classes sociais de todos os extratos, suas perspectivas educacionais eram diferenciadas. A condição de primogênito dava o direito de cuidar dos bens da família, então, quando o filho era surdo, isso gerava preocupações, uma vez que se pensava na época que como não ouviam não tinham a capacidade de pensar, portanto, a de administrar a herança familiar. Nesse campo de desconfiança e aflições é que os pais recorrem aos educadores particulares em busca de que seus filhos tivessem educação. Essa preocupação era de famílias de classe social abastada e para as pobres, ou melhor dizendo miseráveis, eram abandonados (Strobel, 2008).

Strobel (2008) explica que Girolamo Cardano (1501-1576), Pedro Ponce de Leon (1510-1584), Pablo Bonet (1579-1623), John Bulwer (1614-1684), Jacob Rodrigues Pereira (1715-1780), Abade de l'Épée foram pertencentes a um período inicial de grande desenvolvimento no ensino de surdos.

De acordo com Mazzotta (2005),

a primeira obra sobre educação de deficientes teve autoria de Jean-Paul Bonet e foi editada na França em 1620 com o título Redação das letras e artes de Ensinar os Mudos a falar. Contactou-se, também, que a primeira instituição especializada para a educação de “surdos-mudos” foi fundada pelo abade M. Eppée em 1770, em Paris. O abade Eppée inventou o método dos sinais,

destinado a completar o alfabeto manual, bem como a designar muitos objetos que não são percebidos pelos sentidos. Sua obra escrita mais importante foi publicada em 1776 com o título *A verdadeira Maneira de Instruir os surdos-mudos* (p. 18).

Menciona-se, ainda, que a obra de Épée teve grande projeção, seu método foi amplamente utilizado em inúmeros países, todavia, a projeção de seu trabalho resultou em muita oposição ao seu método. De acordo com Mazzotta (2005),

Os trabalhos do abade Eppée tiveram muita projeção na época e conduziram a realizações práticas pelo inglês Thomas Braidwood (1715-1806) e pelo alemão Salomão Heinecke (1729-1790). Ambos fundaram em seus respectivos países, institutos para a educação de “surdos-mudos”. Heinecke inventou o chamado método oral para ensinar os “surdos-mudos” a ler e a falar mediante movimentos normais dos lábios, hoje denominado leitura labial ou leitura orofacial. Tal método veio em oposição ao método de sinais e desde aquela época tem havido discussões e controvérsias sobre a validade de um e de outro método (p. 18).

A morte de Épée deu livre acesso aos seus opositores. Se antes a projeção do seu trabalho lhes obstruía o caminho para definir um método oral para ser usado como único modo de educar os surdos, agora podiam executar a ação livremente, e foi assim que, em 1880, um congresso realizado em Milão na Itália modifica essa trajetória. O congresso objetivava definir a metodologia que seria usada para ensinar os surdos, ficando o oralismo como única opção. Nesse paradigma, o surdo é visto como deficiente e precisa ajustar-se ao modelo majoritário. Essa decisão afetou todos os educadores e escolas de surdos no mundo (Strobel, 2008).

O congresso definiu oito resoluções para a educação dos surdos:

1. O uso da língua falada, no ensino e educação de surdos, deve se preferir a língua gestual;
2. O uso da língua gestual em simultâneo com a língua oral, no ensino de surdos, afeta a fala, a leitura labial e a clareza dos conceitos, pelo que a língua articulada deve ser preferida;
3. Os governos devem tomar medida para que todos recebam educação;
4. O método mais apropriado para os surdos falarem é o intuitivo (primeiro a fala depois a escrita); a gramática deve ser ensinada através de exemplos práticos, com a maior clareza possível; devem ser facultados aos surdos livros com palavras e formas de linguagem conhecida pelo surdo;
5. Os educadores de surdos, do método oralista, devem aplicar-se na elaboração de obras específicas dessa matéria;
6. Os surdos, depois de terminada o seu ensino oralista, não esqueçam o conhecimento adquirido, devendo, por isso, usar a língua oral na conversação com as pessoas falantes, já que a fala se desenvolve com a prática;
7. A idade mais favorável para admitir uma criança surda na escola é entre os 8-10 anos, sendo que a criança deve permanecer na escola um mínimo de 7-8 anos, nenhum educador de surdos deve ter mais de 10 alunos em simultâneo;
8. Com o intuito de se implementar, com urgência, o método oralista, deviam ser reunidas as crianças surdas, onde deveriam ser instruídas através da fala, essas mesmas crianças deveriam estar separadas das crianças mais avançadas, que já haviam recebido educação

gestual, a fim de que não fossem contaminadas; os alunos antigos deviam ser ensinados, segundo esse novo sistema oral (Baalbaki & Caldas, 2011, pp. 1.892-1.893).

As resoluções definidas alastraram-se pelo mundo e as instituições educacionais de surdos, antes usuárias dos sinais, passaram a utilizar o oralismo. O Brasil foi influenciado por essa filosofia educacional e o Instituto de Surdos-Mudos também adotou o oralismo. O congresso trouxe a primeira normativa para a educação de surdos, dentre as oito resoluções, a terceira tem um carácter fundamental: a educação escolar para surdos torna-se obrigatória, Mesmo que de fato não acontecera em sua totalidade do acesso do surdo à educação, abre a possibilidade para futuras iniciativas governamentais. No século passado e no atual momento ocorreram muitas mudanças, por mais que sejam tímidas, podem-se vislumbrar perspectivas de um futuro distinto de um passado com erros grosseiros para a educação da população de surdos. Ainda que seja uma tradição mencionar seu carácter decisivo, o Congresso de Milão, de 1880, não constituiu o começo do ouvintismo e oralismo, mas sua legitimação oficial (Lulkin, 2016).

A afirmação de Lulkin (2016) é corroborada pela trajetória já explicitada da educação de surdos e o modo como a sociedade vem caracterizando essas pessoas desde a pré-história. A cosmovisão que o ouvinte tem do surdo trocou de nomenclatura no decorrer dos milênios, mas na subjetividade dos sujeitos ainda perdura na falta de órgão sadio que o impede de ouvir. As relações de poder que determinam o modo a ser elaborada a educação ainda continua sob a égide do ouvinte.

O oralismo ficou vigente aproximadamente por um século. Os surdos, para não usarem a língua de sinais, tinham as mãos amarradas, usavam aparelhos de amplificação sonora, faziam uso de leitura labial e outros métodos foram utilizados para sua educação. O ensino das disciplinas foi preterido em decorrência das atividades de treinamento oral. Somente na década de 1960 inicia-se outra concepção de educação (Strobel, 2008).

Apenas em 1971, com o Congresso Mundial de Surdos em Paris, a língua de sinais volta a ter valor, houve discussões sobre pesquisas realizadas nos Estados Unidos da América sobre a comunicação total, que usava uma metodologia que envolvia gestos, mímica, teatro, desenho, fala e outros (Ansary, 2009). Esse paradigma valoriza qualquer forma de comunicação, mas o surdo ainda é olhado como coitado, que necessita de ajuda para se adaptar ao ambiente educacional. As legislações e, conseqüentemente, a sociedade o tratam como portador de deficiência, não respeitando sua identidade surda (Strobel, 2008).

Ao final da década de 1970, os movimentos de resistência da comunidade surda lutaram para que a língua de sinais fosse a primeira língua dos surdos e a língua dos ouvintes como a segunda, sendo denominadas de L1 (primeira língua) e L2 (segunda língua). Partindo dessa lógica dual de línguas,

O bilingüismo [sic] tem como pressuposto básico que o surdo deve ser bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial de seu país.

