



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
PORTUGUESA

BRAGA

DEFICIÊNCIA AUDITIVA NO ENSINO SUPERIOR:
A formação do Professor como
Intérprete em LIBRAS na Educação Inclusiva

Dissertação de Mestrado apresentada à
Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de mestre em
Ciências da Educação – Administração e Organização Escolar

**Leonardo Matheo Fernandes
Monteiro de Souza do
Nascimento**

Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais

SETEMBRO 2019



CATÓLICA

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

BRAGA

DEFICIÊNCIA AUDITIVA NO ENSINO SUPERIOR:
A formação do Professor como
Intérprete em LIBRAS na Educação Inclusiva

Dissertação de Mestrado apresentada à
Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de mestre em
**Ciências da Educação – Administração
e Organização Escolar**

**Leonardo Matheo Fernandes
Monteiro de Souza do Nascimento**

Sob a Orientação do
Prof. Doutor Carlos Alberto Vilar Estêvão

DECLARAÇÃO DE HONRA

Entrega de dissertação ou relatório

Leonnardo Matheo Fernandes Monteiro de Souza do Nascimento, número: 232416023 do II Ciclo de Estudos em Ciências da Educação – Administração e Organização Escolar, declara por sua honra que o trabalho apresentado é de sua exclusiva autoria, é original, e todas as fontes utilizadas estão devidamente citadas e referenciadas, que tem conhecimento das normas e regulamentos em vigor¹ na Faculdade de Ciências Sociais e que tem consciência de que a prática voluntária de plágio, autoplágio, cópia e permissão de cópia por outros constituem fraude acadêmica.

Braga, 27 de setembro de 2019.

(Assinatura)

¹ Artigo 13º do Regulamento de Avaliação

Fraude

1. A fraude em qualquer prova de avaliação implica uma classificação final de zero valores e impedirá o aluno de se apresentar a qualquer forma de avaliação na mesma unidade curricular na mesma época de exames em que a fraude ocorreu.
2. A ocorrência de fraude terá de ser comunicada, pelo docente responsável pela avaliação e respectivo vigilante, à Direcção da Faculdade com especificação das seguintes informações: tipo de prova de avaliação, data, nome e número do aluno em causa e descrição sumária da ocorrência anexando eventuais comprovativos da fraude.
3. A ocorrência destas fraudes será objecto de averbamento no processo do aluno.

DECLARAÇÃO DE HONRA

Entrega de dissertação ou relatório

Leonnardo Matheo Fernandes Monteiro de Souza do Nascimento, número: 232416023 do II Ciclo de Estudos em Ciências da Educação – Administração e Organização Escolar, declara por sua honra que o trabalho apresentado é de sua exclusiva autoria, é original, e todas as fontes utilizadas estão devidamente citadas e referenciadas, que tem conhecimento das normas e regulamentos em vigor² na Faculdade de Ciências Sociais e que tem consciência de que a prática voluntária de plágio, autoplágio, cópia e permissão de cópia por outros constituem fraude acadêmica.

Braga, 27 de setembro de 2019

(Assinatura)

² Artigo 13º do Regulamento de Avaliação

Fraude

1. A fraude em qualquer prova de avaliação implica uma classificação final de zero valores e impedirá o aluno de se apresentar a qualquer forma de avaliação na mesma unidade curricular na mesma época de exames em que a fraude ocorreu.
2. A ocorrência de fraude terá de ser comunicada, pelo docente responsável pela avaliação e respectivo vigilante, à Direcção da Faculdade com especificação das seguintes informações: tipo de prova de avaliação, data, nome e número do aluno em causa e descrição sumária da ocorrência anexando eventuais comprovativos da fraude.
3. A ocorrência destas fraudes será objecto de averbamento no processo do aluno.

RESUMO

A deficiência auditiva pode ocorrer por vários fatores, dentre eles: congênitos, infeccioso, medicamentoso e por envelhecimento.

De acordo com o Censo realizado em 2010, no Brasil existe aproximadamente 9,7 milhões de brasileiros possuem alguma deficiência auditiva.

Na antiguidade, os surdos já foram considerados seres intratáveis, incapazes de pensar, e por sua condição, seus direitos civis eram negados, e muitas sequer tinham direito a vida, o sacrifício era prática comum.

Com o passar do tempo descobriu-se que o surdo poderia se comunicar através de gestos, contudo, sua alfabetização se dava através da oralidade. No Brasil, por volta de 1857, D. Pedro II, funda o Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, com intuito de instruir o surdo, num ambiente voltado as suas limitações, assim, desenvolveu a LIBRAS.

Neste processo evolutivo, os direitos do surdo à educação começaram serem garantidos, normatizados, inicialmente com Constituição Brasileira e a Lei de diretrizes e Bases assegurando a pessoa surda o acesso igualitário a educação, e no ano de 2002, a LIBRAS passou a ser reconhecida oficialmente como uma língua.

O acesso do surdo a educação na capital do Brasil, tem início nas séries iniciais, e se prolonga até o ensino médio onde é ofertado o ensino bilíngue LIBRAS/língua portuguesa, em escolas especiais, contudo, só somente cerca de 40% dos alunos, tem acesso a essa educação, o que dificulta o ingresso e a permanência dos demais alunos no ensino superior, justamente por não terem tido essa vivência na educação bilíngue.

A presença de professores com conhecimento em LIBRAS, de intérpretes em sala de aula e a formação bilíngue do aluno, formam a base para a ascensão e o êxito do aluno surdo no ensino superior.

A obrigatoriedade do ensino de LIBRAS nos cursos de formação de professores é um grande avanço para promover a educação inclusiva, no entanto, surgem alguns questionamentos: será que a formação oferecida a esses professores é suficiente para capacitá-los a atuar em turmas inclusivas? A presença de um professor versado em LIBRAS é o bastante para auxiliar no aprendizado do aluno, ou é necessário a presença de um intérprete?

ABSTRACT

Hearing loss can occur due to several factors, among them: congenital, infectious, drug and aging.

According to the Census conducted in 2010, in Brazil there are approximately 9.7 million Brazilians with some hearing impairment.

In ancient times, the deaf were already considered intractable beings, unable to think, and by their condition, their civil rights were denied, and many had no right to life, sacrifice was common practice.

Over time it was discovered that the deaf could communicate through gestures, however, their literacy was given through orality. In Brazil, around 1857, D. Pedro II, founded the National Institute of Deaf Education - INES, in order to instruct the deaf, in an environment focused on their limitations, thus developed the LIBRAS. In this evolutionary process, the rights of the deaf to education began to be guaranteed, normalized, initially with the Brazilian Constitution and the Law of guidelines and Bases assuring the deaf person equal access to education, and in the year 2002, the LIBRAS started to be recognized officially as a language.

The access of the deaf to education in the capital of Brazil, begins in the initial series, and extends until the high school where is offered the bilingual education LIBRAS / Portuguese language, in special schools, however, only about 40% of students, has access to this education, which hinders the entry and permanence of other students in higher education, precisely because they have not had this experience in bilingual education.

The presence of teachers with knowledge in LIBRAS, interpreters in the classroom and the bilingual training of the student, form the basis for the rise and success of deaf students in higher education.

The compulsory teaching of LIBRAS in teacher training courses is a major advance to promote inclusive education, however, some questions arise: is the training offered to these teachers sufficient to enable them to work in inclusive classes? Is the presence of a teacher versed in LIBRAS enough to assist in student learning, or is the presence of an interpreter necessary?

DEDICAÇÃO

Dedico a memória dos meus pais que me dedicaram todo o seu amor e cuidado, que souberam forjar minha personalidade e caráter por meio dos exemplos dignificantes que me deixaram de herança. Com eles aprendi que os sentimentos mais divinos são a caridade, a indulgência e o perdão.

Este trabalho é o resultado da certeza e convicção de meu pai, que mesmo em outro plano, sempre esteve ao meu lado, me impulsionando a seguir.

Agradeço a minha mãe, que com sua partida recentemente, durante o longo sua convalescência, me deixou a última lição: “que o tempo de fazer é o agora, e o hoje, pois o arrependimento do que passou, não traz nenhum lenitivo ao espírito”.

Por fim, dedico este trabalho a Jesus Cristo que me abençoou, me trouxe consolo, me fortaleceu, e em muitos momentos, me amparou, quando caminhar me parecia impossível.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho não poderia chegar a bom porto sem o precioso apoio de várias pessoas.

Toda minha vontade de empreender e estudar, deriva da certeza que meu pai sempre me transmitiu, que a liberdade se alcança através do conhecimento. Ao longo da minha busca pelo saber, a essência deste homem sempre esteve comigo e, tudo que alcancei foi por ele, e para ele.

Não posso deixar de agradecer ao meu orientador, Professor Doutor Carlos Estevão, por todo empenho e paciência com que me orientou neste trabalho e por me ter me emprestado seu conhecimento, me corrigido sem nunca ter me desmotivado.

Desejo igualmente agradecer a todos os mestres que me emprestaram sua orientação, aqui representados por: Dra. Michelle Jordão e a Dra. Iolanda Bezerra, cujo apoio estiveram presentes em todos os momentos.

Distingo o empenho do meu amigo Luiz Claudio, que de forma dedicada, me auxiliou na revisão deste trabalho

Meus agradecimentos as pessoas que reconhecidamente fizeram diferença nesta jornada. Aos meus amigos conquistados neste caminhar. Não poderia deixar de citar: Luiz Claudio, que com muita presteza me auxiliou na revisão deste trabalho.

Agradeço ao criador, por ter me oportunizado viver toda essa experiência.

LISTA DE SIGLAS

ABRADES	associação Brasileira de Tradutores
CNE	Conselho Nacional de Educação
CODA	Children of Deaf Adults
COPERVE	Comissão Permanente do Vestibular
CTASP	Comissão de Trabalho e Administração e serviço publico
EJA	Educação de Jovens e Adultos
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
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEL	Intérprete de Língua de Sinais
IES	Instituição de Ensino Superior
ILS	intérprete de Língua de Sinais
INES	Instituto Nacional de Educação dos Surdos
LIBRAS	Linguagem brasileira de sinais
LSB	Língua brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MLQ	Multifactor Leadership Questionary
OMEC	Organização Mogiana de Educação e Cultura
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PAIR	Perda Auditiva Induzidas por Ruídos
PANS	Perda Auditiva Neurosensorial
PAS	Perda Auditiva Síndrômica
PASN	Perda Auditiva Sensorioneural
PROLIBRAS	Programa Nacional para Certificação de Proficiência em tradução e Interpretação da Língua Brasileira de Sinais

RID	Registry of Intérpreters for the Deaf
SEDF	Secretaria de Educação do Distrito Federal
TIL	Tradutor Intérprete de LIBRAS
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UTIN	Unidade da Tratamento Intensivo Neonatal

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Funções dos Tradutores e dos Intérpretes.....	72
Tabela 2 - Certificações de TIL no Brasil	81
Tabela 3 - Duração da entrevista.....	101
Tabela 4: Por Idade	103
Tabela 5 - Por Estado Civil	105
Tabela 6: Habilitação Acadêmica.....	107
Tabela 7: Enquadramento e Expectativa Profissional	107
Tabela 9 - Análise do Currículo	108
Tabela 19 -A LIBRAS deve ser ministrado por Docente surdo ou ouvinte?	110
Tabela 10 - Capacitação para atuar em sala Inclusiva	111
Tabela 11 - Formação Acadêmica em LIBRAS	125
Tabela 12- Expectativa na Docência.....	127
Tabela 13 -Conhecimento do Mercado Trabalho	129

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Estrutura do Ouvido	27
Figura 2 - População com alguma deficiência – Distrito Federal, 2010	38
Figura 3- População com deficiência visual por idade – Distrito Federal, 2010	38
Figura 4 - Interação em categoria mista	49
Figura 5- Aspectos Sociais e Norteadores da Inclusão Escolar	69
Figura 7- Comunicação entre alunos surdos, intérprete e professores na escola	86

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Por Idade.....	104
Gráfico 2 - Por Estado Civil.....	105
Gráfico 3 - Por Idade.....	107
Gráfico 4 - Enquadramento e Expectativa Profissional.....	108
Gráfico 5 - Análise do Currículo da Disciplina de LIBRAS.....	109
Gráfico 6 - Docente surdo ou Ouvinte?.....	110
Gráfico 7 - Docente está apto a lecionar para surdos?	111

SUMÁRIO

RESUMO	5
ABSTRACT	6
DEDICAÇÃO.....	7
AGRADECIMENTOS	8
LISTA DE SIGLAS	9
LISTA DE TABELAS	11
LISTA DE FIGURAS	12
LISTA DE GRÁFICOS.....	13
SUMÁRIO.....	14
INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1. ASPECTOS DA DEFICIÊNCIA AUDITIVA.....	24
1.1 CONCEITO DE DEFICIÊNCIA	24
1.2 A DEFICIÊNCIA AUDITIVA.....	25
1.2.1 <i>Tipos de Perda Auditiva (PA)</i>	27
1.2.1.1 <i>Perda auditiva relacionada à idade - Presbiacusia</i>	28
1.2.1.2 <i>Perda auditiva induzida por ruídos (PAIR)</i>	30
1.2.1.3 <i>Perda Auditiva Congênita</i>	33
1.2.1.4 <i>Perda Auditiva causada por infecções e fármaco</i>	34
1.3 A DEFICIÊNCIA AUDITIVA NO DISTRITO FEDERAL.....	38
CAPÍTULO 2. EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO DO DEFICIENTE AUDITIVO.....	40
2.1 A EDUCAÇÃO DOS SURDOS NA HISTÓRIA	40
2.2 O INÍCIO DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS NO BRASIL.....	44
CAPÍTULO 3. O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DO SURDO.....	48
3.1 A INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS no ENSINO SUPERIOR	50
3.2 EDUCAÇÃO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO PARTICULARES NO BRASIL.....	53
3.3 DO ACESSO DO SURDO À EDUCAÇÃO NO DISTRITO FEDERAL.....	54
CAPÍTULO 4. MODELOS DE GESTÃO.....	54
4.1 MODELO BUROCRÁTICO RACIONAL - ESCOLA COMO BUROCRACIA.....	58
4.2 MODELO COMUNITÁRIO - ESCOLA COMO COMUNIDADE	62
4.3 MODELO DE GESTÃO ESCOLAR “INCLUSIVA”	66
CAPÍTULO 5. O TRADUTOR E INTÉRPRETE EM LIBRAS	72

5.1	HISTÓRIA DO TRADUTOR E DO INTÉRPRETE	73
5.1.1	<i>O Surgimento do Tradutor-Intérprete no Mundo.....</i>	<i>73</i>
5.1.2	<i>O Processo Histórico no Brasil</i>	<i>75</i>
5.2	FORMAÇÃO DO TRADUTOR/ INTÉRPRETE EM LIBRAS	78
5.3	INTÉRPRETE COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO EDUCACIONAL	83
5.4	A RELAÇÃO DO PROFESSOR REGENTE COM O INTÉRPRETE	85
5.5	DEMANDA POR INTÉRPRETES E TRADUTORES DE LÍNGUA DE SINAIS	89
CAPÍTULO 6. DA METODOLOGIA ADOTADA.....		94
6.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	94
6.1.1	<i>Pesquisa Quantitativa</i>	<i>95</i>
6.1.2	<i>Pesquisa Qualitativa.....</i>	<i>96</i>
6.2	PARTICIPANTES	97
6.3	PERFIL DOS PARTICIPANTES	98
6.3.1	<i>Da Docente.....</i>	<i>98</i>
6.3.2	<i>Dos Discentes.....</i>	<i>99</i>
6.4	LOCAL DA PESQUISA	99
6.5	PROCEDIMENTOS	99
6.6	TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS.....	100
6.6.1	<i>Análise de Dados.....</i>	<i>102</i>
CAPÍTULO 7. DESCRIÇÃO, TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS		103
7.1	DESCRIÇÃO E ANÁLISE DADOS DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS DISCENTES	103
7.1.1	<i>Identificação da Pessoa do Participante</i>	<i>103</i>
7.1.2	<i>Amostragem Por Sexo</i>	<i>104</i>
7.1.3	<i>Enquadramento Acadêmico e Profissional</i>	<i>107</i>
7.1.4	<i>Análise da Disciplina de LIBRAS no Curso de Pedagogia.....</i>	<i>108</i>
7.1.5	<i>Análise do perfil do Discente do curso de Pedagogia</i>	<i>112</i>
7.2	DA DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DAS QUESTÕES DISCURSIVAS...	113
7.2.1	<i>Das dificuldades no processo de aprendizagem.</i>	<i>113</i>
7.2.2	<i>Das habilidades e competências de um professor intérprete.</i>	<i>114</i>
7.2.3	<i>Da escolha da Carreira</i>	<i>116</i>
7.2.4	<i>Outros aspectos inerentes à disciplina de LIBRAS e à formação do professor.</i>	<i>118</i>

7.3	DA DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO APLICADOS A DOCENTE	120
7.3.1	<i>O mercado do Professor Regente e Intérprete</i>	120
7.3.2	<i>Da Formação do Professor Regente</i>	121
7.3.3	<i>Atuação do profissional intérprete em sala de aula</i>	122
7.4	ENTREVISTA COM OS DISCENTES - descrição E ANÁLISE DE DADOS	125
7.4.1	<i>Tratamento das Entrevistas</i>	125
	CAPÍTULO 8. DISCUSSÃO E RESULTADO	134
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	140
	BIBLIOGRAFIA	143
	APÊNDICES	161
	ANEXOS	171
	ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	171
	ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	175

INTRODUÇÃO

Contextualização do Estudo e sua Relevância

Os projetos inclusivos aplicados ao ensino fundamental e médio são essenciais na preparação dos alunos com deficiência, para concorrência ao ensino superior. A inclusão da pessoa com deficiência auditiva deverá ter início na educação infantil, com a alfabetização bilíngue, pois assim, ela terá muito mais condições de seguir e permanecer na escola e manter sua trajetória.

A educação inclusiva tem por essência propiciar aos estudantes surdos oportunidades educativas e igualitárias, respeitadas as desigualdades a fim de desenvolverem integralmente suas potencialidades e habilidades, preparando-os para alcançarem uma formação de nível superior. Não basta a Instituição de Ensino admitir os alunos surdos, é preciso disponibilizar um intérprete, para junto com o professor-regente, viabilizar a conclusão do curso.

Ao admitir um aluno com deficiência, obrigatoriamente a Instituição deverá suprir suas necessidades diferenciadas, promovendo toda a ordem de adaptação para melhor acolhê-lo. Para o Ministério da Educação (MEC) essa é uma das condições para o reconhecimento do curso e seu credenciamento.

A admissão e permanência de um discente com deficiência auditiva em uma IES particular implicam em gastos elevados que excedem substancialmente o custo de um "aluno ouvinte". Os investimentos para adaptação são inúmeros: vão desde a estrutura física da instituição até à contratação de intérprete-tradutor. Há que se considerar, ainda, a oferta de TILS, vez que a formação desses profissionais é escassa em relação à demanda. É necessário que todos os atores envolvidos com educação sejam preparados, esclarecidos e profissionalizados para receber e atuar de forma incisiva na projeção educacional e formativa desses discentes, que possuem pleno direito

de exercer sua cidadania. É preciso que a IES disponibilize um profissional tradutor-intérprete para ser um mediador entre o professor, o conhecimento e o aluno.

A inclusão de fato de alunos especiais depende do conhecimento claro dos fatores que envolvem a relação discente-docente e discente-instituição. Reconhecer o direito à igualdade de condições e de acesso ao conhecimento, respeitando os discentes nas suas desigualdades, isto implica em tratamento diferenciado, baseado nas necessidades acadêmicas desses alunos. A ausência de TILS nas IES particulares fomenta um processo seletivo excludente que se justifica pelo custo elevado na manutenção de um discente com deficiência auditiva.

A política estatal de incentivo ainda é pouco eficiente e alia-se à carência de profissionais habilitados a docência para atender à demanda dos deficientes auditivos que queiram ingressar no ensino superior através de uma IES particular.

O objetivo principal desta investigação é analisar as vantagens da presença do tradutor-interpretre em LIBRAS dentro das salas de aula da IES particular no Brasil; desta forma serão discutidos a educação superior no Brasil e as políticas públicas de inclusão e gestão nas IES particulares; serão abordados o conceito e os tipos de deficiência auditiva, além da historicidade da educação do surdo, bem como se dá a formação profissional de intérpretes e professores e a demanda mercadológica por esses profissionais.

Identificados o problema e os objetivos, apresentamos as hipóteses como respostas plausíveis:

Os aspectos remuneratórios e a demanda de mercado por tradutores-intérpretes em LIBRAS, combinados com a escassez de profissionais habilitados

são fatores impeditivos para que se consiga suprir a carência de mão de obra das IES. A formação necessária exigida ao TIL para atuar em sala de aula é muito maior, se comparada com o mercado de tradução e de intérprete fora do setor da educação. Atrair e manter esses profissionais no mercado educacional demandaria uma política de salário mais compensatória e investimento em qualificação continuada.

A disciplina de LIBRAS obrigatória oferecida no curso superior para formação de professores, não possui o condão de capacitar o docente para atuar na educação inclusiva; a carga horária oferecida não proporciona o conhecimento e domínio da língua. A disciplina deveria ser ministrada ao longo do curso, incluindo o estágio obrigatório com alunos surdos.

Para melhor desenvolvimento e compreensão, o trabalho recebeu a seguinte estrutura:

A introdução da pesquisa tem por escopo apresentar o contexto e a relevância do estudo a partir do desenvolvimento do questionamento inicial e dos objetivos do estudo. Esta encontra-se organizada em duas partes:

A Parte I – Fundamentação Teórica está estruturada a partir da análise dos diferentes conceitos de gestão escolar, com foco especial nas gestões burocrática e política, voltadas para a inclusão de deficientes auditivos, buscando verificar as melhorias da qualidade didática, comportamental, motivacional e de formação que a presença do tradutor - intérprete (TIL) em sala de aula é capaz de promover para o discente portador de necessidades especiais e, ainda, como se processa a formação profissional TIL.

Parte I - Capítulo 1: A Administração em discussão apresenta os tipos e conceitos de gestão escolar mais relevantes, dentre eles a gestão burocrática e

política, com foco específico na sua relação ao ambiente escolar e nas políticas de inclusão.

Parte I - Capítulo 2: Analisa quais as características dos modelos de gestão existentes, podem ser apropriados à estrutura administrativa da IES, de forma a desenvolver uma forma de gestão que proporcione a inclusão de alunos portadores de necessidade especiais, especificamente, com dificuldade auditiva. Serão apresentados os modelos de gestão adotados nas IES brasileiras, a cadeia hierárquica, a participação dos atores na construção da liderança, a participação da sociedade e os recursos empregados. Sem a aspiração de exaurir todos os conceitos que permeiam a temática organização escolar, cultura organizacional e estilos de liderança gestonária em contexto escolar inclusivo, serão apresentados os estudos que deram sustentação às análises dos dados recolhidos no estudo empírico.

Parte I - Capítulo 3: Apresenta o conceito genérico de deficiência, especificamente conhecimento quanto à deficiência auditiva, tipos e graus, as normas legais brasileiras que protegem a inclusão, as ações governamentais para a inclusão. A educação do deficiente auditivo e seu acesso aos cursos superiores na atualidade.

Parte I - Capítulo 4: Expõe alguns dos modelos de gestão que podem emprestar algumas ferramentas, que, combinadas, podem contribuir na construção de administração escolar mais inclusiva.

Parte I - Capítulo 5: Trata da evolução história da profissão do tradutor e intérprete de LIBRAS – TIL, sua formação do profissional, as especificidades da formação em função da área de atuação, da formação específica do TIL para atuar em sala de aula acadêmica, da demanda das IES por TIL's frente à concorrência do mercado que absorve essa mão de obra e consegue remunerá-la melhor e, por fim, o que atrai os TIL's para o segmento da educação.

A Parte II – Estudo Empírico: Apresenta-se dividida em dois Capítulos, a saber:

Parte II - Capítulo 6 - Construção da Investigação: apresentam-se as técnicas de recolha e análise de dados e, em especial, os procedimentos para a aplicação de Questionário com questões fechadas e abertas, utilizando a escala de Likert e entrevista. A interpretação dos resultados deriva do estudo da IES escolhida para a investigação, seu histórico, projetos inclusivos e relevância para a comunidade, os resultados da análise e interpretação dos dados da pesquisa recolhidos junto ao corpo discente, docente e direção administrativa da Faculdade Projeção- Guará- DF – Brasil.

Parte II - Capítulo 7: Apresenta a descrição e análise dos resultados obtida no processo investigativo, através da tabulação dos dados, trazendo informações estatísticas e examinando as informações de forma categorizada.

Parte II - Capítulo 8: Traz uma síntese dos resultados alcançados, confrontando-os com os teóricos utilizados no trabalho, e verificando se foram suficientes para confirmar ou não as hipóteses suscitadas.

Oportuno esclarecer que os resultados estatísticos são determinados pela percepção dos discentes e docentes da instituição de ensino pesquisada, não sendo um limitador para a investigação; assim, a utilização de uma abordagem qualitativa e quantitativa proporcionou uma melhor compreensão sobre a opinião dos entrevistados e, explorar as informações de forma mais subjetiva, considerando o contexto, as particularidades e outros elementos não mensuráveis que permeiam o ambiente da pesquisa e os entrevistados.

Destarte, a Conclusão traz as considerações finais, as limitações de estudo, sugestões de possíveis melhorias e propostas de investigações futuras,

com foco no agregar conhecimento para a temática administração e gestão escolar.

A partir deste ponto são apresentadas as referências bibliográficas que balizaram as discussões, assim como, os apêndices e anexos que ampliaram os conceitos, gráficos e dados que permearam a investigação.

O presente projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP da UNIEURO, para aprovação. O comitê aprovou a realização da pesquisa através do Parecer nº 036/2011 (vide Anexo A), bem como a instituição pesquisada autorizou a realização do estudo conforme, o Termo de Consentimento Livre Esclarecimento – TCLE, da Instituição de Ensino (vide Anexo B).

PARTE I
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPÍTULO 1. ASPECTOS DA DEFICIÊNCIA AUDITIVA

1.1 CONCEITO DE DEFICIÊNCIA

Por muito tempo a sociedade percebeu a deficiência de várias formas. Era considerada uma condição de deterioração geral de um indivíduo; em regra, fazia referência à deficiência física, sensorial, cognitiva, intelectual e a diversos tipos de doença crônica.

A década de 70 foi o marco inicial para o reconhecimento dos direitos da pessoa com deficiência, fato que ocorreu por meio da Declaração sobre os Direitos das Pessoas Deficientes Mentais e da Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes. Outros direitos foram surgindo, nos anos 90, com a Declaração de Salamanca e, em 2001, por meio da Convenção Interamericana para Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.

Em 2006, a Organização das Nações Unidas (ONU) publicou a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência com intuito de garantir os direitos conquistados. Este pacto considerou duas terminologias inapropriadas e ultrapassadas para referir-se a pessoas com deficiência: “pessoas portadoras de deficiência”, este termo é inadequado, visto que ninguém “porta” ou deixa de portar uma deficiência; e “pessoas com necessidades especiais”, por carregar um caráter de assistencialismo.

Deficiência é um conceito em evolução. O artigo 1º da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e Protocolo Facultativo, reconhece que a deficiência resulta dos “impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras,” impedem a pessoa com

deficiência “de participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas”.

A Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015 –Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência, em seu artigo 2º, traz o conceito de pessoa com deficiência, como sendo “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras”, o que impede sua participação na sociedade em igualdade de condições.

1.2 A DEFICIÊNCIA AUDITIVA

A audição é um dos sentidos do corpo humano, é a capacidade conhecer, distinguir e interpretar os sons. A captação do som auxilia na construção da representação mental da coisa ou do ser que o produz, tem a disposição de nos guiar através das ondas sonoras, nos permite diferenciar e identificar o que, ou quem é o seu emissor.

O ouvido é o órgão que possibilita a função da comunicação através da captação do som e o desenvolvimento da fala. É através da linguagem que o homem consegue entender o mundo, compreender seus semelhantes, compartilhar pensamentos, conhecimento e interagir no meio em que vive. O desenvolvimento da linguagem tem início com o nascimento, e, é aprendida através da exposição ao som. O desenvolvimento da fala ocorre de forma diferente para uma criança ouvinte e outra com deficiente auditiva, as barreiras a serem superadas são graves que permeiam desde a falta de comunicação até dificuldades escolares e sociais. (Roslyng - Jensen, 1997, p. 56).

O Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015, Art. 27 descreve que é considerada pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em

interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

O termo deficiência auditiva aplica-se às pessoas com qualquer tipo de problema auditivo. Segundo Almeida (2001, n.p *apud* Carvalho, 2011, p. 17) a pessoa com deficiência na audição é aquela cuja audição está prejudicada a ponto de dificultar de maneira significativamente, mas não impedir a compreensão da fala. São pessoas que se comunicam de forma oralizada, por terem uma forma leve ou moderada de perda de audição.

A deficiência auditiva é definida como a “perda bilateral, parcial ou total de quarenta e um decibéis ou mais, comprovada por audiograma nas frequências de 50 hertz, 1000 hertz e 2000 hertz”, segundo Art. 5º da Lei n. 5.296/04.

Segundo o Censo de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), cerca de 9,7 milhões de brasileiros possuem alguma deficiência auditiva, o que representa 5,1% desta população. Cerca de dois milhões possuem deficiência auditiva severa (1,7 milhões têm grande dificuldade para ouvir e 344,2 mil são surdos) e, ainda, 7,5 milhões apresentam alguma dificuldade auditiva. No que se refere à idade, cerca de um milhão de deficientes auditivos são crianças e jovens até 19 anos, ou seja, em idade escolar. O censo revelou, ainda, que o maior número de deficientes auditivos, aproximadamente 6,7 milhões, está concentrado nas áreas urbanas. A Organização Mundial de Saúde (OMS) divulgou, em 2011, 14,8% do total da população possui problemas ligados à audição.

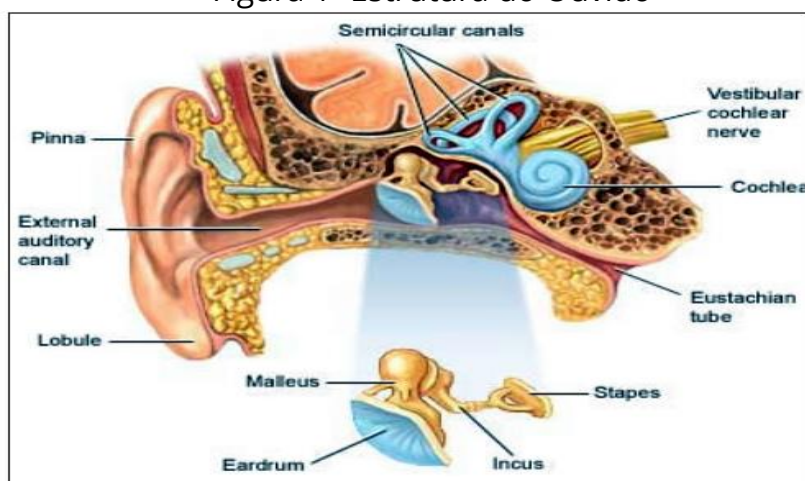
A Deficiência auditiva pode levar a inúmeros comprometimentos que interferem no desenvolvimento linguístico, educacional e psicossocial do indivíduo, (Araújo et al., 2002, p. 264)

1.2.1 Tipos de Perda Auditiva (PA)

A audição humana é um dos principais meios que o indivíduo utiliza para interagir com seus pares, é um instrumento fundamental para aquisição, desenvolvimento da linguagem e do processo de comunicação, que se amplia à medida que recepciona os símbolos da língua.

É preciso conhecer a estrutura do ouvido e como ele funciona, para assim entender como os danos ocorrem. A orelha é dividida em três partes: externa, média e interna. A membrana do tímpano é a divisão entre as porções externa e média da orelha. Nesta última se situam os três ossículos da audição, os menores ossos do corpo humano: martelo, bigorna e estribo. Estes são responsáveis por transmitir à orelha interna os sons que chegam ao tímpano. A cóclea (orelha interna) é o órgão que transforma as vibrações mecânicas dos ossículos em impulsos elétricos e os envia ao cérebro através do nervo auditivo.

Figura 1- Estrutura do Ouvido



Fonte: <https://portalotorrino.com.br/recuperando-a-audicao/>

Alguns indivíduos nascem surdos por causas genéticas, outros por complicações gestacionais, há aqueles que perderam a audição por algum episódio da vida e, ainda, aqueles que voltam a ouvir por meio de implantes.

A perda auditiva ou surdez advém quando o indivíduo passa a apresentar dificuldade para acompanhar conversas e escutar sons ou mesmo nada escutar, assim há uma diminuição na habilidade de ouvir. Pode ser adquirida e estar relacionada à poluição, principalmente industrial, devido a metais pesados como chumbo. (Osmam, 1999, p. 80:1-8 *apud* Araújo; et al., 2002, p. 264)

A surdez se define pelo grau de ensurdecimento do indivíduo: Leve (25 a 40 dB), situação em que o indivíduo tem dificuldade de ouvir sons baixos, e captar a fala em locais ruidosos; Moderado (41 a 45 dB), o indivíduo é incapaz de ouvir sons fracos e tem dificuldade para entender a fala, necessitando usar aparelhos auditivos para ampliar o som. No caso da criança, a ausência do aparelho pode dificultar o desenvolvimento da fala, do vocabulário e das suas habilidades comunicativas; Severo (71 dB e acima) trata-se da perda auditiva profunda, em crianças, sem a intervenção de aparelhos auditivos ou outros recursos, não haverá o desenvolvimento da fala, podendo, inclusive, ser encaminhada para um programa de implante coclear, que corresponde ao ouvido biônico.

A senilidade e a exposição a ruídos intensos ou frequentes são as principais causas para a perda auditiva não congênita; há diferentes fatores que causam outros tipos de surdez, como infecções e o uso de determinados medicamentos.

1.2.1.1 Perda auditiva relacionada à idade - Presbiacusia

O envelhecimento da população brasileira é parte de um fenômeno mundial. De acordo com o critério da Organização Mundial da Saúde (OMS), é considerado idoso o habitante de país em desenvolvimento com 60 anos ou mais e o habitante de país desenvolvido a partir dos 65 anos. A expectativa de vida da população mundial subiu 5 anos, nos últimos 15 anos, segundo um

relatório divulgado pela OMS, o que eleva a projeção da incidência da presbiacusia.

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Características dos Moradores e Domicílios – IBGE, a população brasileira manteve a tendência de envelhecimento dos últimos anos e ganhou 4,8 milhões de idosos desde 2012, superando a marca dos 30,2 milhões em 2017.

Uma pessoa nascida no Brasil em 2017 tinha expectativa de viver, em média, até os 76 anos. Isso representa um aumento de três meses e 11 dias a mais do que para uma pessoa nascida em 2016. A expectativa de vida dos homens aumentou de 72,2 anos em 2016 para 72,5 anos em 2017, enquanto a das mulheres foi de 79,4 para 79,6 anos. (IBGE, 2018^a, p. 1-3)

A diminuição da capacidade auditiva - presbiacusia está relacionada a ancianidade, que ocorre devido a deterioração das células ciliadas que são responsáveis por enviar os sinais sonoros para o cérebro. Desenvolve-se de forma lenta e gradativa, dificilmente se percebe o declínio, visto que o indivíduo vai se habituando à perda paulatinamente.

Trata-se de uma patologia, que se agrava com o passar do tempo, ou seja, um idoso, aos 60 anos ao ser acometido por perda auditiva de forma progressiva, conviverá com este mal por aproximadamente 18,62 anos. Considerando que no Brasil, o número de idosos deve dobrar até 2042, teremos 57 milhões de pessoas com sintomas ou já sofrendo com a presbiacusia. Por seu avanço ser gradual, oportuniza o idoso adaptar-se as dificuldades que vão surgindo e, assim, mudar sua rotina de modo a evitar situações limitantes que lhe atribui, frequentemente, a condição de ser desatento, disperso, confuso, introspectivo e até senil.

De acordo com Greco³ e Russo⁴ (2006, p. 245- 254) a presbiacusia é uma deterioração do sistema auditivo, sendo mais comum no sexo masculino. Conforme explanam, o envelhecimento do Sistema Auditivo envolve o ouvido (externo, médio e interno), as vias auditivas no Sistema Nervoso Central e, principalmente, a decomposição das células ciliadas da cóclea, o que provoca a perda auditiva (Batista & Rezende & Vaz, 2006, p. 230-234 *apud* Martins & Câmara, 2012, p. 177).

