

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES  
LICENCIATURA EM LETRAS-LIBRAS**

**FÁBIO JUNIOR PINHEIRO DA SILVA**

**A RELAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO DOCENTE E A INCLUSÃO DE ALUNOS  
SURDOS NO ENSINO SUPERIOR**

**RIO BRANCO  
2021**

**FÁBIO JUNIOR PINHEIRO DA SILVA**

**A RELAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO DOCENTE E A INCLUSÃO DE ALUNOS  
SURDOS NO ENSINO SUPERIOR**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à  
Universidade Federal do Acre como requisito parcial  
para obtenção do título de licenciado no Curso de  
Licenciatura em Letras-Libras.

Orientadora: Profa. Dra. Ademácia Lopes de Oliveira  
Costa

**RIO BRANCO  
2021**

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

---

- S586r Silva, Fábio Junior Pinheiro da, 1994- .  
A relação entre a formação docente e a inclusão de alunos surdos no Ensino Superior / Fábio Junior Pinheiro da Silva ; orientadora : Profa. Dra. Ademárcia Lopes de Oliveira Costa. -- 2021.  
63f. ; 30 cm.
- Monografia (Licenciatura) - Universidade Federal do Acre. Curso de Licenciatura em Letras-Libras. Rio Branco, Acre, 2021.  
Inclui referências e apêndice.
1. Educação inclusiva. 2. Ensino superior. 3. Alunos surdos. 4. Educação Especial.  
I. Costa, Ademárcia Lopes de Oliveira II. Título

---

CDD: 419

FÁBIO JUNIOR PINHEIRO DA SILVA

**A RELAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO DOCENTE E A INCLUSÃO DE ALUNOS  
SURDOS NO ENSINO SUPERIOR**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito para a obtenção do título de licenciada em Letras-Libras pela Universidade Federal do Acre – UFAC.

Aprovada em 16 de agosto de 2021.

BANCA EXAMINADORA:

**Profa. Dra. Ademárcia Lopes de Oliveira Costa** (Orientadora)  
Universidade Federal do Acre – UFAC

**Profa. Dra. Nina Rosa Silva de Araújo** (Membro Interno)  
Universidade Federal do Acre – UFAC

**Profa. Dra. Giane Lucelia Grotti** (Membro Externo)  
Universidade Federal do Acre – UFAC

Rio Branco

2021

## **AGRADECIMENTOS**

A conclusão deste trabalho é um sonho realizado e ele só foi possível graças ao auxílio de pessoas que são muito importantes em minha vida e que merecem minha eterna gratidão por fazerem parte de momentos tão significativos para mim.

Primeiramente agradeço a Deus, pelo dom da vida e por seu cuidado, além dessa oportunidade concedida a mim.

Agradeço aos meus pais por serem exemplos tão lindos do que é caráter e como levar a vida com simplicidade, sempre com um sorriso no rosto.

Agradeço ainda a todos os meus familiares que, de forma direta ou indireta, me incentivam ao longo dos anos de graduação para que pudesse chegar até esse momento.

Um agradecimento a todos os professores do curso de licenciatura em Letras-Libras, que fizeram parte da minha formação acadêmica, sempre dando o melhor de si para que tivéssemos uma boa aprendizagem.

E, por fim, um agradecimento muito especial à minha orientadora, Profa. Dra. Ademácia Lopes de Oliveira Costa, por toda a sua dedicação, paciência, e orientações que foram essenciais ao longo da construção deste trabalho para que o resultado fosse o melhor possível.

Por fazerem parte da construção deste trabalho, meus sinceros agradecimentos aos participantes e a todos que contribuíram de maneira direta ou indireta.

## RESUMO

Esta pesquisa trata-se de um Trabalho de Conclusão de Curso – TCC – do curso de Letras-Libras, vinculado ao Centro de Educação Letras e Artes – CELA, da Universidade Federal do Acre. Tem-se como problema: qual a relação entre a formação dos docentes e a inclusão do aluno surdo no curso de Bacharelado em Saúde Coletiva da Universidade Federal do Acre – Ufac? Para a explicitação do problema, foi definido como objetivo geral analisar a relação entre a formação dos professores do curso de Saúde Coletiva da Ufac e o processo de inclusão dos alunos surdos no mencionado curso. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, descritiva-exploratória, com o uso da revisão da literatura e da pesquisa de campo. Para tanto, fez-se uso de autores como Perlin (1998), Carvalho (2004), Sanches (2005), Lima (2006), Schelp (2009), Bisol (2010; 2012), Mantoan (2011; 2015), Kalatai (2013) e Strobel (2018). Além desses autores, foram utilizados os seguintes documentos legais: lei nº 4.024/61, Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), Decreto 5.626/2005 (BRASIL, 2005), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011) e o senso da educação superior publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (BRASIL, 2019). A coleta de dados foi realizada por meio da entrevista semiestruturada com dois docentes que atuam ou atuaram com aluno surdo no curso de Saúde Coletiva da Ufac. Os dados foram analisados com o auxílio da análise de conteúdo (BARDIN, 2011), por meio da análise categorial, e resultaram em três categorias, sendo elas: 1. Educação inclusiva: conceito e avaliação; 2. As formações inicial, continuada e o tradutor/intérprete no processo inclusivo; 3. Elementos didáticos para o processo inclusivo. Tais categorias evidenciam que os surdos que almejam ingressar no ensino superior já enfrentam dificuldades desde o processo de seleção (vestibular ou ENEM), uma vez que quase nunca têm acesso à prova em sua língua materna; quando entram, esbarram nas barreiras comunicacionais dentro das universidades, pois na maioria dos setores não há pessoas que dominem a língua de sinais e, por esse motivo, o acadêmico surdo fica dependente do intérprete para lhe acompanhar aos setores das universidades para resolver algum problema ou pedir informações. Os resultados apontam ainda para a construção de um processo de inclusão do sujeito surdo no curso de interesse da pesquisa; identificou-se, também, uma disposição por parte dos docentes de incluir o discente em suas aulas, através da equidade entre os alunos ouvintes e o aluno surdo. Conclui-se que o aluno surdo vivencia momentos inclusivos e que ainda há um longo percurso para que essa inclusão seja plena, pois “Saúde Coletiva” é um curso que recebeu apenas um aluno surdo, que em breve concluirá a graduação, o que gera uma incógnita sobre os próximos passos do mencionado curso e seus docentes em relação à temática inclusiva.

**Palavras-chave:** Educação Especial. Educação Inclusiva. Ensino Superior. Surdo.

## ABSTRACT

This research is an Undergraduate Thesis from the Letters Libras course, bound to the Center of Education Letters and Arts, from the Federal University of Acre. The problem is, “what is the relationship between teacher training and the inclusion of deaf students in the Bachelor of Public Health course from the Federal University of Acre?” To clarify this problem, we defined to realize an analysis of the relationship between the training of teachers in the Public Health course and the inclusion process of deaf students in that course as a general objective. It is a qualitative, descriptive-exploratory research, using literature review and field research. For this purpose, we supported on authors such as Perlin (1998), Carvalho (2004), Sanches (2005), Lima (2006), Schelp (2009), Bisol (2010; 2012), Mantoan (2011; 2015), Kalatai (2013), and Strobel (2018). In addition to these, we used the following legal documents: Law No. 4.024/61, the Federal Constitution of 1988 (BRASIL, 1988), the Salamanca Declaration (UNESCO, 1994), Law No. 9.394/96 (BRASIL, 1996), Decree No. 5.626/2005 (BRASIL, 2005), the National Policy for Special Education from the Perspective of Inclusive Education (BRASIL, 2008), Decree No. 7.611 (BRASIL, 2011). Besides, we also used the sense of higher education published by the National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira – INEP (BRAZIL, 2019). We collected the data through semi-structured interviews with two professors who work or have worked with deaf students in the Public Health course from the mentioned University. Data were analyzed with the support of content analysis (BARDIN, 2011), through categorical analysis, and resulted in three categories, respectively: 1. Inclusive education: concept and evaluation; 2. Initial, continuing and sign language translator/interpreter training in the inclusive process; 3. Didactic elements for the inclusive process. These categories depict that deaf people who wish to enter higher education, already face difficulties since the selection process (vestibular or ENEM), since they hardly ever have access to the test in their mother tongue. When they enter, they bump into communication barriers within universities, as in most departments there are no people who know sign language and, for this reason, the deaf undergraduate student is dependent on the sign language interpreter to accompany him to the university sectors to solve any problem or ask for information. The results also point to the construction of an inclusion process of the deaf subject in the course focus of this research; we also identified a willingness from the professors to include the student in their classes, through equity between hearing students and deaf student. We conclude that the deaf student experiences inclusive moments and that there is still a long way to go for this inclusion as a whole. Public Health is a course that has received only one deaf student, who will soon complete his graduation, which generates an uncertainty about the next steps of the mentioned course and its professors in relation to the inclusive theme.