Os autores ligados ao bilingüismo [sic] percebem o surdo de forma bastante diferente dos autores oralistas e da Comunicação Total. Para os bilingüistas [sic], o surdo não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podendo aceitar e assumir sua surdez (Goldfeld, 2002, p. 42).

Damázio (2007) menciona que a abordagem educacional por meio do bilingüismo visa a capacitar

a pessoa com surdez para o uso de duas línguas no ambiente educacional e na vida social. Já para Brito (1993), no bilinguismo a língua de sinais é considerada importante via para o desenvolvimento do surdo. E não proporciona apenas a comunicação em si, mas propicia suporte do pensamento e de estimulação do desenvolvimento cognitivo e social.

O bilinguismo é o modelo vigente e os governos em sua iniciativa de promover a inclusão determinam que as pessoas com deficiência devem ser incluídas nos mesmos espaços que as pessoas que não têm deficiência; assim, o surdo deve estar matriculado nas salas comuns do ensino regular. As escolas devem promover um ambiente bilingue nos quais se faça uso da língua de sinais e da língua da comunidade ouvinte. O processo de aquisição da língua de sinais pelos ouvintes deve ser promovido para que a comunicação não seja impedimento para incluir o surdo (Damázio, 2007).

Para que o surdo aprenda tanto a LIBRAS como a língua portuguesa, deve ter acesso a elas desde a educação infantil, e, em vista disso, instituiu-se o atendimento educacional especializado (AEE) em contraturno na educação brasileira. Nesse horário deve ter acesso a três atendimentos que, de acordo com o mesmo autor, são: atendimento para o ensino “de” LIBRAS, para o ensino “em” LIBRAS e o ensino em Língua Portuguesa na modalidade escrita. Damázio (2007) ainda discrimina como esses atendimentos devem ser organizados nas salas de recursos nas escolas regulares:

- Momento do Atendimento Educacional Especializado em Libras..., em que todos os conhecimentos dos diferentes conteúdos curriculares, são explicados nessa língua por um professor, sendo o mesmo preferencialmente surdo. Esse trabalho é realizado todos os dias, e destina-se aos alunos com surdez.
- Momento do Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Libras..., no qual os alunos com surdez terão aulas de Libras, favorecendo o conhecimento e a aquisição... de termos científicos. Este trabalho é realizado pelo professor e/ou instrutor de Libras (preferencialmente surdo), de acordo com o estágio de desenvolvimento da Língua de Sinais em que o aluno se encontra. O atendimento deve ser planejado a partir do diagnóstico do conhecimento que o aluno tem a respeito da Língua de Sinais.
- Momento do Atendimento Educacional Especializado para o ensino da Língua Portuguesa, no qual são trabalhadas as especificidades dessa língua para pessoas com surdez. Este trabalho é realizado todos os dias para os alunos com surdez... por uma professora de Língua Portuguesa, graduada nesta área, preferencialmente. O atendimento deve ser planejado a partir do diagnóstico do conhecimento que o aluno tem a respeito da Língua Portuguesa (p. 25).

Todavia, tem-se que entender que somente o uso de duas línguas no ambiente escolar não se caracteriza como bilinguismo. Não adianta dizer que o espaço é bilingue, as pessoas precisam saber o que é o bilinguismo e como ele se produz, bem como se organiza. Nessa lógica crítica, dizer que a inclusão de surdos está acontecendo porque existe matrícula é não conhecer ou saber o significado da palavra inclusão, além de não fazer ideia da cultura e da identidade surda. Ofertar um espaço bilingue é muito mais do que fazer uso de duas línguas no ambiente educacional (Silva et al., 2018).

Com a língua de sinais reconhecida como meio de desenvolvimento do surdo, no que tange à aquisição da aprendizagem no contexto escolar, familiar, social, promovendo a interação do surdo

com o ouvinte, do ouvinte com o surdo ou somente surdo-surdo, possibilitando ao surdo autoestima como ser social e sua inserção no seio da sociedade, conquistou-se o reconhecimento de especificidades da pessoa com surdez (Morais & Martins, 2020).

### **BRASIL: INCLUSÃO E LEGISLAÇÃO**

No Brasil, em 1857, Dom Pedro II (1825-1891) e o educador francês Édouard Huet Merlo (1822-1882) fundaram a primeira escola para surdos o Instituto de Surdos-Mudos. Jannuzzi (2006) descreve que este se destinava ao ensino primário e alguns ramos do secundário, ensino de educação moral e religiosa, de música, trabalhos manuais e o regime era de internato. Outras iniciativas foram tomadas para educar os surdos, entre elas, pode-se citar a fundação do Instituto Santa Terezinha, em 1929, em Campinas, SP; a escola Hellen Keller, em 1952, em São Paulo; e o Instituto Educacional São Paulo, em 1954.

Já o Centro Nacional de Educação Especial foi criado em 1973 pelo Presidente Médici, com a finalidade de organizar, no território nacional, a expansão e melhoria do atendimento às crianças deficientes. Sua finalidade e as competências foram detalhadas no artigo 2º do Regimento Interno: planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da educação especial no período pré-escolar, ensino de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para deficientes da visão, da audição, mentais, físicos, portadores de deficiências múltiplas, educando com problemas de conduta e os superdotados, visando a sua participação progressiva na comunidade, obedecendo aos princípios doutrinários, políticos e científicos que orientam a educação especial (Mazzotta, 2005).

O artigo 205, da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (1988), versa sobre a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, promove e incentiva, com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Tem como princípios, igualdade de condições para acesso e permanência; liberdade para aprender; gratuidade para o ensino; garantia de padrão e qualidade (art. 206) e AEE, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

O artigo 59, da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (1996), preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender as suas necessidades. Desta maneira, a educação é um direito garantido, mas as ambiguidades de percepções sobre o sujeito surdo pelos ouvintes permeiam o modo como seu ensino está sendo organizado (Oliveira et al., 2019).

A educação especial na perspectiva da inclusão perpassa todos os níveis e modalidades de ensino, para tanto, exige que seja organizada conforme cada nível ou modalidade, respeitando as características de cada aluno, assim, deve-se proporcionar maciçamente a formação de profissionais. Para que a educação seja implementada de maneira a levar em consideração as especificidades dos alunos, é preciso considerar que a interpretação da legislação seja correta por gestores públicos, gestores educacionais, professores e outras pessoas que compõem a comunidade educacional (Neves et al., 2019).

Ao pensar erroneamente que o surdo não tem linguagem e, portanto, é incapacitado, tem gerado a exclusão há centenas de anos. Essa maneira de imaginar o outro, baseada na “normalidade”,

marginaliza, estigmatiza e exclui, mesmo quando documentos legais dizem que a inclusão está sendo realizada de forma satisfatória e processos de estigmatização não ocorrem (Gesueli, 2006). Acredita-se que o preconceito será eliminado quando os conceitos de perfeição embutidos social e culturalmente deixarem de ser medidas de normalização (Perlin & Strobel, 2014; Silva & Justi, 2018).

O Brasil, regulamentou, por meio da Lei n. 10.436/2002 (2002), a LIBRAS, como meio de comunicação e expressão, o sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de pessoas da comunidade surda do País e estabeleceu que os sistemas de ensino devem garantir sua inclusão nos cursos de formação de educação especial, fonoaudiologia e magistério em nível médio e superior.