Em geral, presbiacusia afeta a capacidade de ouvir frequência do som alto, observa-se que os sintomas mais frequentes ocorrem quando o idoso deixa de perceber aqueles ruídos de fundo, ou os sons do cotidiano, como o canto de um pássaro, o barulho da chuva, ou ainda, demonstra a necessidade de aumentar o volume da televisão ou do rádio, passa a não ouvir o toque do celular ou que é falado, e reclama de zumbido no ouvido. A diminuição na sensibilidade auditiva, reduz a inteligibilidade de fala, criando sérias dificuldades e, que por conseguinte, estimula o isolamento social, causando grande perda na qualidade de vida do idoso.

1.2.1.2 Perda auditiva induzida por ruídos (PAIR)

Um dos agentes mais nocivos ao Sistema Auditivo é o ruído; ocorre com a exposição prolongada e constante do som, pode desencadear diversas manifestações sistêmicas, como o aumento da frequência cardíaca, respiratória, da pressão arterial, do tônus muscular, da produção de hormônios da tireoide, além de estresse e comprometimento da capacidade auditiva.

³ Professor Instrutor da Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo – Curso de Graduação em Fonoaudiologia

⁴ Professor Titular do Programa de Estudos Pós-Graduados em Fonoaudiologia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Membro do Comitê Nacional de Ruído e Conservação Auditiva.

A exposição contínua ao ruído de alta intensidade é uma das causas dos problemas auditivos em adultos e, produz uma manifestação auditiva conhecida como acúfeno ou tinnitus que, nas na definição de Bento & Marone, (1998, p. 322) é “uma ilusão auditiva, isto é, uma sensação sonora não relacionada com uma fonte externa de estimulação”.

O tinnitus ou ainda, zumbido é o som percebido na ausência de um estímulo, um ruído sem detecção de fonte sonora correspondente, é um problema geralmente associado à perda auditiva, e pode possuir diversas causas, entre elas a exposição a ruídos extremos. É considerado o terceiro pior sintoma para o ser humano, o que mais provoca desconforto, sendo de difícil caracterização e tratamento, e que, não raramente levam à exclusão dos acometidos do convívio social, sendo superado apenas pelas dores e tonturas intensas e intratáveis (Sanchez & Bento & Câmara, 1997. p. 231)

O ruído tem sido um dos principais causadores de alteração auditiva em adultos, devido a grande exposição ruídos prejudiciais, dentro e fora do ambiente de trabalho. Os adolescentes estão muito suscetíveis a apresentar perda auditiva, pelo uso indiscriminado de fones de ouvido A característica clínica da perda auditiva induzida por ruído é seu início insidioso e sua irreversibilidade. (Zamprônio, 1994, p. 32)

Em excesso o som tem o poder de lesar considerável extensão das vias auditivas, desde a membrana timpânica até as regiões do Sistema Nervoso Central (Araújo, 2002, p. 47). Para que ocorra o comprometimento do Sistema Auditivo é necessária à exposição prolongada do indivíduo ao som, combinados com outros fatores:

- A intensidade acima de 84 decibéis - quanto mais alto, maior as chances de causar uma lesão coclear;

- A frequência – os ruídos de alta frequência são mais traumatizantes;
- O tempo de exposição – a lesão é proporcional ao tempo de exposição ao ruído, com 100 horas de exposição já ocorrerá dano irreversível a coclear;
- A natureza do ruído – refere-se a distribuição de energia sonora durante o tempo, podendo ser contínua, flutuante e intermitente, e
- A suscetibilidade do indivíduo- que está relacionada ao sexo, idade e doenças do ouvido: no indivíduo do sexo masculino é mais preponderante a perda auditiva; já os jovens e idosos são mais suscetíveis. A exposição ao ruído de indivíduo que já tem alguma doença no Sistema Auditivo pode causar maiores prejuízos e agravamento da lesão. (Araújo, 2002, p. 48)

Essa perda crônica e irreversível da audição causada pelo ruído é chamada de Perda Auditiva Induzida por Ruído (PAIR); trata-se de uma patologia que evolui ao longo do tempo de exposição, pois lesa as células ciliares do órgão de Corti (é parte da cóclea do ouvido interno e é fornecido com células ciliadas ou células sensoriais auditivas), levando a hipoacusia que é a diminuição da audição e consequente perda progressiva e irreversível (Dias, et al., 2006, p. 63-68).

Seligman (1994, p. 75-79) descreve a PAIR como uma perda sempre sensorial, irreversível, quase sempre bilateral, e que raramente leva a perda auditiva profunda, pois geralmente, não ultrapassa 40 dB nas frequências baixas e 75 dB nas altas. O indivíduo pode apresentar intolerância a sons intensos, dificuldade de entender a fala e zumbidos. (*apud* Araújo, 2002, p. 48)

O agravamento da PAIR pode ocorrer quando o indivíduo for exposto simultaneamente a ruídos intensos e a produtos químicos e vibrações. Neste caso a perda ocorre pela exposição contínua a altos níveis de ruídos, e afetam os indivíduos que desempenham atividade com exposição a grandes barulhos,

causando danos são progressivos, mesmo com a utilização de Equipamentos de Proteção individual – EPI; contudo, uma vez cessada a exposição, cessa a evolução dos danos.

1.2.1.3 Perda Auditiva Congênita

A surdez genética é causada por uma anormalidade na formação dos receptores do ouvido interno, pode ocorrer como um defeito isolado ou associada a uma variedade de outros fatores como as síndromes de Down, Patau, Turner, dentre outras, podendo manifestar-se no início da infância ou na fase adulta. Na criança, caso a perda da audição ocorra antes do desenvolvimento da fala, esta apresenta a surdez pré-verbal.

A Perda Auditiva Congênita pode se manifestar de duas maneiras: a Não Síndrômica (PANS), quando ocorrer como um sintoma isolado, um sinal clínico único, sem outras características físicas que apontem para a transmissão genética; a Síndrômica (PAS) está associada a má formação dos órgãos da audição, ou a transtornos clínicos envolvendo outros sistemas.

A PANS não está associada a alterações evidentes da orelha externa nem a desordens clínicas de outros sistemas, no entanto pode haver anomalias da orelha média e interna, é a causa por 70% dos casos de surdez; este tipo de deficiência auditiva provoca a lesão das células sensoriais e nervosas, o indivíduo manifesta apenas a surdez, não apresentando outros sinais ou sintomas.

A Perda Auditiva Não Síndrômica é causada por mutações no gene da conexina 26 – são proteínas que codificam os canais de junções comunicantes; ocorre quando a perda é um sintoma isolado, mas quando esta perda auditiva está associada a outros sintomas, então esta é referida como Perda Auditiva Síndrômica (PAS). (Godinho, 2003, p. 103-104).

PAS está associada a malformações da orelha externa, ou de outros órgãos, ou a transtornos clínicos envolvendo outros sistemas. É a causa de aproximadamente 30% dos casos de surdez hereditária pré-lingual. As deficiências auditivas congênitas, que podem ter múltiplas causas: infecções pré-natais, representadas pela sigla TORCHS - toxoplasmose, rubéola, citomegalovírus, herpes simplex e Sífilis.

Ainda, segundo Godinho (2003. p. 101), existe aproximadamente 400 síndromes que estão associadas com perda auditiva, uma em cada mil crianças nascem surdas, ou se tornarão portadores de surdez profunda ou severa antes que a linguagem seja adquirida. Outras 2 ou 4 crianças em cada 1000 se tornarão surdas ou portadoras de deficiência auditiva antes da vida adulta. Em países desenvolvidos, mais de 50% da surdez na infância é atribuída as causas genéticas. Até a sétima década, mais de 60% da população terá uma perda auditiva maior que 25 dB.

Um exemplo de Perda Auditiva Sindrômica é a Infecção da orelha interna durante a gestação por toxoplasmose, rubéola, sífilis, citomegalovírus e herpes, que são as causas mais frequentes de surdez congênita. Outra doença que leva a perda da audição é o hipotireoidismo congênito, que ocorre quando a criança nasce sem a glândula tireoide ou com apenas uma parte dela formada. A diminuição da acuidade auditiva tem sido associada à disfunção da glândula tireoide.

O hipotireoidismo é um distúrbio resultante da diminuição da produção e da redução dos níveis circulantes do hormônio tireóideo, quando congênito está frequentemente associados à perda auditiva congênita, sua deficiência pode causar alterações severas no desenvolvimento do Sistema Auditivo periférico e central, representando um fator de risco. (Almeida *et al.*, 2009, p. 42)

1.2.1.4 Perda Auditiva causada por infecções e fármaco

As doenças infecciosas são as causas mais frequentes de perda auditiva adquirida e são responsáveis por mais de 25% das perdas profundas diagnosticadas na população geral. Inúmeros são os agentes infecciosos que acarretam uma lesão importante do Sistema Auditivo, levando o indivíduo a uma perda parcial, ou mesmo total da audição. A administração de certos fármacos, em tratamentos prolongados, ou durante a gravidez, podem alterar as funções auditivas e causar a surdez.

No Brasil, o maior país da América do Sul, com 190 milhões de habitantes, 1,5% são deficientes auditivos, e a primeira causa desta deficiência, em crianças, é totalmente desconhecida, e em segundo lugar está a rubéola. (Câmara, *et al.*, 2010, p. 376). A Perda Auditiva ocorre quando há uma lesão nas células ciliadas ou no próprio nervo auditivo, de forma súbita, sendo geralmente unilaterais e normalmente sobrevém na fase adulta.

As causas mais frequentes de surdez congênita é por Infecção da orelha interna, durante a gestação, por toxoplasmose, rubéola, sífilis, citomegalovírus e herpes. São exemplos clássicos de Perda Auditiva Sindrômica. Na primeira infância as infecções bacterianas da orelha média são responsáveis pela maioria das perdas auditivas leves. No lactente, assim como na criança, em idade pré-escolar, a surdez profunda pode ser uma complicação da meningite⁵. Em ambos os casos ocorre interferência no desenvolvimento normal da fala.

Tantas outras infecções podem levar ao quadro de surdez: a infecção viral causadas por herpes simples, varicela-zoster, enterovirus, Epstein-Barr, influenza e paramixovirus, que se instalam pelas vias aéreas superiores ou pela orelha interna. (Vieira & Mancini & Gonçalves, 2010, p. 102). A parotidite epidêmica, também conhecida como caxumba ou papeira, compromete o nervo coclear, e é verificado em 20% dos casos agudos. Na infecção da orelha interna, por herpes-

⁵ infecção das membranas que revestem o cérebro e a medula espinhal.

zoster observa-se zumbido associado a perda súbita da audição em 40% dos casos, e a infecção pelo HIV e por citomegalovírus (CMV) ocorre a ação de afecções oportunistas.

As crianças, por terem o sistema imunológico em formação, ou ainda débil, são facilmente acometidas por estas infecções, e são mais susceptíveis a perda auditiva, fato que vem dificultar o diagnóstico precoce, e que, por consequência compromete o desenvolvimento da fala, da interação e da comunicação. (Vieira & Mancini & Gonçalves, 2010, p.103-104).

Outra questão não menos importante é a Perda Auditiva Neurosensorial Súbita (PASN), associada ao uso de alguns medicamentos, que tende a se desenvolver rapidamente e com gravidade, variando desde a perda temporária até o comprometimento permanente.

Na infância, a ocorrência da PASN está comumente associada ao uso de antibióticos, combinado com outros fatores como o ruído da UTI e a infecção. Os neonatos que apresentam sepse, pneumonia, e aqueles que as mães que fizeram uso de abortivos. Outro dado relevante: os recém-nascidos internados em UTIN têm maior possibilidade de sofrer perda de audição.

Num programa de triagem auditiva na Itália, foi descrita incidência de PASN, em 13,6% dos neonatos de UTI. Outros estudos realizados, na Finlândia, Espanha e Inglaterra obtiveram incidências de 11,8% a 14,0% de PASN. No Brasil, em uma pesquisa realizada na cidade de São Paulo, revelou 11,3% de incidência, em neonatos (Câmara, *et al.*, 2010, p. 380).

Entre os fatores associados à PASN, está a administração de drogas ototóxicas (tem efeito tóxico sobre o Sistema Auditivo) a neonatos, em ambiente de UTI, dentre os fármacos mais utilizados estão os antibióticos como: penicilina cristalina e gentamicina, amicacina e cefotaxima (antibióticos) ou esquema

tríplice, acrescentando a oxacilina ou ampicilina, ceftazidima, vancomicina e imipenem.

O efeito ototóxico da amicacina quando usada em associação com a cefotaxima, elevou significativamente a incidência PASN, no entanto, o uso da cefotaxima associada à furosemida, potencializou em sete vezes o mesmo efeito.

Em várias UTINs dos Estados Unidos da América, aminoglicosídeos (bactericidas) foram utilizados em 44,40% dos casos. Em neonatos da UTI do Hospital São Paulo, em São Paulo, Brasil, medicação ototóxica foi usada em 46% dos internados. Em Fortaleza, Brasil, 60% de neonatos fizeram uso de aminoglicosídeos no período de internação em UTI. (Câmara, *et al.*, 2010, p. 381).

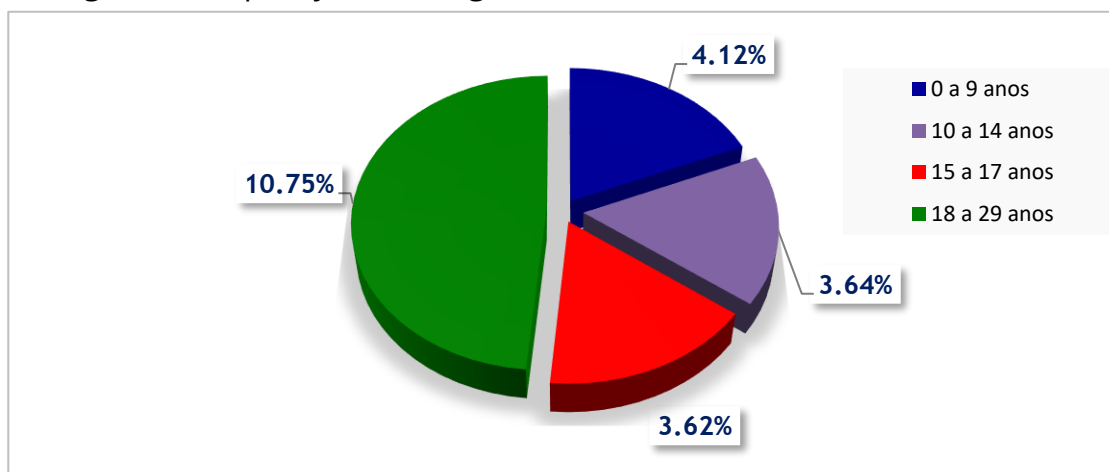
A criança surda tem seu período inicial de vida prejudicado, pois, com o comprometimento do processo linguístico-cognitivo, a sua aprendizagem se torna mais difícil, uma vez que, ao deixar de receber os estímulos auditivos, não consegue aprender a língua oral. Apesar de ter seu intelecto preservado, toda criança surda, sem os estímulos iniciais, terá dificuldade em se comunicar e compreender as demais crianças.

Quando a deficiência auditiva acomete o indivíduo na vida adulta as relações familiares, sociais e profissionais são afetadas, o ajustamento é mais penoso, no entanto, a linguagem já está desenvolvida. A nova condição exige uma readaptação da família e dos amigos em relação ao indivíduo. No ambiente de trabalho, ocasionalmente, quando a audição é imprescindível para a execução da tarefa ocorre a mudança de função, A diminuição da capacidade de se comunicar gera complicações, discriminação e vergonha que acabam por acarretar a exclusão social do indivíduo, a baixa estima, a frustração, e por fim, seu isolamento.

1.3 A DEFICIÊNCIA AUDITIVA NO DISTRITO FEDERAL

O Distrito Federal é uma das 27 unidades federativas do Brasil, abriga o centro do poder político da União e a capital, Brasília. A cidade possui atualmente uma população de 2.974.703 de pessoas. Segundo o Censo Demográfico, de 2010, 573.805 pessoas são deficientes, ou seja, 22,23% da população total. Dentre as deficiências referenciadas, a deficiência auditiva ocupa o terceiro lugar de maior incidência com 14,41% da população deficiente.

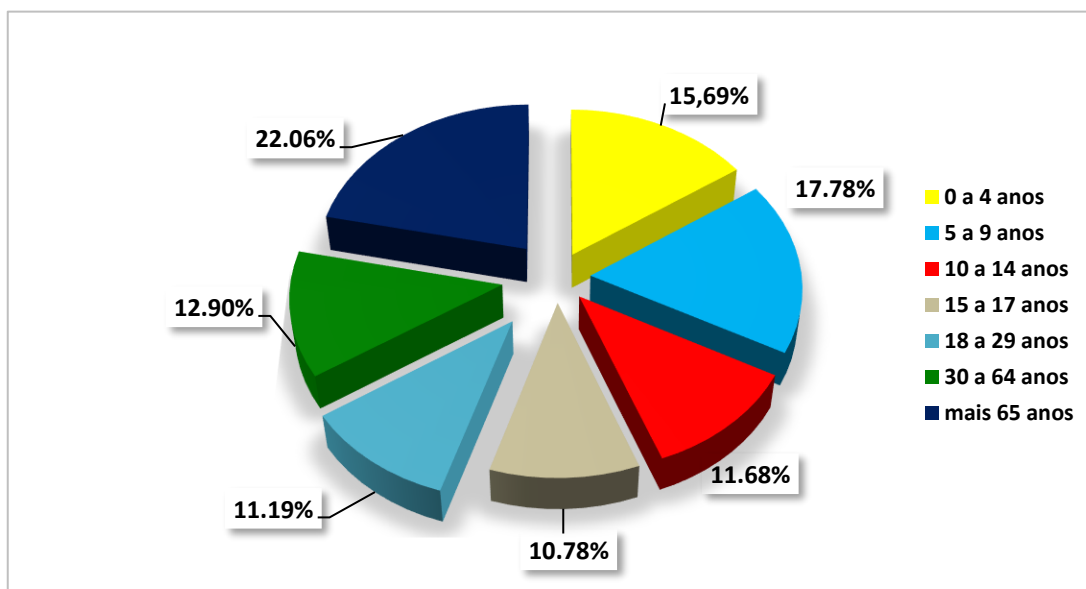
Figura 2 - População com alguma deficiência – Distrito Federal, 2010



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Censo Demográfico 2010

Em 2010, a deficiência auditiva atingia o percentual de 14,41% da população do DF. (Distrito Federal, 2013, p. 15)

Figura 3- População com deficiência auditiva por idade – Distrito Federal, 2010



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Censo Demográfico

A deficiência auditiva é a terceira categoria de maior incidência entre a população que declara ter alguma deficiência (85.685), atingindo 12,90% das pessoas entre 30 e 64 anos. Observa-se que a entre 05 a 29 anos que se encontra na faixa escolar alcança o percentual de 51,43%. (Distrito Federal, 2013, p. 18)

Quanto à oferta de serviços especializados para pessoas com deficiência nas escolas, verifica-se que a rede pública do Distrito Federal é a que mais se preocupa com o tema, oferecendo, em maior ou menor quantidade, atendimentos especializados. A escrita da Língua Portuguesa como segunda língua para usuários de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) é disponibilizada em 53 turmas em escolas privadas e em 733 da rede públicas do ensino médio. Atendimento para a autonomia no ambiente escolar está, por sua vez, em 9 turmas particulares e em 722 públicas. (CODEPLAN, 2013, p. 28)

Muito embora, as ofertas de salas de aula inclusiva ou exclusiva existam, faltam profissionais intérpretes preparados para trabalhar no ambiente acadêmico, o que dificulta a manutenção do aluno dentro do processo educacional. A formação do profissional ainda é precária, em muitas IES a matéria é ministrada em plataforma de EAD com carga horária de 40 horas, quando, o ideal seria a disciplina ser presencial, com estágio e carga horária superior a 120 horas.

CAPÍTULO 2. EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO DO DEFICIENTE AUDITIVO

2.1 A EDUCAÇÃO DOS SURDOS NA HISTÓRIA

Para entendermos o processo evolutivo da educação dos surdos, é preciso conhecer as raízes da sua história, que perpassa da antiguidade aos dias atuais; assim será possível refletir sobre a exclusão do sujeito surdo. A pessoa surda sempre existiu, e conhecer o passado fornecerá elementos para que se possa alterar o futuro.

No antigo Egito as pessoas surdas recebiam adoração similar aos deuses locais, e faziam a mediação entre os deuses e os Faraós, obtendo assim grande admiração, sendo temidos e respeitados.

Na nação hebreia, no Pentateuco, a Lei Hebraica faz referência aos surdos e cegos, sendo protegidos e tidos como cidadãos. Já os chineses lançavam as crianças surdas ao mar. Os gauleses sacrificavam aos seus deuses Teutates⁶.

A pessoa surda era considerada intratável, os gregos acreditavam que aquele que não possuía a capacidade de ouvir não era um ser competente, pois o pensamento só poderia se desenvolver através da linguagem, assim, quando o sujeito surdo era identificado, perdia o direito à vida. Em Esparta jogavam os recém-nascidos surdos do alto dos rochedos.

Sêneca (4 a.C. a 65 d.C.), na obra "De Ira", relata:

[...] Matam-se cães quando estão com raiva; exterminam-se touros bravios; cortam-se as cabeças das ovelhas enfermas para que as demais não sejam contaminadas; matamos os fetos e os recém-nascidos monstruosos; se nascerem defeituosos afogamo-

⁶ deus celta cultuado na Gália antiga e na Britânia.

los, não devido ao ódio, mas a razão, para distinguirmos as coisas inúteis das saudáveis.

Sócrates (470-399 a.C), acreditava que o surdo deveria se comunicar através de gestos. Hipócrates (460- 377 a.C.) pensava que os fluidos do cérebro escovam pela canal auditivo, danificando-o e Aristóteles (384-322 a.C.) considerava que todo surdo também era mudo e não humano, por não ter linguagem, pois acreditava que a linguagem dava condição de humano para o indivíduo.

Aqueles que nasciam surdos, e sob a tutela de Roma ou mesmo Constantinopla, eram privados de seus direitos, caso não possuíssem a capacidade de falar. Era permitindo ao pais matar, de imediato, ou por afogamento, os filhos que nascessem com deformidade, como se extrai da Lei das XII Tábuas consoante aduz Cícero (106 a 43 a.C.), na obra "De Legibus":

Tábua IV - Sobre o Direito do Pai e do Casamento. - Lei III - O pai de imediato matará o filho monstruoso e contra a forma do gênero humano, que lhe tenha nascido recentemente. ("Tabula IV - De Jure Patrio et Jure Connubii. Lex III - Pater filium monstruosum et contra formam generis humanae, recens sibi natum, cito necato"). (Silva, 1986, p. 98 *apud* Maciel, 2011, p. 20)

Na idade média a igreja considerava que toda pessoa que nascia com alguma anormalidade, era fruto de algo sobrenatural, além de não possuir alma imortal, visto que não podiam proferir os sacramentos.

Já na idade média, Rodolfo Agrícola (1443-1485) escreveu em "De Inventione Dialectica" a história de um surdo que aprendeu a escrever e mostrava os seus pensamentos, sendo esse o primeiro relato que testemunha a educação de uma pessoa surda.

O processo de educação dos surdos deu seus primeiros passos também neste período, através da contratação um professor que se dedicava ao

ensino da fala, Leitura e escrita, para que o surdo pudesse reivindicar seu direito à herança.

Na Idade Moderna surgiram os primeiros rumores sobre experiências educacionais envolvendo crianças surdas. Girolano Cardano (1501-1576) foi o primeiro a contradizer Aristóteles, argumentou que a surdez era uma barreira ao aprendizado e não uma condição mental e, portanto, não era óbice para compreensão das ideias. Em meados de 1520, Pedro Ponce de León um monge beneditino, considerado o primeiro professor de surdo na história, devotou-se a ensinar as crianças nobres, desfazendo as crendices sobre as pessoas surdas assegurando-lhes seu reconhecimento como pessoa capaz. Desta forma garantiam seu direito de herança.

O acirrado debate acerca da educação dos surdos permanecia com forte oposição ao bilinguismo. Juan Pablo Bonet (1579-1633) era um caloroso defensor da metodologia oralista, ensinava a Leitura e a fala através do treino auditivo e da pronuncia de sons. (Cabral et al., 2001, p. 15)

No século XVIII o Abade Charles-Michel de l'Épée fundou a primeira escola para mudos, em Paris utilizando a técnica gestualista e construiu um sistema de língua de sinais. Neste mesmo período, na Alemanha, Samuel Heinicke criava sua escola para surdos, com uma concepção oposta, aplicando o oralismo. (Lacerda, 1988, p. 3-5).

Laurent Clerc (1785-1869) e Thomas Gallaudet (1787-1851) introduziram nos Estados Unidos a educação institucionalizada, em 1817 foi fundada a primeira escola pública para surdos, a Connecticut Asylum for the Education and Instruction of the Deaf and Dumb Persons (*Asilo de Connecticut para a educação e instrução das pessoas surdas e mudas*), que desenvolveu a língua de sinais americana.

Nesse período, despretensiosamente, o protótipo do que conhecemos como linguagem orofacial começou a surgir. Alexander Melville Bell, pai de Alexander Graham Bell, era professor de surdos; para auxiliar suas aulas, inventou um código de símbolos chamado “Fala visível” ou “Linguagem visível”, sistema que utilizava desenhos dos lábios, garganta, língua, dentes e palato, através desse código, os surdos repetiam os movimentos e os sons indicados pelo professor.

No ano de 1864, em Washington foi inaugurada a primeira faculdade para surdos-mudos, autorizada pelo Congresso americano; contudo, em nome da unificação nacionalista, a língua de sinais passou a ser rejeitada e o oralismo tornou-se preponderante. O mesmo aconteceu na Itália, no ano de 1880, por deliberação do Congresso Mundial de Professores de Surdos, a língua de sinais tornou-se proscrita, seu uso foi terminantemente proibido nas escolas Europeias, a oralidade passou a ser o método aplicado à educação dos surdos, esta tendência preponderou até século XX. (Bisol, 2010, p. 147-172)

Durante cem anos, o oralismo dominou a educação de surdos no mundo, período considerado, para muitos especialistas, de extremo fracasso para educação do surdo (Mori & Sander, 2015, p. 7). O cenário educativo gradativamente começou a mudar, em 1960, a língua de sinais começa a ressurgir, e nas décadas seguintes, o oralismo passou a ser empregados juntamente com a língua de sinais, a leitura orofacial e o alfabeto digital. (Lacerda, 1988, p. 68-80).

Com o tempo percebeu-se que havia uma descontinuidade entre a língua falada e a gestual, e aos poucos ocorreu uma inversão; assim, a língua de sinais passou a ser considerada como primeira, na educação dos surdos, o que foi fundamental no seu desenvolvimento cognitivo e linguístico, e a falada como segunda. (Moura & Lodi & Harrison, 2005, p. 341-363).

Diversos países passaram permitir que o surdo utilizasse sinais em determinadas situações e a oral em outras ocasiões, e não concomitantemente, como era feito. Já se entendia que o surdo precisava receber educação diferenciada, e as escolas especializadas passaram a ser uma realidade.

2.2 O INÍCIO DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS NO BRASIL

Como aconteceu na Europa e nos Estados Unidos, o Brasil também reconheceu a necessidade do surdo em ter uma educação especial, voltada para suas necessidades, e foi através do olhar visionário do então imperador do Império do Brasil, que teve início a história da educação de surdos em nosso país.

Apesar de tal fato não ter sido confirmado, Segundo Strobel (2008, p.89), “deduz-se que o imperador D. Pedro II se interessou pela educação dos surdos devido ao seu genro, o Príncipe Luís Gastão de Orléans, (o Conde d’Eu), marido de sua segunda filha, a princesa Isabel, ser parcialmente surdo”.

Convidado por Dom Pedro II, Ernest Huet, um professor surdo francês e sua esposa chegam ao Brasil, em 1855, com o objetivo de fundar uma escola para surdos. Em 26 de setembro de 1857, no Rio de Janeiro, é criado o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos no Rio de Janeiro, hoje conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Lá surge a LIBRAS, uma mistura da língua francesa de sinais com o sistema utilizado em várias regiões do Brasil (Strobel, 2009, p. 24).

O pedagogo Ernest Huet, após cinco anos, afasta-se do Instituto Nacional de Educação de Surdos, em 1861. O Instituto foi administrado por três diretores que ficaram por pouco tempo, à exceção de Manoel de Magalhães Couto, e institui um regulamento provisório. (Rocha, 2007, p. 35)

Em 1868, o Dr. Tobias Leite, exonera Manoel Magalhães depois de constatar que lá não havia ensino, mas funcionava como um asilo aos surdos; assim assume o Instituto interinamente pelo período de 1868 a 1872, passando a favorecer a educação dos surdos, efetivado em 1896, permanecendo até sua morte.

Foi ainda, na gestão do Dr. Tobias que, em 1875, Flausino José da Gama, surdo “repetidor”, ex-aluno do Instituto, aos 18 anos, publica a *Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos*, o primeiro dicionário de língua de sinais no Brasil. Tornando-se uma das figuras mais importante para a constituição da língua brasileira de sinais por intermédio de sua produção. (Sofiato & Reily, 2011, p. 626)

Por todo o Brasil, inúmeros surdos destacavam-se em várias atividades. No ano de 1932, o escultor surdo, Antônio Pitanga, formado pela escola de Belas Artes, foi vencedor dos prêmios, Medalha de prata e de ouro e o prêmio viagem à Europa. Em 22 de setembro de 1951, o surdo, Vicente de Paulo Penido Burnier foi ordenado como padre.

Em 06 de julho de 1957, por Decreto imperial, Lei 3.198, o “Imperial Instituto dos Surdos-Mudos” passou a chamar-se “Instituto Nacional de Educação dos Surdos” – INES. Nesta época a Ana Rímola de Faria Daoria, assessorada pela professora Alpia Couto assumiu a direção do INES, tendo por primeiro ato proibir a língua de sinais nas salas de aula. Apesar da proibição, os alunos surdos continuaram usá-la nos corredores e nos pátios da escola.

Os surdos e ouvintes engajados na educação da LIBRAS, passaram a se organizar, e no ano de 1977 foi criada a Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos (FENEIDA), formada por ouvintes compromissados com a problemática da surdez. Em 1994 foi fundada a CBDS, Confederação Brasileira de Desportos de Surdos, em São Paulo- Brasil.

A partir do período de 1980 até 1990, renasce no Brasil o uso dos sinais, mais precisamente a filosofia educacional chamada de Comunicação Total, (Ciccone, 1996, p. 06-08). As escolas especiais iniciaram, paulatinamente, o uso de sinais, já que elas estavam enraizadas no oralismo. Aos surdos se deu voz e os professores ouvintes passaram a aprender os sinais com seus próprios alunos. A língua de sinais no Brasil ainda não era oficial, além de não ser entendida legalmente como uma Língua. (Mori & Sander, 2015, p.11)

A evolução das normativas assegurando os direitos dos surdos teve início, com o advento da Constituição Federal de 1988, nos artigos 205 e 208, bem como a LDB – Lei de Diretrizes e Bases, nos artigos 4º, 58, 59 e 60, afiançaram às pessoas surdas o direito a igualdade de oportunidade no processo educacional. Contudo, isso não tem sido uma realidade nas nossas escolas brasileiras.

Outras normas foram surgindo a Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000, ainda em vigor, refere à educação de todas as pessoas com deficiência, estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas deficientes ou com mobilidade reduzida; aparece pela primeira vez, alguns termos da língua que são usados até hoje: intérprete, língua de sinais, guia intérprete.

Outro marco jurídico importante é o Decreto nº 5.626/2005 que regulamenta a Lei nº10.436 de 24 de abril de 2002, trata de um documento específico sobre o uso e a difusão da LIBRAS, como uma língua oficial no país. A língua portuguesa deve ser estudada para ser lida, interpretada e escrita por parte dos surdos, porém, não falada. (Mori & Sander, 2015, p. 8-12)

Este diploma traz aspectos de extrema relevância a LIBRAS: dá-lhe o status de língua, e como tal deverá ser estudada; ministrada como uma disciplina obrigatória em todos os cursos de licenciatura do ensino superior e

fonoaudiologia; criou cursos superiores de letras-LIBRAS e de formação para tradutores/intérpretes e garante o acesso à educação, saúde e aos cursos de formação para pessoas surdas. (Mori & Sander, 2015, p. 8-13)

Expressivo progresso trouxe a Lei Brasileira de Inclusão - Lei n. 13.146/2015 assegurando a cidadania das pessoas com deficiência ao tratar de questões relacionadas à acessibilidade, à educação, o trabalho, o combate ao preconceito e à discriminação. No âmbito da inclusão escolar, a Lei obriga as escolas privadas a acolher os estudantes com deficiência no ensino regular e a adotar as medidas de adaptação necessárias; por conseguinte esta medida fomenta a valorização do tradutor- intérprete no meio acadêmico.

Foram grandes conquistas, se considerarmos que no Brasil até o ano de 2001, os surdos eram privados de seus direitos como cidadão, situação que perdurou até o fim da vigência do antigo Código Civil Brasileiro, em 2002, que considerava os surdos absolutamente incapazes (Moura & Lodi & Harrison, 2005, p. 341-363).

Todos os Diplomas legais voltados à inclusão dos deficientes foram documentos históricos inoxidáveis para a educação, para a cidadania, para a cultura e identidades surdas em nosso país. O Brasil alcançou notável evolução no campo da educação e dos direitos das pessoas surdas, pois possui uma legislação moderna, aberta, democrática e que contempla as necessidades desta comunidade.

CAPÍTULO 3. O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DO SURDO

Para que ocorra interação entre a comunidade surda e a do ouvinte, é necessário fomentar o respeito, divulgar da cultura histórica e suas lutas, conhecer os direitos conquistados e compreender suas barreiras. É somente pela empatia que será possível compreender as necessidades educacionais auditivas de um aluno surdo.

A inclusão, nos dizeres de Cegalla (2005, p. 488), é a “colocação como incluso (em) ou pertencente (a); enquadramento; inserção”. A Pedagogia entende que o termo inclusão “deriva do latim *integrare* e do adjetivo *integer*, que originalmente significava intacto, não tocado, ou íntegro.

No decorrer da história, a palavra “integração” teve duas derivações de sentido nas línguas modernas. Uma delas é a original: assimilar completamente; a outra, foi no sentido de “compor”, “fazer um conjunto”, “juntar as partes separadas no sentido de reconstruir uma totalidade”. (Mendes, 2006, p. 391)

Apesar da garantia constitucional, a qual compreende como direito de todo cidadão, o acesso à educação, ainda assim, inúmeras ações devem ser implantadas para que a educação inclusiva se torne uma realidade.

Na visão de Amorin, Costa & Walker (2015, p. 2) a inclusão de fato:

[...] é uma conquista que exige muito estudo, trabalho e dedicação de todos os envolvidos no processo do aluno: aluno surdo e ouvinte, família, professores, fonoaudiólogos, psicólogos, assistentes sociais e demais elementos da escola

A educação inclusiva tem por base 03 pilares principais: o primeiro são as normas brasileiras que asseguram a educação para essas pessoas, como a Lei 10.436/2002, o Decreto 5.626/2005 (que regulamenta a Lei de LIBRAS), Lei 12.319/2010 (conhecida como Lei do intérprete) e também a Lei 13.005/2014

(Plano Nacional de Educação, que traz na meta 4 objetivos para a educação inclusiva). O segundo pilar são as práticas educacionais para o surdo com o envolvimento e trabalhando em conjunto de toda comunidade escolar; o terceiro pilar está na formação de professores e profissionais intérpretes para atuação em sala de aula.

Na seara do ensino, propriamente dito, entende-se que a educação de crianças surdas passa por dois processos: a língua portuguesa (ou língua pátria), e é dever não somente da sociedade, mas da escola de ensinar a Língua de Sinais para uma criança surda. Somente assim é possível buscar a interação de um aluno surdo em sala de aula mista.

Na década de 70, foi proposto nos Estados Unidos da América um processo cascata de inclusão de alunos com deficiências motoras e cognitivas para salas de aula que se adequassem a essas necessidades. O sistema previa a mudança de sala/categoria de acordo com a necessidade individual de cada aluno, desta forma, haveria uma interação entre eles, unindo-os pelas suas potencialidades e progressos.

Figura 4 - Interação Em Categoria Mista

Tal sistema pressupunha uma possibilidade de mudança de nível para o aluno, buscando um grau maior de integração escolar com base nas potencialidades e no progresso do aluno:

- 1) Classe comum, com ou sem apoio;**
- 2) Classe comum associada a serviços suplementares;**
- 3) Classe especial em tempo parcial;**
- 4) Classe especial em tempo integral;**
- 5) Escolas especiais;**
- 6) Lares;**
- 7) Ambientes hospitalares ou instituições residenciais.**

Fonte: Deno (1970, *apud* Mendes, 2006, p. 390).