**Keywords:** Special Education. Inclusive Education. Higher Education. Deaf.

## LISTA DE SIGLAS

CEB	Câmara de Educação Básica
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PR	Paraná
REI	Regular Education Initiative
SEESP	Secretaria de Educação Especial
TILSP	Tradutor e Intérprete de Libras/Português
UFAC	Universidade Federal do Acre
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro Oeste



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O SURDO NO ENSINO SUPERIOR .....</b>	<b>18</b>
2.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	18
2.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	23
2.3 FORMAÇÃO DOCENTE .....	27
2.3.1 Formação docente na perspectiva da educação inclusiva .....	28
2.4 O SUJEITO SURDO .....	31
2.5 A INCLUSÃO DO SURDO NO ENSINO SUPERIOR .....	35
<b>3 METODOLOGIA.....</b>	<b>40</b>
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA .....	40
3.2 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS .....	42
3.3 LÓCUS, POPULAÇÃO E AMOSTRA DA PESQUISA.....	42
3.4 PERFIL DOS PARTICIPANTES.....	43
3.5 A ANÁLISE DE CONTEÚDO COMO INSTRUMENTO DE TABULAÇÃO E DE ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS. ....	43
<b>4 A ANÁLISE DE CONTEÚDO COMO INSTRUMENTO DE INTERPRETAÇÃO DOS DADOS .....</b>	<b>46</b>
4.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEITO E AVALIAÇÃO .....	46
4.2 AS FORMAÇÕES INICIAL E CONTINUADA E O TRADUTOR/INTÉRPRETE NO PROCESSO INCLUSIVO .....	49
4.3 ELEMENTOS DIDÁTICOS PARA O PROCESSO INCLUSIVO .....	52
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>55</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>58</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>63</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Nas civilizações antigas, as pessoas que nasciam com algum tipo de deficiência eram tratadas como aberrações, ou mesmo como um castigo divino e, por isso, na maioria das vezes acabavam sendo mortas ou viviam em exclusão social. Na Idade Média, as pessoas que nasciam com algum tipo de deficiência eram alvos de perseguições, muitas vezes abandonadas pelos pais, viviam em cárcere privado, chegando até mesmo a serem mortas porque a sociedade da época não aceitava pessoas que se diferenciavam do dito “normal”. (CARVALHO, 2015).

O processo educacional sempre foi alvo de discussões, desde os tempos mais antigos até os dias atuais, sempre com o objetivo da melhoria na qualidade da educação. Inicialmente, o direito à educação formal fornecida pela escola era limitado aos que detinham poder aquisitivo e propriedades. Contudo, durante o processo histórico, esse direito foi sendo estendido para todos, muito por causa das lutas de classes para que tivessem o direito de ter acesso à escola e pudessem adquirir conhecimento científico fornecido pela instituição. Esse processo não foi diferente para os sujeitos surdos, pois mesmo após terem o direito à educação garantido, os surdos ainda precisaram lutar para ter a sua língua respeitada, assim como o direito ao uso.

Segundo Carvalho (2015), no ano de 1880, acontece um evento que afeta gravemente o direito dos surdos a usarem sua língua materna. Neste ano foi realizado o Congresso de Milão sobre a educação de surdos, que tinha como objetivo a discussão de qual metodologia seria usada no processo educacional dos surdos da época. No entanto, esse congresso era formado por maioria ouvinte e nele ficou definido, dentre outras decisões, que a metodologia a ser aplicada na educação dos surdos seria o oralismo.

O método oralista tinha como foco a língua oral, pois seus defensores, segundo Kalatai e Streiechen (2013), acreditavam que a língua oral era essencial para que os sujeitos surdos tivessem acesso à comunicação e, assim, as crianças poderiam ter seu desenvolvimento de forma integral. Os surdos não podiam fazer uso da língua de sinais nos espaços escolares, pois as aulas eram ministradas por professores ouvintes, que tentavam ensinar os alunos a vocalizar as palavras. Porém, percebeu-se que esse método não estava tendo o efeito desejado. Foi então que surgiu o método da comunicação total.

Kalatai e Streiechen (2013) declaram que o método da comunicação total tinha como foco a comunicação, ou seja, era aceita qualquer forma de se estabelecer comunicação com as pessoas surdas, seja por via sinalizada, gestos, desenhos, mímicas, leitura labial para aqueles que conseguiam dominar tal habilidade, dentre outros recursos. Assim como o método oralista, a comunicação total não teve seu objetivo alcançado, dando lugar ao bilinguismo.

Ainda segundo as autoras supracitadas, o bilinguismo fundamenta-se no uso de duas línguas no ambiente escolar. No caso do Brasil, o aluno surdo tem acesso de forma simultânea a duas línguas, a língua majoritária, que é a Língua Portuguesa de forma escrita, e a sua língua materna, que é a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Atualmente, este modelo já é utilizado em algumas escolas espalhadas pelo país, porém, ainda é insipiente.

Nesse sentido, as pessoas com surdez adquiriram o direito de frequentar a escola desde a pré-escola até o ensino superior, isto está garantido através do Decreto 5.626/05, em seu artigo 14, no qual afirma: “[...] as instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação [...] em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.” (BRASIL, 2005, Art. 14).

Sendo assim, cabe ao estado fornecer à pessoa as condições necessárias para que possa entrar e permanecer no ambiente escolar recebendo tratamento e ensino de qualidade. Dentro desse público que possui algum tipo de deficiência, encontramos a pessoa surda, que se caracteriza como “[...] aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais Libras” (BRASIL, 2005).

A Língua Brasileira de Sinais – Libras foi reconhecida pela Lei nº 10.436/02, que em seu parágrafo único descreve-a como “[...] a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos [...]” (BRASIL, 2002).

Diante do reconhecimento da Libras como língua, incorporado ao conjunto de políticas públicas, houve uma crescente promoção de acesso das pessoas surdas às universidades, ainda que em pequena quantidade. No entanto, com o passar dos anos, esse número foi aumentando cada vez mais e hoje em dia não é difícil encontrar um surdo pelos corredores de alguma universidade espalhada pelo Brasil.

A partir do ano de 2002, outras políticas públicas voltadas para a área da surdez começaram a surgir, dentre elas, o Decreto 5.626/05, como citado. Este decreto veio para regulamentar a Lei nº 10.436/02 e o artigo 18 da Lei nº 10.098/00, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, afirmando que é responsabilidade do poder público promover a formação de profissionais intérpretes de linguagem de sinais e de guias intérpretes, visando facilitar qualquer tipo de comunicação direta com a pessoa surda.

O reconhecimento da Libras como língua e a sua inserção nas instituições de ensino superior públicas e privadas, através do Decreto 5.626/05, trouxe alguns avanços para o processo de inserção dos surdos neste nível de ensino, pois a Libras passou a ser reconhecida e ensinada nas universidades dentro de cursos com foco na formação de professores e fonoaudiologia, sendo opcional nos cursos da área da saúde. Isso levou a um aumento no número de pessoas conhecendo e tendo contato com a língua de sinais.

Antes do Decreto 5.626/05 ser aprovado, a presença de alunos com surdez no ensino superior era muito reduzida. Bisol, Valentini, Simioni e Zanchin (2010) afirmam que no ano de 2003 o número de surdos no ensino superior não passava de 665 (seiscentos e sessenta e cinco) em todo o Brasil. Em 2005, ano da publicação do mencionado Decreto, o número de surdos frequentando esse nível de ensino tanto em instituições públicas quanto privadas saltou para 2.428 (dois mil quatrocentos e vinte e oito). Vindo para tempos mais recentes, no ano de 2019, segundo dados do Ministério da Educação – MEC<sup>1</sup>, o número de surdos que ingressaram no ensino superior foi de 2.556 (dois mil quinhentos e cinquenta e seis). Esse número refere-se às matrículas nas instituições públicas e privadas de ensino superior presentes no território brasileiro. Através desses dados, podemos perceber que o número de surdos que ingressaram no ensino superior se manteve em uma faixa bem superior aos dados encontrados no ano de 2003. E isso se dá, segundo Bisol, Valentini, Simioni e Zanchin (2010) por alguns fatores, dentre eles, o reconhecimento da Libras como língua, assim como o desenvolvimento de propostas com foco em uma educação bilíngue de qualidade para os sujeitos surdos.

É notório que as pessoas surdas estão cada vez mais presentes no ensino superior. Porém, o ingresso de surdos nas faculdades e universidades trouxe à tona outra realidade em nosso país, que é a falta do conhecimento da Língua Brasileira de Sinais pelos funcionários e acadêmicos destas instituições (MARCONCIN *et al*, 2013).

Mesmo com o aumento do número de surdos que conseguem ingressar no ensino superior, sabemos que o caminho até essa conquista não é fácil, pois desde o ensino básico as pessoas com surdez enfrentam muitas barreiras, “[...] entre elas destaca-se a dificuldade de acompanhar um currículo elaborado e voltado para os ouvintes, a falta de fluência em Libras por parte dos professores e colegas ouvintes [...]” (MARCONCIN, 2013, p. 12). Essas dificuldades muitas vezes fazem com que o surdo desista da trajetória escolar ainda no ensino básico, deixando de lado o sonho de concluir todos os níveis de ensino. No entanto, mesmo

---

<sup>1</sup> Sinopse da educação superior brasileira publicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>.

com todas essas barreiras enfrentadas ao longo da jornada estudantil, alguns surdos vencem-nas e ingressam no ensino superior, antigamente por meio de vestibulares e atualmente através do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem.