Pode-se observar que mesmo tendo iniciado a educação de surdos no Brasil Império, somente em 2002 efetiva-se a LIBRAS como língua oficial dos surdos. Isso mostra a realidade vivenciada pela comunidade surda, bem como as inúmeras dificuldades, morosidades e falta de respeito às diferenças. Diante disso, a língua de sinais é considerada a língua natural dos surdos, assim como a língua oral é a língua dos ouvintes (Lima, 2015). Sua aquisição acontece naturalmente, como se observa com qualquer outra língua:

Na verdade, o termo “natural” designa a característica das línguas orais e sinalizadas utilizadas pelos seres humanos em suas diversas interações sociais, e se diferencia do que se chama de “linguagem formal”, isto é, linguagens construídas pelo ser humano, como as linguagens de programação de computador ou a linguagem matemática.

Outro fator que explicita a característica natural, é a sua organização cerebral (Harrison, 2011, p. 55).

O Decreto n. 5.626 de 22 de dezembro de 2005 (2005), traça as diretrizes operacionais para a execução da lei e no artigo 2º considera pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da LIBRAS. O referido documento orienta para a formação do tradutor e intérprete da LIBRAS para os níveis de ensino desde a educação infantil à educação superior.

Cabe, segundo o Decreto, às instituições de ensino da educação básica e educação superior, proporcionar aos surdos o serviço do tradutor e intérprete da LIBRAS e língua portuguesa em sala de aula e outros espaços, bem como equipamentos que viabilizem sua educação (art. 23), e providenciar medidas para assegurar o acesso, a comunicação, informação e a educação. Atualmente, os artigos 26 e 27 do dispositivo legal foram alterados pelo Decreto n. 9.656 de 27 de dezembro de 2018 (2018), quanto ao apoio ao uso e difusão da LIBRAS.

Logo, o processo de inclusão é uma conquista das pessoas com deficiência. Nos últimos anos, o governo brasileiro tem proposto um modelo bilíngue de inclusão para o surdo, assim se fará uso de duas línguas na escola e na sociedade, todavia, para que isto aconteça, a comunidade escolar deve conhecer a LIBRAS fluentemente. Para tanto, é preciso fomentar discussões sobre o tema, bem como propiciar formação para os profissionais que estão atuando nas escolas públicas e privadas, nas universidades e nos institutos federais. É dessa forma que Moura (2011) põe a questão em discussão:

O trabalho com os indivíduos surdos tem se mostrado um desafio há muitos séculos. Pode-se

imaginar que isso acontece porque o indivíduo surdo não ouve, mas o que se torna realmente um problema para as pessoas que não conhecem a surdez e o indivíduo surdo é o fato de ele não falar. Isso nos remete a questões como linguagem, linguagem oral, língua de sinais e a importância destas para que o desenvolvimento social, cognitivo e psíquico do surdo (p. 13).

Deste modo, a inclusão rompe com conservadorismo das instituições escolares, questiona os modelos ideais, a normalização de perfis específicos para frequentar as escolas e entende as diferenças como consequência das multiplicidades e não da diversidade (Ropoli et al., 2010). No que tange ao discente público-alvo da educação especial, é ofertado o AEE em contraturno, e, este não substitui a sala de aula.

No que se refere à educação superior, são organizados os núcleos de acessibilidade, visando a eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que possam vir a restringir o desenvolvimento acadêmico e social (Decreto n. 7.611 de 17 de novembro de 2011, 2011). Nesse sentido, as instituições federais seguem as normativas preconizadas pela legislação no que diz respeito à inclusão. E, os professores da educação superior devem participar de formação continuada que lhes proporcione conhecimentos específicos dos acadêmicos com alguma deficiência.

Para atender os educandos com surdez, são realizados concursos para tradutores e intérpretes da LIBRAS e língua portuguesa, para tradução e interpretação em sala de aula e em contraturno nos núcleos de acessibilidade, de acordo com o Decreto n. 5.626/2005 (2005).

### **Educação superior: oferta de formação pela Universidade Federal do Amazonas nos cursos de graduação**

A inclusão de pessoas com surdez em espaços educacionais é quase uma novidade para quem tem vivido uma história de exclusão (Universidade Federal do Amazonas, 2008). Os entraves vêm sendo paulatinamente desconstruídos, porque não se trata apenas de uma mudança quanto a recursos materiais, mas relacionados a paradigmas, isto é, ao imaginário criado pela falta de conhecimento quanto ao surdo e suas potencialidades.

No Brasil, a Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, de Diretrizes e Base da Educação, em seu artigo 29, preconizava a incorporação da educação especial nas instituições de educação superior, quando definiu a formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º Graus, que fosse sendo implantado progressivamente. No entanto, o Conselho Federal de Educação promulgou outras resoluções que normatizaram a formação de professores em nível superior para a educação especial (Bueno, 2002).

Contudo, por meio de pesquisa verificou-se que

É fato, também, que essas resoluções tiveram pouco efeito prático, porque na grande maioria das unidades da federação poucas foram as iniciativas para a criação de habilitações específicas de educação especial dentro dos cursos de pedagogia, tal como determinavam esses documentos legais.

Assim, quase 30 anos após a determinação de obrigatoriedade de formação desse professor em

nível superior, a participação da universidade brasileira como um todo, no que se refere às políticas de educação especial, parece exercer pequeno papel (Bueno, 2002, p. 25).

A pesquisa em questão traz dados de todas as regiões brasileiras. O resultado mostra que na Região Norte somente a Universidade Federal do Acre e a Universidade Federal do Pará tiveram alguma iniciativa. No Amazonas, nenhuma das universidades participantes do estudo ofertavam formação em seus cursos de graduação, nem como disciplina obrigatória nem como eletiva, bem como não ofertou curso de especialização. Bueno (2002) trata de alguns outros pontos, todavia, o que chama atenção é o fato de outras instituições não terem tomado alguma iniciativa prospectiva.

Coloca-se a questão que esse dado incide diretamente na exclusão de pessoas com deficiência, quer sejam elas em instituições públicas ou privadas, bem como na falta de profissionais que atuarão na educação superior. De acordo com os dados trazidos pela pesquisa mencionada anteriormente, na Região Norte havia apenas dois professores de educação especial nas universidades em questão, o que denota duas hipóteses, ou esses professores não eram nortistas ou se eram da região, sua formação aconteceu em outras regiões brasileiras.

Essa ocorrência salienta que no Estado do Amazonas, até 1998, não havia iniciativas das universidades em propor pelo menos uma disciplina que propiciasse conhecimentos generalistas sobre as deficiências, transtornos ou altas habilidades/superdotação, muito menos curso de pós-graduação *lato sensu* em áreas específicas como a surdez. Ressalta-se que a UFAM não participou da pesquisa em questão. Para que os proponentes do presente estudo pudessem obter resposta quanto ao Estado do Amazonas, realizou-se uma busca no site da UFAM (<https://www.ufam.edu.br/>) para identificar em que ano a instituição começou a ofertar a disciplina de educação especial em seus diversos cursos no qual se obtiveram os seguintes dados a partir das matrizes curriculares: 2019, Educação inclusiva na educação infantil (obrigatória); 2008, Educação especial I (obrigatória) e Educação especial II (optativa); 1999 e 1995, Educação especial: fundamentos, pressupostos e organização (obrigatória); 1976, Educação do excepcional (optativa); 1974 e 1972, não ofertavam.

A disciplina de “educação especial” começou a ser ofertada em 1976 com a denominação de educação do excepcional como disciplina optativa; em 1995, a disciplina passou a ser obrigatória recebendo o nome de “educação especial: fundamentos, pressupostos e organização”, nomenclatura que continuou também em 1999. Desde 1999 fora ofertada a disciplina de “educação especial I” e, como optativa, “educação especial II”. Então, em 2019 tem-se a disciplina intitulada “educação inclusiva na educação infantil” apenas como obrigatória.