Nos anos 90 ocorreram dois eventos que influenciaram o processo inclusivo no Brasil: A Conferência Mundial sobre Educação para Todos discutiu a

satisfação das necessidades básicas de aprendizagem; e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais debateu o acesso e qualidade, discutiram o fracasso escolar e o desenvolvimento de um trabalho pedagógico, centrado no aluno, onde a escola deveria se adequar as suas especificidades. (Borges, 2004, *apud* Almeida & Córdoba, 2017, p. 2)

A inclusão de alunos com deficiência vem sendo debatida de forma globalizada, e cabe às escolas públicas e privadas, através das políticas governamentais, iniciar o processo inclusivo, de forma efetiva, assumindo-o como compromisso e responsabilidade social.

3.1 A INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NO ENSINO SUPERIOR

Apesar do avanço da legislação pátria, as garantias que dela decorrem precisam ser efetivamente aplicadas à realidade educacional dos surdos, o princípio da igualdade deve ser aplicado na medida de suas desigualdades, assegurando-lhe a sua dignidade.

Segundo Skliar (1998, p. 37):

Um dos problemas, na minha opinião, é a confusão que se faz entre democracia e tratamento igualitário. Quando um surdo é tratado da mesma maneira que um ouvinte, ele fica em desvantagem. A democracia implicaria, então, no respeito às peculiaridades de cada aluno – seu ritmo de aprendizagem e necessidades particulares.

A implantação da educação superior para surdos ainda encontra inúmeros desafios, dentre eles, a adaptação dos recursos materiais e humanos no meio acadêmico a fim de assegurar condições igualitárias de aprendizado e ainda, a própria dificuldade do ingressante surdo, que acostumado a uma escola gestual, necessita se adaptar a um ambiente de ouvinte.

O acesso ao ensino superior faz parte de um caminhar dentro da educação. É preciso que o aluno seja egresso de um sistema de alfabetização e educação bilíngue, para poder superar os desafios que enfrentará numa categoria de ouvintes. Ocorre que os alunos surdos, egressos de uma educação, ainda exclusiva, quando se deparam com o ensino regular, alocados em turmas mistas, ainda que bilíngues, enfrentam enorme dificuldade de adaptação, e muitos desistem.

O ajustamento do aluno surdo na instituição depende muito da presença de profissionais tradutores/intérpretes para atuar em sala de aula. São eles que possibilitam a acessibilidade deste aluno usuário de LIBRAS, atuando como intermediários entre o professor, os alunos ouvintes e os surdos da escola. Muitos surdos conseguem ascender à universidade graças à atuação de tradutores/intérpretes, cuja prática encontra-se legalizada. (Mori & Sander, 2015, p. 13)

A instituição de Ensino Superior deve assumir potencialmente o papel de transformar a sociedade, ou seja, rompendo as barreiras do preconceito, tornando-se um espaço social, acessível, inclusivo, onde a igualdade e os demais valores por ela legitimados sejam transmitidos.

Para Giroux e Simon (1995, p. 95):

[...] as escolas são formas sociais que ampliam as capacidades humanas, a fim de habilitar as pessoas a intervir na formação de suas próprias subjetividades e a serem capazes de exercer poder com vistas a transformar as condições ideológicas e materiais de dominação em práticas que promovam o fortalecimento do poder social e demonstrem as possibilidades de democracia.

Para poder recepcionar os alunos que tenham necessidades especiais faz-se necessário a presença de um intérprete em LIBRAS, para que o

desempenho acadêmico deste discente seja paritário aos demais. Incluir vai além de possibilitar o acesso e coexistir num mesmo espaço físico, é proporcionar as mesmas oportunidades de interação e aprendizado, observando a singularidade de cada indivíduo.

A inclusão escolar significa um novo marco conceitual e ideológico, só acontece quando há o envolvimento político, social e da coletividade. Implicam em identificar a unicidade de cada indivíduo, com suas necessidades, desejos e peculiaridades próprias (Gotti, 1998 *apud* Tessaro; Waricoda; Bolonheis & Rosa, p. 106).

A pessoa com deficiência possui potencial e capacidade para se desenvolver desde que lhe oportunize condições adequadas de educação a fim de que possa superar suas restrições e se apropriar das melhores oportunidades de desenvolvimento.

Para Veiga Neto (2005, p. 55-70) qualquer política de inclusão deve envolver questões de ordem política, econômica, social e cultural. Então, a inclusão por si só não diminui a segregação, pois existem inúmeras dificuldades na construção de uma educação que seja inclusiva sem ser homogênea, se pratique uma educação que acolha todos os mundos sem que isto represente um só mundo.

O processo inclusivo de acordo com Almeida e Córdula (2017, p. 3) esbarra em dois problemas essenciais:

1. a comunicação entre os próprios alunos surdos e os ouvintes, a relação comunicativa aluno(a)-professor(a) e aluno(a)-funcionários(as) da escola, em que a concepção desejada de inclusão pode ser que não ocorra de forma efetiva. Nesse tocante, existe a Lei nº 10.436/02, que em seu Art. 2º registra: "apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil" (Brasil, 2002, p. 1);

1. a participação da sociedade e das partes que a integram na integração da criança surda, da formação de sua cultura e identidade, bem como no reconhecimento de sua comunidade surda. A sociedade ainda precisa a superar suas barreiras de aceitação do ser humano, independente de seus aspectos físicos e cognitivos, rompendo o paradigma e gerando um novo modelo social de igualdade humana (Brito; Córdula, 2017; Correia; Córdula, 2017; Farias; Córdula, 2017; Oliveira; Córdula, 2017; Silva; Córdula, 2017).

Há 14 anos a legislação brasileira prevê a garantia do atendimento e tratamento adequado às pessoas surdas (Lei nº 10.436/02). Assim, as instituições de ensino público devem possuir pelo menos um intérprete de língua de sinais. Apesar de ser obrigatório, não se estende às instituições particulares. O Ministério da Educação (MEC) apenas regula que deverá haver o intérprete em função da demanda aceita. Ainda assim, o número de profissionais é menor do que a demanda pelos serviços.

Ter uma graduação é fundamental na formação profissional e, a cada dia, vem se tornando essencial para o acesso ao mercado de trabalho. Questiona-se o papel inclusivo das IES, se de fato sua atuação proporciona o desenvolvimento profissional equânime, que leve seus egressos com necessidades especiais, a obtenção de uma justa colocação no mercado.

3.2 EDUCAÇÃO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO PARTICULARES NO BRASIL

A crescente demanda por educação tem alavancado o setor de ensino privado no Brasil, que está em constante desenvolvimento, e é um dos maiores do mundo, esse fato está diretamente relacionado à alta demanda do país por uma instrução de qualidade. A educação particular é vista como um negócio lucrativo e, é gerenciada sob a égide e princípios empresariais.

As instituições particulares ainda são vistas, pela maioria das pessoas, como uma fonte exclusiva de negócio com fins lucrativos, e não como parte

integrante de um plano nacional de fortalecimento da educação. (Bezerra, 2017, p. 24-26)

De acordo com a Associação Brasileira de Mantenedores de Ensino Superior – ABMES, desde 1996 o setor vem se estabilizando, conforme os últimos dados censitários, das 2.364 instituições de ensino superior (IES) no Brasil, 87,5% são particulares, o que tem proporcionado aos brasileiros a possibilidade do ingresso na vida acadêmica.

Atualmente, mais de seis milhões de estudantes encontram-se matriculados em Instituições de Ensino particulares, algo em torno de 75% de todos os alunos universitários; este percentual alerta para uma controvérsia: “jovens que estudam em escolas secundárias particulares ganham a competição pelas poucas vagas no estudo gratuito em universidades federais ou estaduais. Por outro lado, estudantes de escolas públicas, com notas boas, têm que solicitar subsídios para pagar sua educação no setor particular.” (ABMES, 2017, p.1)

Aumentar o acesso de alunos surdos acaba por ser uma responsabilidade que tem início nas primeiras etapas da educação e culmina no acesso a Instituições de Ensino Superior, principalmente, aquelas particulares e, estas devem desenvolver os meios e criar as oportunidades de forma a contribuir para a expansão da educação superior, principalmente para acolher as minorias.

3.3 DO ACESSO DO SURDO À EDUCAÇÃO NO DISTRITO FEDERAL

O acesso à educação é um dos fatores mais afetados pela deficiência, principalmente entre os mais jovens. Desta forma, os dados referentes à educação dessa população são valiosos para compreender o acesso das pessoas

surdas à educação superior no Distrito Federal. O Censo Demográfico de 2010 aponta que, para a faixa etária de 18 a 24 anos, percebe-se que 40,83% têm frequência escolar ou estão cursando nível superior. Existe uma relação direta entre os obstáculos inerentes à deficiência e o abandono escolar; a luta tem início em chegar a uma instituição de ensino e nela permanecer.

São inúmeras as dificuldades, que vão desde o transporte, o material pedagógicos muitas vezes inadequados, as relações interpessoais pela falta de habilidade, da comunidade em lidar com as deficiências, a má ou nenhuma formação bilíngue, os professores que por vezes não estão capacitados para lidar e se relacionar com alunos surdos e, ainda, a falta de intérprete na instituição.

A rede pública de ensino do Distrito Federal oferece educação especial para estudantes com deficiência e transtorno global do desenvolvimento (TGD), contudo as vagas são insuficientes, ou o acesso é deficitário, por isso, cerca de 65,34% desses alunos encontram-se matriculados em categorias comuns ou mistas, sem processo pedagógico inclusivo, e apesar das políticas públicas fomentarem a inclusão, este quadro obstaculiza a evolução educacional. (Distrito Federal, 2013. p. 3-34)

O baixo nível de estudo das pessoas de 15 anos ou mais de idade entrava o processo de inclusão, principalmente no tocante ao ingresso no mercado de trabalho. Quanto à oferta de serviços especializados para pessoas com deficiência auditiva nas escolas, a rede pública de ensino é a que mais se preocupa, oferecendo, em maior ou menor quantidade, atendimentos especializados.

A escrita da Língua Portuguesa como segunda língua para usuários de LIBRAS é disponibilizada em pouco mais de 53 turmas em escolas privadas e em 733 da rede pública, números insuficientes para atender a população na idade

escolar. Essa realidade contribui para a distribuição desigual das pessoas com deficiência nas redes de ensino e, seu acesso às instituições de ensino superior.

CAPÍTULO 4. MODELOS DE GESTÃO

O espaço escolar se apropria de um Modelo de Gestão adaptável às características de gerenciamento a que pretende implantar. Modelo é aquilo que serve de parâmetro para compreender e analisar uma determinada situação. No caso da gestão, os modelos servem para compreender como uma organização é gerida.

A efetiva inclusão da pessoa com deficiência no âmbito escolar está intimamente ligada ao desempenho organizacional da IES e ao modelo de gestão adotado, onde o projeto de inclusão será um dos vieses da sua estrutura e planejamento. Tal gerenciamento necessita estar em constante evolução e adaptação. (Ferreira, 2019, p. 5- 14)

As organizações são extremamente heterogêneas e diversificadas de tamanhos, características, estrutura e objetivos diferentes, são constituídas por pessoas e recursos não humanos, há uma simbiose entre a organização e as pessoas, uma necessidade mútua de existência. Ao atingirem um certo porte, precisam ser administradas, o que requer um aparato de pessoas, em níveis hierárquicos com incumbências distintas, a administração é imprescindível para a existência, sobrevivência e sucesso da organização. (Chiavenato, 2003, p. 2)

Numa Instituição de ensino, a gestão é instrumento fundamental e os gestores escolares são essenciais à prática da educação inclusiva, pois lideram e mantêm a estabilidade do sistema, que abarca secretarias de educação, organização das escolas, procedimentos didáticos em sala de aula e uma comunidade inclusiva.

O diretor deve ser o principal revigorador do comportamento do professor que demonstra pensamentos e ações cooperativas a serviço da inclusão. É comum que os professores temam inovação e assumam riscos que sejam encarados de forma negativa e com

desconfiança pelos pares que estão aferrados aos modelos tradicionais. O diretor é de fundamental importância na superação dessas barreiras previsíveis e pode fazê-lo através de palavras e ações adequadas que reforçam o apoio aos professores. (Sage, 1999, p. 138)

A definição do modelo a ser empregado na Gestão da Instituição deve estar adaptada às necessidades empresariais, aos projetos educacionais e administrativos e, principalmente, ao sistema de comando. Em linhas gerais, o tema da gestão educacional está vinculado ao espaço escolar. Porém, esta questão envolve todo contexto educacional, ou seja, o sistema de ensino num aspecto mais abrangente, desde as políticas educacionais até às instituições de ensino. "Vale dizer que, do ponto de vista paradigmático, a concepção de gestão permeia todos os segmentos, [...] tanto no âmbito macro (gestão do sistema de ensino) como no micro (gestão de escolas)". (Luck, 2006, p. 26)

4.1 MODELO BUROCRÁTICO RACIONAL - ESCOLA COMO BUROCRACIA

A gestão weberiana consagrou-se como um modelo racional, que prioriza uma estrutura organizacional engessada, formal, com cadeia e comando definida, vertical e hierarquizada, extremamente impositiva, sem concessão participativa e, que busca assegurar a máxima eficiência no atingimento dos objetivos.

O modelo burocrático de organização tem por característica a regulamentação e padronização de procedimentos. Como citado por Ramos (1983, p. 191), Weber define a burocracia como a forma mais eficiente de organização, com uma estrutura racional, formada por regulamentos, que priorizam a documentação, a hierarquia funcional, a especialização do profissional, a permanência obrigatória do servidor na repartição, durante determinado período de tempo, e a subordinação do exercício dos cargos a normas abstratas.

A organização burocrática, teoricamente, possui uma superioridade técnica sobre qualquer outra forma de organização, com regras, meios, fins e objetivos. Conceitos como precisão, rapidez, transparência, continuidade subordinação rigorosa, redução de custos e recursos são pontos relevantes em uma organização pautada no modelo burocrático.

Num sistema burocrático não há espaço para sentimentalismo, quanto mais se desumaniza, mais se elimina o favoritismo, a gratidão, o amor, o ódio e além de todos os elementos pessoais, emocionais e irracionais, que escapam ao cálculo (Weber *apud* Motta, 2004, p. 17). Os administradores devem ser profissionais, que buscam eficiência máxima. Além disso, a burocracia conforme o conceito de Weber é um tipo ideal de organização, apesar de não ser aplicada na realidade, serve como modelo de pesquisa e desenvolvimento. (Oliveira, 1979, p. 47)

No Modelo Burocrático a instituição escolar deve apresentar uma estrutura organizacional departamentalizada, com orientações funcionais pré-estabelecidas, sistema de controle e tomadas de decisões hierarquizadas. Deve estar compromissada com o desempenho do resultado econômico-financeiro, funcional e acadêmico, pautados da eficiência.

Um dos princípios fundamentais que rege as organizações é o princípio da eficiência. Nas organizações burocráticas a eficiência – ou a busca pela eficiência – é um princípio vital. Isso justifica o fato de que o principal objetivo da administração da organização é o aumento da eficiência (pelo menos em tese). (Estrada & Viriato, 2012, p. 18-33)

Alguns aspectos do Modelo de Gestão Político quando associados ao Burocrático, tendem a proporcionar em eficiente sistema formal de resultados construído a partir da resolução de conflitos, estabelecimento de metas em comum, atuação equilibrada de seus cooperadores através de liderança democrática.

Na concepção de Estrada e Viriato, (2012, p. 19) “A organização burocrática é o tipo de sistema social dominante nas sociedades modernas, sendo uma estratégia de administração e de dominação” e, quando analisada historicamente, entende-se que a burocracia é um grupo social que se separa do resto da sociedade e se impõe a ela, dominando-a. Dessa forma, a burocracia caracteriza-se pela separação entre os que executam e os que planejam, organizam, dirigem e controlam.

A burocracia monopoliza todo o conhecimento e o mantém em segredo. A burocracia tem e sempre teve no segredo uma de suas armas fundamentais. Esse segredo é mantido através de uma hierarquia rígida que controla as informações. (MOTTA, 2000, p. 14-15)

A burocracia é uma tentativa de organizar as atividades humanas por critérios puramente racionais que permitam o exercício da autoridade sobre as pessoas e os fatos, dentro de uma área determinada em que tais atividades se desenvolvem (Oliveira, 1970. p. 52). No entendimento de Estêvão (2018, p. 17), dentre as características do “tipo ideal” weberiano, destacam-se:

- A centralização das estruturas de autoridade, com cadeias de comando formais entre os diferentes níveis hierárquicos;
- Orientação por metas;
- Um grau de formalização e de complexidade acentuado;
- Processos racionais e centralizados de tomada de decisão e de controle;
- O exercício profissionalizado de funções.

De acordo com Estêvão (2018, p. 19), outro aspecto relevante é o fenômeno derivado da *'burocratização'* que ocorre cada vez menos nas organizações privadas, contribuindo deste modo, para que se tornem mais flexíveis competitivas, eficientes e responsáveis perante a sua clientela.

Como organização privada, a maioria das Instituições de ensino adota em sua gestão este Modelo, que é extremamente centralizador e limita a interferência dos professores e demais colaboradores, impedindo a

consolidação do modelo de trabalho cooperativo essencial para a educação inclusiva.

Docentes, diretores e funcionários apresentam papéis específicos, mas precisam agir coletivamente para que a inclusão escolar seja efetivada nas escolas, (...) as funções do gestor escolar incluem a definição dos objetivos da instituição, o estímulo à capacitação de professores, o fortalecimento de apoio às interações e a processos que se compatibilizem com a filosofia da escola. (Sant'ana, 2005, p. 228)

As Instituições de ensino que utilizam o modelo burocrático funcionam nos moldes de uma empresa necessitam de uma estrutura organizada com cadeia hierarquizada de comando definida e processos de trabalho departamentalizado, com operadores técnicos, orientada à resolução de problemas, ao cumprimento de metas e apresentação de resultados.

Desta forma, orientada a uma educação inclusiva, a gestão burocrática pode contribuir com algumas ferramentas úteis na elaboração de projetos, gerenciamento de processos e definição de metas, mas seu sistema hierarquizado e vertical de comando pouco se aplicaria. Apesar da falta de consenso quanto à aplicação deste modelo, se preponderante em organizações pública ou em privadas, ou mesmo em ambas, é certo que as instituições educativas privadas são estruturadas e funcionam nos mesmos moldes de uma empresa, com recursos, metas e resultados definidos.

É difícil encontrar uma gestão no âmbito educacional que não revele aspectos burocráticos. Ora, o gestor ao assumir rotinas, por vezes deixa em segundo plano a ação pedagógica e o diálogo com a comunidade escolar, interferindo nas decisões colaborativas que beneficiariam a escola e, que deixam deste modo, de ser tomadas de forma democrática e assertiva.

A gestão com enfoque burocrático tem potencial para aperfeiçoar e mecanizar aspectos da vida humana, mas reduzindo a capacidade de ação. Por

fim, essa adequação, no caso das organizações educativas particulares, tende a limitar o desenvolvimento das capacidades humanas, modelando os indivíduos para servirem aos requisitos da organização, ao invés de utilizar sua potencialidade (Estrada & Viriato, 2012, p. 31). Na visão sociológica de Estêvão (2018, p.21) este modelo é insuficiente diante da complexidade da estrutura pluridimensional e do funcionamento das organizações educativas.

Uma instituição de ensino, ao pautar sua gestão somente no modelo burocrático, compromete-se com o resultado, secundarizando o conhecimento; o ensino é aplicado para atender as demandas do mercado da educação, conduzindo seus aprendizes ao acesso em instituições formativas específicas e de renome, e para alcançar este resultado é preciso aplicação literal do programa, obtenção da obediência e êxito nos exames.

4.2 MODELO COMUNITÁRIO – ESCOLA COMO COMUNIDADE

Este modelo abrange uma gestão participativa, onde a comunidade colabora na formulação dos projetos educacionais e integra o núcleo educacional como parceiro modificador de cultura. Este modelo se apresenta como um sistema mais cooperativo, onde todos os atores tem conhecimento da estrutura organizacional e trabalham em prol de um objetivo único, contudo, há que se ter cautela, para que o caos não se instale.

De acordo com Araújo (2013, p. 61), a gestão democrática está relacionada a um ambiente participativo, o que implica trabalho coletivo e compartilhado para atingir objetivos comuns, tendo por compromisso promover a participação de todos os atores envolvidos no contexto educacional, ou seja, direção, professores, pais, profissionais e outros representantes da comunidade local.

O processo democrático se aproxima do modelo comunitário, pois nele os atores estão imbuídos em alcançar a melhor eficiência dos projetos

desenvolvidos; juntos, Direção, professores, corpo administrativo, pais e alunos, cada qual exercendo seu papel dentro da organização, almejam os melhores resultados no âmbito financeiro, administrativo-pedagógico, de infraestrutura, de formação e, qualificação de mão de obra e por fim, de resultado acadêmico.

Segundo Figueiredo & Castanheira (2013, p. 5) no modelo colegial as organizações tomam suas decisões através de um processo consciencioso de discussão. O poder é compartilhado entre alguns ou todos os membros da organização que, em tese, conhecem e entendem os objetivos da instituição. Aqueles que estão na liderança, são vistos como facilitadores do processo participativo, buscam responder aos anseios e às necessidades dos demais e procuram oportunidades para testar e criar novas iniciativas de política, neste modelo, a autoridade que resulta da experiência é mais valorada do que aquela que deriva do cargo formal (*apud* Bush, 2011, n.p).

O nível de participação dada ao coletivo define o estilo de gestão e é o gestor escolar, através de sua liderança, quem delineará o clima educacional. O clima de uma escola é o conjunto de efeitos individuais percebidos pelas pessoas, quando interagem com a estrutura formal, bem como o estilo dos gestores escolares, influenciando nas atitudes, crenças, valores e motivação dos alunos, professores e demais membros da comunidade escolar (Silva, 2001, p. 54).

Para implantar um modelo comunitário ou colegial é necessária uma mudança de cultura, uma conscientização coletiva do que é uma gestão democrática participativa; deve haver uma transformação no pensamento pedagógico dos docentes e discentes, para reconhecer as demandas desse novo modelo de gestão, e as necessidades e desejos expressos pela comunidade escolar. (Araújo, 2013, p. 53)

Para a consolidação da gestão democrática é importante que haja a participação de todos os sujeitos nas decisões, uma vez que:

Para a concepção democrática, a participação nas decisões coletivas é um bem a ser promovido, pois é específico do homem participar da vida política, sem o que o indivíduo não se realiza plenamente, torna-se alienado ou perde sua característica de ser livre, na medida em que a liberdade é entendida no seu sentido positivo de participação (Silva, 2010, p. 40).

A participação é a base deste modelo; segundo Silva (2010, p. 40) é um instrumento formado pela cooperação, solidariedade e responsabilidade. “A participação deve ser pensada como forma de vida, com um bem em si mesma, como promotora da coletividade, que visa formar pessoas na sua totalidade como membro de uma comunidade”.

A abordagem do trabalho de gestão com a participação dos diferentes segmentos da escola e da família demonstra as mudanças que se processam na sociedade atual e que a escola tem de acompanhar. É com base nestes novos paradigmas da sociedade democrática, que se fundamenta melhor a compreensão sobre a realidade e os processos que a constroem.

O gestor deve coordenar as ações, atuando como facilitador, como o ator que possibilita os meios e espaços para a participação assumindo um papel de coordenador democrático do processo, bem como um conjunto de responsabilidades de forma compartilhada com os diferentes segmentos colocando a participação da comunidade como prioridade nas demandas contemplando a gestão democrática e participativa, (Oliveira, 2013, p. 16-17)

A interação da comunidade com a escola proporciona ao gestor uma visão mais aprimorada das necessidades e dificuldades, no aspecto educacional, interativo e social dos alunos; esta experiência contribui para melhorar a eficiência e a eficácia das metodologias de ensino e de interação.

A relação entre os atores deve ser harmônica e de cooperação, fortalecendo o papel da comunidade nos mecanismos de controle, decisão e avaliação, o que “facilita, na verdade, o empenho de todos os membros na consecução das metas da organização e a ligação do sucesso individual ao sucesso da empresa, tornando simultaneamente mais difícil a ocorrência de conflitos de interesses. Aqui a socialização desenvolve-se em redor de uma meta colectiva, de tal modo que os indivíduos farão o que estiver de acordo com o bem comum” (Estevão, 2018. p. 32)

A democratização tem início dentro da escola com a participação de todos os atores interessados e envolvidos no processo educativo na construção do projeto político-pedagógico, que, de acordo com Veiga (2003, p. 29) “é um processo de vivencia democrática e medida que todos os segmentos que compõem a comunidade escolar e acadêmica participam dela”

Chiavenato (2010, p. 10), confirma que o conceito de gestão deve contemplar tanto o interesse das pessoas quanto das organizações. Torres (2011, p. 91-109) complementa que as ações de uma gestão escolar democrática e participativa estão associadas ao compartilhamento de responsabilidade e decisão.

A criação de ambientes participativos é, pois, uma condição básica da gestão democrática, uma vez que dá às pessoas a oportunidade de controlar o próprio trabalho, ao mesmo tempo em que se sentem parte orgânica de uma realidade e não apenas apêndice da mesma ou um mero instrumento para a realização dos seus objetivos institucionais. (Lück, 2000, p. 27)

A participação caracteriza-se por uma força de atuação consistente pela qual os membros da escola reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na dinâmica dessa unidade social, de sua cultura e dos seus resultados. Esse poder seria resultante de sua competência e vontade de

compreender, decidir e agir em torno de questões que lhe dizem respeito (Lück, 1998, p. 13-17).

Um gestor que queira introduzir com sucesso um modelo democrático participativo em sua instituição de ensino, deve ter a argúcia de entender que o caminho está em angariar a cooperação eficaz de todos os envolvidos, estimulando o diálogo e a participação, permitindo que as decisões sejam tomadas em conjunto com os diversos segmentos da comunidade escolar e superar o modelo centralizador.

A instituição de Ensino passa a ter um papel agregador, centralizador, onde a gestão baseia-se numa política que favoreça os processos coletivos e participativos de todos os atores: pais e comunidade, colaboradores técnicos, direção e coordenação, setor pedagógico e professores a alunos, nos diferentes níveis de comando e liderança.

4.3 MODELO DE GESTÃO ESCOLAR “INCLUSIVA”

As mudanças ocorridas na sociedade influenciam no ambiente interno das Instituições de educação, assim a gestão escolar deve ter uma estrutura dinâmica, capaz de desenvolver diversas alternativas de organização, que facilitem absorver com eficiência as novas demandas sociais.

O gestor precisa fomentar um ambiente democrático, cujas decisões derivem das discussões, opiniões e decisões alcançadas através da participação da comunidade escolar; esta interação entre os atores educacionais e a comunidade tende a garantir mudanças de atitudes e valores discriminatórios, possibilitando aos indivíduos a construção de uma sociedade inclusiva.

Uma das ideias chave da escola inclusiva é justamente que a escola deve ser um lugar para todos, ela é para e da comunidade, e deve garantir a

qualidade do ensino, respeitando as diversidades, proporcionando a cada um o desenvolvimento de suas necessidades e potencialidades.

[...]a escola inclusiva é aquela que não precisa de adjetivações, pois une educação comum e especial, considerando as necessidades dos alunos durante todo o processo de escolarização, através de uma educação diferenciada. Ela ocorre, preferencialmente, na escola comum, sem descartar a hipótese de que alguns alunos, cujos comprometimentos sejam extremamente graves, tanto do ponto de vista clínico quanto pedagógico, poderão não ser beneficiados pelos serviços oferecidos por essa escola, necessitando de outro tipo de atendimento educacional. (Oliveira & Leite, 2007, p. 519)

Considerando a diversidade de atores que permeiam as organizações educativas, é de se esperar que cada qual tenha aspirações, intenções e indigências distintas, assim, a dimensão política dentro da organização é ferramenta de suma importância, como tática de gerenciamento de conflito, para elidir as diferenças transformando-as em convergências, através das negociações. Este processo numa organização inclusiva é valioso instrumento para conhecer as necessidades de seus colaboradores, integrá-los, e mantê-los atuantes na Instituição.

Inúmero teórico, entre eles, Paro (2008), Barroso (2006), Dourado (2006), expressam que a gestão democrática possibilita para as instituições educacionais a valorização da autonomia, ao mesmo tempo, em que incentiva uma maior e mais efetiva participação da comunidade escolar, ao pensar os grandes temas, problemas, perspectivas e decisões internas com vistas à melhoria da qualidade. (Chaves & Ribeiro, p. 2)

Na visão de Paro (2008) a concepção de gestão sob a perspectiva democrática visa e valoriza o desenvolvimento da instituição de forma autônoma e participativa, pois os sujeitos educacionais podem atuar ativamente no debate dos temas importantes para a instituição, bem como nas tomadas de decisões

em todas as etapas, desde o diagnóstico ao planejamento e execução das ações, e ainda na avaliação, quando esta é assentada sob as premissas democráticas.

Para que se construa uma administração inclusiva, essa deve estar comprometida com um processo de participação democrática, em permanente adequação, importando dos modelos de gestão, as ferramentas necessárias, para fazer a escola funcionar de forma a atender às expectativas de todos os atores envolvidos e principalmente de seu público-alvo. De certo que, esta política de gerenciamento poderia ser aplicado a administração escolar, no entanto, implantá-lo não é tarefa simples, não se obtém a adesão da comunidade escolar tão facilmente.

É preciso transformar pensamentos em ações, é preciso coesão, dinâmica, força de vontade e comprometimento; enfim, exigem-se preparação e aperfeiçoamento constantes para se obter participação. Impõem-se as necessidades de se consultar a comunidade e de se tratar dos assuntos da escola de forma transparente, com honestidade e franqueza. (Fernande & Pereira, 2016, p. 453).

Segundo Sage (1999, p. 138):

É comum que professores temas inovações e assumam riscos que sejam encarados de forma negativa e com desconfiança pelos pares que estão aferrados aos modelos tradicionais. O direito é de fundamental importância na superação dessas barreiras previsíveis e pode fazê-lo através de palavras e ações ao professores.

A gestão deve estar pautada em metas claras, orientadas por atividades classificadas que deverão ser aplicadas de forma racional a cada projeto, características do modelo burocrático. Outro aspecto importante é participação colaborativa da comunidade escolar Identificar, identificando e integrando como proposta gerencial, as suas necessidades e expectativas. Identificar qual modelo

de gestão que melhor se adapta a uma organização educacional não é tarefa fácil, visto que, cada modelo possui uma ou outra característica que se ajusta à administração escolar.

O gestor é uma figura essencial para a implantação e o bom desenvolvimento de qualquer inovação pedagógica, pois é ele que permite a abertura de novos espaços necessários à transformação do cotidiano escolar (Lima, 1993, p. 117-124). A escola deve ser democrática, um espaço para todos, como um lugar onde se constrói a autonomia e a socialização do saber.

Figura 5- Aspectos Sociais e Norteadores da Inclusão Escolar



Fonte: (Lacerda, 2006)

Um modelo de inclusivo de educação surge da internalização, em seu sistema gerencial, de algumas características dos modelos de gestão existentes, adaptado ao somatório de processos formativos que acontecem na sociedade, buscando uma educação em que os alunos participem da vida escolar e comunitária, em que a diversidade seja reconhecida e respeitada, onde o aluno surdo possa construir sua identidade cultural, sem que seja segregado.

O surdo deve ser tratado como aluno, que como tantos outros, possui dificuldades e restrições, que devem ser superadas, e jamais para legitimar a condição desse aluno. Neste contexto, a diferença serve para construir conhecimento, internalizar a cultura do respeito pelas diferenças, promovendo a interação entre os alunos surdos, ouvintes e toda a comunidade escolar,

favorecendo o desenvolvimento da identidade do aluno surdo, ainda que no convívio acadêmico predominantemente de ouvintes. (Lacerda, 2006, p. 166-167).

O sistema Comunitário Escolar é formado por quatro grandes pilares, que envolve a instituição de ensino, os meios inclusivos, a interação das diferenças e a sociedade, que vão compor essa grande comunidade escolar. Como bem elucidou o professor Estevão (2006, p. 1), “A escola é um lugar de vários mundos”, coexistindo de forma interativa:

[...] dentro da ideia de que a escola é um lugar de vários mundos e de justiças, as múltiplas racionalidades mobilizadas pelos actores escolares, a quem compete fazer opções, conscientes de que, quando a racionalidade comunicativa emancipatória domina sobre outros tipos de racionalidade, a justiça e os direitos se abrem e se universalizam.

A participação, no âmbito da gestão, considera a importância da inclusão das pessoas nos processos e mecanismos de resolução de conflitos e decisões, e as diversas formas de controle democrático através dos conselhos escolares como forma de garantir a universalização dos direitos e consolidar uma nova concepção de educação baseada na construção coletiva para a melhoria da qualidade. (Dutra, 2005, p. 3)

Considerando que os modelos de Gestão servem como instrumentos de diagnóstico e análise para compreender e solucionar os problemas organizacionais, não há como eleger o modelo de gestão mais adequado à administração escolar. Todos os modelos possuem recursos que podem ser utilizados pelo gestor, sem que precise adotar um único sistema na sua administração. A gestão organizacional deve ser adaptada às condições ambientais da instituição, e os modelos de gestão devem ser vistos como ferramentas de análise e compreensão e gerenciamento.

O processo de inclusão escolar é mais do que simplesmente adaptações no espaço físico para o aluno com deficiência, o gestor é fundamental na execução das atividades desenvolvidas na escola, sendo necessário que promova uma política de gestão democrática participativa na comunidade escolar.

Apesar de, em regra, a escola ser amplamente burocratizada, percebe-se isso nos exames, nos critérios de seleção, de promoção, dos programas, da documentação formal (planejamento, censo, atas e registros), hierarquização de cargos e tarefas e autoridade formal, no entanto, é possível a adequação de características de outros modelos de gestão, que podem agregar valor ao sistema de gerenciamento.

A instituição que queira adotar um modelo de gestão inclusivo precisa internalizar algumas características benéficas extraídas de vários modelos a administração profissional, organização, objetividade e determinação de metas, mais oportunizando o desenvolvimento para todos, apreciando a diversidade na tomada de decisões em relação a todos os seus públicos e atividades, permitindo a interação dos atores educacionais, desenvolvendo um sistema participativo e democrático de construção educacional.

O Gestor deve, sem deixar de intervir e mediar decisões, ser capaz de tornar o ambiente de trabalho mais dinâmico, favorecendo interações criativas, trocas, aprendizados conjuntos, imbuído em alcançar a melhor eficiência dos projetos desenvolvidos.

De outra forma, é grande o desafio de transformar uma instituição educacional comum, em inclusiva, o caminho para o desenvolvimento de práticas educacionais adequadas, fazendo da escola “um lugar de vários mundos” demanda um esforço conjunto entre o sistema educacional que

desenvolve as políticas públicas de educação, os gestores e a comunidade escolar.

CAPÍTULO 5. O TRADUTOR E INTÉRPRETE EM LIBRAS

Alguns autores defendem que a tradução complementa a interpretação, e que, de certo modo, encerram-se no mesmo fim, ou seja, mediar a comunicação entre o surdo e o ouvinte. Outros autores defendem que tradução e interpretação possuem tarefas distintas. A tradução estaria relacionada à forma escrita; neste caso, o tradutor teria tempo de ler, refletir, buscando o real sentido das palavras usadas, lançando mão de todos os recursos de consulta disponíveis.

Na interpretação, o mediador precisa interagir na relação interpessoal que se forma entre o emissor e o receptor, sendo um canal para transferir os sentimentos e expressar a intenção da mensagem. Ambas as atividades tem por objetivo facilitar a comunicação da pessoa portadora de deficiência auditiva com os ouvintes, tornando-o uma mensagem em português ou libras significativa para quem a recebe, a comparação é a melhor forma de se perceber as sutilezas de cada profissão:

Tabela 1 - Funções dos Tradutores e dos Intérpretes

TRADUTORES	INTÉRPRETES
<ul style="list-style-type: none"> - Podem checar seu trabalho consigo mesmo ou com assistente de tradução, pois, têm o texto, permanentemente, à sua disposição; - podem se reportar, constantemente, ao texto fonte para traduzir, tendo a opção de poder retornar às partes já traduzidas, em qualquer tempo, visto que, o texto e a tradução são escritos; - podem fazer uso de materiais, tais 	<ul style="list-style-type: none"> - tomam decisões mais rápidas em relação ao significado do texto, sem, às vezes, saber a intenção do autor ou o significado, antecipadamente; - têm a opção de perguntar, diretamente, à fonte, quando imagina que cometeu erros ou quer esclarecer uma informação, antecipadamente; - Não podem voltar atrás em partes do discurso, e, raramente, podem

<p>como, dicionários diversos, revendo a tradução, constantemente, e fazendo correções;</p> <ul style="list-style-type: none"> - não são pressionados pelo tempo, na busca do sentido linguístico para a equivalência da mensagem; - Dificilmente, ou nunca, encontram-se com o autor do texto/fonte para dirimir dúvidas, de qualquer tipo. 	<p>incorporar <i>feedback</i> de outros, ou rever o trabalho, antes do conhecimento do público;</p> <ul style="list-style-type: none"> - não podem fazer uso de materiais, como dicionários; - são limitados pelo fator tempo, na busca pelo sentido equivalente da mensagem.
--	---

Fonte: Tuxi (2009, p.13 *apud* Cokely, 1992, p. 16).