O Enem é outra barreira enfrentada por pessoas surdas para chegarem ao ensino superior. Mesmo com o reconhecimento da Libras como língua no ano de 2002, a Lei 10.436/02 afirma em seu parágrafo único que a Libras não substitui a língua portuguesa em sua modalidade escrita e, por esse motivo, os surdos que prestavam o Enem para tentar ingressar no ensino superior faziam suas provas na modalidade escrita. Essa realidade começou a mudar a partir do ano de 2017, quando o Inep lançou o Enem em Libras, oferecendo aos surdos o acesso às informações em sua primeira língua. Além das informações, o Inep lançou também em 2017 a vídeo prova, que dá às pessoas surdas e aos deficientes auditivos, que possuem a Libras como primeira língua, a opção de terem acesso à prova do Enem em Libras (ROMÁRIO; DORZIAT; CARVALHO; ANDRADE, 2018).

Dentre os surdos que tiveram acesso ao ensino superior no estado do Acre, um escolheu o curso de Bacharelado em Saúde Coletiva da Universidade Federal do Acre – Ufac, campus sede no município de Rio Branco, lócus desta pesquisa. O curso de Saúde Coletiva da Ufac foi criado pela resolução nº 17, de 4 de junho de 2008, possuindo duração de 4 anos e 8 períodos. Apresenta como área do conhecimento ciências da saúde e funciona de forma integral, nos períodos matutino e noturno.

Por ser um dos cursos da Ufac que possui surdos matriculados, e por ser o curso que atuo como Tradutor e Intérprete de Libras, escolhi esse ambiente para realizar esta pesquisa. Logo, desenvolvemos esta pesquisa procurando estabelecer qual a relação entre a formação dos docentes do curso de Saúde Coletiva da Ufac e a inclusão de alunos surdos no ensino superior.

A partir destes pontos, estabelecemos como objetivo geral da pesquisa analisar a relação entre a formação dos professores do curso de Saúde Coletiva da Ufac e o processo de inclusão dos alunos surdos no mencionado curso.

Como objetivos específicos, definimos os seguintes:

- a) Identificar a formação dos professores que atuam ou atuaram com sujeito surdo no curso de Saúde Coletiva;
- b) Verificar como a formação dos docentes influencia no processo de inclusão do aluno surdo na sala de aula;
- c) Identificar as dificuldades que os docentes apresentam no processo de ensino aprendizagem do aluno surdo.

Diante do exposto, buscamos embasar o nosso objeto de estudo em alguns autores como: Mantoan (2011; 2015), Lima (2006), Pires (2006), Carvalho (2004), entre outros. Esses autores redigem considerações sobre a história da educação de surdos apresentando como essas pessoas eram tratadas ao longo dos tempos. Além disso, dissertam sobre o que é Educação Especial e Educação Inclusiva e como devem se constituir dentro de um sistema educacional que realmente almeje a inclusão de todos, sem qualquer tipo de discriminação.

O interesse por este tema surgiu desde que adentrei na área da tradução e interpretação no ano de 2013, primeiramente no ensino fundamental, passando pelo médio, médio/técnico e chegando ao ensino superior, no ano de 2017, como funcionário da Universidade Federal do Acre – Ufac. Por atuar como intérprete de Libras, sempre em contato com os docentes, percebi ao longo dos anos que muitos apresentam algumas dificuldades sobre qual metodologia utilizar na educação do sujeito surdo ou, ainda, como realizar o processo avaliativo desses alunos.

Para que esta pesquisa se tornasse realidade, adotamos uma metodologia de abordagem qualitativa, com natureza aplicada. Quanto aos objetivos, é descritiva-exploratória; quanto aos procedimentos, adotamos a revisão bibliográfica e a pesquisa de campo. Para a coleta de dados, utilizamos como técnica a entrevista semiestruturada com dois (02) docentes do curso de Saúde Coletiva.

Durante as pesquisas em revistas eletrônicas, deparamo-nos com trabalhos semelhantes ao tema deste estudo. Após as leituras, estruturamos esses trabalhos da seguinte maneira: quem são os autores, qual o objetivo do estudo, quem são os participantes, onde a pesquisa se realizou e quais os principais resultados do estudo.

Em sua pesquisa, realizada em uma instituição de ensino superior privada, Silva (2015) definiu como objetivo compreender o processo de inclusão dos estudantes surdos, no ensino superior, através das percepções destes estudantes e das percepções e das práticas dos seus professores, no curso de graduação em pedagogia. Os participantes eram alunos surdos (03) e professores (03) que ministravam aulas para esses alunos. A observação dessas aulas permitiu que a autora chegasse a alguns resultados, dentre eles, verificou-se que a inclusão desses estudantes surdos no ensino superior a partir das percepções e práticas de sala de aula observadas acontece principalmente por meio da atuação do intérprete que faz a mediação da comunicação entre professor e aluno, e vice-versa, através de um dos professores que conhece a Libras e a utiliza. Além disso, outros professores fazem uso de estratégias que favorecem a aprendizagem dos estudantes surdos.

No estudo de Moura *et al* (2015), acadêmicos da Universidade Estadual do Centro Oeste – UNICENTRO – PR, desenvolveram uma pesquisa com o objetivo de relatar a inclusão de alunos surdos no meio acadêmico. Participaram da pesquisa dois intérpretes de Libras e uma acadêmica surda que trabalham e estudam na UNICENTRO – PR. Os resultados evidenciaram a importância do tradutor e intérprete de Libras e as dificuldades que um acadêmico surdo enfrenta ao entrar no ensino superior. A partir disso, os autores refletiram sobre a importância de um docente atencioso quanto às necessidades dos acadêmicos surdos e dos tradutores intérpretes.

A dissertação de mestrado elaborada por Magalhães (2019) busca refletir quanto à necessidade de o docente do ensino superior aprimorar as práticas pedagógicas alicerçadas pela ampliação do enriquecimento do seu currículo quanto à inter-relação entre a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa, visando à utilização de recursos didáticos, de modo a oportunizar a inclusão consciente dos alunos surdos. Para que esse objetivo pudesse ser alcançado, a pesquisadora realizou entrevistas com três professores e dois alunos surdos em uma faculdade localizada na cidade de Salvador/Bahia. Os resultados evidenciaram que a possibilidade de uma ascensão no processo vivencial e de inclusão do aluno surdo no ensino superior perpassa por um comprometimento dos docentes com a sua formação.

A pesquisa de Cruz (2007) teve como objetivo conhecer as experiências de acadêmicos e as suas condições no nível superior. O estudo foi realizado em três municípios da região norte do estado de São Paulo e contou com a participação de sete surdos universitários. A partir do estudo, o autor percebeu que os resultados indicam para condições de dificuldades, impedimentos, de abandono e rejeição dos surdos no ensino superior. Além disso, o estudo aponta para a falta de organização por parte das instituições de ensino que recebem esse público-alvo.

Todas essas investigações abordam o processo de inclusão de alunos surdos no ensino superior brasileiro. Nesse sentido, este trabalho se assemelha aos aqui listados, no entanto, nosso estudo se debruçou sobre como esse processo ocorre dentro do curso de Bacharelado em Saúde Coletiva da Universidade Federal do Acre – Ufac, campus sede, na cidade de Rio Branco – Acre, algo inédito que por si só justifica sua importância. Além disso, tratamos do processo de inclusão pelo ponto de vista dos docentes que atuam com esse aluno surdo, procurando problematizar a relação estabelecida entre a formação docente e a inclusão do estudante surdo no mencionado curso.

Nessa perspectiva, nosso estudo pode possibilitar a obtenção de conhecimentos sobre como os docentes do referido curso veem e lidam com o processo de inclusão de um aluno surdo em sala de aula, quais as dificuldades, quais as estratégias que adotam para que esse aluno se sinta verdadeiramente incluído na aula e no curso.

Através da concretização desta pesquisa, outras pessoas que almejem estudar sobre o tema poderão usá-la como base para estudos futuros. Por esse motivo, acreditamos que o presente estudo possa apresentar informações sobre a formação desses professores, assim como investigar se o seu tipo de formação influencia no modo de lidar com o aluno surdo.

Além disso, esta pesquisa tem importância acadêmica, pois visa contribuir sobre a discussão que envolve o processo de formação de professores que atuam com aluno surdo dentro da Ufac. Quando falamos do processo de formação de professores, encontramos muitas legislações que tratam sobre o assunto, dentre elas a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96 e o Decreto Federal nº 5.626/05.

O processo de inclusão de alunos surdos no ensino superior é teoricamente recente. Por esse motivo, é necessária uma pesquisa que busque identificar as dificuldades que os docentes passam durante o processo de ensino-aprendizagem e inclusão destes alunos em uma sala majoritariamente ouvinte. Nesse sentido, esta pesquisa apresenta uma contribuição pessoal, pois é na área da docência que atuei profissionalmente.

E seguindo essa perspectiva, esse trabalho assume também uma contribuição social, pois apresentará um estudo pioneiro no estado do Acre, trazendo à tona como que os professores lidam com o processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos dentro do curso de Saúde Coletiva da Universidade Federal do Acre – Ufac a partir da formação que têm.

Para a concretização deste estudo, trilhamos o processo da pesquisa da seguinte maneira: Primeiramente fizemos a delimitação do lócus da pesquisa, posteriormente escolhemos o curso de Bacharelado em Saúde Coletiva como sede do nosso objeto de estudo, para a realização da coleta de dados, fizemos aplicação de entrevistas semiestruturadas com dois (02) docentes do referido curso. Esses docentes foram denominados como P1 e P2<sup>2</sup>.