O ementário da disciplina de educação especial (como obrigatória), mesmo sendo apresentado com nomenclaturas diferentes ao longo dos anos, leva em consideração: conceito, histórico, princípios e objetivos, clientela e formas de atendimentos na educação especial; Política Nacional; análise das diretrizes sobre educação especial e as implicações e articulações com educação e saúde; abordagens educacionais na escola especial e regular; cidadania, democracia e educação especial; AEE, trabalho interdisciplinar.

Já a disciplina de educação especial como optativa leva em seu ementário a reflexão crítica sobre o sistema educacional brasileiro, em seus aspectos filosóficos, sociais, econômicos, culturais e legais, que orientam as políticas de atendimento inclusivo aos alunos de instituições de ensino

regular e especial; diversidade e educação escolar: comum e especial; processos reflexivos de inclusão, integração e segregação.

Esses dados mostram que a UFAM, desde 1976, oferta a disciplina de educação especial, todavia a disciplina era optativa. Não foram encontrados os projetos pedagógicos anteriores a 2008, portanto, os proponentes deste estudo não tiveram acesso aos ementários mais antigos. A ementa da disciplina obrigatória e da optativa trazem conteúdos relevantes, de acordo com a perspectiva de educação especial vigente (Universidade Federal do Amazonas, 2018).

A disciplina de educação especial é generalista, e deve abordar mesmo que de forma breve a surdez, porém, com a aprovação da Lei n. 10.436/2002 (2002), a disciplina de LIBRAS se tornou obrigatória nos cursos de formação de professores. Logo, os projetos políticos de cursos superiores tiveram que se enquadrar à nova Lei. A partir de então, a UFAM estabeleceu um ementário para a disciplina de LIBRAS que leva em consideração processos históricos de surdos; noções de língua portuguesa e linguística; parâmetros específicos; noções linguísticas; sistemas de transcrição; conteúdos básicos de LIBRAS; bases legais, expressão corporal e facial; alfabeto manual; gramática de LIBRAS; cultura surda; diálogos (comunicação).

Nota-se no ementário da UFAM marcas históricas que são fundamentais para que o ouvinte reconheça o sujeito surdo, como um ser humano igual aos outros e deixa de ter como premissa para o reconhecimento do surdo a deficiência (Universidade Federal do Amazonas, 2018). No entanto, acredita-se que a exiguidade de uma disciplina de 60 horas semestral não permita um conhecimento mais consistente, porém abre um cabedal de possibilidades com uma perspectiva de futuro para o ouvinte que quiser aprofundar seus conhecimentos e atuar na educação de surdos.

Desde 2014, a UFAM passou a ofertar a graduação em Letras-LIBRAS seguindo o preceito constitucional da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007, que no Brasil foi promulgada pelo Decreto n. 6.949 de 25 de agosto de 2009 (2009). De acordo com o *Projeto Político Pedagógico do Curso Letras – Libras* (2013), as

Novas iniciativas de acesso e permanência de surdos no ensino superior são uma contribuição concreta para a construção de novas relações sociais, proporcionando trocas de diferentes saberes e experiências, constituindo-se em importante oportunidade de debate sobre referenciais e paradigmas das áreas das Letras e da Educação (Universidade Federal do Amazonas, 2013, p. 7).

A implantação da graduação possibilita a formação de professores para atuarem na educação básica e na educação superior.

o Plano Nacional de Educação (PNE) prevê, na Meta 4, item 6: “garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos alunos surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos Arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdocegos”. Para contribuir com o atendimento a meta é que o Curso de Letras-

Libras ora se efetiva (Universidade Federal do Amazonas, 2013, p. 7).

Desde que os sinais foram reconhecidos por William C. Stokoe, Jr. (1919-2000), em 1950, a língua de sinais tem ganhado reconhecimento de língua da comunidade surda em muitos países e, assim, fora oficializada (Oliveira, 2015). As pessoas surdas com posse de sua cultura e identidade têm se organizado para que seus direitos sejam respeitados.

Assim, a UFAM reconhece que a língua de sinais é a língua natural das pessoas surdas.

A UFAM entende que as pessoas surdas têm direitos civis, políticos, sociais, econômicos e culturais em bases iguais a todos os demais cidadãos. Isto requer, principalmente, o reconhecimento da identidade linguística e cultural das pessoas.

A UFAM reconhece que as pessoas surdas têm direito à Educação nos mesmos padrões de qualidade destinados às pessoas ouvintes.

A UFAM reconhece que as crianças surdas precisam ter acesso a uma educação plena para poder contribuir com a sociedade como adultos iguais, adquirindo sua língua natural precocemente, e aprendendo em ambientes que respeitem e valorizem a língua de sinais.

A UFAM reconhece que a escola deve ser o ambiente linguístico o mais natural possível.

A UFAM reconhece o direito à acessibilidade, no sentido de que as pessoas surdas têm o direito de participar de todas as áreas da vida cotidiana em bases iguais aos demais, pela instrumentalidade da língua de sinais, principalmente pela garantia de interpretação em Libras (Universidade Federal do Amazonas, 2013, p. 11).

Dessa forma, desde 1976, a UFAM tem assumido o compromisso na formação de profissionais na área da educação especial e em 2014 assumiu efetivamente seu compromisso com a educação de surdos. Em seu quadro de funcionários têm professores surdos e ouvintes que atuam nos cursos de graduação e também com interpretação para atender os surdos que acessam a educação superior. A UFAM mantém estrutura predial no qual funciona o Núcleo de Acessibilidade para as pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação, com atendimento em contraturno.

É importante destacar que a graduação em Letras-LIBRAS vinha sendo ofertada por educação a distância e presencial em algumas universidades brasileiras, como a Universidade Federal de Santa Catarina que, no modo educação a distância já formou alguns profissionais atuantes no Estado do Amazonas.

O processo de expansão da universidade pública para suprir a carência de milhares de brasileiros que não tinham acesso à educação superior foi iniciado em 2005, o que motivou o desenvolvimento regional, principalmente para as regiões mais carentes da educação superior (Rocha & Miranda, 2009).

Entre 2003 e 2013, duas das regiões mais carentes de ensino superior – Norte e Nordeste – apresentaram expansão significativa da oferta. O percentual de crescimento das matrículas na região Nordeste, de 94%, correspondeu ao dobro do registrado para o Sudeste e mais do triplo daquele registrado na região Sul. A região Norte teve a segunda maior taxa de crescimento (76%) entre as regiões do país. Tais resultados são consequências dos investimentos na interiorização da universidade pública e nas políticas de democratização do acesso desenvolvidas pelo governo

federal (Ministério da Educação do Brasil, 2015, p. 20).

No Estado do Amazonas, a UFAM pôde se expandir para vários municípios do interior: Parintins, Humaitá, Benjamim Constant, Coari e Itacoatiara, levando cursos de graduação em várias áreas para esses municípios e até curso de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. Nesses municípios também foram organizados os Núcleos de Acessibilidade e dezenas de estudantes são atendidos mensalmente. Vale ressaltar que sem os *campi* da UFAM no interior do Amazonas talvez esses estudantes não tivessem tido acesso à educação superior, mesmo tendo polos de universidades privadas, com cursos semipresenciais e com intérpretes sinalizando. Há de se levar em consideração as diferenças regionais e locais dos sinais, e, até o presente momento, não se tem conhecimento de nenhuma universidade privada que tenha em suas dependências no interior do Amazonas os núcleos de acessibilidade para os alunos que estudam nessas instituições.