Em suma, a tradução consiste em decifrar uma mensagem escrita de uma Língua para a outra, de outro modo, a interpretação refere-se ao ato de interpretar uma mensagem de uma Língua para a outra, seja oral ou gestual, de forma imediata, é configurada pelo fator tempo, pois esta é feita de forma imediata e ao vivo.

5.1 HISTÓRIA DO TRADUTOR E DO INTÉRPRETE

5.1.1 O Surgimento do Tradutor-Intérprete no Mundo

Grande parte da sociedade, por desconhecer a história da tradução e da interpretação, acredita que os processos de tradução e interpretação surgiram após a idade moderna. Existem poucos registros que tratam da atuação do intérprete. A existência e utilização de tradutores e intérpretes remontam às primeiras sociedades, pela necessidade de se comunicar com os povos conquistados.

Contudo, Pagura (2003, p. 212) nos coloca que “a mais antiga referência a um intérprete parece ser um hieróglifo egípcio do terceiro milênio antes de Cristo. Há registros de intérpretes na antiga Grécia e no Império Romano”. Na antiguidade, os intérpretes não tinham nenhum *status*, pois os textos escritos

tinham mais valor, e os poucos que exerciam essa atividade, eram de origem escrava.

A posição social dos intérpretes pode também explicar sua omissão nos anais da história: híbridos étnicos e culturais, muitas vezes do sexo feminino, escravos ou membros de um grupo social desprezado, isto é, cristãos, armênios e judeus que viviam na Índia Britânica, esses intermediários não receberam nos registros históricos o tratamento devido (Delisle & Woodsworth *Apud* Rosa, 2005, p. 109).

A constituição do trabalho do Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais ao longo da história é fragmentada, pois não dispõe de registros oficiais, “[...] especialmente com respeito àqueles períodos em que as relações de poder conferiam demasiado prestígio à oralidade, proibindo e desestimulando o uso da língua de sinais pela comunidade surda.” (Silva Rosa, 2005, p. 110).

Em 1815, nos Estados Unidos, Thomas Gallaudet era intérprete de Laurent Clerc (surdo francês que estava nos EUA para promover a educação de surdos). Em se tratando da interpretação de Língua de Sinais, é o marco provável do seu início, inúmeros pesquisadores afirmam que tais estudos e registros são escassos ou praticamente inexistentes.

Pereira (2008, p. 138) assevera que:

Historicamente, não é possível rastrear o exato momento em que os intérpretes começaram a atuar, mas é plausível imaginar que, desde que povos de diferentes Línguas mantiveram contato, houve, também, a necessidade de intérpretes. No caso das pessoas surdas, existem hipóteses de que a interpretação surgiu no meio familiar, e foi, aos poucos, se estendendo aos professores de crianças surdas e ao âmbito religioso. Com o passar do tempo, o fortalecimento dos movimentos sociais e políticos das comunidades surdas e o reconhecimento legal das Línguas de Sinais surgiu, finalmente, o ILS3 profissional.

Em meados de 1875 surgem sinais da presença do tradutor e intérprete de línguas de Sinais, em trabalhos religiosos, atuando como conselheiros do alto

poder, mediando às negociações diplomáticas. No ano de 1938, o Parlamento sueco criou cinco cargos de conselheiros para surdos, e em 1947, mais de 20 pessoas assumiram a função de intérprete.

Enquanto isso, nos Estados Unidos, no ano de 1964 foi fundada uma organização nacional de intérpretes para surdos, atualmente conhecida como RID, para regular a atuação do intérprete. Após 8 anos, passou a selecionar, avaliar e conceder registro, qualificando e fiscalizando os profissionais. (BRASIL-MEC, 2004. p. 13-15)

No ano de 1968 o Parlamento Sueco decidiu que todos os surdos teriam acesso ao profissional intérprete livre de encargos; neste ano foi criado o primeiro curso de treinamento de intérprete na Suécia, organizado pela Associação Nacional de Surdos. (Quadros, 2004. p. 103)

Em 1972, o RID - *Registry of Interpreters for the Deaf* (Registro de intérprete para surdos) começou a selecionar intérpretes oferecendo um registro após avaliação. O RID guarda, até os dias de hoje, as seguintes funções: selecionar os intérpretes, certificar os intérpretes qualificados; manter um registro; promover o código de ética; e oferecer informações sobre formação e aperfeiçoamento de intérpretes. Em 1981 foi instituído que cada conselho municipal teria uma unidade com intérpretes.

5.1.2 O Processo Histórico no Brasil

Foram as instituições religiosas brasileiras, que começaram a utilizar tradutores e intérpretes nos processos de evangelização, dando aos surdos um espaço de apoio e acolhimento, sendo estes mediadores solicitados para traduzir e interpretar fora do universo religioso.

No Brasil, a figura do tradutor e intérprete de LIBRAS surgiu no final do Século XIX, concomitantemente com a criação do Instituto Nacional de Educação

dos Surdos/INES. A primeira tentativa de regulamentar a profissão ocorreu em 21 de maio de 1974, por iniciativa da Associação Brasileira de Tradutores - ABRATES apresentou um projeto de Lei, jamais foi discutido e ficou-se “esquecido” pelo Ministério do trabalho. (Silva Rosa, 2005, p. 109)

De um modo geral, a tradução e interpretação eram atividades restritas a pessoas que tinham em seu seio familiar, ou se inter-relacionavam com uma pessoa surda; desta forma o trabalho de intérprete se desenvolveu com base no voluntariado e sua formação advinha de algumas entidades religiosas, situação que perdurou durante muitos anos.

Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/61, que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino.

A Lei nº 5.692/71, que altera a LDBEN de 1961, ao definir “tratamento especial” para os alunos com “deficiências físicas, mentais, não consegue atender às necessidades educacionais especiais e acaba segregando estes alunos em categorias e escolas especiais”.

Em 1988, aconteceu o I Encontro Nacional de Intérpretes de Língua de Sinais organizado pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS, que propiciou o intercâmbio entre alguns intérpretes do Brasil e a avaliação sobre a ética do profissional intérprete.

Neste mesmo ano, foi promulgada a Constituição Federal que, em seu artigo 201 inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”.

Entre os anos de 1992 a 1994, foram realizados alguns encontros estaduais, dentre eles, o II Encontro Nacional de Intérpretes de Língua de Sinais

que discutiu, votou, aprovou e fundou do Departamento Nacional de Intérpretes e seu regimento interno. Daí em diante foram estabelecidas unidades de intérpretes ligadas a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS).

Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de “integração instrucional”, cinco anos depois, o Decreto nº 3.298/99, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis.

A Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever a formação docente voltada para a atenção à diversidade.

A Lei n. 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais, a Portaria n. 2.678/02 do MEC aprova as diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino; em 2003 é implementado pelo MEC o Programa Educação Inclusiva, e dois anos depois, o Decreto n. 5.626/05, dispõe sobre a inclusão da LIBRAS como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de LIBRAS, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.

O reconhecimento legal dessa categoria é resultado de investimento público recente. Vejamos o que diz Rosa (2003, p. 239)

Embora a atividade de intérprete de LIBRAS, já exista há muitos anos, o interesse e o investimento por parte dos órgãos públicos na profissionalização desses indivíduos são bem recentes. Os intérpretes de LIBRAS surgiram dos laços familiares e da convivência social com vizinhos, amigos da escola e igrejas.

Devido essa característica não há muitos registros sobre a profissão.

A profissão do ILS (Intérprete de Línguas de Sinais) foi oficializada com o projeto de Lei encaminhado pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, em 1996, ao Congresso Nacional, em Brasília, Distrito Federal, sendo aprovado em 2002 e regulamentado em dezembro de 2005.

5.2 FORMAÇÃO DO TRADUTOR/ INTÉRPRETE EM LIBRAS

A abordagem sobre a formação do tradutor e intérprete tem por objetivo conhecer as instituições que disponibilizam os cursos, como se obtém a certificação, as disciplinas mínimas exigidas, a legislação que regulamenta a formação e a situação do intérprete e do tradutor como profissional.

O curso de Tradutor e Intérprete tem como meta oferecer ao mercado de trabalho bacharéis capacitado para interpretação e tradução de textos, nas línguas portuguesa e inglesa, e para o desenvolvimento de pesquisas nesta área. Os graduandos têm diversas oportunidades profissionais, e de viagens, no país e no exterior.

O curso inclui disciplinas específicas como: Historiografia da Tradução, Processo de Construção do Texto Literário, Educação Cultura e Sociedade, Teorias de Tradução, Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, Língua Inglesa: Morfossintaxe, Oficina de Dublagem e Legendagem, Prática de Interpretação Simultânea, dentre outras.

A Lei n. 12.319/2010 regulamenta a profissão e formação de Tradutor Intérprete de Língua Brasileira de Sinais. A formação consiste em curso de graduação em língua de sinais e outra língua falada, habilitando o aluno como tradutor e intérprete do idioma escolhido, estes profissionais são facilmente absorvidos pelas empresas e escolas, em virtude da política nacional de

educação inclusiva, e pela demanda ser inversamente proporcional aos profissionais certificados.

É comum popularizar as expressões: tradutor e intérprete dando a impressão de que são sinônimas; no entanto, são profissões distintas, como já demonstradas neste capítulo, muito embora a formação básica seja a mesma, há diferença, pois, sinteticamente, o tradutor se atém à tradução de textos escritos, ao passo que o intérprete faz a tradução de textos orais.

A profissão do intérprete, apesar da existência da Lei n. 12.319/2010, não é regulamentada pelo Ministério do Trabalho; portanto, em tese, qualquer pessoa poderá exercê-la, desde que tenha no mínimo o ensino médio e o certificado de proficiência. Encontra-se em tramitação na Comissão de Trabalho, de Administração e Serviço Público (CTASP) da Câmara dos Deputados, o Projeto de Lei n. 9.382/2017, que dispõe sobre o exercício profissional e condições de trabalho do profissional tradutor, guia-intérprete e intérprete de LIBRAS, revogando a Lei n. 12.319, de 1º de setembro de 2010.

Se aprovada a norma dará mais valorização e segurança na atuação do profissional, estabelecerá jornadas de 6 horas diárias ou de 30 horas semanais, sendo que o trabalho de tradução e interpretação superior a uma hora de duração deverá ser realizado em regime de revezamento, com, no mínimo, dois profissionais. Pelo projeto, conforme artigo 2º, o exercício dessas profissões será privativo para:

Art. 2º O exercício da profissão de tradutor, guia-intérprete e intérprete é privativo: I – dos portadores de diploma em cursos superiores de bacharelado em tradução e interpretação em LIBRAS - Língua Portuguesa ou em Letras com habilitação em tradução e interpretação de LIBRAS e Língua Portuguesa, oficiais ou reconhecidos pelo Ministério da Educação; II – dos portadores de diploma em cursos superiores em outras áreas que, na data de publicação desta Lei, tenham sido aprovados em exame de proficiência em tradução e interpretação em LIBRAS - Língua

Portuguesa; III – dos portadores de diploma em cursos superiores em outras áreas que possuam diplomas de cursos de extensão, formação continuada ou especialização, com carga horária mínima de 360 (trezentos e sessenta horas) e tenham sido aprovados em exame de proficiência em tradução e interpretação em LIBRAS - Língua Portuguesa; IV – dos profissionais habilitados nos termos do art. 4º da Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, até a data de publicação desta Lei; V – dos profissionais que comprovarem atuação de 5 anos, até a publicação desta Lei; VI – dos portadores de certificado de exame de proficiência em Tradução e Interpretação de LIBRAS - Língua Portuguesa, até a data de publicação desta Lei

O processo de formação exige significativo conhecimento da língua falada e aquela a ser traduzida; durante o processo, o indivíduo pode optar pela especialização como PROFESSOR: Proficiência no ensino da LIBRAS: Atuar como instrutor, ou ainda, INTÉRPRETE: Proficiência no uso da LIBRAS - Atuar como intérprete. Para ingressar neste universo é preciso fazer curso de LIBRAS, o Decreto nº. 5.626/2005 define o meio pelo qual o interessado deve obter a formação de tradutor e intérprete de LIBRAS, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

I - Cursos de educação profissional;
II - Cursos de extensão universitária; e
III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação.

Parágrafo único. A formação de tradutor e intérprete de LIBRAS pode ser realizada por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por uma das instituições referidas no inciso III.

Destaca também sobre a formação do professor de LIBRAS e do Instrutor:

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de LIBRAS nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: LIBRAS ou em Letras: LIBRAS/Língua Portuguesa como segunda língua.

Art. 5º A formação de docentes para o ensino de LIBRAS na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior,

em que LIBRAS e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue (BRASIL, 2005, p. 4).

O Governo Brasileiro, por meio de seu Ministério da Educação (MEC), instituiu o Exame Nacional de Proficiência do Ensino da Língua Brasileira de Sinais (Prolibras) que é uma prova de proficiência, a fim de atender o referido Decreto, diante da necessidade de profissionais fluentes.

Até 2009 as provas de certificação eram realizadas pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e habilitou cerca de 5.128 profissionais. Os profissionais aprovados nos exames podem trabalhar no ensino da língua e como intérpretes de LIBRAS para o português e vice-versa. Os que receberem certificado de nível médio estão aptos a lecionar na educação básica e os instrutores e intérpretes de nível superior podem trabalhar em todos os níveis.

Tabela 2 - Certificações de TIL no Brasil

ANO	CERTIFICADOS
2006	1.349
2007	1.511
2008	1.283
2009	985

Fonte: Pesquisador

A Resolução DE-38 de 19/06/2009 dispôs sobre a admissão de docentes com qualificação em LIBRAS nas escolas da rede estadual de ensino:

Art. 2º [...]

§ 2º - Os candidatos devem ser portadores de diploma de licenciatura plena, para atuação nas séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, ou de curso de nível médio com habilitação em Magistério, para atuação nas séries iniciais do Ensino Fundamental, e apresentar pelo menos um dos seguintes títulos:

- 1 - diploma ou certificado de curso de graduação ou de pós-graduação em Letras - LIBRAS;
- 2 - certificado de proficiência em LIBRAS, expedido pelo MEC;
- 3 - certificado de conclusão de curso de LIBRAS de, no mínimo, 120 (cento e vinte) horas.

A partir de 2011, o Programa Nacional para Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Língua Brasileira de Sinais (Prolibras) passou a ser realizado pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines), órgão vinculado ao Ministério da Educação, com sede no Rio de Janeiro. O Instituto forma profissionais surdos e ouvintes no curso bilíngue de pedagogia, experiência pioneira na América Latina; a modalidade, em breve, vai funcionar também pelo sistema de Ensino a Distância (EAD). (BRASIL- MEC, 2011)

O Prolibras certificará: a) pessoas, prioritariamente surdas, fluentes em LIBRAS, aprovadas no exame interessadas em ser professores ou instrutores da LIBRAS; b) pessoas, ouvintes, fluentes em LIBRAS, tradução e interpretação de LIBRAS/Língua Portuguesa/LIBRAS, interessadas em exercer esta função, principalmente nas instituições de ensino (Relatório Prolibras, de 2008 a 2010).

No Brasil existem inúmeras instituições credenciadas que oferecem curso de LIBRAS, tanto presenciais quanto por EAD (Ensino a Distância); contudo, para o curso de tradutor intérprete ter formação satisfatória é necessário que curso básico de LIBRAS tenha carga mínima de 180 horas. O curso de formação de tradutor e intérprete em LIBRAS tem por objetivo formar profissionais com competências e habilidades em LIBRAS x Português e Português x LIBRAS, de acordo com o Decreto Nº 5.626/2005 e a Lei nº 12.319/2010, contudo, para estar apto a adentrar no mercado da educação, o egresso deve passar pelo crivo do Prolibras.

No Distrito Federal, há uma escola pública, localizada na cidade de Taguatinga, que é uma referência mundial no ensino bilíngue, para surdos. Trata-se da Escola Categoria 21: é uma escola bilíngue que atende crianças a partir dos 2 anos até o Ensino Médio, contemplando também a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e aula de LIBRAS para a comunidade.

A proposta da escola é completamente inclusiva, onde surdos e não surdos possam ter acesso ao aprendizado da Língua de LIBRAS. A abertura do ensino para a comunidade tem o condão de difundir a cultura do surdo, integrar surdos e ouvintes através do respeito pelas diferenças. Este processo basicamente culmina em retirar o surdo do isolacionismo social, provocado pelas barreiras à comunicação.

5.3 INTÉRPRETE COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO EDUCACIONAL

A barreira da comunicação é o principal entrave no processo inclusivo do surdo na educação, o despreparo das instituições, a falta de material pedagógico adequado, as metodologias de ensino direcionadas a ouvintes, as falhas na formação dos professores e a falta de um intérprete em sala de aula, todas essas barreiras levam ao aluno surdo a desistir da sua caminhada acadêmica.

O Decreto nº. 5.626/2005 estabelece os critérios de contratação de professor em LIBRAS: na ausência de docentes pós-graduados habilitados para o ensino superior, a matéria de LIBRAS poderá ser ministrada por professor de LIBRAS usuário e ouvintes certificados com curso superior ou de pós-graduação ou instrutor de LIBRAS certificado com nível médio ou professor ouvinte bilíngue certificado.

Art. 7º Caso não haja docente com título de pós-graduação ou de graduação em LIBRAS para o ensino dessa disciplina em cursos de educação superior, ela poderá ser ministrada por profissionais que apresentem pelo menos um dos seguintes perfis:
I - professor de LIBRAS, usuário dessa língua com curso de pós-graduação ou com formação superior e certificado de proficiência em LIBRAS, obtido por meio de exame promovido pelo Ministério da Educação;
II - instrutor de LIBRAS, usuário dessa língua com formação de nível médio e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em LIBRAS, promovido pelo Ministério da Educação;
III - professor ouvinte bilíngue: LIBRAS - Língua Portuguesa, com pós-graduação ou formação superior e com certificado obtido por

meio de exame de proficiência em LIBRAS, promovido pelo Ministério da Educação.

§ 1o Nos casos previstos nos incisos I e II, as pessoas surdas terão prioridade para ministrar a disciplina de LIBRAS

O surdo utiliza-se da linguagem orofacial para se comunicar, e da mesma forma utiliza as expressões desta linguagem para escrever; assim sua comunicação fica bastante prejudicada quando submetido a uma categoria mista, sem a presença de um tradutor ou intérprete. Para realizar essa mediação o profissional precisa dominar a língua, sua gramática, gírias, expressões, costumes e tradições, e caso não seja professor, conhecer a área específica da disciplina lecionada.

A presença de intérprete de LIBRAS no espaço escolar tem possibilitado o aumento e a permanência dos surdos no sistema de ensino; contudo, ainda não é viável ter um intérprete para cada sala que tenha um aluno surdo matriculado. Por vezes, aqueles que conseguem persistir na educação, em sala de aula mista, são porque foram alfabetizados no modelo bilíngue. Na prática, a educação bilíngue é aplicada pelas escolas especiais, exclusivas para surdos; no entanto, nas instituições em que o surdo é matriculado em turma mista, é obrigatória a presença de um intérprete.

Uma das ações do Ministério da Educação e Cultura é estabelecer no país o uso do bilinguismo na educação de crianças surdas. O Decreto Federal nº 5626, de 22 de dezembro de 2005, estabelece que alunos com deficiência auditiva tenham o direito a uma educação bilíngue nas categorias regulares, mas as políticas inclusivas não alcançam a realidade da comunidade surda, pois, em média, existe um intérprete capacitado em sala de aula, cadastrado para cada 16 alunos surdos.

Apesar das políticas de educação especial no Brasil, as experiências inclusivas de alunos surdos têm apresentado falhas que dificultam a tão

aspirada inserção e permanência e pleno aproveitamento desses alunos no sistema de ensino regular, e um dos fatores mais contundentes é o acesso à comunicação, tanto entre aluno e professor, quanto entre o aluno surdo e os ouvintes. (Miranda, 2010, p. 16)

O censo escolar de 2010 mostrou que 3/4 dos alunos com algum tipo de comprometimento da audição estavam matriculados em turmas mistas, o que representa um aumento de 30% em relação a 2008, mas, quando comparado aos dados da população brasileira com deficiência auditiva, verifica-se que os surdos estão longe de estar incluídos no sistema escolar. Na verdade, esse aumento representa uma migração dos alunos surdos das instituições especiais, para as escolas comuns, e isso ocorre por inúmeros motivos, dentre eles, é que as escolas especiais não oferecem todas as etapas da educação básica.

O sucesso da inclusão educacional do aluno surdo está intrinsecamente vinculado à inserção da língua de sinais no espaço escolar, desde a alfabetização à formação eficiente de professores em LIBRAS, à contratação de intérpretes para atuar em conjunto. Além disso, as instituições devem disponibilizar ao surdo, aulas com auxílio de recursos visuais, contextualizadas interativas, material pedagógico ilustrado: caderno de vocabulários, dicionários, manuais em LIBRAS e ainda, apoio no contra turno.

5.4 A RELAÇÃO DO PROFESSOR REGENTE COM O INTÉRPRETE

Para que possam ter um desenvolvimento equiparado ao ouvinte, o aluno surdo necessita ser acompanhado por um intérprete da Língua de Sinais, profissional fluente na língua falada/sinalizada do seu país, e qualificado para desenvolver essa função (Barbosa-Junior, 2011, p. 48-19).

Esse profissional precisa realizar a interpretação de uma língua falada para a sinalizada e vice-versa, de forma imparcial, sem interferência de opinião

pessoal, passando confiança e mantendo sigilo quando necessário. O intérprete deve ainda, limitar seu envolvimento, prezar pela fidelidade oral e textual. (Lacerda, 2000, p. 127).

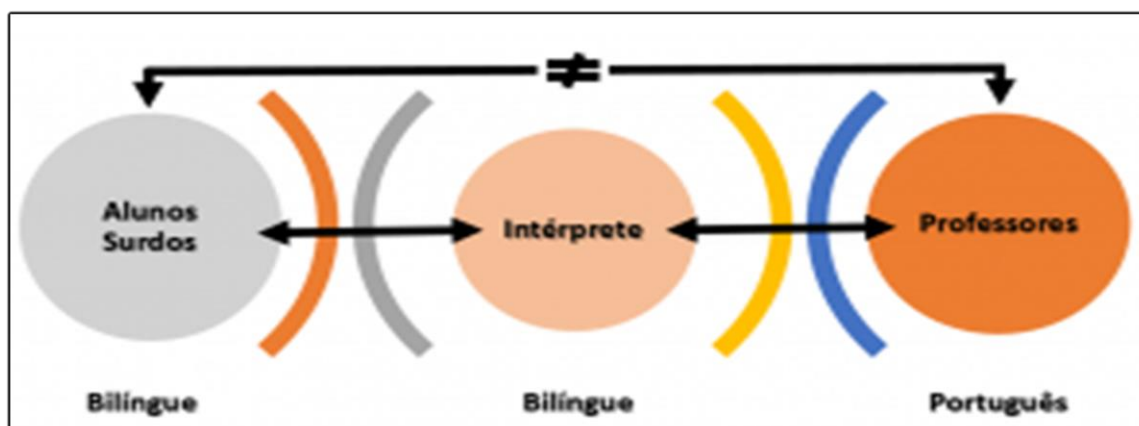
De acordo com Quadros (2004, p. 27), o tradutor e o intérprete de LIBRAS é aquele “profissional que domina a Língua de Sinais e a língua falada do país, e que é qualificado para desempenhar a função de intérprete da LIBRAS.” É preciso que ao realizar a interpretação, a transmissão seja fiel, literal e imparcial e deve manter distanciamento do tema abordado.

O TIL quando está desempenhando suas funções no meio acadêmico dever se inteirar sobre a disciplina lecionada, o material pedagógico e os métodos de ensino utilizados; sua função é mediar a comunicação entre aluno e professor, auxiliando no desenvolvimento das aulas, e de recursos que facilitem a interação educacional entre transmissor e receptor.

Quadros (2004, p. 28), alguns preceitos básicos guiam a atuação do TILS:

Realizar a interpretação da língua falada para a língua sinalizada e vice-versa observando os seguintes preceitos éticos: a) confiabilidade (sigilo profissional); b) imparcialidade (o intérprete deve ser neutro e não interferir com opiniões próprias); c) discrição (o intérprete deve estabelecer limites no seu envolvimento durante a atuação); d) distância profissional (o profissional intérprete e sua vida pessoal são separados); e) fidelidade (a interpretação deve ser fiel, o intérprete não pode alterar a informação por querer ajudar ou ter opiniões a respeito de algum assunto, o objetivo da interpretação é passar o que realmente foi dito).

Figura 6- Comunicação entre alunos surdos, intérprete e professores na escola



Fonte: (Almeida , Cordoba, 2017. p.4)

A comunicação entre professor-regente e alunos surdos só ocorre quando o primeiro adquire a LIBRAS como 1ª língua ou o segundo adquire o português como 2ª língua (Lacerda, 2000, p. 127-133 *apud* Almeida & Córdula, 2017, p. 3). Quando isso não ocorre, o papel do intérprete é vital na manutenção da comunicação entre ambos (Cabral & Córdula, 2017 *apud* Almeida & Córdula, 2017, p. 4).

Assim, professor-regente, ao questionar, precisa estar cientes de tais interpostos interpretativos, ou seja, se o que ele está explicitando está sendo realmente transmitido ao aluno surdo (Barbosa-Junior, 2011). O conhecimento, ainda que mínimo, auxiliará nas intervenções, em caso de necessidade, pois o intérprete não é um *expert* da disciplina lecionada.

O intérprete precisa interagir com o professor acerca de suas dúvidas, conteúdo, auxílio naquilo que não entender; ambos devem estar focados no desenvolvimento do aprendiz e, caso o professor se incomode com presença do intérprete, isso pode levá-la ignorar o aluno surdo, atribuindo ao intérprete o sucesso ou insucesso desse aluno. O fato é que o trabalho do intérprete não pode ser visto apenas como um trabalho linguístico; também é necessário considerar a esfera cultural e social na qual o discurso está sendo anunciado, sendo fundamental conhecer o funcionamento e os diversos usos da linguagem. (Lacerda & Santos & Caetano, 2011, p. 21 *apud* Almeida & Córdula, 2017, p. 3).

Assim, afirmam Lacerda *et al.* (2011, p. 5 *apud* Almeida & Córdula, 2017, p. 4), o objetivo principal do TIL não é apenas traduzir, mas buscar, juntamente com o professor, meios diferenciados de ensino para que o aluno surdo possa ser favorecido por uma aprendizagem especificamente elaborada e pensada, para ele e, conseqüentemente, mais eficiente.

Cada profissional deve saber qual o seu papel no processo educacional inclusivo; apesar das funções diferenciadas, trabalham por um propósito comum. Ambos se complementam na tarefa de transmitir o conhecimento do aprendiz. A função do professor não é tão somente ensinar, mas a do intérprete é apenas interpretar, auxiliando quando requisitado. (de Lacerda *et. al.*, 2011, p.18)

Inúmeros termos da Língua portuguesa ainda não possuem sinais equivalentes na LIBRAS, e considerando, ainda, a falta de formação específica do intérprete nas disciplinas ministradas, caberá a ambos, TIL e Professor, desenvolverem estratégias de ensino capaz de melhorar a abordagem pedagógica, a fim de que o conteúdo alcance o entendimento do aluno.

O trabalho deve ser desenvolvido de forma multidisciplinar, em sistema de equipe; quanto maior a interação, melhor fluirá as aulas. O intérprete deve atuar na elaboração das aulas, como parceiro, sugerindo atividades e trabalhos que possam facilitar a compreensão do aprendiz melhorando seu desempenho; o ideal é que o professor tenha noções de LIBRAS para tornar mais eficiente o processo de inclusão.

A formação continuada de professores representa papel importante na formação e inclusão escolar. O passo inaugural foi inserir a LIBRAS como disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores; entretanto, a mera oferta da disciplina não possibilita o domínio da língua, dado o limite de carga horária. Para que tal conhecimento não se perca, faz necessário desenvolver um

projeto de qualificação, que motive o profissional a buscar incessantemente o aperfeiçoamento através da disponibilização de cursos e de um sistema de premiação.

5.5 DEMANDA POR INTÉRPRETES E TRADUTORES DE LÍNGUA DE SINAIS

A quantidade de intérpretes e tradutores certificados não é suficiente para atender a demanda do mercado educacional; fatores como: o despreparo para a educação, as exigências para exercer a atividade, em sala de aula, e os salários pouco competitivos da área educacional, afastam os profissionais das instituições de ensino.

Em 2015, o 7º exame do Programa Nacional para Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais – PROLIBRAS teve 4.729 candidatos inscritos na categoria de intérprete/tradutor, 2.634 candidatos foram habilitados para a prova prática, no entanto, somente 1.434 foram aprovados. (COOPERVE, 2015, p. 43)

A Lei nº. 10.436/2002, há 14 anos garante às pessoas surdas tratamento adequado; desta maneira, cada órgão público deveria ter ao menos um intérprete de LIBRAS; ocorre que a demanda é maior do que a quantidade de profissionais com formação. Segundo o IBGE, o Brasil tem hoje cerca de 10 milhões de surdos. Cerca de 0,9% dos brasileiros ficou surdo em decorrência de alguma doença ou acidente e 0,2% nasceu surdo. Do total de deficientes auditivos, 21% tem grau intenso ou muito intenso de limitações, que compromete atividades habituais.

Hoje, a maior demanda por intérpretes ainda é nas instituições de ensino, e o mercado para estes profissionais não para de crescer; a remuneração é o aspecto mais relevante na escolha do campo de atuação. Esta situação somente é favorável a educação quando se fala em instituições públicas, que por

preencherem seus quadros através de concurso público, ainda conseguem ter salários completos. Apesar de boa parte dos intérpretes e tradutores atuar na área da educação, já que é grande a demanda por esses profissionais, em sala de aula, o número ainda é insuficiente. Apesar dos vastos campos de atuação, ainda há muitas possibilidades de emprego pela falta de profissionais atuando como intérpretes.

Ainda que se mantenha um intérprete em sala de aula, é necessário que o professor consiga compreender aquilo que está sendo interpretado, de forma a estabelecer uma comunicação eficaz quando houver a necessidade de intervir com alguma explanação. Decerto que a presença do intérprete é fundamental para facilitar o processo de aprendizagem do surdo e a assimilação do conteúdo ofertado; entretanto, seria produtivo que professor, também tivesse conhecimento da língua de sinais, para que o ciclo comunicativo se complete. Daí decorre a importância de formar professores versados na língua de sinais. Neste esforço o Governo Brasileiro busca aumentar a ofertas de profissionais capacitados no processo inclusivo educacional; a ideia é potencialmente boa, contudo os projetos não tem atingido o fim a que se destinam.

O aluno surdo ainda se vê na dependência do intérprete para ter um melhor desempenho acadêmico; ocorre que as oportunidades de trabalho têm atraído os TIL's para além da área educacional. São inúmeros os campos de atuação que concorrem com as instituições de ensino, conferências, congressos, tradução de editais e materiais audiovisuais, produção de materiais bilíngues e glossários terminológicos. A concorrência é acirrada, pois permeia desde as condições de trabalho, carga horária reduzida, flexibilidade do tempo, melhores salários e oportuniza ao TIL trabalhar em várias empresas ao mesmo, o que significa várias fontes de rendas.

Um intérprete, com formação superior, pode receber de R\$100 a R\$160 por hora ou plenária (no caso de conferências), valores extraídos da tabela de referência salarial da Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-Intérpretes de Língua de Sinais - Febrapils. Já um tradutor, de acordo com o Sindicato Nacional de Tradutores (Sintra) responsável por avaliar, publicar e orientar remuneração média para os serviços realizados recebe valores variam em conformidade com o trabalho.

A convenção coletiva do Sindicato dos Professores em estabelecimentos particulares de ensino e das Entidades Mantenedoras de Estabelecimento de Particular de Ensino Superior do Distrito Federal (SNPROEP, 2017/2019) define o piso salarial da categoria:

CLÁUSULA TERCEIRA - PISO SALARIAL "O piso salarial da categoria fica estabelecido, a partir de 1º de maio de 2018, em R\$ 39,44 (trinta e nove reais e quarenta e quatro centavos), por hora-aula, sem prejuízo do DSR."

O intérprete recebe, por uma hora de trabalho, para fazer uma transcrição de áudio, com valor de referência, até R\$ 721,60, conforme dados do Sindicato Nacional dos Tradutores,⁷ enquanto que um professor, além do valor da hora-aula ser inferior, tem que lidar com uma carga horária exaustiva, planos de aula, correção de provas, cursos de qualificação e ainda, as dificuldades em sala de aula. Tais situações muitas vezes interferem na decisão do intérprete, de trabalhar na área da educação, e, desestimulam o professor a lecionar em turmas inclusivas.

Outra dificuldade no mercado de trabalho para o intérprete é falta de padronização do cargo que hoje pode ser de: Tradutor intérprete de LIBRAS, Tradutor e Intérprete de Linguagem de Sinais, Intérprete ou Guia Intérprete. Para cada modalidade há um valor salarial diferente. (Amorim, 2016, p. 1-3)

⁷ <https://www.sintra.org.br/valores-de-referencia-2018/>

Os entraves para suprir a demanda educacional são muitos: a diminuta quantidade de profissionais certificados, o apelo remuneratório do mercado de intérpretes, a formação ineficiente do professor para atuar com a LIBRAS, e ainda, os requisitos para o Tradutor e Intérprete de LIBRAS, atuar na área de educação, que vão além do domínio da língua. É preciso estar familiarizado com a disciplina aplicada para poder traduzir o que de fato o discente está explicando, e ainda, ter uma recompensa remuneratória atrativa.

PARTE II

ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO 6. DA METODOLOGIA ADOTADA

O trabalho está pautado na busca do referencial teórico que servirá de embasamento para a discussão dos resultados alcançados no estudo empírico. Os estudos serão aplicados aos discentes do curso de pedagogia, egressos da disciplina de LIBRAS e da sua docente titular da Instituição de Ensino escolhida, as questões apresentadas foram elaboradas com intuito de auxiliar na comprovação das hipóteses suscitadas.

Para Gil (2002, p. 41-56) a pesquisa é uma ação sistêmica e racional com o objetivo de proporcionar uma solução a problemas propostos. Neste mesmo contexto, Chizzotti (2006, p. 29) pondera que o pesquisador é descobridor do significado atuante das ações e relações ocultas nas estruturas sociais.

A metodologia descreve as estratégias adotadas no processo de pesquisa, organizando as etapas em função dos objetivos da pesquisa, buscando levantar informações sobre o objeto estudado e delimitando o campo de trabalho. (Severino, 2010, p. 129-132)

A pesquisa se dará em duas etapas: a primeira consiste na aplicação de um questionário semiestruturado, que será respondido sem interferência do pesquisador. A segunda etapa, consistirá em entrevistas individuais, direcionadas apenas aos discentes, as respostas serão anotados, com o auxílio de um gravador. A entrevista não foi estendida a docente, uma vez que a mesma é surda-muda, e não foi possível dispor de um intérprete bilíngue para auxiliá-la.

6.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A escolha da pesquisa quanti-qualitativa teve por objetivo atender à necessidade de mensurar as tendências extraídas nos dados colhidos na parte do questionário estruturado, obtendo dados concisos e limitado, além de buscar

entender as motivações e expectativas e descobrir as opiniões dos inquiridos, através das entrevista individuais.

Quanto à abordagem do problema, as pesquisas podem ser classificadas em quantitativas ou qualitativas. Assim enfatiza Demo (1995, p. 231):

Embora metodologias alternativas facilmente se unilateralizem na qualidade política, destruindo-a em consequência, é importante lembrar que uma não é maior, nem melhor que a outra. Ambas são da mesma importância metodológica.

Demo (1996, p. 34) considera que a pesquisa é um processo contínuo, um “questionamento sistemático, crítico e criativo, mais a intervenção competente na realidade ou o diálogo crítico permanente com a realidade em sentido teórico e prático”.

Na pesquisa esta abordagem se justifica, pois os dados coletados ocorreram por meio de questionário estruturado e entrevista individual, o que exigiu a utilização dos dois tipos de metodologias.