A pesquisa de campo foi realizada com o objetivo de conhecer o ponto de vista dos participantes a respeito das dificuldades que eles enfrentam durante o processo de inclusão,

---

<sup>2</sup> Os nomes dos docentes foram substituídos pelas referidas siglas com o objetivo de preservar as identidades dos participantes, sendo essas siglas definidas de forma fictícias com o objetivo de padronizar e facilitar a leitura e assimilação das falas dos participantes da pesquisa.



ensino-aprendizagem e avaliação do aluno surdo. Todos os participantes da pesquisa atuam no curso de Bacharelado em Saúde Coletiva da Ufac.

Desse modo, este trabalho apresenta como objeto de estudo a relação entre a formação dos docentes do curso de Saúde Coletiva da Ufac e a inclusão de alunos surdos no ensino superior. Nesse sentido, o texto encontra-se dividido em cinco seções.

A primeira seção destina-se à introdução, na qual apresentamos o contexto da pesquisa, nosso objeto de estudo, objetivos e as características da metodologia utilizada.

A segunda seção destina-se ao referencial teórico, dividido em cinco subseções intituladas *Educação Especial*, *Educação Inclusiva*, *Formação Docente*, *O sujeito Surdo* e, por último, *A inclusão do Surdo no Ensino Superior*. Nestas subseções abordamos o marco teórico em relação ao tema central de nosso estudo para que possamos ter um embasamento sólido na realização da pesquisa.

A terceira seção refere-se à metodologia adotada na pesquisa e, ainda nesta, tratamos sobre o percurso da pesquisa.

A quarta seção aborda os resultados e discussões referentes às entrevistas semiestruturadas realizadas com os docentes do curso de Saúde Coletiva da Ufac.

A quinta e última seção contempla as “Considerações Finais” resultantes da pesquisa, logo em seguida as referências e, por fim, o apêndice.

Todos os dados apresentados neste estudo foram estruturados com o objetivo de apresentar indícios da importância desta pesquisa, além da sua contribuição ao processo de evolução dos estudos que tenham como foco a área educacional, principalmente aos estudos com foco na formação docente em uma perspectiva da educação inclusiva no ensino superior.

## **2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O SURDO NO ENSINO SUPERIOR**

Este capítulo tem como objetivo apresentar o referencial teórico adotado neste estudo. Para tanto, discorre sobre as temáticas: Educação Especial, Educação Inclusiva, Formação Docente e a Inclusão do Surdo no Ensino Superior, apresentando como esses temas são vistos e definidos por autores e documentos oficiais dentro do Brasil. Apresentamos ainda uma breve trajetória histórica, tentando entender as mudanças que cada temática sofreu ao longo da história e como são entendidas atualmente.

### **2.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Esta primeira subseção tem como objetivo apresentar a Educação Especial, como ela é vista e definida por autores e documentos oficiais do Brasil. Apresentamos ainda uma breve trajetória histórica, tentando entender como a educação especial era no passado e as mudanças para os dias atuais.

Partindo do direito de todos à educação, essa modalidade de ensino denominada Educação Especial surge como uma luta pelo direito de as pessoas com deficiência frequentarem uma escola e receberem o conhecimento formal oferecido por essas instituições.

O movimento da Educação especial, segundo Lima (2006), teve início nas sociedades ocidentais no século XVIII, tendo como foco as pessoas com deficiência e estando associada ao movimento popular que reivindicava acesso à participação social. Esse movimento resultou na criação da Democracia Republicana, que seguia o modelo do Estado francês e foi criado pela Revolução de 1789, juntamente com a elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos no ano de 1948.

Ainda de acordo com Lima (2006), buscava-se, nessa época, uma escola que atendesse a todos, independentemente da origem social de cada um. Por isso, a educação especial surge como parte de uma proposta de educação que abraçasse todos, denunciando, assim, a discriminação e a exclusão social forte na sociedade da época. Mesmo assim, muitas pessoas ainda viam o atendimento separado e segregado das pessoas com deficiência como a melhor forma de atender essas pessoas.

No Brasil, até o ano de 1960, de acordo com Lima (2006), as crianças com algum tipo de deficiência não eram assistidas pelo sistema regular de ensino, ficando a total responsabilidade da prestação desse serviço para a Educação Especial, que, mesmo atendendo

o maior número de crianças possíveis, não conseguia abarcar a todos que precisavam. No entanto, mesmo os que conseguiam atendimento quase nada aprendiam, ficando fadados a realizar exercícios mecânicos e repetitivos.

Esse cenário começa a mudar a partir do surgimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/61. Esta lei veio fundamentando o atendimento educacional às pessoas com deficiência, tratados como “excepcionais”, dando a elas o suporte para que pudessem ingressar em instituições de ensino formais e receberem conhecimento científico independente de suas condições.

Marchesi (2004, *apud* LIMA, 2006, p. 28) afirma que os movimentos sociais em defesa dos direitos das pessoas com deficiência possuíam um foco, foco este que até os anos 1960 estava voltado para os problemas do indivíduo e suas condições. Com o passar dos anos, essa perspectiva foi mudando, passando a focar na “[...] necessidade de modificação das próprias instituições sociais e escolares, de forma que elas passassem a atender os diferentes sujeitos e suas necessidades educativas especiais.”.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva ao tratar dos marcos históricos e normativos que levaram à constituição do modelo de educação especial que se tem hoje, afirma que no ano de 1973 o Ministério da Educação – MEC cria o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP. Esse centro seria responsável pela “[...] gerência da educação especial no Brasil, que, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação [...]” (BRASIL, 2008). No entanto, apesar da criação desse centro voltado para a educação especial, nesse período ainda predominava uma concepção que dava ênfase às políticas especiais, deixando de lado a busca por uma educação que atendesse a todos em um mesmo ambiente de ensino.

Em 1988, é promulgada uma nova Constituição Federal no Brasil, a qual já trazia em sua redação pontos que tratavam sobre a igualdade social entre os “diferentes”. Ela apresenta como um dos seus princípios básicos a promoção do bem de todos, sem qualquer tipo de preconceito, seja ele por origem, raça, sexo, cor, idade.

Tudo isso levou ao surgimento de questionamentos que resultaram em propostas de reformulação dos sistemas de ensino. Os movimentos sociais da época convergiram para a elaboração de uma Constituição Federal que contemplasse os anseios em relação a uma educação que atendesse a todos. Diversas organizações da sociedade civil e associações de pessoas com necessidades especiais começaram a exigir demandas que resultariam na alteração

das políticas educacionais vigorantes. Essas demandas resultaram, através da mídia, em medidas que facilitam a vida das pessoas com deficiência, assim como em práticas sociais com o objetivo de incluir e atender de forma plena as necessidades específicas de cada indivíduo (LIMA, 2006).

A autora afirma que a Constituição Federal de 1988 já trazia a educação como um direito de todos os cidadãos e que esse direito foi reafirmado pela Lei de Diretrizes e bases da Educação nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, em seu artigo 58, que trata sobre a educação especial dos alunos com necessidades especiais e diz que deve ser realizada, preferencialmente, na rede regular de ensino. Porém, até o ano de 1997, “[...] os documentos oficiais, enviados às escolas pelo MEC/SEESP fundamentavam a Educação Especial na Declaração Universal dos Direitos do Homem, na Declaração de Salamanca e, do ponto de vista legal, no artigo 208, inciso III, da Constituição Federal. [...]”. (LIMA, 2006, p. 30). Segundo esse documento, a educação especial deveria obedecer aos mesmos princípios da educação geral e deve se iniciar quando se identificam atrasos ou alterações no desenvolvimento da criança, continuando ao longo de sua vida, de forma que valorize suas potencialidades e lhe ofereça todos os mecanismos para desenvolvê-las ao máximo. Com isso, podemos perceber que a Educação Especial continuaria sendo vista como uma modalidade usual de atendimento das pessoas denominadas na época de “pessoas com necessidades especiais”.

Lima (2006) explica que a necessidade de se construir uma escola e uma sociedade inclusivas foram bem marcantes em encontros internacionais, por meio de grupos que lutavam por seus direitos. Contudo, a divisão dos países do globo em grupo de ricos e pobres mostra que a segregação só fez aumentar, resultando em reações que vêm se articulando de diversas formas. Para alguns países, a Educação Inclusiva é vista como uma concessão, um favorecimento para esses indivíduos excluídos. Porém, há diversas formas de enxergar esse movimento.

De acordo com a autora, a política brasileira que trata sobre a Educação Especial dá prioridade ao atendimento de todas as pessoas com deficiência, seja ela mental, visual, auditiva, física e múltipla, assim como as pessoas com problemas de conduta e das pessoas superdotadas na rede de ensino regular. No entanto, há ainda algumas instituições filantrópicas que prestam algum tipo de atendimento a essas pessoas.

Em vista do exposto até o momento, podemos afirmar que a Educação Especial “[...] perpassa todos os níveis, etapas e demais modalidades de ensino, sem substituí-los, oferecendo aos seus alunos serviços, recursos e estratégias de acessibilidade ao ambiente e aos

conhecimentos escolares.” (ROPOLI; MANTOAN; SANTOS e MACHADO, 2010, p. 9). Ainda tratando da Educação Especial, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, Lei nº 9.394/96, que é a versão mais recente desta lei, entende-a como uma “[...] modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.” (BRASIL, 1996).