Destaca-se que a UFAM em Manaus mantém o atendimento de alunos surdos no Núcleo de Acessibilidade e intérpretes para as salas de aula; todavia, na capital ofertar esse atendimento é muito mais fácil que nos *campi* interioranos. Destaca-se que o número de profissionais qualificados é pouco no interior e não atende o que preconiza a Lei. O curso de Letras-LIBRAS é muito recente e quem está cursando a graduação quase sempre já atua em instituições federais, estaduais, municipais ou no setor privado e cursa a graduação para cumprir a legislação. O curso de Letras-LIBRAS é ofertado apenas na capital Manaus, situação que não facilita o acesso à graduação para as pessoas que vivem no interior do Estado.

Nos *campi* distribuídos nos municípios do interior do Amazonas, existem problemas a solucionar a fim de se conquistar a inclusão efetiva de alunos surdos, principalmente quanto ao profissional intérprete de LIBRAS. Há vagas (concurso público) que nem sempre são preenchidas, têm-se como exemplo os municípios de Parintins e Humaitá, o que resulta em uma fragilidade ao acesso educacional do surdo.

A UFAM tem ofertado formação para o corpo técnico e o corpo docente, mas a formação acontece na capital e os profissionais lotados nos *campi* interioranos têm dificuldades para participar, por fatores explicitados anteriormente, bem como questões geográficas (difícil deslocamento fluvial) e o custeio de estadia e de alimentação que são pagos pelo próprio servidor.

Destaca-se ainda que as distâncias percorridas para se chegar a uma localidade no Amazonas acontecem por meio embarcações fluviais e poucos municípios dispõem de transporte aéreo. Desta forma, quem mora na capital não deseja deslocar-se para o interior e quem mora no interior nem sempre consegue deslocar-se para Manaus, haja vista a inviabilidade. Essas colocações baseiam-se na realidade de colegas que respondem dessa forma quando é lançado um edital de concurso para preenchimento de vagas diversas. Observa-se que as inscrições quase sempre são poucas ou inexistentes para as vagas de intérprete de LIBRAS nos *campi* do interior.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa deu-se no IEAA, situado no município de Humaitá, localizado no sul do Estado do Amazonas, Brasil. Como instrumento de coleta de dados utilizou-se a entrevista, tendo como participantes nove professores do magistério superior, selecionados conforme disponibilidade de

cada um. Solicitou-se autorização da Coordenação Acadêmica do IEAA por meio de ofício e os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os professores participantes são docentes nos cursos de licenciaturas em Pedagogia, Letras – Língua Inglesa, Matemática, Física, Biologia, Química e dos bacharelados em Engenharia Ambiental e Agronomia. Para a garantia do anonimato dos nove participantes, eles foram identificados como P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8 e P9.

Para o controle do presente estudo utilizou-se o método descritivo com abordagem qualitativa. Justifica-se o método empregado pela característica de descrição de uma população-alvo que perfaz um sentido lógico e minucioso de determinado objeto (Gil, 2002). Já a abordagem utilizada é justificada por se enquadrar como fundamental na ocupação de significados, motivos, aspirações das crenças dos valores e das atitudes, devidamente compreendidos na lógica científica como realidade social (Minayo, 2010). Dessa forma, procurou-se nas falas dos professores, por meio das entrevistas, identificar os desafios e perspectivas sobre a inclusão de surdos na educação superior segundo suas concepções.

Igualmente, para entender as percepções dos participantes quanto à inclusão de surdos, foram realizadas perguntas sobre (1) tempo que finalizaram a graduação; (2) tempo de atuação no magistério superior; (3) se cursaram a disciplina LIBRAS na graduação ou em cursos de formação continuada. Assim, traçou-se um breve perfil dos professores. Os docentes também foram questionados sobre o que pensam do processo de inclusão de surdos e quais os desafios e perspectivas quanto a essa inclusão na educação superior.

Menciona-se, ainda, que as questões foram elaboradas pelos proponentes do estudo e durante a realização das entrevistas individuais não se descartou a perspectiva semiestruturalista quando realizadas as perguntas com o participante. A partir de então, após a coleta de dados, foram transcritas as falas e ocorreram a análise e discussão com a literatura pertinente em uma lógica qualitativa.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, trouxe um olhar sobre as diferenças, buscando incluir todos que por alguma condição foram excluídos do processo educacional. A Política abrange as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Porém, incluir não é uma tarefa fácil, requer muito mais que fazer legislações, decretos, pareceres e resoluções, pois estes não garantem a efetividade da inclusão.

Incluir é uma mudança de postura quanto ao outro, sem classificar, discriminar ou construir um diagnóstico negativo, simplesmente porque esse sujeito tem uma deficiência, um transtorno ou uma alta habilidade superdotação. É preciso levar em conta no Estado brasileiro os diferentes contextos regionais, as comunidades e suas diferenças e a questão geográfica (Camargo, 2017).

Deve-se considerar a partir da diversidade que a legislação pode ter interpretações diferentes nos Estados e municípios (poder público). Outro ponto a considerar são as interpretações que receberão no ambiente educacional, lugar onde são efetivadas na prática. De acordo com Mainardes (2006),

fundamentado em S. J. Ball e R. Bowe, em *Subject Departments and the "Implementation" of National Curriculum Policy: An Overview of the Issues* (1992), "o contexto da prática é o lugar onde a política é exposta a interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original" (p. 98).

O tom que cada interpretação assume define sua aplicação, gerando uma diversidade de tonalidades no mesmo país. Esse contexto é percebido no Estado brasileiro desde o início de efetivação da política inclusão. Assim, a educação de pessoas surdas não tem ficado distante dessa realidade. A produção brasileira está recheada de pontos de vistas de ouvintes e de surdos pesquisadores das distintas regiões do Brasil, porém não se pode negar que existam também similaridades.

As lutas dos surdos por respeito a sua cultura, suas identidades e educação têm sido fato marcado pelas suas reivindicações que marcam a historicidade (Teixeira et al., 2020). A discriminação que gera a exclusão é uma marca negra de ouvintes contra surdos, mas que tem sido combatida pelos surdos politizados. Mas também a contribuição dos ouvintes tem tido sua relevância (Justi et al., 2017).

É relevante salientar que os ouvintes nesse arcabouço em defesa da educação de surdos devem dialogar e opinar, mas o que o surdo almeja é o cerne dessa união para um futuro melhor e digno para eles (Silva et al., 2018). Para mudar a realidade, é preciso que a história seja conhecida, estudada e posta em evidência. E ela tem nos apresentado que a separação entre "normais e anormais" tem deixado os diferentes fora do ambiente escolar comum.

Os sistemas educacionais constituídos a partir da oposição – alunos normais e alunos especiais – sentem-se abalados com a proposta inclusiva de educação, pois não só criaram espaços educacionais distintos para seus alunos, a partir de uma identidade específica, como também esses espaços estão organizados pedagogicamente para manter tal separação, definindo as atribuições de seus professores, currículos, programas, avaliações e promoções dos que fazem parte de cada um desses espaços (Ropoli et al., 2010, p. 7).

No entanto, a partir da Política de inclusão, o Estado objetiva que todos tenham acesso ao mesmo ambiente educacional em igualdade de condições e que essas instituições se organizem para permanência do estudante de forma efetiva (Constituição da República Federativa do Brasil de 1988). Buscou-se conhecer a inclusão de surdos no sul do Amazonas, especificamente no IEAA, campus da UFAM. Inicialmente, construiu-se um perfil dos professores com base nos dados coletados.