6.1.1 Pesquisa Quantitativa

A pesquisa de abordagem quantitativa tem por objetivo quantificar, um problema, fornecendo informações numéricas a fim de dimensioná-lo. O método quantitativo foi utilizado na análise e formatação dos dados extraídos do questionário semiestruturado, desta forma, foi possível mensurar as informações de forma estatística.

Quantificar os dados significa mensurar variáveis estabelecidas, procurando verificar e explicar sua influência sobre outras variáveis por meio de análise de frequência e correlações estatísticas. Nesse modelo, por meio da matematização, estatística e probabilidade, o pesquisador descreve (os dados), explica (pela frequência e correlação) e prediz (a partir de análise dos dados já existentes). (Chizzoti *apud* Groppo & Martins, 2007).

A principal ferramenta desse método é o questionário estruturado com perguntas fechadas. Esse instrumento proporciona o afastamento do pesquisador sendo possível confirmar uma hipótese ou mensurar um comportamento.

Segundo Gil (1999, p.128), o questionário, pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

6.1.2 Pesquisa Qualitativa

Na abordagem qualitativa, o pesquisador participa, compreende e interpreta. Este método foi utilizado na aplicação da entrevista individuais, o que oportunizou sondar as questões propostas para além das respostas iniciais, propiciando interpretar os dados coletados no questionário estruturado.

No caso da pesquisa qualitativa, seu foco está em entender o comportamento do pesquisado, ao invés de simplesmente medi-lo, daí a importância de o questionário conter também questões abertas, pois deixa o respondente à vontade para expressar suas ideias, sem que haja uma restrição para tal.

(...) A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem (Gil, 1999, p. 42)

A necessidade de utilizar as duas abordagens surgiu ao perceber que os dados estatísticos se mostraram insuficientes para compreender porque os

alunos do curso de pedagogia se apresentavam desmotivados para atuar em salas de aula inclusivas.

As abordagens quantitativas e qualitativas são necessárias, mais muitas vezes insuficientes para abarcar toda a realidade observada. Em tais circunstâncias, devem ser utilizadas como complementares. (Brüggemann & Parpinelli, 2008, p. 564)

Assim sendo, a combinação das abordagens quantitativas e qualitativas foi a escolha metodológica mais adequada, pois contribuiu para alcançar os objetivos traçados, compreender a realidade pesquisada e aumentar o conhecimento sobre o tema.

Considerando a natureza da pesquisa, que tem por escopo responder a questões relevantes ao aceite ou rejeição da hipótese de trabalho, elegeu-se o Estudo de Caso. Esse tipo de Estudo de Caso é descrito por Stake (*apud* Duarte, 2008, p. 115) da seguinte forma:

Por vezes o caso aparece-nos pela frente, e sentimo-nos obrigados a tomá-lo como objecto de estudo. Isso acontece quando um professor decide estudar um aluno em dificuldades, quando sentimos curiosidade por determinados procedimentos, ou quando decidimos avaliar um programa.

A pesquisa qualitativa foi utilizada com o objetivo de entender as motivações, opiniões e expectativas do grupo, sendo possível explorar as razões por que pessoas fazem ou acreditam em algo; no trabalho, em questão, foi utilizada a entrevista individual, posteriormente desgravada.

Para o presente trabalho, teve por foco a análise de uma turma de pedagogia, com o escopo de avaliar o curso e a disciplina de LIBRAS, verificar a formação e a expectativa dos discentes e da docente quanto ao mercado de trabalho direcionado ao ensino superior de surdos.

6.2 PARTICIPANTES

Para a seleção dos participantes, optou-se pelos discentes matriculados no 7º semestre do Curso de Pedagogia, e que já haviam cursado a disciplina de LIBRAS e pela docente que ministra o curso.

Participaram desta pesquisa: a docente que ministra a disciplina de LIBRAS para o 5º semestre, a qual foi submetida apenas ao questionário, e que será denominada como DOCENTE, e os alunos do curso de pedagogia que já haviam cursado a disciplina no curso de Pedagogia da IES.

Denominaremos como “discentes” aqueles que responderam ao questionário, ainda que não tenham respondido a todas as questões, e que somaram 30 (trinta) participantes. Os discentes são graduandos da turma do 7º semestre do curso de Faculdade Projeção Guará – Brasília –DF do período noturno.

Foram aplicados 30 (trinta) questionários, visto que nem todos os alunos cursaram a disciplina e LIBRAS. Dos questionários foram devolvidos o total de 25 respondidos, 3 em branco e apenas 2 não foram devolvidos.

Foram realizadas entrevistas estruturadas com 12 questões, a 04 discentes, que serão tratados com nomes fictícios: ANA, BELA, CÉLIA E DAYSE, escolhidos dentre aqueles que haviam respondido os questionários, utilizou-se como ferramenta um gravador digital.

Ressaltamos que esta foi a única turma de discente, ainda em formação, que cursou a disciplina de LIBRAS, como requisito obrigatório da matriz curricular.

6.3 PERFIL DOS PARTICIPANTES

6.3.1 Da Docente

A docente é surda-muda congênita, possui graduação em pedagogia e pós-graduação tradução português/LIBRAS, possui mais de 10 anos de experiência como tradutora-intérprete e na docência.

6.3.2 Dos Discentes

Analisando os discentes verificou-se, curiosamente, que todos eram do sexo feminino, entre a faixa etária de 25 a 45 anos, alguns já atuavam no magistério, mas poucos tinham conhecimento de LIBRAS;

6.4 LOCAL DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada na cidade do Guará II, região administrativa de Brasília-DF, com cerca de 125.703 habitantes. A coleta de dados no *campus* da Faculdade Projeção Guará – DF, com a turma do 7º semestre do curso de pedagogia.

O questionário foi respondido sem interferência do pesquisador, os questionários foram distribuídos a docente e as discentes que os devolveram devidamente preenchidos; A entrevista foi realizada com a participação e mediação do pesquisador com o intuito de esclarecer a natureza da pesquisa e os temas relevantes, as respostas foram gravadas em mídia digital e posteriormente desgravadas.

6.5 PROCEDIMENTOS

Os dados foram coletados por meio de entrevista estruturada, realizadas de forma individual (vide apêndice A), e de questionário semiestruturados, com questões fechadas e abertas (vide apêndice B)

A docente da disciplina de LIBRAS foi submetida apenas ao questionário, pois a faculdade não possuía um intérprete, que viabilizasse a comunicação

entre pesquisador e pesquisado; aos graduandos de Pedagogia, que se encontravam no 7º semestre do curso, foi aplicado o questionário e, posteriormente, a entrevista.

Também foi analisado o programa da disciplina LIBRAS (vide anexo C) utilizado pela referida docente (ementa, objetivos, conteúdos, carga horária e referências bibliográficas).

O presente projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa -CEP da UNIEURO, para aprovação. O comitê aprovou a realização da pesquisa através do Parecer nº 036/2011 (vide Anexo A), bem como, A instituição pesquisada autorizou a realização do estudo, conforme, o Termo de Consentimento Livre esclarecimento - TCLE, da Instituição de Ensino, (vide Anexo B).

No momento da aplicação da entrevista e do questionário foi apresentado aos participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (apêndice E).

6.6 TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS

O pesquisador pode realizar a coleta de dados dos fenômenos humanos, variando o tipo da pesquisa, usar documento, observando o fenômeno ou questionar pessoas que o conhecem (Laville e Dionne, 1999, p. 175-186).

O questionário compunha-se de uma carta de explicação, campos a serem preenchidos pelo respondente e as questões a serem respondidas. A utilização da entrevista semiestruturada para a coleta dos dados da pesquisa, ocorreu por “fazer emergir informações de forma livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.” (Manzini, 2004, p. 2 *apud* Souza, 2010, p. 23), além de obter informações livremente fornecidas pelos entrevistados.

Um roteiro foi elaborado buscando contemplar questões básicas abordando:

1. Aprendizado da língua de sinais: quais as dualidades e expectativas de trabalho?
2. Conteúdo disciplinar: discorrer método de aprendizagem, tempo de estudo.
3. Formação inicial e continuada: discorrer sobre seu processo formativo e o interesse em continuá-lo.
4. Existem desafios na formação? A formação é necessária?

As entrevistas foram realizadas nas dependências da IES, registradas com o auxílio de gravador digital, com duração média de 20 minutos.

Tabela 3 - Duração da entrevista

Participantes	Ana	Bela	Celia	Dayse
Tempo Total	21:16 min	18:22 min	20:55 min	19:46 min.

Fonte: Pesquisador

Buscando atender aos objetivos do trabalho, o questionário foi organizado em dois temas gerais:

- 1) Perfil do profissional que ministra a disciplina de LIBRAS;
- 2) Considerações acerca do mercado de trabalho voltado a Educação de surdos.

O questionário aplicado aos discentes foi disposto em dois temas: 1) Perfil pessoal, acadêmico e profissional do discente; 2) Considerações acerca da disciplina de LIBRAS e expectativa profissional;

O programa da disciplina LIBRAS (ementa, objetivos, conteúdos, carga horária e referências bibliográficas) foi analisado, buscando identificar os

conteúdos, os objetivos e as concepções presentes em relação a inclusão e o processo de formação de professores tradutores intérpretes.

6.6.1 Análise de Dados

No tocante aos procedimentos para a aplicação do questionário e a entrevista, inicialmente, foi feito um levantamento sobre a Instituição, para verificar a receptividade e os elementos necessários para o desenvolvimento da pesquisa: curso de pedagogia, alunos já submetidos a disciplinas de LIBRAS, docente e LIBRAS surdo e a predisposição de discentes e docente em participar da pesquisa.

O primeiro passo foi estabelecer o contato com a direção e coordenação para apresentar o projeto de pesquisa, e, em seguida foi apresentado a docente e discentes, o projeto, de forma detalhada, enfatizando o objetivo da pesquisa, o que foi acolhido por todos. Após um período de quatro semanas de contato, foi entregue aos participantes o questionário, duas semanas após, as entrevistas foram iniciadas. Utilizamos a aplicação de questionário semiestruturado, sem a interferência do pesquisador, e as entrevistas, com auxílio de equipamento de gravação, orientadas pelo pesquisador, com as quatro discentes, dos quais se extraiu as transcrições, o que culminaram numa análise e interpretação dos dados. Por meio dessas análises, foi possível delimitar as atuações das discentes e da docente pesquisadas.

Para análise dos dados, a abordagem escolhida foi à análise do conteúdo, com o intuito de fazer um estudo detalhado sobre a formação e atuação do tradutor e intérprete e a relação com o meio onde atua.

CAPÍTULO 7. DESCRIÇÃO, TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

A coleta dos dados ocorreu entre os Discentes do curso de Pedagogia da Instituição da Faculdade Projeção Guará-DF e, a Docente da disciplina de LIBRAS. Apenas dentre os discentes que responderam aos questionários, foram escolhidos cinco, no processo de amostragem, para serem submetidos a entrevistas individuais, conduzidas pelo pesquisador, as respostas foram colhidas através de gravação. As respostas obtidas foram divididas em categorias que serão apresentadas de forma detalhada a seguir:

7.1 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS DISCENTES

Foi utilizada uma amostra de 25 (vinte cinco) participantes na aplicação do questionário, composta por discentes que já haviam concluído a disciplina de LIBRAS no Curso de Pedagogia.

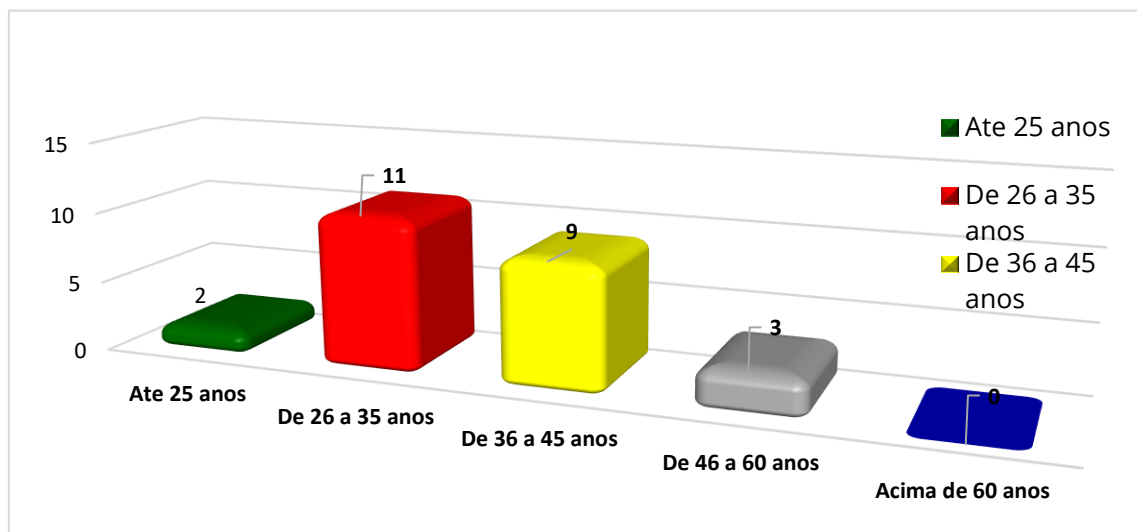
7.1.1 Identificação da Pessoa do Participante

Tabela 41: Por Idade

Idade	Participantes	Percentual
Até 25 anos	2	0,08%
De 25 a 35 anos	11	44,00%
De 36 a 45 anos	9	36,00%
De 46 a 60 anos	3	12,00%
Acima de 60 anos	0	0,00%

Fonte: Pesquisador

GRÁFICO 1- POR IDADE



Fonte: Pesquisador

Verificou-se que a idade preponderante dos participantes situa-se entre duas faixas: dos 25 a 35 anos o que representa 44% e, de 35 a 45 anos que representa 32%, por outro lado, não houve representatividade na faixa acima dos 60 anos.

7.1.2 Amostragem Por Sexo

Dentro da amostra estudada, todos os participantes dentre eles os docentes (coordenadora e professora) e os discentes são todos do sexo feminino.

Dados do Ministério do Trabalho e Emprego (BRASIL, 2002) revelaram que dentre as mulheres ocupadas no magistério, 94,6% concentravam-se na educação infantil, 87,6% trabalhavam no ensino fundamental, 73,9% realizavam atividades docentes no ensino médio e 45,9% exerciam seu trabalho no ensino superior.

Ferreira & Carvalho (2009, p. 151) entendem que “a pedagogia constitui um campo de trabalho tipicamente feminizado, aparentemente consolidado

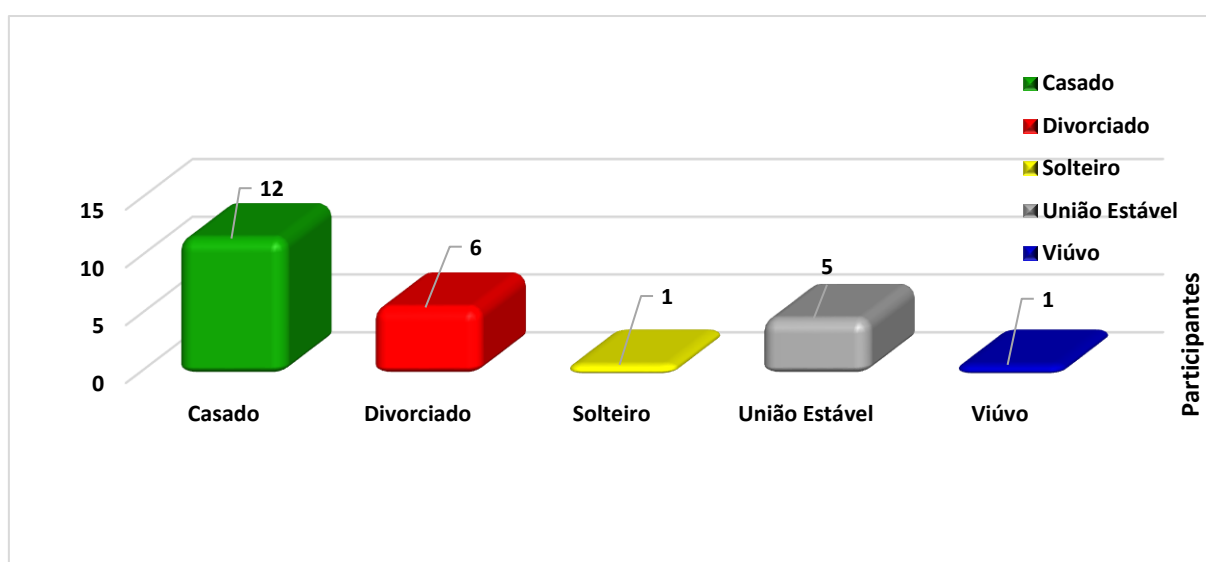
como natural: a educação de crianças é coisa de mulher.” Os dados estatísticos corroboram com essa afirmação, todos os discentes são do sexo feminino.

Tabela 5 - Por Estado Civil

Estado Civil	Participantes	Percentual
Casado	12	48,00%
Divorciado	6	24,00%
Solteiro	1	4,00%
União Estável	5	20,00%
Viúvo	1	4,00%

Fonte: pesquisador

GRÁFICO 2 - POR ESTADO CIVIL



Fonte: pesquisador

O perfil dos participantes, dentro da amostra, demonstra que sobrepõe sobre os demais o número de casados alcançando a margem de 48%, e, se

considerarmos os que vivem em união estável, este índice eleva-se a 68% dos participante que vivem em regime de relação conjugal estável.

Dos pesquisados 24% são divorciados e buscam na pedagogia uma expectativa de reciclagem a fim de se reposicionar no mercado de trabalho e ou alcançar a primeira formação em grau superior.

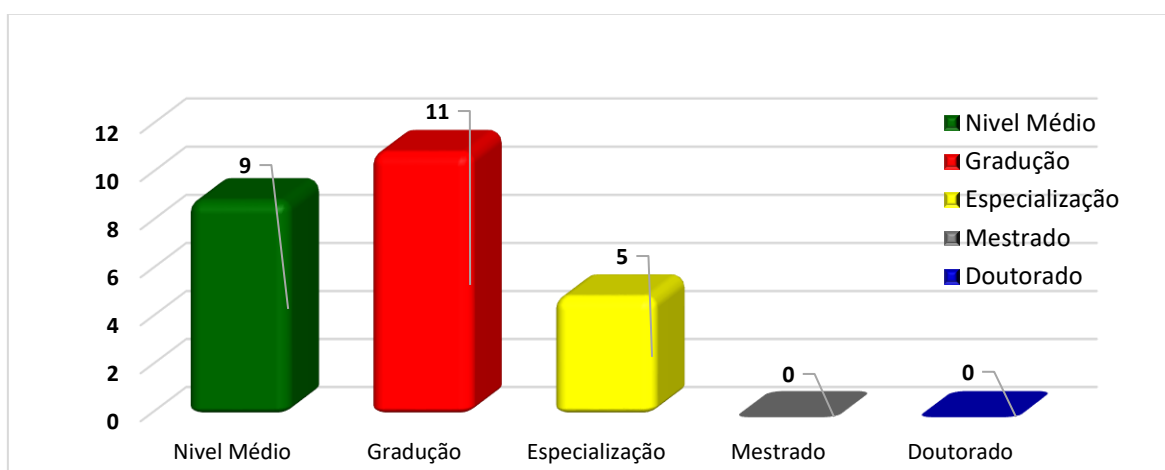
7.1.3 Enquadramento Acadêmico e Profissional

Tabela 6: Habilitação Acadêmica

Habilitação	Participantes	Percentual
Doutorado	0	0,00%
Mestrado	0	0,00%
Especialização	5	20,00%
Graduação	11	44,00%
Nível Médio	9	36,00%

Fonte: pesquisador

GRÁFICO 3 – ENQUADRAMENTO ACADÊMICO



Fonte: pesquisador

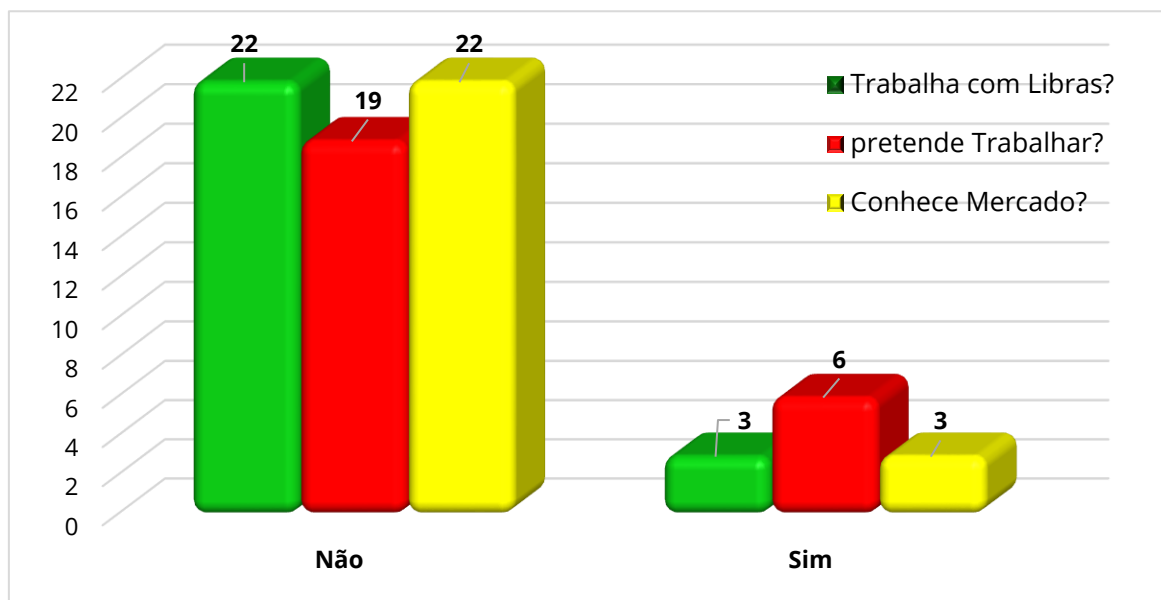
Em análise da amostra verifica-se que 44% dos participantes escolheram o curso de pedagogia como segunda graduação; dentre estes 20% já possuem especialização e, 36% encontram-se na primeira graduação. Verifica-se que a busca pela segunda graduação foi a maneira escolhida pela maioria dos pesquisados para adentrar na docência.

Tabela 7: Enquadramento e Expectativa Profissional

Atuação	Sim	Não	Percentual
Trabalha com LIBRAS?	3	22	12,00%
Pretende Trabalhar?	6	19	24,00%
Conhece Mercado?	3	22	12,00%

Fonte: pesquisador

GRÁFICO 4 - ENQUADRAMENTO E EXPECTATIVA PROFISSIONAL



Fonte: pesquisador

A maioria dos participantes já desempenha outra atividade, que não a docência; contudo, estão em busca de uma segunda profissão e ou mudança de carreira. Apenas 12% atuam em atividade que utiliza a língua de sinais; dentre os pesquisados, 24% pretendem atuar e trabalhar em sala de aula com alunos surdos.

Contudo, a grande maioria (média de 82%) não utiliza a língua de sinais e não pretendem utilizá-la na em sala de aula.

Dos pesquisados, 88% desconhecem o mercado de trabalho, perfil profissional, competências, áreas de atuação e remuneração e consideram a LIBRAS apenas uma disciplina obrigatória do curso, que não os prepara para docência inclusiva, tão pouco para o mercado.

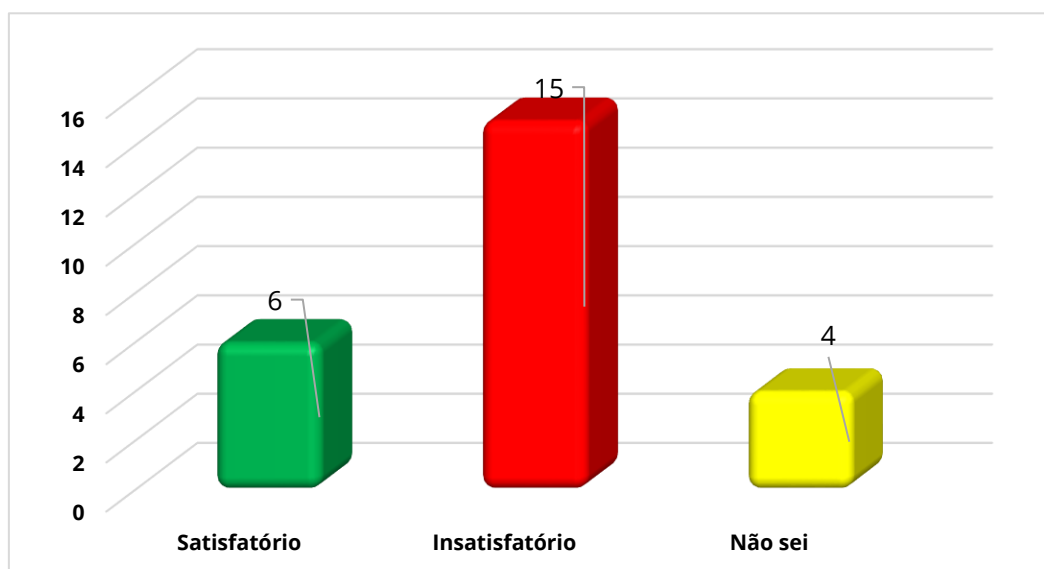
7.1.4 Análise da Disciplina de LIBRAS no Curso de Pedagogia

Tabela 8 - Análise do Currículo

O currículo é suficiente?	Participante	Percentual
Satisfatório	6	24,00%
Insatisfatório	15	60,00%
Não Sei	4	16,00%

Fonte: pesquisador

GRÁFICO 5 - ANÁLISE DO CURRÍCULO DA DISCIPLINA DE LIBRAS



Fonte: pesquisador

Dentre os participantes 60% afirmaram que o currículo apresentado para a disciplina de LIBRAS não possui o condão de capacitar o professor para atuar em turmas inclusivas e ou ministrar aula utilizando o recurso da Língua.

Na visão de Quadros (2006, p. 151) para aprender uma segunda língua é preciso anos de estudo e trabalho, e para esses professores e intérpretes este aprendizado, satisfatório ou não, irá repercutir diretamente no desenvolvimento dos alunos surdos na escola.

Diferente de outras graduações com ênfase em formação bilíngue, o curso de pedagogia atende apenas uma exigência legal, que proporciona ao

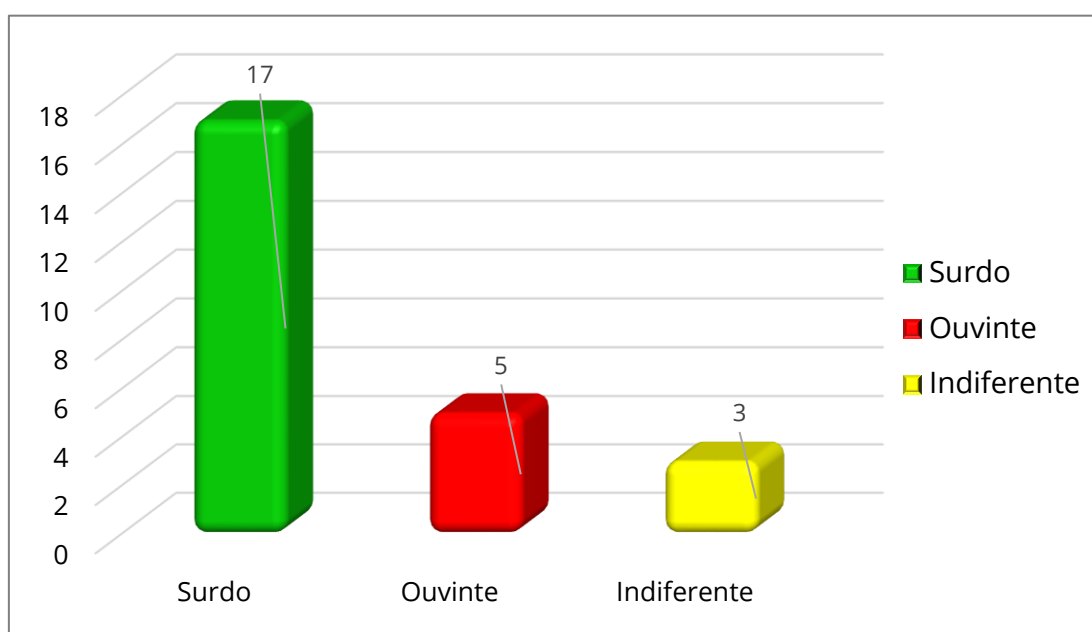
discente uma vaga ideia dos sinais utilizados na comunicação; no entanto, não alcança o objetivo de formar professores versados em LIBRAS.

Tabela 9 -A LIBRAS deve ser ministrado por Docente surdo ou ouvinte?

Docente em LIBRAS	Participante	Percentual
Surdo	17	68,00%
Ouvinte	5	20,00%
Indiferente	3	12,00%

Fonte: pesquisador

GRÁFICO 6 - DOCENTE SURDO OU OUVINTE?



Fonte: pesquisador

Ressalta-se na IES pesquisada, só há uma Docente com deficiência auditiva, contratada, para disciplina de LIBRAS. Muller (2009, p. 30-31), por ser uma docente surda, compartilha sua experiência.

Por experiência própria, vejo o quanto é isolada e solitária a profissão de professor surdo em ensino superior (...), tendo em vista o quanto ainda precisa ser discutido. Geralmente, as instituições de ensino superior em que 10 os professores surdos trabalham contratam apenas um ou dois surdos, o que

restringe a possibilidade de discussão e troca, visto que a grande maioria dos professores ouvintes não domina LIBRAS.

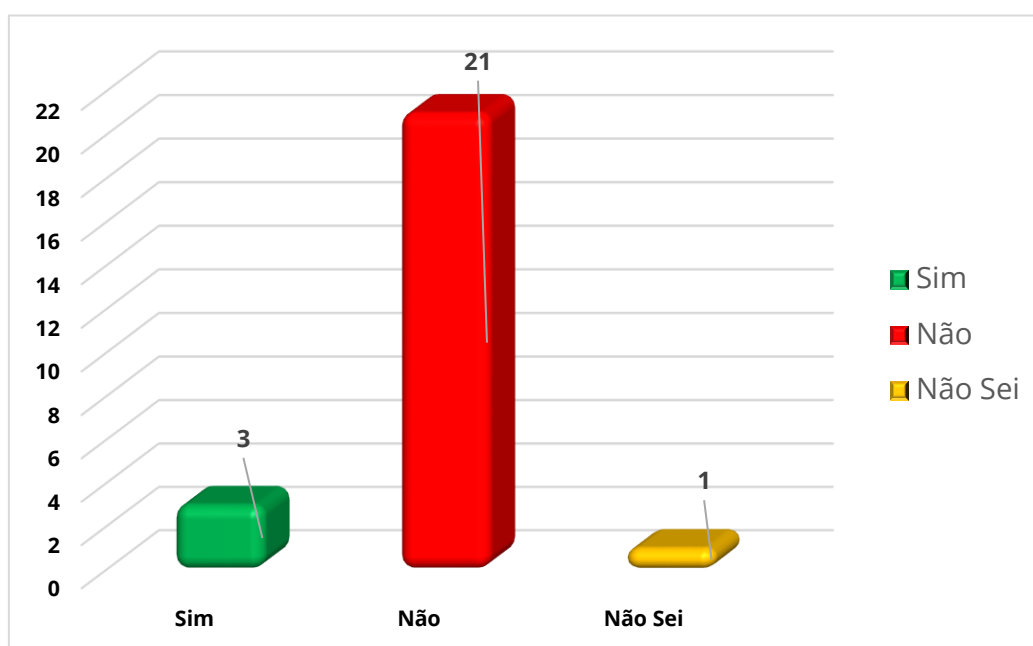
A pesquisa revelou que 68% dos discentes acreditam que o docente da disciplina de LIBRAS deve ser surdo, vez que impulsiona a interatividade entre aluno e professor e o desenvolvimento da comunicação, além de condicionar o ouvinte a se comunicar com o surdo.

Tabela 2 - Capacitação para atuar em sala Inclusiva

Atuar na Educação Inclusiva	Participante	Percentual
Sim	3	12,00%
Não	21	84,00%
Não Sei	1	4,00%

Fonte: pesquisador

GRÁFICO 7 - DOCENTE ESTÁ APTO A LECIONAR PARA SURDOS?



Fonte: pesquisador

O fato da disciplina de LIBRAS ser obrigatória já é um avanço; no entanto, apropriar-se efetivamente da Língua de Sinais, requer muito mais que um semestre, Strobel (2008, p. 102) considera que:

São raros os professores habilitados para trabalhar com os alunos surdos em sala de aula. Na maioria dos cursos de Pedagogia nas universidades não tinham estas especializações para esta área somente agora salvo pelo Decreto n. 5626, de 22 de dezembro de 2005 que dá obrigatoriedade das aberturas de cursos de LIBRAS nestes cursos, as coisas podem melhorar.

Como se extrai dos questionários aplicados, 84% dos discentes não estão aptos a lecionar para surdos, ou atuarem em sala Inclusiva.

7.1.5 Análise do perfil do Discente do curso de Pedagogia

O estudo do perfil dos discentes do curso de pedagogia possibilita compreender a identidade e as motivações que levaram o sujeito a escolher o curso, além de descobrir as suas expectativas profissionais. Limonta (2009, p.1 25) afirma que discutir o “perfil ajuda na análise das concepções sobre a identidade profissional, o curso de Pedagogia e a formação do pedagogo”

As discentes que participaram da pesquisa, estão na faixa etária de 25 a 45 anos, já possuem família ou são casadas, 44% estão em busca da segunda graduação, para adentrar na docência, e 36% estão buscando sua primeira graduação. Apesar terem cursado a disciplina de LIBRAS, mas não se sentem seguras pra lecionar em sala de aula mista. A maioria das discentes acredita que a disciplina de LIBRAS, como está sendo ministrada, não tem o condão de despertar o interesse para a Língua, consideram insatisfatório o currículo e a carga horária.

Esse dado reafirma o que diversas pesquisas do campo vêm mostrando (Ferreira & Carvalho, 2006, p. 144): que o número de mulheres que procuram cursos de formação de professores, principalmente nos níveis da Educação

Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, é maior do que o número de homens.

7.2 DA DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DAS QUESTÕES DISCURSIVAS

Foram apresentadas 05 (cinco) questões abertas com intuito de obter informações fora do universo das opções concretas, e que proporcionassem maior familiaridade com o tema para complementar os dados obtidos no questionário, buscando captar alguns dados mais espontâneos, menos previsíveis.

Para Mayring (2010, p. 602), a análise de conteúdo é uma análise interpretativa de textos por meio de decomposição do discurso e reconstrução racional de uma ideia central com a aplicação de regras lógicas a respeito da origem dessas mensagens com a finalidade de criar categorias (*apud* Henkel, 2017, p. 787).

As questões serão apresentadas em forma de quatro categorias: dificuldades no processo de aprendizagem, habilidades e competências de um professor intérprete, escolha da carreira e outros aspectos da disciplina de LIBRAS e a formação do professor, para melhor entendimento sobre o assunto versado, e as respostas representam os resultados que mais se destacaram.

7.2.1 Das dificuldades no processo de aprendizagem.

Um dos grandes entraves no aprendizado da LIBRAS, está na dificuldade que o aluno tem em coordenar seu pensamento com a sinalização e a expressão facial, considerando que a construção das frases utilizam formas gramaticais diversas da Língua Portuguesa. Nesse sentido, os discentes são enfáticos em seus depoimentos:

Ana: “É muito difícil decorar os sinais, pois são muitos, você precisa saber fazer o sinal, utilizando a expressão facial que é o que dá o sentido a frase. É possível através dos sinais elaborar uma frase, mas é através da expressão do rosto, que colocamos sentimentos nesta frase”.

Célia: “Aprender LIBRAS impõe muita disciplina, você precisa desenvolver agilidade para fazer os sinais, aprender a traduzir seus pensamentos, decorar os sinais e as expressões faciais e ainda aprender a conseguir o que o outro está “dizendo”. É preciso ter muita atenção... é um processo muito cansativo”

Outro destaque encerra-se na habilidade em construir as frases durante o diálogo e atentar para o espaço de sinalização e, por conseguinte, entender o que o outro está a dizer.

7.2.2 Das habilidades e competências de um professor intérprete.

Aprender qualquer língua é tarefa árdua, que demanda dos alunos um empenho cognitivo muito grande, e o aprendizado de língua de sinais, para ouvintes iniciantes, é tarefa das mais árduas (Jacob, 1996 *apud*, Gesser, 2010, p. 71). “Em primeiro lugar, o aluno iniciante está fazendo um movimento lingüístico “radical”, literalmente, da boca para as mãos – e neste processo um empenho cognitivo-motor enorme é empreendido”. (Gesser, 2010, p. 76).