Em consonância com as informações apresentadas, podemos entender que a Educação Especial se empenha em encontrar formas e estratégias para que todos possam ter acesso ao ensino formal de maneira igualitária e sem discriminação. Nesse sentido, a Lei 9.394/96 afirma que a Educação Especial deve acompanhar os alunos que necessitem desse tipo de atendimento por todo seu percurso estudantil, assegurando que tenham acesso a “[...] currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996).

Em 2001, é promulgada a Resolução CNE/CEB nº 02/01, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Esta resolução apresenta um ponto muito importante para que o processo de inclusão seja efetivado dentro das escolas. Em seu artigo 2º afirma que os sistemas de ensino devem matricular a todos, sem qualquer distinção, sendo dever das instituições de ensino providenciar os meios necessários para que todos os educandos tenham acesso a uma educação de qualidade. (MEC/SEESP, 2001).

Neste mesmo ano, é estabelecido o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/01 destacando que “[...] o grande avanço que a década da educação deveria produzir será a construção de uma escola inclusiva, que garanta o atendimento à diversidade humana.” (BRASIL, 2001). No entanto, a construção de um sistema de ensino que atendesse a todos apontava um “[...] déficit referente à oferta de matrículas para estudantes com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado.” (BRASIL, 2008). Ou seja, perante a lei, todos os alunos que são público-alvo da educação especial têm seu direito de matrícula nas escolas de ensino regular garantidos. Todavia, percebemos que nem todos conseguem realizar sua matrícula e frequentar a escola, pois ainda há uma falta de oferta de vagas suficientes para atender a todas as pessoas que são público-alvo da educação especial brasileira.

Sobre a formação de professores para atender alunos que sejam público-alvo da educação especial, a Resolução CNE/CP nº 2/19, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional

Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, afirma que as instituições de ensino superior devem oferecer aos acadêmicos uma formação voltada para a diversidade, além de disponibilizar conhecimentos sobre as especificidades de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Ter um conhecimento sobre o que é e como acontece a educação especial no país possibilitará ao futuro profissional lidar de forma mais adequada ao ter contato com pessoas que se encaixem nos grupos supracitados. Essa formação recebida durante a academia fará com que o profissional olhe com mais sensibilidade no que tange à diversidade humana.

Nesse sentido, visando ao atendimento das pessoas com surdez, o Decreto nº 5.626/05 e em seu art. 3º obriga as instituições públicas e privadas de ensino superior a inserirem a Libras como disciplina em seus cursos de “[...] formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia [...] do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios” (BRASIL, 2005).

A Educação Especial no Brasil, no que tange aos alunos com surdez, segundo o Decreto nº 5.626/05, as instituições federais de ensino que oferecem formação a nível básico precisam garantir o acesso e a inclusão de alunos surdos em seus ambientes de ensino. De acordo com o Decreto supracitado, essa inclusão pode acontecer de duas formas:

- I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;
- II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras – Língua Portuguesa (BRASIL, 2005, p. 5).

Nesse sentido, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental a educação das crianças surdas deve acontecer em escolas ou classes de educação bilíngue. Entende-se como ambientes bilíngues locais onde a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa façam parte da instrução e no desenvolvimento de todo o processo educativo dos sujeitos surdos.

Já os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou a educação profissional pode acontecer tanto em escolas ou classes bilíngues, ou ainda em escolas comuns da rede regular de ensino com a presença do profissional tradutor e intérprete de Libras (BRASIL, 2005).

Quando os sujeitos surdos chegam ao ensino superior, seja em instituições públicas ou privadas, eles continuam contando como apoio da educação especial; nesse nível de ensino, as instituições devem oferecer aos acadêmicos surdos o serviço do profissional Tradutor e

Intérprete de Libras/Português – TILSP, direito assegurado por meio do Decreto nº 5.626/05, que garante aos alunos com surdez o direito do acesso “[...] à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação [...]” (BRASIL, 2005).

Finalizada essa primeira parte que discorre sobre a educação especial e como ela está presente nos ambientes de ensino desde a educação infantil ao ensino superior com foco nos sujeitos surdos, trataremos na próxima seção sobre a educação inclusiva, mostrando como ela se dá e sua evolução ao longo dos anos.

## 2.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Esta subseção tem por objetivo explicitar o que é e como se desenvolveu a educação inclusiva ao longo da história, desde a sua criação até os dias atuais, buscando apresentar as transformações que o processo inclusivo passou até se chegar à concepção que temos atualmente do que seria uma educação inclusiva.

A educação inclusiva é um tema amplo que surgiu no Brasil no início dos anos 1990, visando melhorias no processo de inserção e permanência de minorias na sociedade de um modo geral. Anteriormente, algumas dessas minorias – e aqui vamos nos referir especificamente aos alunos público-alvo da educação especial<sup>3</sup> – eram segregadas e atendidas separadamente dentro do sistema. Essa separação gerou inquietações e lutas para que as pessoas com deficiência pudessem frequentar o sistema regular de ensino sem privações.

A luta por uma educação que incluísse a todos teve sua origem em um movimento denominado REI (Regular Education Initiative), que segundo Sanches (2005) surgiu no final dos anos de 1980, nos Estados Unidos. Esse movimento tinha por objetivo promover a inclusão das crianças com deficiência nas escolas regulares, e, além disso, visava à diminuição da “[...] separação por causa da língua, do gênero, ou do grupo étnico minoritário [...]” (SANCHES, 2005, p. 8). Sendo assim, planejavam unificar a educação especial e a regular em único sistema educacional. Logo, lutavam pela reestruturação da educação especial, trazendo a proposta de que todos os alunos deveriam fazer parte das classes regulares recebendo uma educação competente, defendiam a necessidade da reforma da educação geral e especial para que estas se tornassem um recurso de maior alcance para todos os alunos.

---

<sup>3</sup> Segundo a Política Nacional de Educação Especial da Educação Básica na perspectiva da Educação inclusiva (BRASIL, 2008) o público-alvo da Educação Especial se caracteriza por pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Ainda na visão de Sanchez (2005), no início dos anos 1990 surge verdadeiramente o movimento da inclusão, deixando o movimento REI para trás. Mas continuando o debate de como deveria ser a inclusão de alunos com deficiência e minorias sociais nas escolas, assim como a luta contra a exclusão social, nesse sentido, Sanches e Teodoro (2006) afirmam que ao contrário do que muitos pensam, a educação inclusiva não engloba apenas pessoas com deficiência, abrangendo a todos aqueles que apresentem alguma necessidade educacional, seja por causa da sua cor, religião, etnia ou classe social. No movimento em defesa da inclusão, várias vozes se fizeram presentes, destacando suas insatisfações sobre a educação das crianças com deficiência e minorias sociais daquela época, então estes trouxeram novas ideias para a educação destes alunos. Logo, esse tema foi motivo de várias reuniões internacionais destacando-se, dentre elas, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, de 1994, em Salamanca.

Nesta conferência foi elaborada a Declaração de Salamanca, sendo marcante na história da inclusão, pois foi a que mais contribuiu para que o movimento da educação inclusiva fosse impulsionado. Através dela, entendeu-se a urgência e a necessidade de se obter uma educação para todos aqueles com alguma necessidade especial, criando-se assim uma ação norteadora para as escolas que deviam acolher a toda criança, independentemente de suas condições. A partir disso:

[...] as escolas se encontram frente ao desafio de desenvolver uma pedagogia capaz de educar com êxito a todas as crianças, inclusive àquelas que têm deficiências graves. Além disso, planeja-se que as escolas devem ser comunidades que atendam a todos, já que as diferenças humanas são naturais, diga-se existem, havendo, porém a necessidade de adaptar a aprendizagem a cada criança (TIERNEY *apud* SANCHES, 2005, p. 9).

Por ser uma novidade dentro do sistema educacional, a autora afirma que as escolas não estavam preparadas para atender esse público que chegava a um espaço antes inabitado por eles. As escolas precisariam desenvolver uma pedagogia que tivesse a capacidade de atender a todos os alunos sem que eles sofressem algum tipo de prejuízo educacional. Então, a mencionada Declaração proclamou que todos têm direito à educação, dando as mesmas oportunidades, assim como que cada criança tem suas próprias formas de desenvolver seu aprendizado, desde que o sistema de ensino esteja preparado para atender qualquer necessidade do aluno e que estes devem estar dentro do ensino regular, assim como qualquer outro. Por último, é dever da escola criar meios para que essas crianças não sejam discriminadas e se envolvam ativamente nas atividades cotidianas da escola com os demais alunos.



Pires (2006), ao tratar do processo de inclusão, afirma que o termo reflete o momento histórico de um processo de progressão pelo qual passa a visão de nossa sociedade relativa à educação de pessoas com ou sem deficiência, refletindo uma luta maior pela educação para todos, e a busca por igualdade de direitos e valores entre todos os seres humanos. Sendo assim, o autor afirma que o termo inclusão não é restrito para as pessoas que possuem algum tipo de deficiência ou transtorno, mas engloba também todas as minorias existentes no país, e que é dever de toda a população buscar meios para que esses cidadãos se sintam de fato inclusos em todos os ambientes por eles frequentados, não sofrendo nenhum tipo de discriminação por causa da sua especificidade e gozando de uma qualidade de vida satisfatória.