Primeiramente, procurou-se saber há quanto tempo os professores concluíram a graduação, uma vez que somente, com a Lei n. 10.436/2002 (2002), a disciplina LIBRAS tornou-se obrigatória nos cursos de formação de educação especial, de fonoaudiologia e de magistério, em seus níveis médio e superior. Todavia, os sistemas de ensino tiveram dez anos para se adequar a legislação.

Os dados mostram que o professor (P1) que tem mais tempo de graduação formou-se há 33 anos e o professor com menos tempo graduou-se há 9 anos, portanto, apenas um professor teve a disciplina LIBRAS no seu curso de formação. Ressalta-se ainda que no curso de bacharelado em LIBRAS não é obrigatória, como relata P1: "me lembro de uma disciplina optativa, mas ela não era

encorajada”. A questão ressaltada por essa docente mostra o quanto ainda a inclusão não é uma realidade pensada por professores de outras áreas de conhecimento que não sejam as licenciaturas.

Perguntou-se quantos anos de atuação no magistério superior, e as respostas variaram entre 3 e 32 anos e se depois de estarem atuando no magistério fizeram algum curso de formação continuada em LIBRAS. Somente P8 fez curso de LIBRAS. Já P7 disse: “temos ocupação demais para procurar resolver problemas que ainda não surgiram, se tivéssemos tempo seria mais fácil”.

A quantidade de atividades inerentes ao nível superior, segundo P7, inviabiliza a busca pela formação, porém é de responsabilidade da instituição dar condições para que o docente tenha tempo disponível a sua formação profissional. A Universidade tem ofertado cursos de formação continuada em LIBRAS, só que esses cursos têm acontecido na capital, o que inviabiliza a participação dos professores lotados nos campi localizados no interior do Estado do Amazonas. Outra situação destacada refere-se ao fato de ainda não ter matrícula de alunos surdos no IEAA. Não obstante, a LIBRAS é uma língua complexa, com estrutura gramatical própria, requer tempo para aprender, mesmo que seja para uso em diálogos curtos e simples, então, iniciar a aprendizagem da língua depois que o surdo chegar à universidade não é aconselhável, é preciso antes o aprendizado da LIBRAS.

Campos (2011) diz que não é somente a formação de professores proficientes em LIBRAS que solucionará os problemas quanto à educação de surdos. A inclusão envolve questões quanto aos aspectos didáticos e metodológicos, que devem ser adaptados à cultura surda e à língua de sinais, o que deve ser diferenciado das aulas comumente ofertadas para ouvintes. Posto isso, a aprendizagem da LIBRAS é fundamental, mas a mudança de atitude dos profissionais é muito importante, somente assim o professor sairá de uma posição cômoda para desafiar-se, aventurar-se a um novo paradigma capaz de alavancar melhorias para a educação igualitária.

Com o intuito de saber os desafios e as perspectivas dos professores para incluir o surdo, perguntou-se, na sua percepção, quais são os desafios para que o surdo seja incluído na universidade? Todos os docentes entrevistados pensam ser a comunicação por meio da LIBRAS o maior desafio.

Para P1 a disciplina “estatística exige muito raciocínio, eles questionam muito, a comunicação oral é muito usada em minhas aulas, não sei LIBRAS, como eu iria explicar para ele?”. Já para P2, “eu acredito que seria expressar meu conhecimento, sei que alguns fazem leitura labial, outros não. Gestos, desenhos não são didáticos para que eles possam aprender o conteúdo de minha aula”. Campos (2011) afirma que ter conhecimento de LIBRAS não é o suficiente para que haja inclusão do aluno surdo.

P3 diz que não seria fácil, “nunca fiz nenhum curso de LIBRAS”, enfatiza ainda que “o intérprete teria que ter conhecimento em química principalmente pela forma como aborda os conteúdos dessa disciplina”. Para P4, “não sei LIBRAS para falar com eles, e também não é só a comunicação, tem a falta de materiais adequados para essa inclusão e é um desafio a falta de profissionais nessa área”.

Para P9, “nas disciplinas discursivas as dificuldades seriam agravadas pela falta de comunicação”, no entanto, ressalta que, nas disciplinas de cálculo,

*não seria tão difícil, pois nessas disciplinas não importa o que se fala mas, o que se escreve, é o*

*que está composto no quadro que é importante, a dedução precisa ser acompanhada detalhadamente e de forma e sequencial, isso diminuiria as dificuldades.*

P3 ressalta:

*nunca discutimos isso no nosso curso. Há possibilidade de recebermos um dia um aluno com deficiência, estamos preparados para receber um cadeirante, alguém que tenha alguma deficiência não tão difícil de lidar... Em relação a receber alunos com surdez, acredito que os professores do IEAA não estão preparados a menos que haja um intérprete de LIBRAS... Percebemos que, no canal do Congresso sempre tem um intérprete, mas na universidade não tem, parece que estamos esperando que apareça o primeiro aluno. Não sei o que acontecerá se aparecer o aluno antes de se ter um intérprete. Para o curso de Letras - Língua inglesa penso que será mais complicado*

A comunicação é o obstáculo que se interpõe como primeira barreira na fala dos professores. Para Campos (2011), a comunicação e a interação com o outro são fundamentais para o processo de desenvolvimento intelectual, cognitivo e linguístico do aluno com surdez.

P3 e P4, colocam em evidência o intérprete de língua de sinais. No caso do P3, que trabalha a disciplina língua inglesa, disse que o intérprete teria que ser trilingue. P4 ressalta a questão de poucos profissionais nessa área. Pôde-se observar (por meio de fala informal) que os participantes em questão não sabem diferenciar o professor da disciplina de LIBRAS do intérprete de LIBRAS, que são profissionais com funções diferentes. No Brasil, ainda são poucos os profissionais fluentes em LIBRAS, fato demonstrado pelos concursos nos quais as vagas não são preenchidas ou pela resistência em sair das capitais ou cidades mais desenvolvidas para municípios distantes. No Amazonas, esse fato é recorrente pela geografia que apresenta o Estado.

A função fundamental de um intérprete, independente de sua especialização ou de seu campo de trabalho, é facilitar a comunicação entre pessoas surdas, pessoas com deficiência auditiva e outras. Intérpretes educacionais facilitam a comunicação entre estudantes surdos e outros, inclusive entre professores, provedores de serviços e colegas do ambiente educacional (Magalhães, 2013, p. 4).

No artigo 24, do Decreto n. 5.296 de 2 de dezembro de 2004 (2004), diz que “os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência”. Todavia, no IEAA não há intérprete de LIBRAS. Fez-se uma busca em alguns editais e pôde-se observar que foram abertas vagas para essa função, no entanto, não houve preenchimento delas, o que confirma a afirmação de P4 de não haver muitos profissionais nessa área na região.

No Estado do Amazonas, as peculiaridades geográficas, desenhadas por rios, lagos e igarapés, têm forte influência na formação dos profissionais. Especializar-se requer navegar por “estradas” de rios, que podem levar dias ou até mesmo semanas para se chegar a um local. Na experiência dos proponentes deste estudo, percorreram-se seis dias de barco da capital Manaus para se chegar ao município de Humaitá, onde está localizado o IEAA vinculado à UFAM.