Os entrevistados concordam que dominar a língua de sinais é o primeiro passo na formação, mas não basta para se tornar um intérprete, é preciso desenvolver a habilidade de transmitir o pensamento e a intenção da comunicação. Glat (2011, p. 1), em consonância com outros autores, adverte que:

[...] não basta que uma proposta se torne Lei para que a mesma seja imediatamente aplicada. Inúmeras são as barreiras que impedem que a política de inclusão se torne realidade na prática cotidiana de nossas escolas. Entre estas, a principal, sem dúvida, é o despreparo dos professores do ensino regular para receber em suas salas de aula, geralmente repletas de alunos com problemas de disciplina e aprendizagem, essa clientela.

Esta visão também está presente na fala de Ana:

Ana: “Depende da destreza de cada um, mais percebi que na maioria das vezes perco muitas palavras, pois não consigo decifrá-las na mesma velocidade que o surdo sinaliza, a pratica deve melhorar essa habilidade, mas confesso que me enrolo quando tento explicar algo que estou pensando, pois não há sinais para traduzir tudo, principalmente quando a intenção não é literal.”

Dayse relata que sua dificuldade de comunicação, se apresenta pela falta de domínio da LIBRAS:

Dayse: “Tenho muita dificuldade de traduzir para os sinais, o que estou pensando, preciso executar com muita lentidão, para não deixar uma só palavra de fora. Nem sempre consigo acompanhar os sinais e decifrar as expressões, as vezes todo o dialogo fica sem sentido, quando uma ou outra palavra me escapa. Falta-me habilidade e velocidade executar os sinais e decifrá-los.”

Durante a aquisição de uma segunda língua, alguns aprendizes apresentam várias dificuldades como: pronúncia, estruturação das sentenças, concordância, entre outras. Não seria diferente com os ouvintes aprendizes da língua de sinais, as dificuldades como articulação dos sinais, memorização e aplicação dos sinais em contextos são bastante comuns. (Freitas, 2017, p. 82)

Para a prática da docência em salas mistas, é necessário haver um espírito de cooperação e paciência, visto que o campo de comunicação com o discente surdo é diferente do ouvinte.

Ana: “na minha pouca experiência senti dificuldade em explicar o mesmo tema para o aluno ouvinte e para o surdo, enquanto copiava alguma algum tema no quadro, a explicação ia acontecendo automaticamente, depois tinha que explicar ao aluno surdo, pois é preciso um contato visual, e assim terminava o tempo da aula e eu não havia terminado.”

7.2.3 Da escolha da Carreira

A LIBRAS não deve ser ministrada apenas como uma disciplina; ela deve ser parte da formação do docente. Nesse sentido, Reis (2013, p. 235) considera que:

(...) a disciplina de LIBRAS nos cursos de graduação tem sim contribuído para a formação de futuros professores a partir de discussões teóricas em relação ao processo ensino-aprendizagem dos alunos surdos; esclarecimento de aspectos culturais e identitários do povo surdo; e entendimento da relação do sujeito surdo com a língua portuguesa como segunda língua.

As discentes: Ana, Bela, Célia e Dayse compõem os 84% dos discentes que não se sentem aptos a lecionar em sala de aula inclusiva, conforme se extrai do Gráfico 7. Como se extrai de seus depoimentos, mesmo após terem cursado a disciplina de LIBRAS, não desenvolveram o interesse de trabalhar em categorias inclusivas, e se houvesse a possibilidade de trabalhar com LIBRAS, seria fora do meio acadêmico; preterir a educação teve a remuneração como um fator relevante:

Ana: “faço porque está na grade”

Bela: “pra mim é só mais uma disciplina, que preciso de nota, pois a carga horária é pouca, e dá uma sensação que a língua é muito difícil;”

Célia: “curso a disciplina porque é obrigatória, e não me sinto qualificada para lecionar para alunos surdo;”

Dayse: “quero ser professora, mas não penso em dar aulas em sala mista, faço libras porque é obrigatória.”

Da presença do Tradutor-intérprete ou esse papel pode ser desempenhado pelo professor. A comunicação plena entre professores e alunos surdos só ocorre quando ambos são bilíngues, caso contrário, o papel do intérprete é vital a comunicação.

Quando se insere um intérprete de língua de sinais na sala de aula, abre-se a possibilidade do aluno surdo poder receber a informação escolar em língua de sinais, por meio de uma pessoa com competência nesta língua. Contudo, é preciso que se leve em consideração que, na realidade brasileira, a presença da língua de sinais em sala de aula não é garantia de que a criança surda apreenda facilmente os conteúdos, porque nem sempre ela conhece a língua de sinais, ou possui interlocutores capazes de inseri-la nesse universo linguístico (Lacerda, 2000, p. 56).

Apresento aqui as falas dos alunos que corroboram com essa afirmação:

Ana: se tiver que lecionar em sala mista, tenho certeza que não conseguiria ajudar o aluno surdo, com certeza precisaria ter um intérprete, o tempo de grade é diminuto e não favorece a formação;”

Bela: “não conseguiria dar aula par aluno surdo, não adquiri conhecimento suficiente para me tornar um professor habilitado em LIBRAS, o tempo da disciplina é escasso...se não tiver um intérprete, com certeza não assumiria a turma. ”

Célia: “não me sinto preparada para dar aula em LIBRAS, talvez se a disciplina se estendesse ao longo do curso, nos daria mais condições, mais ainda assim, acho que sobrecarrega o professor e sacrifica os demais alunos. O aluno surdo precisa de um intérprete em sala de aula”

A grande parte das discentes entrevistadas demonstraram sentirem-se inseguras para ensinar diretamente com um aluno surdo. Tendo em vista, a atual formação com apenas uma disciplina de LIBRAS, ministrada em um único semestre ser insuficiente para qualificar a atuação em sala de aula.

Os entrevistados acreditam que a disciplina deveria ser disponibilizada ao longo de todo o curso, em todos os semestres, inclusive com estágio obrigatório. Da mesma forma, concordam que a presença de um profissional TIL é imprescindível para viabilizar a inclusão e instrução de um discente surdo.

Bela: Aumento da carga horária, ao longo do curso, introdução da disciplina de tradução e estágio obrigatório.

Dayse: A disciplina de LIBRAS deveria durar o tempo do curso. O ensino de técnicas para elaboração de material e conteúdo para facilitar a compreensão do surdo.

7.2.4 Outros aspectos inerentes à disciplina de LIBRAS e à formação do professor.

De Almeida e Teixeira (2011, p. 1- 12) apontam que “há uma insatisfação atrelada à falta de formação necessária para suprir as dificuldades do aluno em cada disciplina.”

A grade curricular apresentada é precária e não possui o condão de formar professores versados em LIBRAS, visto que a disciplina é ofertada para cumprir uma exigência legal, e não como política inclusiva.

Na concepção de Murta; Felomeno e Fernandes, (2014, p. 78):

O ideal seria que o ensino de LIBRAS fosse categorizado em dois ou mais períodos; um em que se pudesse aprender a prática, e outro em que se pudesse aprender a didática do trabalho com o aluno surdo e seu desenvolvimento, bem como orientações para produção de materiais voltados para esse público.

Os depoimentos de Bela e Célia confirmam que a carga horária da disciplina de LIBRAS é insuficiente.

Bela: "não conseguiria dar aula par aluno surdo, não adquiri conhecimento suficiente para me tornar um professor habilitado em LIBRAS, o tempo da disciplina é escasso."

Célia: "...talvez se a disciplina se estendesse ao longo do curso, nos daria mais condições, mais, ainda assim, acho que sobrecarrega o professor e sacrifica os demais alunos. O aluno surdo precisa de um intérprete em sala de aula"

Ainda de acordo com Gatti (2010, p. 1.371), de modo geral, no curso de Pedagogia, há uma insuficiência formativa evidente para que o futuro professor venha desenvolver o trabalho de planejar, ministrar e avaliar atividades de ensino para os anos iniciais do Ensino Fundamental e para Educação Infantil. Na maioria das vezes, o ensino é voltado apenas para o porquê se deve ensinar, entretanto de forma muito elementar, registram o que e como ensinar.

É preciso revisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, a fim de promover a educação, a cidadania e efetivamente acolher o tema da inclusão como diretiva.

7.3 DA DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO APLICADOS A DOCENTE

Nesta fase, reunimos as informações que foram tabuladas em três categorias: o mercado do professor intérprete, a formação do professor e a atuação do profissional em sala de aula.

A docente é surda, encontra-se na faixa etária de 35 a 45 anos, possui mestrado e tem especialização em tradução-intérprete em LIBRAS/Português, já trabalhou como tradutora e intérprete, atualmente atua apenas na docência, possui mais de 10 anos de experiência, e está vinculada a IES há mais de 5 anos.

Considerando a ausência de um intérprete para auxiliar na realização de entrevista, a aplicação do questionário semiestruturado foi o procedimento utilizado para obter as informações desejadas, desta forma, algumas questões não foram respondidas e outras careceram de detalhes.

7.3.1 O mercado do Professor Regente e Intérprete

Uma das dificuldades encontradas pelos intérpretes de Língua de Sinais é a remuneração e a falta de oportunidades de aprimoramento profissional, pois “[...] encontra possibilidades restritas para o seu exercício profissional, com baixa remuneração e difícil acesso a cursos referentes à sua área de atuação, os quais são geralmente ofertados nos grandes centros urbanos” (Guarinello et al, 2008, p. 65).

No exercício da docência ou como intérprete-tradutor, a docente, que tem o título de mestre, relata não ter percebido grandes diferenças salariais, no entanto, condição não é uma regra, pois nem todo profissional possui qualificação semelhante:

Docente: não vejo grande diferença, mas é preciso ter o conhecimento, se aperfeiçoar de forma continuada, e assim a remuneração vai se tornando melhor. No meu caso, eu sou professora bilíngue e intérprete tradutora e ainda tenho mestrado.

Outra questão abordada pela intérprete é sobre a falta de incentivo financeiro para manter o profissional intérprete no mercado da educação, devido as exigências que a profissão demanda. Vejamos sua resposta:

Docente: O mercado de trabalho não educacional oferece muitas oportunidades para o intérprete, não sendo necessário combinar outros conhecimentos. Já no mercado da educação, além de dominar a linguagem orofacial, é preciso ter conhecimento geral de muitas disciplinas, principalmente aquela em que vai atuar, por isso, ocorre o desinteresse por trabalhar na educação, além de ser financeiramente, pouco atraente;

A docente acredita que a remuneração é um dos empecilhos à contratação do tradutor intérprete para atuar na educação, o que na sua opinião, inviabiliza a inclusão do aluno surdo, pois muitas vezes, só há um único aluno surdo na instituição, o que não justifica o custo da contratação.

Docente: Para a Instituição, manter um intérprete em sala de aula, muitas vezes para atender um único aluno, é um custo alto custo é alto, e não há como repassá-lo ao aluno, o que representa prejuízo. Um único aluno não justifica a contratação de um intérprete.

7.3.2 Da Formação do Professor Regente

O estudo deve ser constante devido à complexidade da língua; sobre isto, Brito (2013, p. 04) menciona o seguinte:

A LIBRAS é dotada de uma gramática constituída a partir de elementos Constitutivos das palavras ou itens lexicais e de um léxico que se estruturam a partir de mecanismos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos que apresentam também especificidades, mas seguem também princípios básicos gerais. É dotada também de componentes pragmáticos convencionais codificados no léxico e nas estruturas da LIBRAS e de princípios pragmáticos que permitem a geração de implícitos sentidos metafóricos, ironias e outros significados não literais.

Quanto à formação do intérprete, o período mínimo para que esteja apto a trabalhar é superior a 4 anos, sendo necessário ter alguma familiaridade em ciências humanas. Vejamos o posicionamento da docente, ressalta-se que a transcrição preservou de forma literal a escrita da entrevistada:

Docente: "A Formação do intérprete é muito difícil, falta incentivo para trabalhar em sala de aula, não há oferta de qualificação. O profissional que abraça a carreira educacional precisa ter formação continuada, para o aprimorar o trabalho com o surdo. Para a adequada formação Aluno surdo, e preciso o acompanhamento integral do professor e do intérprete durante todo o curso"

Há muita dificuldade para encontrar profissionais intérpretes dispostos a atuar na área de educação, pois "[...] encontra possibilidades restritas para o seu exercício profissional, com baixa remuneração e difícil acesso a cursos referentes à sua área de atuação, os quais são geralmente ofertados nos grandes centros urbanos" (Guarinello et al., 2008, p. 65).

Para Santos e Lacerda (2015, p. 514) "O professor é responsável pelo ensino, por proporcionar o conhecimento científico ao aluno, e o IE é responsável por transformar a informação de uma para outra língua. "

7.3.3 Atuação do profissional intérprete em sala de aula

Atualmente a docente é titular da disciplina de LIBRAS, mas já atuou em sala de aula no formato tríade, como intérprete, pois entende que há sensível diferença entre a atuação do professor, ainda que versado em LIBRAS, e do intérprete, em turma mista. De acordo com a experiência da docente outro fator que dificulta a inclusão escolar do surdo não dominar da língua portuguesa escrita.

Segundo Carvalho & Rafaeli (2003, p. 61):

Se pensássemos a escrita como código representante da fala, não seria possível para o surdo escrever dentro das regras gramaticais do português, e sim apenas transcrevendo a gramática da língua de sinais, o que não seria nem um pouco útil, pensando na questão da possibilidade de que seu texto pudesse ser compreendido e incluir-se no meio social composto pelos Leitores ouvintes.

A docente tem a mesma percepção, quando afirma que a inclusão do aluno surdo depende da presença do intérprete em sala de aula.

Docente: “O ideal seria ter a presença do professor e do intérprete juntos, pois a função do intérprete é decifrar, para o aluno surdo aquilo que está sendo explicado, o contexto de cada frase dita, para que o surdo entenda a disciplina. Há inúmeras formas do professor ensinar e fazer o surdo compreender o conteúdo, mas se ele não pensar na perspectiva do surdo, que precisa do estímulo visual, a aula será ininterpretável.”

O bilinguismo se apresenta como uma abordagem educacional eficaz para que o surdo possa constituir-se como sujeito sócio histórico. A abordagem bilíngue defende a necessidade de aquisição da língua de sinais como primeira língua e o aprendizado da língua portuguesa oral e/ou escrita, como segunda língua. Atualmente muitos profissionais acreditam no bilinguismo como proposta educacional para surdos. (Lodi, 2000, p. 49-63).

As línguas de sinais são instrumentos essenciais para transmitir cultura e conhecimento. As línguas de sinais deverão fazer parte do currículo escolar de cada país. (Declaração Mundial de Educação de Surdos, 2007 *apud* Lopes, 2017, p. 10)

A língua de sinais propicia o desenvolvimento linguístico e cognitivo da criança surda, facilita o processo de aprendizagem, serve de apoio para a leitura, para escrita e a compreensão (Góes, 2000, p. 31 *apud* Quadros, 2003, p. 99). A falta de domínio de uma língua pelo surdo dificulta a construção de sua subjetividade e este fator, enfatiza a deficiência como empecilho para o aprendizado. (Fernandes, 2008, p. 84)

Docente: "A falta de domínio da língua portuguesa escrita dificulta a inclusão do surdo nas universidades. A dificuldade implica inevitavelmente em obstáculo" adicional para a entrada e permanência de surdos ao ensino superior. "Na falta de um intérprete, esta é a única ferramenta que o conecta com a educação do ouvinte, por isso, para melhorar seu desempenho e aproveitamento acadêmico, ele necessita de um intérprete em LIBRAS, durante todo o curso."

A pesquisa revelou que, na experiência da docente, o intérprete atuando com o professor em sala de aula é condição ideal para o ensino e aprendizado do surdo, ainda que a sua ausência consiga ser superada com grande empenho e esforço; no entanto, não deixa de ser um grande obstáculo à sua permanência.

A matriz curricular parece ser adequada, no entanto, a carga horária da disciplina de LIBRAS não favorece a formação do discente como professor regente, para atuar em turma inclusiva ou mista. A disciplina de LIBRAS passou a ser ministrada no curso de pedagogia, em 22 de dezembro de 2005, por força do Decreto nº. 5.626, e, se não obrigatória exigência, possivelmente, não despertaria grande interesse entre os discentes.

7.4 ENTREVISTA COM OS DISCENTES - DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Os trechos foram escolhidos com embasamento nos objetivos do estudo por meio de análise qualitativa. A entrevista, a observação, as gravações e a leitura minuciosa e transcrições dos áudios integraram as etapas da análise que exigiram extremada atenção de forma a extrair as respostas perseguidas pela pesquisa, valorizar a opinião dos participantes e suas experiências.

A coleta de dados ocorreram em três fase: a primeira etapa ocorreu através da escuta e transcrição dos áudios, e a anotação de ideias sobre o tema; na segunda fase das anotações realizadas, foram extraídos trechos, frases, palavras chaves consideradas recorrentes sobre determinados temas, a saber: experiência formativa, formação acadêmica, atuação informal com surdos, e pretensão de atuar profissionalmente.

A organização e categorização dos dados foram as últimas fases, com a interpretação, reflexão e utilização das informações a fim de atender o escopo do estudo. Chegou-se a três categorias: Formação Acadêmica, Expectativa na Docência e Conhecimento do Mercado de trabalho.

A multiplicidade de informações adquiridas e o universo de temas que poderiam ser estudado demonstram que a formação de profissionais versados em LIBRAS como meio de fomentar a inclusão educacional, não se encerra ou esgota neste estudo; há um vasto campo que deve ser explorado.

7.4.1 Tratamento das Entrevistas

Tabela 31 - Formação Acadêmica em LIBRAS

Categoria 01 - Formação Acadêmica em LIBRAS				
Objetivo	Conhecer o perfil acadêmico, pretensão e experiência profissional.			
	Você tem formação superior? O que te	A disciplina vai ajudar no desenvolvimento	Que atividade profissional você exerce ou	Teve alguma capacitação anterior em LIBRAS antes a

Questões	impulsionou a buscar um curso na área de pedagogia com atuação em LIBRAS?	de sua atuação como professora versada em LIBRAS?	exercia antes de cursar pedagogia?	pedagogia? Pretende fazer ou se aprimorar?
Ana	<i>A busca da primeira formação em curso superior, e faço LIBRAS por ser disciplina obrigatório</i>	<i>A disciplina tem carga horária insuficiente para capacitar o professor. Não tenho interesse em lecionar em turma inclusiva</i>	<i>Estudante</i>	<i>Não fiz curso em LIBRAS;</i>
Bela	<i>Tenho graduação em administração e não me importo em ter alunos surdo, desde que acompanhados por TIL</i>	<i>Acredito que irá facilitar a comunicação com o aluno surdo, mas não a ponto de dispensar um intérprete.</i>	<i>Secretaria de coordenação de IES</i>	<i>Fiz o curso básico na Escola Bilingue LIBRAS e Português escrito de Taguatinga. Desejo me aperfeiçoar e prestar o exame nacional para certificação de proficiência</i>
Célia	<i>Tenho graduação em contabilidade e não quero lecionar, e curso LIBRAS por ser obrigatório;</i>	<i>A carga horária da disciplina não estimula e nem capacita o professo. Não tenho interesse em lecionar em turma inclusiva</i>	<i>Analista fiscal contábil</i>	
Dayse	<i>Tenho graduação em história e quero lecionar, em turma inclusiva. Tenho um filho surdo -mudo</i>	<i>Por ter certo conhecimento em libra, o curso me despertou a vontade de aperfeiçoamento.</i>	<i>Analista de crédito em instituição bancária</i>	<i>Fiz o curso básico de LIBRAS para atendimento bancário, mas não pretendo me aprimorar.</i>

Fonte: Pesquisador

Na categoria 01 - Formação Acadêmica em LIBRAS – se traz a reflexão sobre como o discente avalia a disciplina de LIBRAS no curso de pedagogia, sua formação, motivações e pretensões.

Para Costa & Lacerda (2015, p. 764) parece ingênuo almejar ensinar uma língua em sua totalidade para alunos dos diversos cursos de licenciaturas no

espaço de uma disciplina, tenha ela 30 ou mais horas. Esse não parece ser o propósito do Decreto n. 5.626/2005.

Percebe-se que alguns discentes entendem o ensino de LIBRAS apenas como uma disciplina obrigatória, que não possui o condão de preparar o professor para atuar em sala de aula inclusiva, como se extrai:

Ana: "A disciplina tem carga horária insuficiente para capacitar o professor. Não tenho interesse em lecionar em turma inclusiva";

Célia: "A carga horária da disciplina não estimula e nem capacita o professor. Não tenho interesse em lecionar em turma inclusiva."

Nota-se que houve interesse pelo conhecimento naquelas que de alguma forma já utilizam ou tiveram algum contato a língua fora do ambiente acadêmico; assim são os relatos de Bela e Dayse:

Bela: Fiz o curso básico na Escola Bilíngue LIBRAS e Português escrito de Taguatinga. Desejo me aperfeiçoar e prestar o exame nacional para certificação de proficiência

Dayse: "Por ter certo conhecimento em libras, o curso me despertou a vontade de aperfeiçoamento."

Tabela 42- Expectativa na Docência

Categoria 02 - Expectativa na Docência				
Objetivo	Compreender o nível de conhecimento da atividade em docência			
Questões	Quais as habilidades e competências que um professor intérprete da LIBRAS deve possuir?	Como você define a função do professor intérprete de Língua de Sinais?	Que dificuldades você espera, ou imagina enfrentar no exercício do magistério? Como pretende superar as barreiras da língua?	Como você considera que deveria ser a formação do professor intérprete da LIBRAS?
	<i>O domínio da língua,</i>	<i>Como mediador</i>	<i>Estudante</i>	<i>A grade curricular</i>

Ana	<i>capacidade de superar desafios, aprendizado constante e empatia</i>	<i>da disciplina ofertada aos ouvintes para os surdo;</i>		<i>deve ser mais extensa, e deveríamos ter um contato direto com os alunos surdos.</i>
Bela	<i>Domínio bilíngue interpretativo e comunicativo, capacidade de criar interação entre surdos e ouvintes e didática para promover o conteúdo de forma visual.</i>	<i>Auxiliar o intérprete da Língua de Sinais em suas práticas, buscando melhorar a compreensão do aluno surdo</i>	<i>A dificuldade da comunicação, uma vez que o domínio da língua e a destreza para construir frases advém com a prática. A presença de um Til seria indispensável para aprendizado do surdo.</i>	<i>Aumento da carga horária, ao longo do curso, introdução da disciplina de tradução e estágio obrigatório.</i>
Célia	<i>Precisa dominar a língua, desenvolver velocidade na utilização dos sinais e saber explicar e traduzir os termos técnicos que o surdo desconhece.</i>	<i>Como professor regente, interagindo com o intérprete</i>	<i>Além de lidar com alunos ouvintes, que já é um grande desafio, não pretendo lecionar para surdos, salvo se, houver o acompanhamento do TIL.</i>	<i>Aumentar a quantidade de horas aulas da disciplina agregada a disciplina de estágio.</i>
Dayse	<i>Ter ampla familiaridade com a língua ampliando de suas competências tradutórias e interpretativas, desenvolver habilidade de criar interação entre os alunos.</i>	<i>Interagir com o intérprete, informando-lhe previamente sobre as peculiaridades da turma, plano de aula e as teorias que precisam ser enfatizadas.</i>	<i>Acredito que em sala mista ocorra a dificuldade de nivelar conteúdo sem a presença de um TIL. Elaborar aulas com apelo visual pode quebrar as barreiras de aprendizagem e a explicação do conteúdo de forma individual.</i>	<i>A disciplina de LIBRAS deveria durar o tempo do curso. O ensino de técnicas para elaboração de material e conteúdo para facilitar a compreensão do surdo.</i>

Fonte: Pesquisador

A Categoria 02 – Expectativa na Docência – aborda o grau de expectativa das discentes em lecionar em turmas inclusivas, as habilidades necessárias, as dificuldades e se a formação do professor é adequada.

Sem exceção, todos afirmaram que a carga horária é deficitária e não proporciona o conhecimento necessário para a formação do professor com conhecimento básico em LIBRAS. Houve um manifesto protesto de que o curso

deveria ofertar a disciplina de estágio, com ênfase em educação para surdos, como se extrai das narrativas:

Bela: Aumento da carga horária, ao longo do curso, introdução da disciplina de tradução e estágio obrigatório.

Dayse: A disciplina de LIBRAS deveria durar o tempo do curso. O ensino de técnicas para elaboração de material e conteúdo para facilitar a compreensão do surdo.

O ensino na disciplina de LIBRAS, no curso de Pedagogia, contribui para a formação de docentes mais aptos para o trabalho com alunos surdos e para conviverem com a diversidade presente na sociedade. Acredito que o desejo de todo professor é que seu trabalho desperte interesse nos seus alunos e, ao final de cada etapa, seus objetivos sejam alcançados.

Martins (2008, p. 195) destaca que “o aprendizado de uma língua transcende a sala de aula, exigindo um contexto e contato com a cultura em questão”.

Considerando que a dificuldade de inclusão do aluno surdo está na comunicação, seria imperioso que tanto professor quanto o aluno tivessem formação bilíngue, e que contassem com a atuação de um Tradutor- intérprete como mediador.

Tabela 53 -Conhecimento do Mercado Trabalho

Categoria 03 - Conhecimento do Mercado Trabalho				
Objetivo	Verificar o nível de conhecimento de mercado para a profissão			
Questões	<i>Você tem conhecimento da formação exigida para trabalhar como TIL? E a regulamentação?</i>	<i>Quais os atividades que um profissional em LIBRAS pode exercer?</i>	<i>Você sabe a diferença entre tradutor e Intérprete/</i>	<i>Você tem conhecimento sobre a área de atuação? Oportunidade? e salário?</i>

Ana	<i>Acredito que basta a certificação de proficiência. Já ouvi falar da Lei mas desconheço o conteúdo;</i>	<i>Tradutor pode trabalhar tanto na área escrita quanto na oral. O tradutor só trabalha com a língua (gestos e sinais)</i>	<i>Intérprete trabalha com a língua oral e tradutor com a escrita</i>	<i>Muito vagamente, sei que os salários são superiores aos da educação e que órgãos públicos, TV, empresas que produzem eventos são a que mais contratam.</i>
Bela	<i>Basta o conhecimento e o domínio da língua, tanto na tradução como na interpretação. Sei que tem regulamentação, mas nunca li.</i>	<i>O tradutor trabalha com tradução escrita e simultânea</i>	<i>O tradutor trabalha com tradução escrita (revisor, editor) e simultânea. O intérprete só a língua de sinais oral</i>	<i>Intuições de ensino, emissoras de TV, partido políticos, e também como freelance. Sei que os salários aplicados na educação são inferiores aos demais mercado.</i>
Célia	<i>Certificação de proficiência Tomei conhecimento em sala de aula, mas não lembro.</i>	<i>Como professor regente, interagindo com o intérprete</i>	<i>Tradutor pode trabalhar tanto na área escrita quanto na oral. O intérprete só oral.</i>	<i>Escolas, partidos políticos, empresas de televisão, como autônomos. Não tenho conhecimento de salários</i>
Dayse	<i>Ter ampla familiaridade com a língua ampliando de suas competências tradutórias e interpretativas, desenvolver habilidade de criar interação entre os alunos. Conheço a legislação, fala das competência e a áreas de atuação.</i>	<i>Interagir com o intérprete, informando-lhe previamente sobre as peculiaridades da turma, plano de aula e as teorias que precisam ser enfatizadas.</i>	<i>O intérprete decifra a língua falada para sinais e o tradutor traduz texto em português a forma escrita da LIBRAS. Essa atividade pode ser aplicada a qualquer idioma.</i>	<i>Tenho conhecimento, a atuação pode ser em como intérprete em eventos. TV, órgão públicos, escolas. Como tradutor: tradução juramentada e de documentos e livros, dublagem, legendas. A remuneração varia entre R\$70,00 a 120,00 a hora</i>

Fonte: Pesquisador

Categoria 03 - Conhecimento do Mercado Trabalho - As questões apresentadas tiveram por escopo verificar qual o conhecimento de mercado que o discente detinha em relação a formação, atividades que podem ser desenvolvidas, campos de atuação e remuneração do tradutor e intérprete em LIBRAS.

Todas as discentes sabem da necessidade do Exame de Proficiência em LIBRAS, mas apenas uma conhece a regulamentação e o que ela dispõe. Demonstrou possuir uma boa noção das atividades que podem ser desempenhadas, a diferença entre tradutor e intérprete e as possíveis áreas de atuação.

Bela: "Intuições de ensino, emissoras de TV, partido políticos, e também como freelance. Sei que os salários aplicados na educação são inferiores aos demais mercado."

Célia: "Escolas, partidos políticos, empresas de televisão, como autônomos. Não tenho conhecimento de salários."

Quanto à remuneração, a Dayse foi a única que comprovou ter algum conhecimento:

Dayse: "Tenho conhecimento, a atuação pode ser em como intérprete em congressos, eventos. Emissoras de TV, órgão públicos, escolas. Como tradutor; tradução juramentada e de documentos e livros, dublagem, legendas. A remuneração varia entre R\$70,00 a 120,00 a hora."

Está evidenciado que cursar a disciplina de LIBRAS não despertou nos discentes o interesse pela docência inclusiva, ou para a atividade de intérprete-tradutor. Apenas Dayse parecia ter algum conhecimento:

Dayse: Ter ampla familiaridade com a língua ampliando de suas competências tradutórias e interpretativas, desenvolver habilidade de criar interação entre os alunos. Conheço a legislação, fala das competência e a áreas de atuação.

Interagir com o intérprete, informando-lhe previamente sobre as peculiaridades da turma, plano de aula e as teorias que precisam ser enfatizadas

O intérprete decifra a língua falada para sinais e o tradutor traduz texto em português a forma escrita da LIBRAS. Essa atividade pode ser aplicada a qualquer idioma.

No âmbito acadêmico o primeiro contato com a língua de LIBRAS, no curso de pedagogia, ocorre na condição de disciplina obrigatória, e não como segunda língua. O desafio em aprender LIBRAS, ultrapassa as dificuldades de se estudar uma outra língua oro-auditiva, visto que, a língua de LIBRAS é de natureza visuo-espacial, o que implica maior dedicação.

As participantes discentes encontram-se, em sua maioria, na faixa etária de 26 a 45 anos, são casados ou vivem sob o regime de união estável. Verifica-se que 20% possuem curso de especialização lato sensu, 13% estão na faixa etária de 45 a 60 anos, 44% tem graduação e 55% estão na faixa etária de 31 a 45 anos e 36% estão cursando sua primeira graduação; 81,82% tem entre 25 a 30 anos.

Quanto ao enquadramento profissional, todos exercem uma atividade remunerada, e somente 12% utilizam a LIBRAS; dos discentes apenas 24% demonstram pretensão em trabalhar com LIBRAS e, destes, 66% estão cursando sua primeira graduação. Da amostra, 76% não tem qualquer expectativa e ou pretende trabalhar em sala de aula com educação inclusiva, e 88% não se interessam ou não tem conhecimento do mercado de trabalho quanto ao perfil profissional, competências, áreas de atuação e remuneração.

Quanto à disciplina de LIBRAS ministrada no curso de pedagogia, 60% dos discentes entendem que a carga horária e a grade curricular são insatisfatórias para capacitar e formar professor com conhecimento em LIBRAS. Dos 6% dos

discentes que atestaram ser satisfatório, 50% já exercem atividade utilizando a língua de sinais e apenas 16% não souberam opinar.

Quanto as docentes, 68% acreditam que um professor surdo facilita o aprendizado e desenvolve a interatividade, 20% disseram que preferiam um professor ouvinte e 12% afirmaram ser indiferente, dentre este, 100% trabalham com LIBRAS.

Quanto à formação, 12% dos pesquisados-discentes se dizem aptos para atuar na educação para surdos, observa-se que dentre eles, 100% já utilizam a LIBRAS no seu ambiente profissional. Por outro lado, 84% dos entrevistados se dizem sem condições para atuar em sala de aula inclusiva e 4% não souberam opinar.

CAPÍTULO 8. DISCUSSÃO E RESULTADO

A pesquisa buscou trazer algumas reflexões sobre o papel da disciplina de LIBRAS na formação dos professores, o impacto do tradutor-intérprete em sala de aula no desenvolvimento pedagógico do aluno surdo, além de ponderar sobre as oportunidades mercadológicas do profissional de LIBRAS.

É inegável que o aluno surdo, quando inserido em um ambiente escolar misto, necessita de uma ponte que facilite sua acessibilidade e interação com o universo acadêmico do ouvinte, este elo acontece através da Língua de sinais. Ocorre que o estudo da LIBRAS, deve ir além da mero conhecimento e utilização dos sinais, é preciso entender o universo dos surdos, sua cultura, anseios, desenvolver metodologias voltadas para o ensino das pessoas surdas, utilizar ferramentas que possam alcançar tanto o aluno ouvinte, quanto surdo.

A despeito do esforço legislativo para formar professores versados em LIBRAS, introduzindo a disciplina de forma obrigatória, ao curso de pedagogia, parece que a Norma não conseguiu promover o resultado esperado; a carga horária diminuta não favorece a absorção adequada do conhecimento necessário para a atuação do professor e não estimula o exercício da docência em sala de aula mista.

E importante conhecer minimamente o perfil do discente do curso de pedagogia, para entendermos que tipo de profissional o mercado da educação está recebendo, quais as expectativas, incertezas e desafios espera enfrentar na educação inclusiva. Para Quadros (2006, p. 150) a formação de professores bilíngues é uma questão muito complexa, o que ela resume, com as seguintes palavras:

Línguas não se aprendem em cursos de curta duração, mas em anos de trabalho e contato com a segunda língua. A língua de

sinais é, de fato, a segunda língua para esses professores e intérpretes e as consequências deste processo – satisfatórias ou não, de contato com a língua aprendida artificialmente – encontram-se refletidas diretamente no desenvolvimento dos alunos surdos na escola. (Quadros, 2006, p.151-152)

De acordo com Almeida e Vitaliano (2012, p. 11), para o aprendiz de LIBRAS, “além das questões estruturais ou gramaticais, comuns à aprendizagem de outras línguas, são necessárias habilidades motoras e expressivas, o que dificulta ainda mais a aprendizagem dessa língua”. O aluno de LIBRAS tem que aprender a migrar centro de comunicação do som para o gesto, é preciso saber traduzir o pensamento para a gramática, além do estímulo incessante do desenvolvimento motor e da expressão orofacial, o que só ocorre com a prática contínua.

As habilidades motoras e expressivas são fundamentais para a fluência em língua de sinais, uma vez que a mudança em um dos parâmetros, durante a realização dos sinais, pode alterar o seu significado. (Freitas, 2017, p. 83)

O Curso de Pedagogia ainda é deficitário, pois não consegue formar um professor capaz de desenvolver o trabalho de planejar, ministrar e avaliar atividades de ensino. É preciso que o professor tenha a capacidade que desenvolver planejamentos de aulas com a utilização recursos audiovisuais que atendam aos alunos ouvintes e surdos, sem que haja perda na qualidade do conteúdo (Gatti, 2010, p. 1.371).

A obrigatoriedade da disciplina de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) no curso de formação de professor pode ter dado a entender que o professor regente deverá ministrar suas aulas em LIBRAS, o que seria tecnicamente impossível (Botelho, 2002, p. 125).

Na concepção de Almeida & Vitaliano (2012, p. 3) “Entre tantas funções que são atribuídas ao professor, parece-nos injusto que se exija o domínio da

LIBRAS para atuar de forma inclusiva, considerando que esta é uma habilidade que nem todos conseguem desenvolver em tempo viável e com certo êxito. “

Cabe salientar que a atuação do professor, em sala de aula mista, quando precisa assumir, também, o papel de intérprete, inviabiliza a eficácia do seu desempenho. Não há como conciliar, com efetividade as duas funções, pois o ouvinte aprende pela escrita e audição, e o surdo pelo contato visual e gestual.

Lecionar para turma mista, exige que o professor mantenha um contato visual permanente, com o aluno surdo, ao mesmo tempo em que precisa discorrer sobre o tema da aula. Se considerarmos que a escrita é um recurso muito utilizado na sala de aula, como ferramenta de aprendizagem entre os ouvintes e a língua de sinais é ágrafa, os métodos de explanação deverão ser distintos, o que faria do seu trabalho totalmente contraproducente, e prejudicaria o aprendizado de ambos.

Para que o aprendizado aconteça é fundamental que planejamento das aulas; incentivo à participação do aluno; interação entre intérprete-aluno; interação professor-aluno e interação aluno colegas; e, observação do ambiente escolar. (Vargas & Gobara, 2014, p. 454). Importa esclarecer que a ação deste profissional em nenhum momento substituirá o papel do professor, pois este deve ser o responsável pelo planejamento das aulas, escolha dos conteúdos, avaliação da disciplina, apesar de participar do planejamento pedagógico.