Ao tratar da inclusão, Pires (2006) afirma que o processo visto hoje nas escolas é um integralismo disfarçado de inclusão, pois a escola acolhe o aluno que necessita de algum atendimento especializado, mas não o inclui, o aluno é que ao chegar precisa se adaptar ao modo como a escola trabalha. Para que a abordagem de educação inclusiva defendida pela Declaração de Salamanca seja realmente posta em prática é preciso que as escolas adotem uma nova ética oferecendo-lhes as melhores condições para que se tenha uma educação de qualidade e entenda que todos os alunos possuem o mesmo direito, tornando a escola em um espaço que todos os alunos se sintam inclusos. Porém provocar uma ruptura ética de uma sociedade que já possui estigmas é realmente o desafio frente ao processo de inclusão.

Mantoan (2015) afirma que “[...] a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, porque não atinge apenas os alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.” A partir dessa afirmação, vemos que mesmo os alunos sem algum tipo de deficiência ou dificuldade de aprendizagem precisam ser incluídos na escola, por isso, o processo que visa uma inclusão de qualidade deve ser uma bandeira levantada e defendida por todos que fazem parte e acreditam em uma instituição de ensino melhor e com equidade.

Mantoan (2011) em outro estudo afirma que o processo inclusivo acaba muitas vezes esbarrando no caráter eminentemente excludente, segregado e conservador de nosso ensino, nos seus níveis: básico e superior. Para comprovar, declara:

É inegável que, por estarem pautadas para atender a um aluno idealizado e ensinando a partir de um projeto elitista, meritocrático e homogeneizador, nossas escolas produzem quadros de exclusão que têm, injustamente, prejudicado a trajetória educacional de muitos estudantes (MANTOAN, 2011, p. 29).

Neste sentido, a autora afirma que a escola brasileira é programada para receber

determinado corpo discente e quando um aluno foge a essas características acaba sendo deixado de lado por não atender o que a escola espera dele. Por isso, a cada novo aluno com características que diferem dos padrões é um novo desafio para a escola e professores que, na maioria das vezes, não busca estratégias para atender a demanda desse público.

Ainda segundo Mantoan (2015), o processo de inclusão veio para questionar as políticas e a organização da educação especial e da regular, assim como o conceito de integração. Nesse sentido, a inclusão pode ser vista como incompatível com o processo de integração, por entender e defender a educação especial de uma nova perspectiva, que prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática, ou seja, todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular.

Quando afirma isto, Mantoan (2015) corrobora o que a Declaração de Salamanca apresenta. Este documento declara que as escolas devem ser capazes de acolher todas as crianças:

Independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, crianças deficientes e bem-dotadas, crianças que vivem nas ruas e que trabalham crianças de populações distantes ou nômades, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados (UNESCO, 1994, p. 3).

Nesse entendimento, a escola deve estar preparada para receber qualquer público e fornecer a cada um em sua especificidade o melhor para que ele desenvolva seu aprendizado escolar e como cidadão de direito que é. Neste sentido, a educação inclusiva torna-se uma engrenagem indispensável em nosso sistema educacional.

Percebemos com isso que a escola deve estar aberta para todas as crianças e acolhê-las sem nenhuma discriminação de qualquer natureza, oferecendo-lhe as melhores condições possíveis para que tenha acesso aos conteúdos escolares, visando à diminuição da desigualdade de conhecimento com os outros alunos. No entanto, “[...] as mudanças no pensar, sentir e fazer educação para todos não ocorrem num estalar de dedos, nem dependem da vontade de alguns, apenas. [...]” (CARVALHO, 2004, p. 79). Porém, ainda segundo Carvalho (2004), essas mudanças não dependem exclusivamente de políticas que estão voltadas para o processo de inclusão, pois precisam estar interligados com políticas de distribuição de recursos financeiros, das que atentem os programas de saúde, nutrição, bem-estar familiar, trabalho e renda, ciência e tecnologia, transportes, desporto e lazer.

A partir da explicação do que é e como se desenvolve a educação inclusiva, trataremos agora de uma temática essencial para nosso estudo: a “formação docente”, uma vez que

pretendemos relacionar a formação dos professores do curso de Saúde Coletiva com o processo de inclusão do aluno surdo no mencionado curso.

### 2.3 FORMAÇÃO DOCENTE

Esta subseção tem como objetivo apresentar uma reflexão sobre o processo histórico da constituição da formação docente para atuar desde os anos iniciais até o ensino superior. Consideramos importante fazermos esta retomada, devido a pertinência que a formação docente tem para nosso objeto de pesquisa.

Saviani (2009) declara que mesmo com o surgimento da preocupação do processo de formação de professores apenas no século XIX, essa formação já existia há muito tempo, pois, mesmo sem essa preocupação em foco, as escolas já existem desde o século XI, primeiramente, através das universidades instituídas e, a partir do século XVII, com a expansão dos colégios de humanidades. No entanto, nessa época, dominava a arte dos professores aprenderem fazendo, ou seja, aprendiam a arte de ensinar enquanto a praticavam.

Ainda segundo Saviani (2009), foi a partir do século XIX que se viu a necessidade de universalizar o processo de formação de professores, foi então que surgiu a demanda por uma organização de sistemas nacionais de ensino. A partir da organização desses sistemas, foram criadas escolas normais, que ofertavam nível médio e tinham a responsabilidade de formar os professores do nível primário, sendo a formação dos professores do nível secundário responsabilidade das universidades.

A partir da criação desses sistemas nacionais de ensino, dois modelos de formação de professores ganharam força, sendo o primeiro denominado de modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, defendendo que a formação dos docentes deveria se ater ao domínio da cultura geral e os dos conteúdos referentes à disciplina que ministraria, acreditando que a formação pedagógico-didática seria adquirida durante o processo da prática docente em sala de aula. O segundo, denominado modelo pedagógico-didático, considerava que a formação dos professores só estaria completa quando o formando tivesse o efetivo preparo pedagógico-didático para atuar em uma sala de aula (SAVIANI, 2009).

Esses dois modelos de formação prevaleceram por mais de 50 anos, chegando ao fim no ano de 1971, quando, com o golpe militar de 1964, veio a exigência de que o campo educacional sofresse adequações, sendo efetivadas através de mudanças na legislação de ensino. A partir de 197, passa-se a substituir a antiga Escola Normal pela exigência de Habilitação Específica de Magistério. Essa nova estrutura organizacional da formação de

professores estava dividida em duas modalidades básicas, sendo a primeira com duração de três anos e carga horária de 2.200 horas; ao final da formação, o professor saía habilitado para o magistério até a 4ª série. A segunda, com duração de quatro anos e carga horária de 2.900 horas, habilitava o professor ao ensino do magistério até a 6ª série do 1º grau (SAVIANI, 2009).

Sobre a formação dos docentes para lecionar nas quatro últimas séries do 1º grau e para o ensino do 2º grau, os professores deveriam ter formação em nível superior, com título de licenciado. O futuro professor, ao iniciar nos cursos de licenciatura, tinha duas opções de formação, curta ou plena, com duração de 3 e 4 anos, respectivamente (SAVIANI, 2009).

A LDBEN, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, em seu artigo 62, estabeleceu que a formação de professores para atuar na educação básica deve ser feita em nível superior, principalmente por meio de cursos de licenciatura, em estilo de graduação plena. Além disso, a mencionada lei declara que cabe aos sistemas de ensino promover formações continuadas aos docentes, com o objetivo de alcançar melhorias no processo de ensino aprendizagem dos educandos.

Esse processo de formação continuada ofertada aos docentes, segundo a mencionada LDB, Lei 9.394/96, deve acontecer “[...] no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnólogos e de pós-graduação” (BRASIL, 1996).

A partir desta brevíssima explanação de como o processo de formação docente se concretizou ao longo da história, agora daremos início a um novo tópico, intitulado formação docente na perspectiva da educação inclusiva.

### 2.3.1 Formação docente na perspectiva da educação inclusiva

Nesta seção tratamos a respeito da formação docente na perspectiva de uma educação inclusiva. A partir disso, apresentamos como deve acontecer a formação de professores para atuarem na educação inclusiva e que formação a mais eles necessitam.

A preocupação com a escolarização de pessoas com deficiência teve início aqui no Brasil a partir da Revolução Científica no século 17, com o desenvolvimento da medicina. Isso se deu pelo fato de as pessoas com deficiência intelectual ficarem juntas a outros pacientes em hospitais psiquiátricos e esse fato gerou interesse nos profissionais da medicina em escolarizar essas crianças, principalmente com o objetivo de realizar estudos sobre o processo de aprendizagem destas pessoas, ou seja, a iniciativa de se ensinar crianças com deficiência surgiu a partir de um modelo médico (TAVARES; SANTOS; FREITAS, 2016).

Só a partir dos anos de 1950, com a proliferação das Associações de Pais e Amigos do Excepcionais (APAE), que foi introduzido o entendimento que essas pessoas com deficiência são capazes de aprender e se desenvolver intelectualmente. Alicerçados nesse entendimento, há um deslocamento do modelo médico, adotado até então, para o modelo educacional, no entanto, nessa época as escolas especiais funcionavam como suporte à educação regular (GLAT; FERNANDES, 2005).