Perguntou-se, também, aos participantes, quais as perspectivas do professor quando o surdo

adentrar no IEAA. P1, P5, P6 e P8 salientaram a necessidade de buscar formação para poder comunicar-se com o surdo. Os demais P2, P3, P4, P7 e P9 solicitariam o intérprete de LIBRAS à administração para sanar as dificuldades de comunicação, mesmo sabendo da grande dificuldade seria a de encontrar um profissional. P5 enfatiza em sua fala que sempre preteriu essa área, justifica que talvez por falta de oportunidade. O artigo 5º, § 2º, do Decreto n. 7.611 de 17 de novembro de 2011 (2011), que trata do apoio técnico financeiro, no item III, propõe a formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos.

A última questão com o objetivo de coleta de dados teve a intencionalidade de saber o que pensam os professores da educação superior lotados no IEAA sobre a inclusão de surdos: P7 deu a seguinte resposta “acho interessante, só que é irresponsável fazer a inclusão da forma que se faz, sempre uma imposição legal, digo e repito, a universidade pública é o lugar mais autoritário que existe, não há democracia”. P1 ressalta que houve certa movimentação política em prol de outras deficiências, mas “não consigo visualizar nada para a inclusão de surdos”. P2 diz: “eles têm chance por conta do processo seletivo. Acredito que possa aparecer um intérprete de LIBRAS. Estão ganhando esse espaço que é uma super oportunidade técnica federal”.

P9 relata que “o IEAA não tem condições de incluir um aluno com surdez”. O artigo 1º, do Decreto n. 7.611/2011 (2011), postula que o dever do Estado com a educação do público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com a seguinte diretriz: “I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades”.

P3, P4, P5 e P8 têm posicionamento diferente quanto à inclusão do aluno surdo: P5 afirma que “soa básico, é o mínimo, não tem muito que questionar, já tínhamos que ter partido desse princípio desde sempre, estamos fazendo uma reparação”; P4 diz que “a universidade tem que alcançar essas pessoas, as oportunidades devem ser para todos. Quanto aos profissionais, devem buscar formação adequada”. Na fala de P4 e P8 é um direito, garantido por Lei. Para P3, “a inclusão é extremamente importante. Temos que trabalhar com a igualdade para todos, não é uma situação fácil, mais não podemos excluir”.

A partir dos discursos dos participantes identificaram-se diferentes percepções e concepções quanto à inclusão de surdos. Enquanto P1, P2, P7 e P9 pensam que a universidade não está preparada para recebê-los, que é uma irresponsabilidade a inclusão da forma que está sendo feita, que o aluno surdo seria excluído, os professores P3, P4, P5, P6 e P8 pensam que é o mínimo que se pode fazer diante de todo o processo de exclusão das pessoas com surdez. O Plano Nacional de Educação na meta 12, estratégia 10, diz que deve se “assegurar condições de acessibilidade nas instituições de educação superior, na forma da legislação;” (Câmara dos Deputados do Brasil, 2014, p. 74).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O processo de inclusão é vivenciado no Estado brasileiro, no entanto, é um processo muito novo, sendo iniciado efetivamente em 2008, e abrange pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A pessoa surda nesse contexto tem direito ao

acesso a qualquer nível educacional e sua permanência garantida pela legislação. Mas há controvérsias no entendimento quanto à inclusão de acordo com a pesquisa realizada.

Os resultados mostraram a partir do perfil dos professores que somente um deles teve a disciplina de LIBRAS em seu curso de graduação, quatro cursaram a graduação em um tempo em que a inclusão não tinha se efetivado no Brasil e os quatro restantes graduaram-se em bacharelado, no qual a LIBRAS é ofertada apenas como disciplina optativa.

Dessa forma, percebe-se que a maioria dos professores do IEAA não tiveram uma formação base curricular que lhes possibilitasse conhecimentos específicos sobre a pessoa com surdez e nem da LIBRAS. Isso pode justificar a falta de interesse em formação nessa área, pois somente um professor fez curso de formação continuada após o término da graduação e principalmente depois da política inclusiva que vem se estabelecendo no Brasil desde 2008. Outro ponto a ser destacado está relacionado à possibilidade de uma grande quantidade de trabalho inerente às atividades docentes que impedem a busca de formação.

Conclui-se também que a comunicação é o principal desafio e os professores acreditam que o enfrentarão quanto ao acesso do aluno surdo às dependências do IEAA. Para os entrevistados, o intérprete de LIBRAS é que ajudará o surdo a ter acesso aos conteúdos curriculares. Cinco dos professores entrevistados pretendem fazer cursos de LIBRAS para facilitar a comunicação, mostrando um pouco de sensibilidade para a inclusão.

As entrevistas também mostraram diferentes posicionamentos dos docentes referentes à inclusão de surdos. Quatro professores afirmaram que a inclusão é um processo que vem de cima para baixo, que vem acontecendo de forma irresponsável, por não existir uma organização prévia na universidade para atender esse público. A instituição universitária apresenta o Núcleo de Acessibilidade a fim de atender as necessidades educacionais dos alunos com alguma deficiência. No entanto, não tem intérprete de LIBRAS, e parte dos entrevistados não sabe diferenciar as funções que cabem ao professor e ao intérprete de LIBRAS.

Quatro dos participantes pensam em comum no que se refere ao fato de que a inclusão já deveria ter acontecido e que os surdos têm os mesmos direitos que os discentes ouvintes. Este estudo também conclui que a inclusão de surdos na educação superior no sul do Estado do Amazonas ainda está aquém de acontecer de forma efetiva, pelos desafios que perpassam as instituições e pelo processo de formação dos professores que não tiveram conhecimentos básicos sobre a surdez, bem como processos multidimensionais que envolvem a pessoa surda.

## REFERÊNCIAS

- Ansary, N. N. (2009). *A trajetória escolar de alunos surdos e a sua relação com a inclusão no ensino superior* [Tesis de maestria, Universidade Federal do Paraná]. Repositório Institucional da UFPR.  
<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/20933/Dissertacao%20Noemi%20Ansary.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Baalbaki, A., & Caldas, B. (2011). Impacto do congresso de Milão sobre a língua dos sinais.

- Cadernos do CNFL*, 15(5, t. 2), 1.885-1.895.  
[http://www.filologia.org.br/xv\\_cnlf/tomo\\_2/156.pdf](http://www.filologia.org.br/xv_cnlf/tomo_2/156.pdf)
- Brito, L. F. (1993). *Integração social e educação de surdos*. Babel.
- Bueno, J. G. S. (2002). *A educação especial nas universidades brasileiras*. Ed. SEESP/MEC.  
<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002309.pdf>
- Câmara dos Deputados do Brasil. (2014). *Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências*. Ed. Edições Câmara.  
<http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2016/creditacao/PNE%202014-2024.pdf>
- Camargo, E. P. (2017). Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. *Ciência & Educação*, 23(1), 1-6. <https://www.scielo.br/pdf/ciedu/v23n1/1516-7313-ciedu-23-01-0001.pdf>
- Campos, M. L. I. L. (2011). Educação inclusiva para surdos e as políticas vigentes En C. B. F., Lacerda & L. F. Santos (Org.), *Língua brasileira de sinais – Libras: uma introdução* (pp. 29-52). EduFSCar. [https://ceiq4.webnode.com/\\_files/200001670-19cee1ac87/2.pdf](https://ceiq4.webnode.com/_files/200001670-19cee1ac87/2.pdf)
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. (1988). *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)
- Damázio, M. F. M. (2007). *Atendimento educacional especializado: pessoa com surdez*. Ed. SEESP/SEED/MEC. [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee\\_da.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_da.pdf)
- Decreto n. 5.296 de 2 de dezembro de 2004. (2004). Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*.  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm)
- Decreto n. 5.626 de 22 de dezembro de 2005. (2005). Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*.  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm)
- Decreto n. 6.949 de 25 de agosto de 2009. (2009). Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*.  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm)
- Decreto n. 7.611 de 17 de novembro de 2011. (2011). Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm)
- Decreto n. 9.656 de 27 de dezembro de 2018. (2018). Altera o Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*.