Para que possam ter um desenvolvimento equiparado ao ouvinte, o aluno surdo necessita ser acompanhado por um intérprete da Língua de Sinais, profissional fluente na língua falada/sinalizada do seu país, e qualificado para desenvolver essa função (Barbosa-Junior, 2011, p. 48-19).

Percebe-se que tanto os discentes quanto a docente acreditam que a interação entre o professor regente e o intérprete promove o desenvolvimento do aluno surdo, o senso de equipe deve nortear essa relação, auxiliando-se mutuamente na busca da melhor didática para o desenvolvimento do aluno. O professor regente deve conhecer minimamente a LIBRAS, a fim de atender os anseios do aluno e, por sua vez, o intérprete precisa conhecer o aluno e suas necessidades.

Após análise dos dados extraídos no estudo de caso, confrontados com os referenciais teóricos produzidos, não restou dúvida que a presença do tradutor intérprete da língua de sinais (TILS) dentro do ambiente escolar, para atuar como intérprete educacional, é essencial para aprimorar o desenvolvimento acadêmico do aluno surdo, mediando a comunicação entre alunos surdos, ouvintes e professores.

Segundo Goffredo (2004, p. 16-22), para atender às necessidades educacionais especiais dos jovens surdos, o primeiro passo é assegurar seu ingresso na instituição. Mas isso não garante que a inclusão se concretize. Vencida a barreira do ingresso, o próximo desafio é a permanência no curso, que depende muito da mediação do intérprete.

Foster, Long e Snell (1999, p. 225-235 *apud* Bisol & Simoni & Zanchin, 2010, p.1 52) levantam outros problemas enfrentados pelos estudantes surdos: demora no recebimento das informações (tempo entre o que é falado e a tradução); quebra de contato visual enquanto o professor escreve no quadro, caminha pela sala ou lê um documento, o que impede a leitura labial; perda de informação quando é preciso escolher entre olhar para o intérprete ou observar o professor enquanto este manuseia um objeto em laboratório ou trabalha com imagens.

Contudo, a demanda mercadológica, para esses profissionais, está longe de ser suprida, seja porque há um vasto campo de trabalho fora da educação, que parece ser financeiramente mais atrativo, seja pela parca disponibilidade de profissionais habilitados.

Ademais, a realidade da inclusão escolar esbarra, tanto na falta de profissionais, quanto na precária formação destes, fato que se comprova pelos números de reprovações nos exames de proficiência de tradutores e intérpretes. De 2006 a 2008, segundo dados da Secretaria de Educação Especial do MEC, o programa certificou 4.104 pessoas. Deste conjunto, 1.938 profissionais têm certificado para o ensino da LIBRAS e 2.167 para tradução e interpretação da Língua Brasileira de Sinais.

No ano de 2011, PROLIBRAS - Exame Nacional de Certificação na LIBRAS certificou, em todo País 406 profissionais. As cidades com maior número de aprovados foram Rio de Janeiro e São Paulo, com 59 candidatos, cada. Brasília, a Capital da República aprovou apenas 10 candidatos. (COPERVE, 2015, p. 43, 180)

Os profissionais aprovados são rapidamente absorvidos pelo mercado, o que comprova a escassez de mão de obra, enquanto a demanda educacional cresce exponencialmente. Os aspectos remuneratórios e a demanda de mercado por tradutores-intérpretes em LIBRAS combinado com a escassez de profissionais habilitados são fatores impeditivos para que se consiga suprir a carência da mão de obra das IES, além dos requisitos para atuar na educação.

O intérprete, como aponta Martins (2006), deve ser capaz descobrir caminhos e métodos para minimizar as dificuldades do aluno surdo. Deve mediar a comunicação, ser um elo entre o professor, o conhecimento e o aluno, ajudando a superar a diferença linguística. A atuação do intérprete requer aprofundamento teórico nas diferentes áreas de estudo, familiaridade com a linguagem utilizada em cada situação e experiência educacional.

Na contramão dos estudos já publicados, há aqueles que creem ser possível e produtivo que um professor com conhecimento em LIBRAS, possa substituir um intérprete, ainda que, tenha vasta experiência profissional na área da interpretação, as atividades seriam conflitantes, a atividade da docência é diferente da de intérprete. Não há como o professor, sozinho, vencer as dificuldades impostas pela diferença da língua. Numa educação inclusiva existem três personagens: o aluno surdo, o intérprete de LIBRAS e o professor, é preciso definir a função de cada um nesse processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Historicamente a população surda, ao conseguir acesso à educação, teve que conviver e se adaptar ao convívio acadêmico dos ouvintes, contudo, esta realidade vem sendo desconstruída. Os direitos das pessoas com deficiência passaram a ser reconhecidos e globalizados; cada país, lidando com as suas desventuras, vem desenvolvendo mecanismo que proporcione a essa população uma inclusão efetiva.

A educação é um deste mecanismo, talvez o mais poderoso, para o exercício da cidadania. Atualmente o Brasil conseguiu implantar, em dezenas de municípios, escolas que ofertam desde a educação básica até o ensino médio, voltadas exclusivamente para os surdos; ocorre que as vagas ofertadas não comportam a necessidade da comunidade surda.

Neste contexto, a continuidade da educação dos surdos passou a ser um problema inquietante por suas dificuldades e limitações. O processo educacional do surdo, em regra, ocorre em um ambiente voltado a suas necessidades, onde os atores educacionais e demais alunos interagem de forma igualitária, a comunicação de sinais e gestos integram seu universo; contudo, o egresso de uma instituição exclusiva, se vê inserido de forma abrupta ao mundo dos ouvintes, onde professores e discentes interagem pela oralidade, e nem sempre é possível a presença de um intérprete.

Para o surdo que se expressa e constrói seus pensamentos com estruturação de sentença diversa dos ouvintes, haja vista as diferenças morfológicas e sintáticas, como a concordância verbal e nominal, o surdo não consegue formular orações adequadas ao entendimento do ouvinte, mesmo quando consegue através da Leitura labial, ou mesmo reproduzir a escrita de um texto em português, o processamento das frases lhe soa desconexo.

As limitações acometem o aluno surdo, quando se vê inserido em turma mista, normalmente, começa no ensino regular e se prolonga até o curso superior. Tal condição fere os princípios constitucionais referentes ao direito à igualdade e de acesso educação, ao surdo é “garantido” o exercício de seus direitos de forma paritária.

Atualmente no Brasil a língua de LIBRAS é disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia. Pedagogia é um os cursos de formação de professores e contém em sua grade curricular o curso de LIBRAS; apesar de ser um avanço no processo, não consegue habilitar o concluinte para lecionar em uma turma mista, sendo indiscutível a presença do intérprete e do professor-regente em sala de aula.

Apesar das políticas públicas voltadas para a formação de professores com habilidade em LIBRAS, a disciplina é ofertada em carga horária mínima, que não qualifica e não estimula o exercício da docência para alunos surdos. Por outro lado, não há profissionais habilitados em número suficiente capaz de suprir a demanda educacional e os poucos que existem acabam por migrar para outros polos mercadológicos atraídos por remunerações vantajosas.

A condição ideal para abrandar o cerceamento a educação do surdo está na disponibilização de cursos, em diversas áreas, e que ofereçam, em sala de aula, o sistema de tríade (professor, intérprete e aluno), desta forma, favorecendo a escolha, o ingresso e, principalmente, a permanência do discente surdo na Instituição.

Para isso, alguns entraves devem ser vencidos através de políticas salariais e públicas que regulamentem a profissão do intérprete e tradutor, que determinem a contratação de intérprete, em sala de aula mista, que amplia o currículo e a obrigatoriedade da disciplina da LIBRAS, nos cursos de

especialização em docência. As normas garantem o direito, mas faltam mecanismos que assegurem seu cumprimento efetivo.

A ampliação a norma para alcançar todos os cursos de graduação e pós-graduação voltados à docência, seria um salto enorme para difundir a língua e despertar o desejo de aperfeiçoamento. O Projeto de Lei nº. 7.699/2006 traz certo avanço, pois estabelece, no artigo 38º, a educação especial em todos os níveis e modalidades de ensino e a qualificação específica dos profissionais da educação.

Inúmeras são as ações que poderiam fomentar a inclusão educacional, dentre elas a ampliação da norma que determina a obrigatoriedade da disciplina de LIBRAS a todos dos cursos de graduação e pós-graduação voltados a formação de professores; a obrigatoriedade da especialização em docência daqueles que pretendem adentrar na docência e o aumento da carga horária mínima na disciplina de LIBRAS com estágio obrigatório.

A docência deve ser profissionalizada, e isso requer formação especializada para o exercício do ofício, como acontece com o médico ou com o engenheiro. Não basta o notório saber, ou mesmo a graduação ou especialização em área diversa, é preciso que se compreenda que há uma grande distância em conhecer e saber transmitir, de forma didática, o que se conhece.

Assim, esta pesquisa visa contribuir no desenvolvimento crítico para que seja possível entender que a inclusão da disciplina de LIBRAS na formação não habilita o professor para atuar também como intérprete dentro da sala de aula. A reestruturação do currículo da LIBRAS deve ser estendida; a disciplina deve ser dividida em vários módulos, ao longo de todo os semestres do curso. O estágio, a fim de promover o contato direto com a língua, deve ser também obrigatório.

BIBLIOGRAFIA

- Aguiar dos Santos, S. (2006). *Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: um estudo sobre as identidades* (Mestrado). UFSC.
- Almeida, R., Coelho Barbosa, J. Montenegro, A. P. D. R., Montenegro, Montenegro Jr, R. (2012). Avaliação auditiva de crianças com hipotireoidismo congênito - doi:10.5020/18061230.2009. *Revista Brasileira em Promoção da Saúde*. 22. 10.5020/365, P. 4. Recuperado em 12 de dezembro, 2018. Disponível a partir de [https://www.researchgate.net/publication/277799364_Avaliacao_auditiva_d_e_crianças_com_hipotireoidismo_congenito_-_doi105020180612302009p41](https://www.researchgate.net/publication/277799364_Avaliacao_auditiva_de_e_crianças_com_hipotireoidismo_congenito_-_doi105020180612302009p41).
- Almeida, S.M.S., Córdula, E. B. L. O papel do intérprete de LIBRAS no processo de ensino-aprendizagem do(a) aluno(a) surdo(a). *Revista Educação Pública*, SSN: 1984-6290 - B3 em ensino - Qualis, Capes, Cecierj, Rio de Janeiro. v. 17, n. 14, 25 jul. 2017, P. 3-6. Recuperado em 12 de setembro, 2018. Disponível a partir de <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/17/14/o-papel-do-intprte-de-libras-no-processo-de-ensino-aprendizagem-do-a-aluno-a-surdo-a>
- Almeida, J. J. F. D., & Vitaliano, C. R. (2012). A disciplina de LIBRAS na formação inicial de pedagogos: experiência dos graduandos. IN: *IX ANPED SUL- Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*. Londrina, P. 1-16. Recuperado em 05 de novembro, 2018. Disponível a partir de <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2429/582>.
- Amorim M. (2016). Demanda por intérpretes de língua de sinais é maior do que o número de profissionais formado. *Desacato*, 27.set. 2016, P. 1 - 3. Florianópolis -SC. Recuperado em 04 de novembro, 2018. Disponível a partir de <http://desacato.info/demanda-por-intérpretes-de-lingua-de-sinais-e-maior-do-que-o-numero-de-profissionais-formados/>
- Araújo, A. S., de Carvalho Menezes, A. M., & Araújo, A. C. S. (2017). A Educação de Surdos: Formação de Professores na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). *Id on line Revista de Psicologia*, P. 199-211.
- Araújo, A. S., Moura, J. R., Camargo, L. A., & Alves, W. (2002). Avaliação auditiva em escolares. *Rev Bras Otorrinolaringol*, 68(2), P. 263-6. Recuperado em 10 de setembro, 2018. Disponível a partir de <file:///C:/Users/Josi%20Fernandes/Documents/DISSERTA%C3%87%C3%83O/PROJETO%20ATUAL/DISSERTA%C3%87%C3%83O/TESE/10839.pdf>.

- Araújo, E. C. (2013). Modelo de gestão em uma escola estadual de educação profissional do Ceará e sua influência no desempenho dos alunos em avaliações externas. *Repositório UFJF*, P. 53. Recuperado em 25 de setembro, 2018. Disponível a partir de <http://repositorio.ufjf.br:8080/xmlui/handle/ufjf/1225>.
- Araújo, S. A. (2002). Perda auditiva induzida pelo ruído em trabalhadores de metalúrgica. *Revista Brasileira de Otorrinolaringologia*, v. 68, n. 1, 2002, P. 47-52. Recuperado em 10 de setembro, 2018. Disponível a partir de <http://www.scielo.br/pdf/%0D/rboto/v68n1/8770.pdf>.
- Ahnert Azeredo, B., & Dionísio, N. (2017). Da Formação em LIBRAS à Atuação no Ensino Básico. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo Do Conhecimento*, 01(05), P. 287-298. Retrieved from. Recuperado em 10 de fevereiro, 2018. Disponível a partir de <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/wp-content/uploads/artigo-cientifico/pdf/LIBRAS-a-atuacao-ensino-basico.pdf>.
- Barbosa-Junior, J. (2011) A função do tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS: âmbitos de atuação e o intérprete educacional. *PROFT em Revista*, São Paulo, v. 1, nº 1, out. 2011, P. 1- 315.
- Barbosa, M. A. (2007). *A inclusão do surdo no ensino regular: A Legislação*. (Graduação). Universidade Estadual Paulista. Marília, P.1-72. Recuperado em 10 de fevereiro, 2018. Disponível a partir de http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/artigos_edespecial/surdo_sistemaregular.pdf
- Barroso, J. (2009). A utilização do conhecimento em política: o caso da gestão escolar em Portugal. *Educação & Sociedade*, v. 30, n.109, P. 987-1007. Recuperado em 10 de fevereiro, 2018. Disponível a partir de <https://www.redalyc.org/pdf/873/87313699004.pdf>
- Bento R. F, Miniti A, Marone S. A. M. (1998) Doenças do ouvido interno. In: Bento RF, Miniti A, Marone S. A. M, organizadores. *Tratado de otologia*. São Paulo: Edusp, P. 322-31.
- Bezerra, J. J., Niskier, C., & Batourina, L. (2017). Private Higher Education in Brazil: Fueling Economic Growth. *International Higher Education*, (90), P. 24-26. Recuperado em 10 de fevereiro, 2018. Disponível a partir de <https://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe/article/view/10007/8689>.
- Bisol, C. A., Valentini, C. B., Simioni, J. L., & Zanchin, J. (2010). Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 139, P. 147-172.

Botelho, P. (2002). *Linguagem e letramento na educação dos surdos: ideologias e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autentica Editora. P. 9-158.

Brasil. Ministério da Educação e Cultura. *Programa Escola Acessível*. Ind. Brasília, DF. [s/d]. Recuperado em 10 de outubro, 2017. Disponível a partir de <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17428-programa-escola-acessivel-novo>.

_____. Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Recuperado em 10 de novembro, 2017. Disponível a partir de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/Lei/l12319.htm.

_____. *Seja um professor. Requisitos*. Ind. Brasília, DF. [s/d]. Recuperado em 10 de novembro, 2017. Disponível a partir de <http://sejaumprofessor.mec.gov.br/internas.php?area=como&id=requisitos>.

_____. Ministério da Educação. *Evolução da educação especial no Brasil*. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2006. Recuperado em 25 de novembro, 2017. Disponível a partir de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/brasil.pdf>.

_____. Decreto nº. 5626/2005. Presidência da República. Casa civil. Brasília: 2005. Recuperado em 30 de novembro, 2017. Disponível a partir de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/d5626.htm.

_____. Lei 10.436/2002. 46. Presidência da República. Casa civil. Brasília: 2002. Recuperado em 19 de novembro, 2017. Disponível a partir de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIs/2002/L10436.htm.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Congresso Nacional. 16. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Recuperado em 10 de novembro, 2017. Disponível a partir de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/l10436.htm.

_____. *Sociais-RAIS, Pesquisa por população economicamente ativa (2002). Dados e estatísticas. MTE/RAIS*. Recuperado em 10 de janeiro, 2019. Disponível a partir de www.mte.gov.br

- _____. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional dos Direitos Humanos. *Declaração de Salamanca e linha de ação*. Brasília: CORDE, 1997.
- _____. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional* - Lei 9394-96. Brasília: Congresso Nacional. DOU 23/12/96. Recuperado em 20 de agosto, 2017. Disponível a partir de http://www.mp.pe.gov.br/procuradoria/caops/caop_infancia/LEI_9394_96.htm.
- _____. Ministério da Educação e Cultura (2013). *Programa Escola Acessível*. MEC. Recuperado em 01 de outubro, 2017. Disponível a partir de <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17428-programa-escola-acessivel-novo>.
- _____. Ministério da Educação e Cultura (2013). *Seja um professor*. MEC. *Requisitos*. Recuperado em 31 de outubro, 2017. Disponível a partir de <http://sejaumprofessor.mec.gov.br/internas.php?area=como&id=requisitos>.
- _____. Ministério da Educação. *Evolução da educação especial no Brasil*. (2006). Secretaria de Educação Especial Recuperado em 25 de outubro, 2017. Disponível a partir de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/brasil.pdf>.
- _____. Ministério da Educação e Cultura (2011). *Instituto de Surdos certificará a Língua Brasileira de Sinais*. Recuperado em 23 de setembro, 2018. Disponível a partir de <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33044>.
- _____. Lei n. 99.394, de 20 de dezembro de 1996 (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. 1996. Publicado no Diário Oficial da União em 23 dez. 1996. Recuperado em 10 abril, 2018. Disponível a partir de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm
- _____. Lei nº 10.436, DE 24 de abril de 2002 (2002). Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e dá outras providências. Publicado no Diário Oficial da União em 25 de abril, 2002. Recuperado em 31 de outubro, 2017. Disponível a partir de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/l10436.htm.
- _____. Lei nº 12.319, DE 1º de setembro de 2010 (2010). Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Publicado no Diário Oficial da União em 2 nov. 2010. Recuperado em 30 de novembro, 2017. Disponível a partir de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/Lei/l12319.htm.

- _____. Resolução SE - 38, de 19 de junho de 2009 (2009). Dispõe sobre a admissão de docentes com qualificação na Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, nas escolas da rede estadual de ensino. Secretaria de Estado de Educação de São Paulo. Recuperado em 24 de setembro, 2018. Disponível a partir de http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/38_09.htm.
- _____. Resolução CNE/CEB Nº 2, DE 11 de setembro de 2001 (2001). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial na educação básica. Secretaria de Educação Especial Direito à educação: Brasília: MEC/SEESP, 2001, P. 1-15 Recuperado em 15 de setembro, 2018. Disponível a partir de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>.
- _____. Senado Federal (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico.
- Bressan, F. O método do estudo de caso. *Administração on line*. Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado. v. 1, n. 1, Jan-mar. 2000, P. 1-13.
- Brüggemann, O. M., & Parpinelli, M. Â. (2008). Utilizando as abordagens quantitativa e qualitativa na produção do conhecimento. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 42(3), P. 563-568. Recuperado em 15 de setembro, 2018. Disponível a partir de <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v42n3/v42n3a20>.
- Brito, L. F. (2013). Gramática de LIBRAS. P. 1-77. Recuperado em 21 de junho, 2018. Disponível a partir de <http://files.cursodehistoria.webnode.com/200000300-5b6b05c654/A%20%20Gram%C3%A1tica%20de%20Libras%20-%20LUCINDA%20FERREIRA%20BRITO.pdf>
- Cabral, E. (2004). Para uma cronologia da educação dos surdos. *Comunicare-Revista de Comunicação*, 3, P. 35-53. Recuperado em 15 de setembro, 2018. Disponível em: http://projetoedes.org/wp/wp-content/uploads/cronosurdo_Eduardo-Cabral.pdf
- Cadernos, P. D. E. (2013). Os Desafios da Escola Pública Paranaense na perspectiva do professor PDE. *Caderno PDE*, II, P. 1- 40. Recuperado em 28 de janeiro, 2019. Disponível a partir de http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospede/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uepg_edespecial_pdp_ana_claudia_betim.pdf
- Câmara, M. F., Azevedo, M. F. D., Lima, J. W. D. O., Sartorato, E. L. (2010). Efeito de fármacos ototóxicos na audição de recém-nascidos de alto risco. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, P. 376-382. Recuperado em 15 de

setembro, 2018. Disponível a partir de <http://www.repositorio.unifesp.br/handle/11600/5470>.

Capovilla, F. C.; Capovilla, A. G. S. Educação da criança surda: o bilinguismo e o desafio da descontinuidade entre a língua de sinais e a escrita alfabética. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.8, n.2, P. 127-156, maio, 2002.

Carvalho, C. D., & Rafaeli, Y. M. (2003). A língua de sinais e a escrita-possibilidades de se dizer, para o surdo. *Estilos da Clínica*, n. 8, v.14, P. 60-67. Recuperado em 17 de janeiro de 2019. Disponível a partir de <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/61169>.

Cegalla, D. P. (2005). *Dicionário Escoar da Língua Portuguesa*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.

Ciccone, M. (1996). *Comunicação total*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Cultura Médica.

Chiavenato, I. (2010). *Gestão de Pessoas. O novo papel dos recursos humanos nas organizações*. Parte I, Cap. 1. 3 ed. Rio de Janeiro: Elsevier.

_____. (2003). *Introdução à teoria geral da administração*. Parte I, Cap. I, 7.ed. Rio de Janeiro: Elsevier Brasil.

Chizzotti, A. (2006). *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo, SP: Cortez.

Convenção Coletiva de Trabalho (2018/2019). *Mediador – Extrato*. Sindicato dos Professores em Estabelecimentos Particulares de Ensino do Distrito Federal – SINPROEP. Recuperado em 17 de agosto, 2018. Disponível a partir de <http://www.sinproepdf.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Mediador-Extrato-Conven%C3%A7%C3%A3o-Coletiva-2018-2019-1.pdf>.

Coperve, C. (2015). *Relatório Técnico Sexto Prolibras*. Recuperado em 16 de outubro, 2018. UFSC, P. 43; 180. Disponível a partir de http://150.162.242.35/bitstream/handle/123456789/134217/relatorio_tecnico_Prolibras.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Costa, J. A. *Imagens Organizacionais da Escola*. Lisboa: Edições Asa, 1996.

_____. *Imagens Organizacionais da Escola*. Lisboa: Edições Asa, 1998.

Crozatti, J. (1998) Modelo de gestão e cultura organizacional: conceitos e interações. *Caderno de estudos*, n. 18, P. 1-20.

Cunha, J. A. S; Costa, C. A. S (2011). Gestão democrática escolar. *Cuadernos de educación y desarrollo*, may, 2011. n. 27, v. 3, P. 488-94. Recuperado em 05

de janeiro, 2019. Disponível em:
<http://www.eumed.net/rev/ced/27/scsc.htm>

da Hora, D. L. *Gestão democrática na escola: artes e ofícios da participação coletiva*. Papirus Editora, 1994.

da Silva, V. S., Teles, M. M., & Dos Santos, J. F. (2016). A Legislação e a Formação do Tradutor Intérprete de Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa Para Atuação no Ensino Superior: avanços ou retrocessos? *Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional* – enope -12 fopie, v. 9, n. 1, 2016, P. 1-12. Recuperado em 23 de setembro, 2018. Disponível a partir de <https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/view/2284/660>.

de Abreu, M. T., & Suzuki, F. A. (2002). Avaliação audiométrica de trabalhadores ocupacionalmente expostos a ruído e cádmio. *Rev Bras Otorrinolaringol*, n. 68, v.3, P. 488-94.

de Almeida, J. L., & Júnior, J. G. T. (2011). Reflexões acerca da inclusão de alunos com surdez em aulas de Química, *ABRAPEC*, P. 1-12. Recuperado em 15 de novembro, 2018. Disponível a partir de http://abrapecnet.org.br/atas_enpec/viiienpec/resumos/R0605-1.pdf.

Decreto n. 5.626, de 22 de novembro de 2005. (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. Publicado no *Diário Oficial da união* de 23.12.2005, P. 5. Recuperado em 15 de junho, 2018. Disponível a partir de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/d5626.htm.

Demo, P. (1995). *Metodologia científica em ciências sociais*. 3. ed. São Paulo: Atlas.

_____. (1996). *Pesquisa e construção de conhecimento*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

de Jesus, S. N., & Martin, M. H. (2001). Práticas educativas para a construção de uma escola inclusiva. *Revista Educação Especial*, v .8, n.18, P. 13-25.

de Lacerda, C. B. F., dos Santos, L. F., & Caetano, J. F. (2011). *Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos*. Coleção UAB– UFSCar, Cap. 6, P. 103-116. Recuperado em 18 de julho, 2018. Disponível a partir de https://ceiq4.webnode.com/_files/200001670-19cee1ac87/2.pdf#page=102

- de Souza, Â. R. (2016). As relações entre os resultados da avaliação e os modelos de gestão escolar. *InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS*, P. 13. Recuperado em 15 de junho, 2018. Disponível a partir de <https://periodicos.ufsm.br/index.php/educacaoespecial/article/view/5180>
- Dias, A., Cordeiro, R., Corrente, J. E., & Gonçalves, C. G. D. O. (2006). Associação entre perda auditiva induzida pelo ruído e zumbidos. *Cadernos de Saúde Pública*, 22, P. 63-68. Recuperado em 19 de junho, 2018. Disponível a partir de <https://www.scielo.org/article/csp/2006.v22n1/63-68/>
- Distrito Federal. (2013). Companhia de Planejamento do Distrito Federal. *Pesquisa Perfil das pessoas com deficiência no Distrito Federal*. CODEPLAN. [documento eletrônico]. Recuperado em 10 de novembro, 2018. Disponível a partir de <http://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Perfil-das-pessoas-com-defici%C3%Aancia-no-Distrito-Federal.pdf>.
- dos Santos, M. P. O Papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva. *Revista Movimento-Revista da Faculdade de Educação da UFF-no*, v. 7, 2003, P. 78-91. Recuperado em 10 de setembro, 2018. Disponível a partir de https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/44961760/Paper_UFF.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1553221814&Signature=8Sxinr32lvHYQFv9wnv6i66aNkk%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DO_PAPEL_DO_ENSINO_SUPERIOR_NA_PROPOSTA_D.pdf.
- Dutra, C. P., & Griboski, C. M. (2005). Gestão para a inclusão. *Revista Educação Especial*, n. 26, P. 09-17. Recuperado em 23 de janeiro, 2019. Disponível a partir de <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4372>
- Estêvão, C. A. V. (2001). Gestão educacional e formação. Uma teoria sobre a prática e a prática da teoria. P. 87-105. *Gestão em Ação Salvador v.4 n. 2*, jul./dez. 2001, P. 5. Recuperado em 23 de setembro, 2018. Disponível a partir de <http://www.gestaoemacao.ufba.br/revistas/gav4n201.PDF#page=87>.
- _____. (2006). Educação, justiça e direitos humanos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.1, jan./abr. 2006, P. 1-17; 85-101. Recuperado em 25 de outubro, 2018. Disponível a partir de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n1/a06v32n1>

- _____. (2018). Repensar a escola como organização. A escola como lugar de vários mundos. São Luís: Editora Laboro, 2018, P. 14-56.
- Estrada, A. A., & Viriato, E. O. (2012). A escola enquanto organização burocrática: A Gestão Escolar na perspectiva dos Diretores Escolares de Cascavel. *Revista HISTEDBR On-Line*, 12(45e), P.18-33. Recuperado em 25 de setembro, 2018. Disponível a partir de https://www.researchgate.net/publication/267380659_A_escola_enquanto_organizacao_burocratica_A_Gestao_Escolar_na_perspectiva_dos_Diretores_Escolares_de_Cascavel.
- Fernandes, E. L. (2008). Surdez versus aprendizado da língua portuguesa escrita. *CES Revista*, 22(1), P. 77-88. Recuperado em 25 dezembro, 2018. Disponível a partir de https://www.cesjf.br/revistas/cesrevista/edicoes/2008/surdez_verus.pdf.
- Fernandes, S. B., & Pereira, S. M. (2016). Gestão escolar democrática: desafios e perspectivas. *Roteiro*, n. 41, v. 2, P. 451-474. Recuperado em 25 de outubro, 2018. Disponível a partir de <file:///C:/Users/jnsouza/Favorites/Downloads/9566-34747-1-PB.pdf>.
- Ferreira, D; Simões. P. (2016). Formação De Tradutor e/ou Intérprete de Língua de Sinais Brasileira (LSB): olhar crítico sobre os cursos de formação. *Revista ideiação*. n. 1, v. 18, 2016, P. 1-10. Recuperado em 26 de setembro, 2018. Disponível a partir de <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/17316>.
- Ferreira, K. C. D. S. A. (2017). *A história ainda não contada da educação de surdos no município de Cabo Frio-RJ* (Doctoral dissertation, Instituto Politécnico do Porto. Escola Superior de Educação). Recuperado em 26 de setembro, 2018. Disponível a partir de <http://hdl.handle.net/10400.22/10719>.
- Ferreira, J. L., & de Carvalho, M. E. P. (2009). Gênero, masculinidade e magistério: horizontes de pesquisa. 9. (1). *Revista Olhar de professor*. P. 143-157. Recuperado em 26 de janeiro, 2019. Disponível a partir de <http://www.revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/751>
- Ferreira, V. C. P. (2009). *Modelos de gestão*. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV. Cap. I.
- Figueiredo, S., Costa, J. A., & Castanheira, P. (2013). Liderança Educacional em Portugal: metanálise sobre produção científica. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 13, P. 137-160. Recuperado em 26 de setembro, 2018. Disponível a partir de

https://www.researchgate.net/publication/261436192_Lideranca_educacional_em_Portugal_metanalise_sobre_producao_cientifica.

Freitas, M. D. S. A. D. (2017). *Contribuições do ensino na disciplina de LIBRAS na formação de professores no curso de Pedagogia do município de Petrolina/PE*. Biblioteca Digital da Univates (Master's thesis), P. 80-85. Recuperado em 11 de novembro, 2018. Disponível a partir de <http://hdl.handle.net/10400.22/10719>.

Gatti, B. A. (2010). Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, 31(113), P. 1355-1379, out./dez. 2010. Recuperado em 11 de novembro, 2018. Disponível a partir de <https://www.redalyc.org/html/873/87315816016/>

Gesser, A. (2010). *Metodologia de ensino em LIBRAS como L2. Licenciatura e Bacharelado em Letras-LIBRAS na Modalidade a Distância*. Universidade Federal de Santa Catarina. P. 1- 97. Recuperado em 01 de setembro, 2018. Disponível a partir de http://www.LIBRAS.ufsc.br/colecaoLetrasLIBRAS/eixoFormacaoPedagogico/metodologiaDeEnsinoEmLIBRASComoL2/assets/629/TEXTOBASE_MEN_L2.pdf

_____. (2006). *Um olho no professor surdo e outro na caneta: Ouvintes aprendendo a Língua Brasileira de Sinais*. Tese de doutorado inédita, Campinas: Unicamp, P. 1 - 201. Recuperado em 23 de setembro, 2018. Disponível a partir de http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/271029/1/Gesser_Audrei_D.pdf.

Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas.

_____. (2002). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo, SP: Atlas.

Glat, R., & de Lima Nogueira, M. L. (2003). Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. *Comunicações*, 10(1), P. 134-142. Recuperado em 23 de setembro, 2018. Disponível a partir de <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/viewFile/1647/1055>.

Godinho, R., Keogh, I., & Eavey, R. (2003). Perda auditiva genética. *Rev Bras Otorrinolaringol*, 69, n. 1, jan-fev, 2003, P. 100-104. Recuperado em 23 de setembro, 2018. Disponível a partir de <http://www.scielo.br/pdf/%0D/rboto/v69n1/a16v69n1.pdf>.

- Goffredo, V. (2004). A Inclusão da pessoa surda no ensino superior. Fórum, Rio de Janeiro, 10, P. 16-22. Recuperado em 13 de janeiro, 2019. Disponível a partir de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000193&pid=S0100-1574201000010000800014&lng=en
- Greco M. C, Russo I. C. P. Achados audiológicos de indivíduos idosos atendidos em uma clínica particular de São Paulo-SP. *Acta ORL*. 2006; 24(4), P. 245-54.
- Grosso, L. A; Martins, M. F. (2007). *Introdução à pesquisa em educação*. 2. ed. Piracicaba: Biscalchin Editor, P. 112.
- Guarinello, A. C., Santana, A. P., Figueiro, L. C., & Massi, G. (2008). O intérprete universitário da Língua Brasileira de Sinais na cidade de Curitiba A sign language university level interpreter working in the city of Curitiba. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 14(1), P. 63-74. Recuperado em 23 de setembro, 2018. Disponível a partir de <https://www.ingentaconnect.com/content/doi/14136538/2008/00000014/0000001/art00006>.
- Hypolito, Á. M. (2008). Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão da educação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 24, n. 1, jan./abr. 2008, P. 63-78.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2018). Em 2017, expectativa de vida era de 76 anos. *Agência IBGE*, 29 nov. 2018. Estatísticas Sociais. Rio de Janeiro. Recuperado em 17 de setembro, 2018. Disponível a partir <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/23200-em-2017-expectativa-de-vida-era-de-76-anos>.
- _____. (2018). Número de idosos cresce 18% em 5 anos e ultrapassa 30 milhões em 2017. *Agência IBGE*, 26 abr. 2018. Estatísticas Sociais. Rio de Janeiro. Recuperado em 20 de setembro, 2018. Disponível a partir <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/20980-numero-de-idosos-cresce-18-em-5-anos-e-ultrapassa-30-milhoes-em-2017>.
- Janguê Bezerra, J., Niskier, C., & Batourina, L. (2017). Private Higher Education in Brazil: Fueling Economic Growth. *International Higher Education*, 90, P. 24-26. doi: 10007/8689. Recuperado em 25 de outubro, 2018. Disponível a partir <https://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe/article/view/10007>.
- Kalache, A., Veras, R. P., & Ramos, L. R. (1987). O envelhecimento da população mundial: um desafio novo. *Revista de Saúde Pública*, 21, P. 200-210.

Recuperado em 25 de outubro, 2018. Disponível a partir https://www.scielo.org/scielo.php?pid=S0034-89101987000300005&script=sci_abstract

Lacerda, C. B. F. (1998). Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. *Caderno CEDES*, Campinas, v.19, n.46, set, 1998, P; 1-15. Recuperado em 20 de setembro, 2018. Disponível a partir https://www.aedi.ufpa.br/parfor/letras/images/documentos/ativ1_2014/maraba/maraba2010_2/Ingua%20bras%20de%20sinais%20i_prof.a.%20luana_educacao%20dos%20surdos.pdf.

_____. (2000). A prática pedagógica mediada (também) pela Língua de Sinais: trabalhando com sujeitos surdos. *Caderno CEDES*, Unicamp, Campinas, ano XX, nº 50, 2000. P. 100-127.

Lacerda, C. D. (2000). O intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes: problematizando a questão. *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Lovise, P. 51-84. FALTAM DADOS

Laville, C.; Dionne, J. (1999). A construção do saber: *Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre, Cap. 07, P. 165-196

LIBRAS eu falo com as mãos. *Censo de surdos no Brasil*. Recuperado em 28 de setembro, 2017. Disponível a partir de <http://angelaLIBRAS.blogspot.com.br/p/censo-de-surdos-no-brasil.html>.

Lima, E. C. A. S. (1993). A escola e seu diretor: algumas reflexões. In O papel do diretor e a escola de 1º grau. *Série Ideias*, n. 12. São Paulo: FDE, P. 117-124.

Limonta, S. V. (2009). *Currículo e formação de professores: um estudo e proposta curricular do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás*. P. 1-332. Recuperado em 28 de janeiro, 2019. Disponível a partir de <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/1180/1/TESE%20SANDRA%20VALERIA%20LIMONTA.pdf>.

Língua de Sinais Brasileira: uma introdução. São Carlos: Departamento de Produção Gráfica da USFCar, 2011, P. 5-20. NÃO TEM AUTORES?

Lodi, A. C. B. (2013). Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. *Educação e Pesquisa*, n. 39, v. 1, P. 49-63. Recuperado em 28 de janeiro, 2019. Disponível a partir de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a04>.

Lopes, M. C. (2017). *Surdez & educação*. São Paulo: Autêntica. Cap. I.