Esse cenário vigorou por muitos anos, vindo a mudar com a publicação da nova LDB, Lei 9.394/96. Tavares, Santos e Freitas (2016) afirmam que esta nova Lei trouxe em seu capítulo V uma normatização para que as pessoas com deficiência, antes ensinadas em escolas especiais, pudessem ter acesso a escolas regulares e à sua plena integração na sociedade. No entanto, essa inserção das pessoas com deficiência em escolas regulares gerou discussões sobre a situação do processo de inclusão.

Com a inserção desse público em escolas regulares, outro ponto em questão foi a formação dos professores que atenderiam esse alunado. Os professores são considerados como atores do processo de ensino aprendizagem e, para que tal fato ocorra, o seu processo de formação é importantíssimo, preparando-lhe para lidar com as mais variadas situações que possam acontecer em sala de aula (TAVARES; SANTOS; FREITAS, 2016).

Vários são os documentos que tratam sobre o processo de formação docente com foco nas pessoas com deficiência, dentre eles temos a Lei Brasileira de Inclusão - LBI, Lei nº 13.146/15, que em seu artigo 28 afirma:

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

I – sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo da vida;

II – aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; [...] (BRASIL, 2015).

Nesse trecho da LBI, fica clara a importância e a necessidade dos professores que atendem alunos com deficiência terem uma formação que possa atender tais necessidades dos educandos, pois este é um dos elementos para se alcançar uma escola e uma sala de aula mais inclusiva.

Dando continuidade sobre a LBI, ainda em seu artigo 28 inciso X, discorre mais especificamente sobre a formação dos professores, afirmando que é necessário “[...] adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de

professores e oferta de formação continuada para o Atendimento Educacional Especializado [...]” (BRASIL, 2015).

Aqui também vemos a preocupação da LBI com a formação desses docentes para atendimento aos alunos público-alvo da educação especial.

Além da LBI, temos também a Resolução CNE/CP nº 2, de julho de 2015, que expõe a necessidade da inserção de conteúdos específicos sobre a Libras e educação especial nos currículos dos cursos de graduação voltados à formação de docentes.

Outro documento que trata sobre a formação de professores na perspectiva da educação inclusiva é a atual LDB, Lei 9.394/96. Neste documento, especificamente em seu artigo 59, alega:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência [...] III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns [...] (BRASIL, 1996).

Nos três documentos citados, é notória a necessidade que os professores que atendam alunos público-alvo da educação especial devem ter uma formação adequada. Para isso, devem receber, durante a graduação e em cursos de formação continuada, a devida preparação com vistas a atender as demandas desse alunado dentro da instituição preparando-o para a sociedade e o mercado de trabalho.

Porém, mesmo com todos esses documentos que tratam sobre necessidade da formação adequada aos docentes, essa realidade ainda é um pouco distante, muito em razão do que Araujo (2017, p. 5) afirma:

Apesar das mudanças nacionais obrigatórias nos currículos dos cursos de Licenciatura, a inclusão escolar como um direito de todos à educação parece ainda não ser realidade. Essa visão necessita ser conhecida por todos os educadores e pela sociedade em geral, para assim ser compreendida e assumida de forma coesa e coletiva.

À luz do pensamento de Araujo (2017), entendemos o quanto ainda falta para que a inclusão possa acontecer verdadeiramente dentro das instituições de ensino. E muito dessa situação se passa pelo processo de formação de professores ofertada pelas instituições de ensino superior. Apesar da mudança nos currículos dos cursos de Licenciatura, apenas isso não dá toda a base necessária para o futuro docente, mas é “[...] preciso um preparo para atuar em situações

jamais pensadas durante a formação inicial, para lidar com a diversidade, a incerteza e a complexidade [...]” (ARAÚJO, 2017, p. 5).

Em contrapartida a isso, a autora também cobra posicionamento e interesse desses professores que não receberam essa formação na graduação, afirmando que “[...] a formação docente é construída historicamente e durante o caminho profissional docente, [...] no momento em que o professor se apropria do conhecimento e se beneficia de suas contribuições teóricas, ele melhora sua forma de trabalhar e de entender o mundo” (ARAÚJO, 2017, p. 7).

Pletsch (2011) *apud* Araujo (2017) expõe a necessidade de se assegurar formação inicial e continuada a esses docentes, além de momentos de interação e planejamento em conjunto desses professores que trabalham com alunos com deficiência. Porém, estes momentos e pensamentos sobre o processo de inclusão devem ser estendidos para toda a comunidade escolar, gerando uma conscientização de que a inclusão deve ser compreendida e aceita como responsabilidade de toda a comunidade escolar, incluindo a sociedade externa.

No que se refere à questão da sociedade, Araujo (2017) declara sobre a necessidade do conhecimento que a sociedade em geral precisar ter sobre a inclusão e a sua importância para os alunos que necessitam deste tipo de atendimento, pois é a partir do conhecimento de todos sobre este tema que ele poderá ser desenvolvido da maneira correta e com o apoio de todos.

A partir de todos esses apontamentos dos autores citados, podemos afirmar que o processo de formação de professores para atuarem juntos a alunos com deficiência no Brasil ainda é insipiente para atender todas as suas necessidades e especificidades, faltam profissionais habilitados para tal trabalho. Mas também é notório que há cada vez mais cursos focados na formação e habilitação desses profissionais que buscam por novos conhecimentos e estratégias para lidar com a diversidade existente em uma sala de aula.

Com essa concepção encerramos esta sessão e, a seguir, apresentamos uma reflexão sobre constituição histórica do ser surdo. a inclusão do surdo no ensino superior.

## 2.4 O SUJEITO SURDO

Dando sequência ao estudo, essa subseção tem como objetivo apresentar quem é o sujeito surdo, suas características, lutas e conquistas ao longo da história. Além disso, trata também de pontos importantes sobre o processo educacional dessas pessoas.

As pessoas surdas por muito tempo foram vistas como incapazes e sem direitos perante a sociedade. Nas civilizações antigas, por exemplo, as pessoas que nasciam com algum tipo de

deficiência eram, na maioria das vezes, perseguidas e assassinadas (CARVALHO, 2015).

Havia também pais que tinham vergonha de ter um filho surdo, pois essas crianças eram consideradas fora do padrão de normalidade para a sociedade da época e, por isso, os surdos viviam, na maioria do tempo, presos dentro de casa, quase nunca podendo sair. Outra questão complicada era a comunicação com os pais, pois eles não tinham conhecimento da língua de sinais e achavam a comunicação por gestos feia (MONTEIRO, 2006).

Além do preconceito social enfrentado por pessoas surdas, os próprios surdos por muito tempo não conseguiam compreender a importância da comunicação por meio da língua de sinais para a formação da sua identidade cultural como sujeito e o desenvolvimento de sua cognição e linguagem. Toda essa falta de conhecimento e entendimento gerou muitas barreiras sociais, emocionais e intelectuais no processo de aquisição da linguagem por essas pessoas (MONTEIRO, 2006).

Todas essas barreiras resultavam no fracasso dos surdos ao tentarem alcançar suas metas e objetivos, muito por conta do preconceito e a marginalização social existente na sociedade. Segundo Monteiro (2006, p. 4) “[...] a sociedade ignorava as comunidades surdas brasileiras que eram ‘isoladas’ e ‘discriminadas’”.

Ao longo dos anos, muitas foram as lutas para que os surdos tivessem seus direitos reconhecidos e, assim, pudessem ter acesso ao ensino escolar dentro da sociedade em que viviam. A área educacional foi uma que por muito tempo excluiu as pessoas com deficiência, deixando-as à margem da sociedade e do conhecimento oferecido nas escolas.

Toda essa exclusão resultou em lutas do povo surdo<sup>4</sup> dentro do Brasil pelo direito à educação, pelo reconhecimento da sua primeira língua que é a Libras e, além disso, serem vistos e reconhecidos como cidadãos com direitos e deveres perante a sociedade. Junto aos surdos na luta pelo reconhecimento da Libras dentro do Brasil, encontramos os profissionais Tradutores e Intérpretes de Libras que atuavam no país.

No ano de 2002, a Libras é reconhecida como língua pelo governo brasileiro através da Lei 10.436/02. Nela, a Libras é entendida como:

[...] a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002).

---

<sup>4</sup> [...] sujeitos surdos que não habitam no mesmo local, mas que estão ligados por uma origem, por um código ético de formação visual, independente do grau de evolução lingüística, tais como a língua de sinais, a cultura surda e quaisquer outros laços (STROBEL, 2008, p. 29).



Apesar de ter sido reconhecida como língua, a Libras é vista, segundo a Lei 10.436/02, como uma língua oriunda das comunidades surdas brasileiras, ou seja, não é considerada uma língua oficial do Brasil. Logo, não poderá substituir a Língua Portuguesa na modalidade escrita. Sendo assim, mesmo com o reconhecimento legal da Libras como língua, os surdos do Brasil necessitam ser bilíngues, uma vez que a língua oficial do Brasil é a Língua Portuguesa e as informações são compartilhadas nesta língua. Por isso, faz-se necessário que os surdos tenham a apropriação do português escrito.