- <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2018/decreto-9656-27-dezembro-2018-787563-publicacaooriginal-157139-pe.html>
- Gesueli, Z. M. (2006). Língua(gem) e identidade: a surdez em questão. *Educação & Sociedade*, 27(94), 277-292. <https://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a14v27n94.pdf>
- Gil, A. C. (2002). *Como elabora projetos de pesquisas* (4<sup>o</sup> ed.). Atlas.
- Goldfeld, M. (2002). *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista* (2<sup>o</sup> ed.). Plexus.
- Harrison, K. M. P. (2011). Língua brasileira de sinais (Libras): apresentando a língua e suas características En C. B. F., Lacerda & L. F. Santos (Org.), *Língua brasileira de sinais – Libras: uma introdução* (pp. 53-63). EduFSCar. [https://ceiq4.webnode.com/\\_files/200001670-19cee1ac87/2.pdf](https://ceiq4.webnode.com/_files/200001670-19cee1ac87/2.pdf)
- Jannuzzi, G. M. (2006). *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI* (2<sup>o</sup> ed.). Autores Associados.
- Justi, J., Justi, E. B. L., Justi, J., Fonseca, J. L. P., & Oliveira, H. X. (2017). Estudo reflexivo frente à inclusão educacional da pessoa com necessidades especiais: uma perspectiva pedagógica [Artículo del congreso]. Congreso Interdisciplinar de Pesquisa, Iniciação Científica e Extensão Universitária do Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix, Belo Horizonte, MG, Brasil. <http://izabelahendrix.edu.br/pesquisa/anais/arquivo-2017/estudo-reflexivo-frente-a-inclusao-educacional-da-pessoa-com-necessidades-especiais-uma-perspectiva-pedagogica/@@download/file/Anais.2017.p.%20986.pdf>
- Lei n. 10.436 de 24 de abril de 2002. (2002). Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm)
- Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)
- Lima, M. A. S. (2015). *Educação bilíngue, identidades e culturas surdas: em busca de um norte em Cruzeiro do Sul* [Tesis de maestria, Universidade Federal do Amazonas]. Repositório Institucional da UFAM. <https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/5040/2/Dissertação%20-%20Maria%20Aldenora%20dos%20Santos%20Lima.pdf>
- Lulkin, S. A. (2016). O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada En C. Skliar (Org.), *A surdez: um olhar sobre as diferenças* (8<sup>o</sup> ed., pp. 33-49). Mediação.
- Magalhães, F. G. L. (2013). O papel do intérprete de LIBRAS na sala de aula inclusiva. *Revista Brasileira de Educação e Cultura*, (7), 73-86. <http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura/article/download/108/147>
- Mainardes, J. (2006). Abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais. *Atos de Pesquisa em Educação*, 1(2), 94-105. <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/download/34/10>
- Mazzotta, M. J. S. (2005). *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas* (5<sup>o</sup> ed.). Cortez.

- Minayo, M. C. S. (2010). O desafio da pesquisa social. En M. C. S. Minayo (Org.), *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (pp. 9-29). Vozes.
- Ministério da Educação do Brasil. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Ed. MEC. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>
- Ministério da Educação do Brasil. (2015). *A democratização e expansão da educação superior no país: 2003 – 2014*. Ed. MEC.  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192)
- Morais, M. P., & Martins, V. R. O. (2020). Educação bilíngue inclusiva para surdos como espaço de resistência. *Pro-Posições*, (31), 1-26. <https://www.scielo.br/pdf/pp/v31/1980-6248-pp-31-e20180089.pdf>
- Moura, M. C. (2011). Surdez e linguagem En C. B. F. Lacerda & L. F. Santos (Org.), *Língua brasileira de sinais – Libras: uma introdução* (pp. 13-25). EduFSCar.  
[https://ceiq4.webnode.com/\\_files/200001670-19cee1ac87/2.pdf](https://ceiq4.webnode.com/_files/200001670-19cee1ac87/2.pdf)
- Neves, L. R., Rahme, M. M. F., & Ferreira, C. M. R. J. (2019). Política de educação especial e os desafios de uma perspectiva inclusiva. *Educação & Realidade*, 44(1), 1-21.  
<https://www.scielo.br/pdf/edreal/v44n1/2175-6236-edreal-44-01-e84853.pdf>
- Oliveira, H. X., Justi, J., & Antunes, J. M. (2019). Caracterização de processos inclusivos em ambiente educacional En Editora Poisson. (Org.), *Educação no século XXI, especial, inclusiva* (Vol. 40, pp. 13-19). Poisson. <https://www.poisson.com.br/livros/educacao/volume40/>
- Oliveira, J. S. (2015). *Análise descritiva da estrutura querológica de unidades terminológicas do glossário Letras-Libras* [Tesis de doctorado, Universidade Federal de Santa Catarina]. Repositório Institucional da UFSC.  
<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/160649/338072.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Perlin, G., & Strobel, K. (2014). História cultural dos surdos: desafio contemporâneo. *Educar em Revista*, (2), 17-31. Edição especial. <https://www.scielo.br/pdf/er/nspe-2/03.pdf>
- Rocha, T. B., & Miranda, T. G. (2009). A inclusão de alunos com deficiência no ensino superior: uma análise de seu acesso e permanência. En F. Díaz, M. Bordas, N. Galvão & T. Miranda (Org.), *Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas* (pp. 27-37). EdUFBA. <http://books.scielo.org/id/rp6gk/pdf/diaz-9788523209285-03.pdf>
- Ropoli, E. A., Mantoan, M. T. E., Santos, M. T. C. T., & Machado, R. (2010). *A escola comum inclusiva* (Vol. 1). Ed. SEESP/MEC.  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7103-fasciculo-1-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7103-fasciculo-1-pdf&Itemid=30192)
- Silva, C. C., & Justi, J. (2018). Desafios para a efetivação da educação inclusiva da pessoa surda. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*. <https://www.eumed.net/rev/caribe/2018/11/educacao-inclusiva-pessoasurda.html>
- Silva, C. M., Monteiro, R., Silva, D. S., & Silva, D. N. H. (2018). Inclusão escolar: concepções dos profissionais da escola sobre o surdo e a surdez. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 38(3), 465-

479. <https://www.scielo.br/pdf/pcp/v38n3/1982-3703-pcp-38-3-0465.pdf>
- Strobel, K. (2008). *História da educação de surdos* [Monografia de licenciatura, Universidade Federal de Santa Catarina]. Repositório Institucional da UFSC.  
[http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificica/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase\\_HistoriaEducacaoSurdos.pdf](http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificica/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf)
- Teixeira, D. S., Andrade, A. O., Justi, J., & Serrão, V. A. S. (2020). Reflexões em torno da educação de surdos. En Editora Poisson (Org.), *Série educar: educação especial* (Vol. 2, pp. 7-14). Poisson. [https://www.poisson.com.br/livros/serie\\_educar/volume2/](https://www.poisson.com.br/livros/serie_educar/volume2/)
- Universidade Federal do Amazonas. (2008). *Projeto Político Pedagógico do Curso Letras – Libras*. Ed. UFAM.
- Universidade Federal do Amazonas. (2013). *Projeto Político Pedagógico do Curso Letras – Libras*. Ed. UFAM.
- Universidade Federal do Amazonas. (2018). *Projeto Político Pedagógico do Curso Letras – Libras*. Ed. UFAM.