- Lück, H. (1998). A dimensão participativa da gestão escolar. *Gestão em Rede*, Brasília, n. 9, ago. 1998, P. 13-17.
- _____. (2008). Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. *Em Aberto*, v.17, n.72, P. 14-17.
- Maciel, Á. D. S. (2011). A inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho. São Paulo: LTr. P. 1-149. Recuperado em 28 de junho, 2018. Disponível a partir de <http://dominiopublico.mec.gov.br/download/teste/arqs/cp146071.pdf>
- Mainardes, E. W.; Miranda, C. S.; Correia, C. H. (2011). A Gestão Estratégica de Instituições de Ensino Superior: Um estudo multicaso. *Revista Contemporânea de Economia e Gestão*. Vol. 9 - Nº 1 - jan/jun 2011, P. 54-55.
- Mattos, G. F. F., & Mattos, F. F. (2010). Gestão democrática e inclusão escolar: um possível diálogo. *Educ. Foco*, Juiz de Fora, v. 9, n. 1, P. 1003-117
- Martins, L. de A. R. (2008). Política pública e formação docente para atuação com a diversidade. In: Martins, L. de A. R; PIRES, J.; PIRES, G. N da L. *Políticas e Práticas Educacionais Inclusivas*. Natal- RN: EDUFRN, 2008, P. 83. (SÓ UMA PÁGINA?)
- Martins, K. V. C., Fontenele, M., & Câmara, S. (2012). Fatores de risco para perda auditiva em idosos. *Revista Brasileira em Promoção da Saúde*, n. 25, v. 2, P. 176-181.
- Maximiano, A. C. A. (2000) Teoria Geral da Administração: da escola científica à competitividade na economia globalizada. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 2000, P. 38. (SÓ UMA PÁGINA?)
- Mendes, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, nº 33, set./dez. 2006, P. 387-359.
- Menezes, E. T.; SANTOS, T. H. (2006). LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira*. Educa Brasil. São Paulo: Midiamix, 2006, P. 391.
- Miranda, M. A. M. D. (2010). A Inclusão de alunos surdos em Categoria comum do Ensino Regular. *Manancial* - Repositório digital da UFSM, P. 1-22. Recuperado em 26 de agosto, 2018. Disponível a partir de https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/2747/Miranda_Maria_Aparecida_Matos_de.pdf?sequence=1.
- Motta, F.C.P. (1990). *Organização & Poder: empresa, estado e escola*. São Paulo: Atlas, 1990, P. 34.

- Moura, M. C.; Lodi, A. C. B.; Hanrison, K. M. P. (2005). História e educação: o surdo, a oralidade e o uso de sinais. In.: Lopes Filho, O.; Campiotto, A. R. (Org.). *Tratado de Fonoaudiologia*. Ribeirão Preto: Tecmedd, 2005, P. 341-363.
- Murta, M. A., Felomeno, T. A. S., & Fernandes, T. M. (2014). Ensino da LIBRAS como instrumento de inclusão educacional nos cursos de licenciatura: desafios, realidades e necessidades. *Pedagogia em Ação*, 6(1), P. 74-83. Recuperado em 26 de agosto, 2018. Disponível a partir de <http://ibict.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/9185>.
- Neves, J. L. (1996). Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. *Caderno de pesquisa em administração*. FEA-USP. São Paulo, v. 1, n. 3, 2º sem. 1996, P. 1. Recuperado em 26 de agosto, 2018. Disponível a partir de http://ucbweb.castelobranco.br/webcaf/arquivos/15482/2195/artigo_sobre_pesquisa_qualitativa.pdf.
- Oliveira, A. A. S. D., & Leite, L. P. (2007). Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 15, n. 57, P. 511-524. Recuperado em 26 de agosto, 2018. Disponível a partir de <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n57/a04v5715>.
- Oliveira, J. K. D. (2013). Gestão democrática: a participação dos pais nas atividades político-administrativas e pedagógicas da Escola Estadual de Ensino Médio Menino Jesus de Jacuizinho/RS. Manancial–Repositório Digital da UFSM, P. 1-47. Recuperado em 26 de agosto, 2018. Disponível a partir de <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/809>.
- Oliveira, W. D. D. (2012). Estudos sobre a relação entre intérprete de LIBRAS e o professor: implicações para o ensino de Ciências. Repositório Institucional da UFSC (Master's thesis, UFG), P. 14-137. Recuperado em 26 de agosto, 2018. Disponível a partir de <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/190625>
- Pagura, R. J. (2003). A interpretação de Conferências: interfaces com a tradução escrita e implicações para a formação de intérpretes e tradutores. *DELTA – Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, São Paulo, v. 19, 2003, P. 209-234.
- Paro, V. H.(2008) *Administração Escolar: Introdução crítica*. 15ª edição. São Paulo: Cortez.
- Quadros, R. M. de (2004). O tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e língua portuguesa. Brasília: MEC/SEESP, 2004, P. 158.

- _____.(2003). Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. Florianópolis: *Ponto de vista: revista de educação e processos inclusivos*, n. 5, P. 81-111.
- Ramos, A. G. (1983) *Administração e Contexto Brasileiro: esboço de uma teoria geral da administração*. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1983.
- Reis, F. (2013). Um olhar acerca da formação docente para atuar na educação de surdos. In: Witkoski, S.A & Filietaz, M.R.P (Org.). *Educação De Surdos em Debate*. ed. UTFPR, P. 233-245. Recuperado em 26 de agosto, 2018. Disponível a partir de https://www.researchgate.net/profile/Janice_Temoteo/publication/277309775_A_importancia_do_novo_Deit-Libras_para_a_educacao_bilingue_da_crianca_surda_2014_p103-128/links/5566fdf808aec22682ffe9de/A-importancia-do-novo-Deit-Libras-para-a-educacao-bilingue-da-crianca-surda-2014-p103-128.pdf#page=233
- Ribeiro, M. E. D. S. & Chaves, V.L.J. (2012). Gestão educacional: modelos e práticas, III Congresso Ibero Americano de Política e administração da educação - Zaragoza- Espanha. 14-17 nov. 2012. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, P. 1-15. Recuperado em: 30 de dezembro, 2018, Disponível a partir de http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/MariaEdilenedaSilvaRibeiro_GT7.pdf.
- Rosa, A. (2008). Tradutor ou Professor? Reflexão preliminar sobre o papel do intérprete de língua de sinais na inclusão do aluno surdo. *Ponto de Vista: revista de educação e processos inclusivos*, v. 8, 75-95. Recuperado de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1106>.
- Rosa, A. D. S. (2003). A presença do intérprete de língua de sinais na mediação social entre surdos e ouvintes. *Cidadania, Surdez e Linguagem: desafios e realidades*. São Paulo: Plexus.
- Roslyng-Jensen, A. M. A. (1997). Importância do diagnóstico precoce na deficiência auditiva. In: Lopes Filho, *O Tratado de Fonoaudiologia*. São Paulo, Roca, 1997, P. 297-309.
- Santos, L., & Lacerda, C. (2015). Atuação do intérprete educacional: parceria com professores e autoria. *Cadernos de Tradução*, n. 35, v.2, P. 505-533. Recuperado em: 30/12/2018, Disponível a partir de: <https://doi.org/10.5007/2175-7968.2015v35nesp2p505>.
- Sage, D. D. (1999). Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Sanchez, T. G., Bento, R. F., Miniti, A., & Câmara, J. (1997). Zumbido: características e epidemiologia. Experiência do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo. *Revista Brasileira de Otorrinolaringologia*, 63(3), P. 229-35.
- Severino, A. J. (2010). *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo, SP: Cortez.
- Sih, T. (1986). Surdez genética. Bull WHO, *Jornal de Pediatria* – 73, (4), 1997, 64, P. 929-41. Recuperado em 05 de julho, 2017. Disponível a partir de <http://www.jped.com.br/conteudo/97-73-04-208/port.pdf>.
- Silva, de O. C. A evolução da educação especial no Brasil: pontos e passos. III CONEU. *Congresso Nacional de Educação*. Ed. Realize, P. 1-12. Recuperado em 15 de junho, 2017. Disponível a partir de http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV_056_MD1_SA14_ID1304_11082016230920.pdf.
- Silva, J. J. C. (2001). Gestão escolar participada e clima organizacional. *Gestão em Ação*, Salvador, v.4, n.2, jul.- dez. 2001, P. 49-59.
- Silva, R. S. A. (2008). *Susceptibilidade genética à perda auditiva induzida por ruído (PAIR)* (Doctoral dissertation, Universidade de São Paulo), P. 2-28. Recuperado em 15 de dezembro, 2017. Disponível a partir de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/41/41131/tde-16062008-160637/en.php>
- Silva, S. (2010). Democracia, Estado e Educação: uma contraposição entre tendências. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE)*. Associação Nacional de Política e Administração da Educação. Editora: Maria Beatriz Luce. Porto Alegre: ANPAE. V.26, n 1, jan-abr. 2010, P. 31-54.
- Sinom, H. (1965). *Comportamento administrativo*. Rio de Janeiro: FGV, 1965.
- Sofiato, C. G., & Reily, L. H. (2011). Companheiros de infortúnio: a educação de surdos-mudos e o repetidor Flausino da Gama. *Revista Brasileira de Educação*. P. 625-640. Recuperado em 25 de janeiro, 2019. Disponível a partir de <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/26463>
- Souza, D. Q. M. D. (2016). *A gestão escolar como arena política: Impasses do novo gerencialismo*. Repositório institucional da UFPE, P. 77. Recuperado em 15 de junho, 2017. Disponível a partir de https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/18264/1/D%C3%A9bora%20Quetti%20Marques%20de%20Souza_TESE_190920161448.pdf

- Souza, A. V. M. (2007). *Marcas de diferença. Subjetividade e dever na formação de professores*. Rio de Janeiro: E-papers, 2007,
- Souza, R. O. D. (2010). *O cotidiano escolar do professor coordenador: o diálogo entre teoria e prática*. (Dissertação) UNOESTE, Presidente Prudente-SP, P. 1-142. Recuperado em 15 de junho, 2017. Disponível a partir de <http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/handle/tede/804>
- Strobel, K. L. (2006). A visão histórica da inclusão dos surdos nas escolas. *ETD-Educação Temática Digital*, v. 7, n. 2, P. 245-254.
- _____. (2009). *História da educação de surdos*. Universidade Federal de Santa Catarina Licenciatura em Letras-LIBRAS na modalidade a distância. Florianópolis. 2009.
- Tessaro, N. S., Waricoda, A. S. R., Bolonheis, R. C. M., & Rosa, A. P. B. (2005). Inclusão escolar: visão de alunos sem necessidades educativas especiais. *Psicologia escolar e Educacional*, v. 9, n.1, P. 105-115. Recuperado em 30 de novembro, 2018. Disponível a partir de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282321815010>
- Tezani, T. C. R. (2017). A relação entre gestão escolar e educação inclusiva: o que dizem os documentos oficiais? *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, n. 6, 2017, P. 1-2.
- Tragtenberg, M. (2018). A escola como organização complexa. *Educação & Sociedade*. *Revista de Ciências da Educação*, P. 1- 69. Recuperado em 30 de novembro, 2018. Disponível a partir de <http://submission.scielo.br/index.php/es/article/view/191196>;
- Torres, L.L. (2011) A construção da autonomia num contexto de dependências: limitações e possibilidades nos processos de (in)decisão na escola pública. *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 32, P. 91-109, 2011.
- Vargas, J. S., & Gobara, S. T. (2014). Interações entre o aluno com surdez, o Professor e o Intérprete em aulas de física: Uma perspectiva vygotskiana. *Rev. bras. educ. espec*, v. 20, n.3, P. 449-460. Recuperado em 30 de novembro, 2018. Disponível a partir de <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382014000300010>.
- Vieira, A. B. C., Mancini, P., & Gonçalves, D. U. (2010). Doenças infecciosas e perda auditiva. *Revista Médica de Minas Gerais*, n. 1, v. 20, 2010, P. 102-106. Recuperado em 30 de setembro, 2018. Disponível a partir de <http://rmmg.org/artigo/detalhes/388>.

Weber, M. (1982) *Ensaio de sociologia*. Serie: Biblioteca de Ciências Sociais. Rio de Janeiro. Zahar, 1982.

Zamprônio, C. D. P. (2009). A deficiência auditiva nas cidades abrangidas pela DRS-6: caracterização da população atendida na Divisão de Saúde Auditiva do HRAC-USP Bauru. *Theses and dissertations*. (Doctoral dissertation, Universidade de São Paulo). P. 1-86. Recuperado em 30 de setembro, 2018. Disponível a partir de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/17/17139/tde-28102009-151108/>

APÊNDICES

Questionário e Entrevista

Os temas abordados através dos questionários e das entrevistas dispõem-se a coletar informações e gerar dados necessários para atingir os objetivos do projeto de Mestrado em Ciências da Educação - Administração e Organização Escolar, da Universidade Católica Portuguesa, sobre a **GESTÃO DE CURSOS A DISTÂNCIA NA FORMAÇÃO DE MAGISTRADOS DO TRABALHO** para os graduandos em pedagogia na Faculdade Projeção.

A identificação dos participantes, bem como as respostas colhidas, são confidenciais.

Expresso meu agradecimento a todos que, direta ou indiretamente contribuíram na elaboração deste projeto.

Leonardo Matheo Fernandes Monteiro de Souza do Nascimento.

APÊNDICE A - Questionário aplicado aos alunos de acordo com os objetivos da Pesquisa

Discentes

Questionário da pesquisa

1. Gênero:

Masculino

Feminino

Faixa de idade:

Até 25 anos

De 25 a 35 anos

De 35 a 45 anos

De 45 a 60 anos

Acima de 60 anos

Habilitações Academias:

Doutorado

Mestrado

Especialização

3º grau

2º.grau

Nenhuma

2. Você já atua ou atuou como tradutor e intérprete de LIBRAS?

SIM

NÃO

Se sim, por quanto tempo?

1 ano ou menos

Mais de 1 a 3 anos

Mais de 3 anos

3. Se não, pretende atuar?

SIM

NÃO

4. Você tem conhecimento do mercado de trabalho para Tradutores/intérprete em LIBRAS?

SIM

NÃO

SEM INTERESSE

5. Com base em suas experiências até agora, a atual grade pedagógica é suficiente para formar um professor versado em LIBRAS?

SIM

NÃO

6. Já participou de curso ou capacitação sobre LIBRAS? ano do ultimo:

SIM

NÃO

ANO: _____

7. Sobre a lingua de Sinais no curso de peagogia:

Desenvolveu interesse Cursa por exigência curricular

8. O que você acha quanto a obrigatoriedade da disciplina de LIBRAS no curso de Magistério?

RELEVANTE IRRELEVANTE INDIFERENTE

9.

10. Você tinha algum conhecimento prévio de LIBRAS, antes de cursar a disciplina?

SIM NÃO

11. A disciplina de LIBRAS deve ser ministrada por professores surdos ou ouvintes?

SURDO OUVINTE INDIFERENTE

12. Você se sente apto a atuar num contexto educacional inclusivo?

SIM NÃO NÃO SABE

13.

14. QUESTÕES SUBJETIVAS

15. Que dificuldades você tem enfrentado ou enfrentou durante o processo de aprendizagem da Língua de Sinais?

16. Na sua opinião quais as habilidades e competências uma pessoa deve possuir para atuar como tradutor e intérprete de LIBRAS?

17. Se pudesse escolher entre o magistério e trabalho de tradutor/intérprete, a remuneração seria um fator preponderante? Quais fatores pesariam na escolha?

18. Com base em suas experiências até agora, é necessária a presença do tradutor e intérprete de LIBRAS em sala de aula, ou (você) professor poderia desempenhar esse papel, com a atual formação recebida na área da Língua de Sinais? Explique seu posicionamento?

19. Há aspectos pertinentes que não tenham sido abordados e gostaria de comentar?

**APÊNDICE B – Questionário aplicado para a docente da disciplina de LIBRAS
de acordo com os objetivos da pesquisa**

Questionário da pesquisa

Docente

Favor marcar com um **X** somente em uma única resposta que melhor se apresente para você.

1. Sexo:

Masculino

Feminino

2. Faixa de idade:

Até 25 anos

De 25 a 35 anos

De 35 a 45 anos

De 45 a 60 anos

Acima de 60 anos

3. Último curso que você concluiu:

Doutorado

Mestrado

Especialização

3º grau

2º grau

Outro

4. Tempo em que você está na Instituição:

1 ano ou menos

Mais de 1 a 3 anos

Mais de 3 a 5 anos

Mais de 5 a 10 anos

Mais de 10 anos

**5. Você é formalmente incentivado pela empresa a compartilhar o que
você sabe?**

Sim

Não

**6. Sua empresa dispõe de instrumentos ou métodos formais para você
compartilhar conhecimento?**

Sim

Não

Favor responder a este questionário considerando sua percepção ou opinião quanto às afirmativas, circulando o número que corresponda ao seu grau de concordância.

	1 - Discordo totalmente	2 - Discordo parcialmente	3 - Indiferente	4 - Concordo Parcialmente	5 - Concordo totalmente
A presença de um intérprete em sala de aula é mais produtora do que um professor com conhecimento em LIBRAS	1	2	3	4	5
Os discentes depois de formados estão aptos a lecionar para surdos	1	2	3	4	5
A grade curricular é suficiente para a formação o professor intérprete	1	2	3	4	5
O custo para manter um intérprete em sala de aula é muito alto para a Instituição	1	2	3	4	5
O discente surdo consegue se adaptar e ter um desempenho equânime ao discente ouvinte.	1	2	3	4	5

1. Quanto tempo levou sua formação em LIBRAS?
2. Você possui certificação do MEC em POLIBRAS?
3. A remuneração do intérprete que atua na educação é igual ao que atua em outras áreas?
4. Quais as principais características, atribuições do intérprete educacional?
5. Existem diferenças na interpretação no ensino superior? Quais?
6. Qual o tempo necessário para habilitar o discente como professor intérprete?

APÊNDICE C

Entrevista aplicada para os discentes da disciplina de LIBRAS de acordo com os objetivos da pesquisa

Formação acadêmica

01 Que motivos impulsionaram você a buscar um curso na área de pedagogia com atuação em LIBRAS?

02 A disciplina vai ajudar no desenvolvimento de sua atuação como professora versada em LIBRAS?

03 Que atividade profissional você exerce ou exercia antes de cursar pedagogia?

04 Você teve alguma capacitação para favorecer sua formação como professor intérprete da LIBRAS?

Quem ofereceu? Quando? Como você avalia esta atividade de capacitação?

Expectativa do trabalho

01 Quais as habilidades e competências que um professor intérprete da LIBRAS deve possuir?

02 Como você define a função do professor intérprete de Língua de Sinais?

03 Que dificuldades você espera enfrentar no exercício de sua atuação/

A que estratégias recorre para superar tais dificuldades?

04 Com base em suas experiências, como você considera que deveria ser a formação do professor intérprete da LIBRAS?

Quadro 3: conhecimento do trabalho

01 Que atividades o professor intérprete da LIBRAS desenvolve junto a instituição?

02 Como você define a função do professor intérprete de Língua de Sinais?

03 Que atividades do professor intérprete da LIBRAS desenvolve nessa escola?

04 você tem conhecimento do mercado de trabalho para profissionais em libras?

Ramos de atuação? Oportunidades? e salário?

APÊNDICE D – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os participantes

DEFICIÊNCIA AUDITIVA NO ENSINO SUPERIOR: A formação do Professor como Intérprete em LIBRAS no Processo Inclusivo

Laboro - Centro de Consultoria Qualificação e Pós-Graduação LTDA – EPP - pesquisadora responsável: Leonnardo Matheo Fernandes Monteiro de Souza do Nascimento, Especialista em Gestão e Docência do Ensino superior - Professor orientador: Doutora Iolanda Bezerra

Você está sendo convidado a participar do projeto de pesquisa acima citado. O texto abaixo apresenta todas as informações necessárias sobre o que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não lhe causará prejuízo.

O nome deste documento que você está lendo é Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Antes de decidir se deseja participar (de livre e espontânea vontade) você deverá ler e compreender todo o conteúdo. Ao final, caso decida participar, você será solicitado a assiná-lo e receberá uma cópia do mesmo.

Antes de assinar, faça perguntas sobre tudo o que não tiver entendido bem. A equipe deste estudo responderá às suas perguntas a qualquer momento (antes, durante e após o estudo).

NATUREZA E OBJETIVOS DO ESTUDO

O objetivo específico deste estudo é analisar as vantagens da presença do tradutor-intérprete em LIBRAS dentro das salas de aula da IES particular no Brasil.

Você está sendo convidado a participar exatamente por esta instituição ter em seu Projeto Pedagógico do curso de pedagogia, na sua Ementa base a Educação Inclusiva; LIBRAS o que coaduna com o escopo desta pesquisa.

FINALIDADE

A finalidade deste trabalho é contribuir para verificar a necessidade do profissional Tradutor Intérprete de LIBRAS em sala de aula e acesso e os benefícios acadêmicos para o portador de necessidades especiais;

PROCEDIMENTOS DO ESTUDO

Sua participação consiste em responder a entrevista e questionários.

Os procedimentos são: questionários utilizando a escala de Likert e entrevista com uso de gravação de voz, aplicados aos docentes, discentes e coordenador do curso com duração média de 30 minutos.

Não haverá nenhuma outra forma de envolvimento ou comprometimento neste estudo.

A pesquisa será realizada nas dependências da instituição.

RISCOS E BENEFÍCIOS

Este estudo possui riscos mínimos, poderá ocorrer algum tipo de constrangimento pessoal docente/profissional ao relatar as condições laborais, tais como: didáticas, formativas e financeiras da profissão, junto à instituição. Tais riscos serão dizimados sob a égide do sigilo absoluto e a anonimidade.

b) explicitação dos possíveis desconfortos e riscos decorrentes da participação na pesquisa, além dos benefícios esperados dessa participação e apresentação das providências e cautelas a serem empregadas para evitar os efeitos e condições adversas que possam causar dano, considerando características e contexto do participante da pesquisa;

Como medidas preventivas; nas pesquisas realizadas não será divulgada quaisquer informações que possam de alguma forma identificar o pesquisado, desta forma os riscos serão erradicados.

Ainda, assim, caso entenda que esse procedimento possa gerar algum tipo de

constrangimento, você não precisa realizá-lo.

Com sua participação nesta pesquisa você poderá contribuir para o reconhecimento da profissão, a divulgação de sua importância no meio acadêmico, além de contribuir para maior conhecimento sobre o desenvolvimento didático dos discentes com deficiência auditiva.

PARTICIPAÇÃO RECUSA E DIREITO DE SE RETIRAR DO ESTUDO

Sua participação é voluntária. Você não terá nenhum prejuízo se não quiser participar.

Você poderá se retirar desta pesquisa a qualquer momento, bastando para isso entrar em contato com um dos pesquisadores responsáveis.

Conforme previsto pelas normas brasileiras de pesquisa com a participação de seres humanos, você não receberá nenhum tipo de compensação financeira pela sua participação neste estudo.

CONFIDENCIALIDADE

Seus dados serão manuseados somente pelo pesquisador e não será permitido o acesso a outras pessoas.

Os dados e instrumentos utilizados em entrevistas e questionários ficarão guardados sob a responsabilidade de LEONNARDO MATHEO NASCIMENTO DE SOUZA pesquisadora com a garantia de manutenção do sigilo e confidencialidade, e arquivados por um período de 5 anos; após esse tempo serão destruídos.

Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas. Entretanto, ele mostrará apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome, instituição a qual pertence ou qualquer informação que esteja relacionada com sua privacidade.

Se houver alguma consideração ou dúvida referente aos aspectos éticos da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa Unieuro que aprovou esta pesquisa, pelo telefone 3445-5836 ou pelo e-mail cep@unieuro.com.br. Também entre em contato para informar ocorrências

irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo.

Eu, _____ RG

_____, após receber a explicação completa dos objetivos do estudo e dos procedimentos envolvidos nesta pesquisa concordo voluntariamente em fazer parte deste estudo.

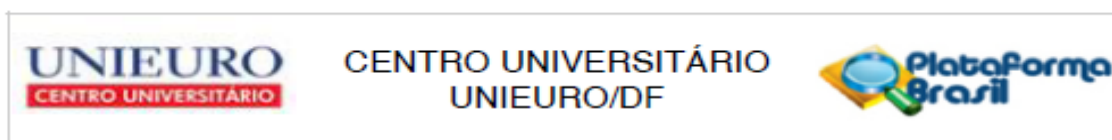
Este Termo de Consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao senhor(a).

Brasília, ____ de _____ de _ .

PARTICIPANTE

ANEXOS

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA NO ENSINO SUPERIOR: Necessidade do Tradutor - Intérprete em Libras no Ambiente da Instituição de Ensino Superior

Pesquisador: JOSILENE NASCIMENTO DE SOUZA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 03057218.6.0000.5056

Instituição Proponente: Faculdade Laboro

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.055.861

Apresentação do Projeto:

A pesquisa procura avaliar a inserção dos profissionais de tradutores/intérpretes de Libras no ambiente do ensino superior. Procura-se, assim, facilitar um bom desempenho de estudantes com deficiência auditiva no ensino superior.

A pesquisa sugere que educação inclusiva tem por essência propiciar aos estudantes com deficiência oportunidades educativas e igualitárias respeitadas as desigualdades a fim de desenvolverem integralmente suas potencialidades e habilidades, preparando-os para conquistarem uma formação de nível superior.

Não basta a Instituição de Ensino Superior (IES) aceitar a inscrição e admitirem o ingresso do aluno com deficiência auditiva; é preciso disponibilizar-lhe um tradutor-intérprete para perpetuar sua permanência e viabilizar sua conclusão. Assim que a IES admite o ingresso de aluno com deficiência, esta precisa estar adaptada, ou promover adaptação para acolhê-lo.

Objetivo da Pesquisa:

-Analisar as vantagens da presença do tradutor-intérprete em Libras dentro das salas de aula da Instituição de Ensino Superior particular no Brasil.

Endereço: Avenida das Nações, trecho O, Conjunto 5
 Bairro: Setor de Embaixadas CEP: 70.200-001
 UF: DF Município: LAGO SUL
 Telefone: (61)3445-5838 Fax: (61)3445-5750 E-mail: oep@unieuro.com.br



CENTRO UNIVERSITÁRIO
UNIEURO/DF



Continuação do Parecer: 3.055.861

-Discutir a educação superior no Brasil e as políticas públicas de inclusão das pessoas com deficiência auditiva e a gestão nas IES particulares;

-Conceituar deficiência e seus tipos, descrever a historicidade do aprendizado do deficiente auditivo no mundo e no Brasil;

-Analisar como se dá a formação do profissional tradutor-interprete em libras, as instituições credenciadora, a demanda profissional/mercado e as

vantagens para o discente deficiente auditivo, e o grau de satisfação dos profissionais atuantes no meio acadêmico.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Este estudo possui riscos mínimos, principalmente porque se trata de pesquisa qualitativa com profissionais de tradução/interpretação de Libras. Mesmo assim, poderá ocorrer algum tipo de constrangimento pessoal docente/profissional ao relatar as condições laborais, tais como: didáticas, formativas e financeiras da profissão, junto à instituição. Tais riscos serão dizimados sob a égide do sigilo absoluto e a anonimidade.

Benefícios: os benefícios são altos e crescentes, principalmente no que diz respeito aos seguintes tópicos:

1- Projetar a profissão do intérprete no mercado de trabalho, enaltecendo sua valoração profissional no meio acadêmico, demonstrando sua

relevância para o desempenho do discente no curso de pedagogia.

2- Possibilitar um melhor rendimento acadêmico para o deficiente auditivo que se utiliza do intérprete tradutor em libras, com qualificação para

docência

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa sobre Educação em Saúde. Busca-se favorecer a inclusão de estudantes com limitação auditiva, bem como as percepções e interpretações dos profissionais de Libras para sua inserção no mercado de trabalho nas instituições de ensino superior brasileiro.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os modelos de questionário e roteiros de entrevista são apropriados e pertinentes.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisa atende aos critérios de ética em pesquisa.

Endereço: Avenida das Nações, trecho O, Conjunto 5
Bairro: Setor de Embaixadas CEP: 70.200-001
UF: DF Município: LAGO SUL
Telefone: (61)3445-5836 Fax: (61)3445-5750 E-mail: oep@unieuro.com.br

Continuação do Parecer: 3.055.801

Considerações Finais a critério do CEP:

APROVADO

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1090576.pdf	01/11/2018 18:20:30		Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	01/11/2018 18:19:52	JOSILENE NASCIMENTO DE SOUZA	Aceito
Outros	QUESTIONARIO_DISCENTE.pdf	23/09/2018 16:32:58	JOSILENE NASCIMENTO DE SOUZA	Aceito
Outros	QUESTIONARIO_DOCENTE.pdf	23/09/2018 16:32:31	JOSILENE NASCIMENTO DE SOUZA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PRE_PROJETO.pdf	17/08/2018 09:42:09	JOSILENE NASCIMENTO DE SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	17/08/2018 09:39:01	JOSILENE NASCIMENTO DE SOUZA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

LAGO SUL, 04 de Dezembro de 2018

Assinado por:
Flavia Perassa de Faria
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida das Nações, trecho O, Conjunto 5
Bairro: Setor de Embaixadas CEP: 70.200-001
UF: DF Município: LAGO SUL
Telefone: (01)3445-5838 Fax: (01)3445-5750 E-mail: oep@unieuro.com.br

ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: Formação do Tradutor - Intérprete em Libras (TILS) no Superior

Laboro - Centro de Consultoria Qualificação e Pós-Graduação LTDA – EPP - pesquisadora responsável: Josilene Nascimento de Souza, Especialista em Gestão e Docência do Ensino superior - Professor orientador: Doutora Iolanda Bezerra

Você está sendo convidado a participar do projeto de pesquisa acima citado. O texto abaixo apresenta todas as informações necessárias sobre o que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não lhe causará prejuízo.

O nome deste documento que você está lendo é Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Antes de decidir se deseja participar (de livre e espontânea vontade) você deverá ler e compreender todo o conteúdo. Ao final, caso decida participar, você será solicitado a assiná-lo e receberá uma cópia do mesmo.

Antes de assinar, faça perguntas sobre tudo o que não tiver entendido bem. A equipe deste estudo responderá às suas perguntas a qualquer momento (antes, durante e após o estudo).

NATUREZA E OBJETIVOS DO ESTUDO

O objetivo específico deste estudo é analisar as vantagens da presença do tradutor-intérprete em Libras dentro das salas de aula da IES particular no Brasil.

Você está sendo convidado a participar exatamente por esta instituição ter em seu Projeto Pedagógico do curso de pedagogia, na sua Ementa base a Educação Inclusiva; LIBRAS o que coaduna com o escopo desta pesquisa.

FINALIDADE

A finalidade deste trabalho é contribuir para verificar a necessidade do profissional Tradutor Intérprete de Libras em sala de aula e acesso e os benefícios acadêmicos para o portador de necessidades especiais;

PROCEDIMENTOS DO ESTUDO

Laboro - Centro de Consultoria Qualificação e Pós-Graduação LTDA - EPP
SHCS/CRS 503 Bloco A Lojas 18-21 - Asa Sul, Brasília - DF, 70331-510 - telefone: (61) 3442-6700
<http://laboro.edu.br/>



Sua participação consiste em responder a entrevista e questionários.

Os procedimentos são: questionários utilizando a escala de Likert e entrevista com uso de gravação de voz, aplicados aos docentes, discentes e coordenador do curso com duração média de 30 minutos.

Não haverá nenhuma outra forma de envolvimento ou comprometimento neste estudo.

A pesquisa será realizada nas dependências da instituição.

RISCOS E BENEFÍCIOS

Este estudo possui riscos mínimos, poderá ocorrer algum tipo de constrangimento pessoal docente/profissional ao relatar as condições laborais, tais como: didáticas, formativas e financeiras da profissão, junto à instituição. Tais riscos serão dizimados sob a égide do sigilo absoluto e a anonimidade.

b) explicitação dos possíveis desconfortos e riscos decorrentes da participação na pesquisa, além dos benefícios esperados dessa participação e apresentação das providências e cautelas a serem empregadas para evitar os efeitos e condições adversas que possam causar dano, considerando características e contexto do participante da pesquisa;

Como medidas preventivas; nas pesquisas realizadas não será divulgada quaisquer informações que possam de alguma forma identificar o pesquisado, desta forma os riscos serão erradicados.

Ainda, assim, caso entenda que esse procedimento possa gerar algum tipo de constrangimento, você não precisa realizá-lo.

Com sua participação nesta pesquisa você poderá contribuir para o reconhecimento da profissão, a divulgação de sua importância no meio acadêmico, além de contribuir para maior conhecimento sobre o desenvolvimento didático dos discentes com deficiência auditiva.

PARTICIPAÇÃO RECUSA E DIREITO DE SE RETIRAR DO ESTUDO

Sua participação é voluntária. Você não terá nenhum prejuízo se não quiser participar.

Você poderá se retirar desta pesquisa a qualquer momento, bastando para isso entrar em contato com um dos pesquisadores responsáveis.

Conforme previsto pelas normas brasileiras de pesquisa com a participação de seres



humanos, você não receberá nenhum tipo de compensação financeira pela sua participação neste estudo.

CONFIDENCIALIDADE

Seus dados serão manuseados somente pelo pesquisador e não será permitido o acesso a outras pessoas.

Os dados e instrumentos utilizados entrevistas e questionários ficarão guardados sob a responsabilidade de JOSILENE NASCIMENTO DE SOUZA pesquisadora com a garantia de manutenção do sigilo e confidencialidade, e arquivados por um período de 5 anos; após esse tempo serão destruídos.

Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas. Entretanto, ele mostrará apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome, instituição a qual pertence ou qualquer informação que esteja relacionada com sua privacidade.

Se houver alguma consideração ou dúvida referente aos aspectos éticos da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa Unieuro que aprovou esta pesquisa, pelo telefone 3445-5836 ou pelo e-mail cep@unieuro.com.br. Também entre em contato para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo.

Eu, Fernanda de Campos Pinto
 RG 11.372.791, cargo: Diretora da
 Instituição: Faculdade Projeção do Guarã, após receber a explicação completa dos objetivos do estudo e dos procedimentos envolvidos nesta pesquisa concordo voluntariamente em fazer parte deste estudo.

Este Termo de Consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao senhor(a).


 Fernanda de Campos Pinto
 Diretora da Unidade Guarã
 Projeção

Brasília, 30 de julho de 2018.

**ANEXO B - LEI Nº 12.319, de 1º de setembro de 2010 -
Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de
Sinais - LIBRAS.**

LEI Nº 12.319, DE 1º DE SETEMBRO DE 2010.

Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Esta Lei regulamenta o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.

Art. 2º O tradutor e intérprete terá competência para realizar interpretação das 2 (duas) línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da LIBRAS e da Língua Portuguesa.

Art. 3º (VETADO)

Art. 4º A formação profissional do tradutor e intérprete de LIBRAS - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

I - cursos de educação profissional reconhecidos pelo Sistema que os credenciou;

II - cursos de extensão universitária; e

III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por Secretarias de Educação.

Parágrafo único. A formação de tradutor e intérprete de LIBRAS pode ser realizada por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por uma das instituições referidas no inciso III.

Art. 5º Até o dia 22 de dezembro de 2015, a União, diretamente ou por intermédio de credenciadas, promoverá, anualmente, exame nacional de proficiência em Tradução e Interpretação de LIBRAS - Língua Portuguesa.

Parágrafo único. O exame de proficiência em Tradução e Interpretação de LIBRAS - Língua Portuguesa deve ser realizado por banca examinadora de amplo conhecimento dessa função, constituída por docentes surdos, linguistas e tradutores e intérpretes de LIBRAS de instituições de educação superior.

Art. 6º São atribuições do tradutor e intérprete, no exercício de suas competências:

I - efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da LIBRAS para a língua oral e vice-versa;

II - interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares;

III - atuar nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino e nos concursos públicos;

IV - atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim das instituições de ensino e repartições públicas; e

V - prestar seus serviços em depoimentos em juízo, em órgãos administrativos ou policiais.

Art. 7º O intérprete deve exercer sua profissão com rigor técnico, zelando pelos valores éticos a ela inerentes, pelo respeito à pessoa humana e à cultura do surdo e, em especial:

I - pela honestidade e discrição, protegendo o direito de sigilo da informação recebida;

II - pela atuação livre de preconceito de origem, raça, credo religioso, idade, sexo ou orientação sexual ou gênero;

III - pela imparcialidade e fidelidade aos conteúdos que lhe couber traduzir;

IV - pela postura e conduta adequadas aos ambientes que frequentar por causa do exercício profissional;

V - pela solidariedade e consciência de que o direito de expressão é um direito social, independentemente da condição social e econômica daqueles que dele necessitem;

VI - pelo conhecimento das especificidades da comunidade surda.

Art. 8º (VETADO)

Art. 9º (

Art. 10. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 1º de setembro de 2010; 189º da Independência e 122º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Luiz Paulo Teles Ferreira Barreto

Fernando Haddad

Carlos Lupi

Paulo de Tarso Vanucchi

Este texto não substitui o publicado no DOU de 2.9.2010