Outro ponto que os surdos do Brasil lutam é para que sejam reconhecidos como diferentes linguisticamente, e não como deficientes, no entanto, essa luta para não serem vistos como deficientes esbarra nos textos das leis brasileiras. Uma dessas é a Lei 10.098/2000 que apresenta a seguinte definição para 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 (BRASIL, 2000).

Sendo assim, perante a lei, os surdos são vistos como pessoas com deficiência, pelo fato de apresentarem perda sensorial. Essa perda sensorial leva os surdos a enfrentarem algumas barreiras sociais, como a falta de acessibilidade em locais públicos e privados, sendo que muitas decorrem da falta de conhecimento da Língua Brasileira de Sinais – Libras pelas pessoas que trabalham nessas instituições.

Visando a mitigação dessas barreiras, em 2005 é publicado o Decreto 5.626/05, regulamentando 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. Segundo o decreto 5.626/05, caracteriza-se pessoa surda aquela que apresenta perda auditiva e, por esse motivo, interage e compreende o mundo por meio de experiências visuais, além de manifestar sua cultura através principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras (BRASIL, 2005).

Em um caminho inverso ao que está escrito nas leis, alguns autores não veem os surdos como deficientes. Segundo Bisol e Sperb (2010), em 1970, ganha força o modelo socioantropológico, conhecido popularmente como o modelo cultural de surdez. Além disso, surge também uma área chamada de *Deaf Studies* (Estudos Surdos). Essa área busca entender como são definidos os conceitos de identidade, cultura, poder e linguagem voltada aos povos e comunidades surdas.

O modelo socioantropológico propõe que “[...] a surdez seja vista como uma diferença cultural e linguística [...]” (SCHELP, 2009, p. 1). Ou seja, para esse modelo os surdos não são vistos como pessoas com deficiência, mas sim como diferentes linguisticamente. Bisol e Sperb (2010) também afirmam que o modelo socioantropológico almeja que a surdez seja vista como uma diferença cultural, sendo assim, “[...] análoga a de outras minorias étnicas e linguísticas.” (BISOL, SPERB, 2010, p. 2).

Nesse sentido, as autoras supracitadas declaram que ser Surdo (com “S” maiúsculo) é se ver como um sujeito que possui uma identidade que é compartilhada por uma comunidade que faz uso da língua de sinais, esses sujeitos não se veem marcados pela perda auditiva e sim como membros de uma minoria linguística e cultural que possuem suas próprias regras, atitudes e valores distintos, assim como apresentam uma constituição física distinta das outras pessoas. Essa diferença física, para alguns surdos, é entendida em sentido positivo ao invés de ser compreendida, no ponto de vista de muitas pessoas ouvintes, como uma perda.

Uma questão que é muito importante é em relação à identidade e cultura das comunidades surdas brasileiras. Segundo Santana e Bergamo (2005, p. 8) “Na área da surdez encontra-se geralmente o termo “cultura” como referência à língua (de sinais), às estratégias sociais e aos mecanismos compensatórios que os surdos realizam para agir no/sobre o mundo [...]”. No entanto, o termo cultura possui uma multiplicidade de significados a depender do autor. Na visão de uma autora surda, o termo cultura surda pode ser entendida como:

[...] o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e modifica-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo [...] (STROBEL, 2018, p. 29).

Sendo assim, o termo cultura surda reflete ao modo como os surdos se veem e como interagem com o mundo ao seu redor, seja através da sua crença, costumes, religião etc. Essa forma de viver e mudar o mundo ao seu redor acaba gerando no sujeito surdo uma identidade própria.

Para tratarmos das diferentes identidades surdas, utilizaremos como base Perlin (1998). A autora afirma que existem sete tipos de identidades surdas, sendo elas: política, híbrida, flutuante, embaçada, de transição, diáspora e intermediária, sendo que cada uma apresenta características peculiares que as diferenciam – vale destacar que a autora ressalta a multiplicidade de características culturais e identitárias da pessoa surda que é multifacetada. Uma identidade surda muito forte é a política, sendo muito marcada pela política surda, ou seja,

são surdos atuantes politicamente e frente a movimentos surdos pelo direito à igualdade e a não discriminação. Por esse motivo, é mais fácil de encontrá-la entre os surdos que pertencem a comunidades surdas, pois estes se identificam mais com esses movimentos e lutam por seus direitos frente a uma sociedade que desconhece as especificidades dos sujeitos surdos, o que acaba gerando discriminação e violação dos direitos dessas pessoas como cidadãos brasileiros. Apresentadas as características dos sujeitos surdos, suas lutas e conquistas ao longo dos anos, trataremos agora sobre o processo de inclusão dos sujeitos surdos no ensino superior.

Com essa concepção, encerramos esta subseção e, a seguir, apresentamos uma reflexão sobre a inclusão do surdo no ensino superior.

## 2.5 A INCLUSÃO DO SURDO NO ENSINO SUPERIOR

Esta seção do estudo está centrada na inclusão do sujeito surdo no ensino superior, tendo como objetivo identificar os desafios e as barreiras enfrentadas por essas pessoas durante o processo de inserção e permanência no ensino superior no Brasil, na visão de alguns autores e pesquisas realizadas pelo INEP.

O processo de inclusão de alunos com surdez no ensino superior é novo. Esse ingresso passou a tomar força a partir dos anos 1990 com os movimentos mencionados nesse estudo, que defendiam a inserção de todos em ambientes de ensino formal, desde a educação básica até o ensino superior.

Segundo o último censo da educação superior brasileira, publicado pelo INEP do ano de 2019, havia aproximadamente 48.520 alunos com alguma deficiência matriculados no ensino superior brasileiro, estes distribuídos entre instituições públicas e privadas do sistema de ensino. Deste número, 9.282 alunos apresentavam algum tipo de perda auditiva, representando cerca de 20% do total dos alunos com algum tipo de deficiência matriculados em instituições de ensino públicas e privadas. Ainda desse número, 2.556 estudantes são surdos, significando 27% do quantitativo, 6.569 deficientes auditivos, representando 71% dos alunos que apresentam algum tipo de perda auditiva e por último, e 157 alunos surdocegos, representando aproximadamente 2% do montante.

No entanto, apenas a inserção de pessoas com deficiência na rede regular de ensino gera desigualdades, uma vez que as instituições não oferecem o suporte básico a essas pessoas. Essa falta de apoio, segundo Daroque (2011, p. 18) acaba gerando “[...] uma formação de baixa qualidade dos alunos com deficiência por toda a extensão de escolaridade chegando até o ensino

superior [...]”. Todo esse processo de formação escolar defasada durante a educação básica finda gerando dificuldades de acesso ao ensino superior.

Ao ingressarem no ensino superior, os alunos com deficiência vão à contramão do público que essas instituições receberam por muitos anos o que faz com que sejam gerados:

[...] grandes conflitos e tensões, pois as instituições de ensino superior tiveram sempre alunos sem grandes dificuldades ou necessidades especiais, não tendo enfrentado, ainda, as especificidades da educação especial nem tampouco organizado adaptações estruturais, curriculares ou metodológicas. Por isso, a realidade do atendimento destes alunos se torna mais grave no ensino superior, e é preciso ampliar as reflexões e as propostas sobre a sua inclusão (DAROQUE, 2011, p. 18).

Percebemos que nas universidades ainda há “[...] muito para ser alcançado, uma vez que os alunos encontram barreiras desde o ingresso [...]. Quando conseguem entrar, nem sempre contam com professores preparados para atenderem às suas necessidades” (SANTOS, 2009, p. 52). Segundo Almeida (2015), são muitos os desafios enfrentados por alunos surdos que defendem uma educação que olhe para suas diferenças, uma vez que na maioria das vezes se deparam com uma pedagogia feita por ouvintes para ouvintes. Daroque (2011) afirma que mudar a realidade educacional brasileira, que historicamente não foi preparada para atender as necessidades da população, principalmente das pessoas que necessitam de atendimento da educação especial deve ser visto como um desafio social, onde todos estejam inseridos e busquem melhorias para o processo de ingresso e permanência de pessoas com deficiência aos ambientes de ensino livres de discriminação.

Atualmente, os surdos que conseguem chegar ao ensino superior acabam enfrentando muitas barreiras nos espaços acadêmicos, seja por falta de professores que conhecem a língua de sinais, seja pela dificuldade que muitos possuem em compreender os textos acadêmicos que estão escritos em linguagem técnica. O método de ensino de forma oral gera dificuldades para os surdos. Com o objetivo de proporcionar a essas pessoas o acesso aos conteúdos ministrados em sala de aula em sua língua materna, a de sinais, há nas salas onde alunos com surdez estudam a presença do profissional tradutor e intérprete de Libras. Esse profissional é o responsável por ser o mediador entre professor ouvinte e aluno surdo, e vice-versa, transmitindo os conteúdos ensinados pelos professores de forma oral para o aluno através da língua de sinais.

Com vistas à minimização destas barreiras, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva afirma que a educação especial no ensino superior deve efetivar-se “[...] por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos estudantes [...]”. Para isso, “[...] estas ações envolvem o planejamento e a organização de

recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos [...]” (BRASIL, 2008). Ou seja, é dever das instituições de ensino superior proporcionar aos acadêmicos com deficiência o apoio e suporte necessários para que esses acadêmicos possam se desenvolver intelectualmente na área de formação escolhida.

Quando se trata dos docentes, Almeida (2015) declara:

Muitas vezes, o professor, no contexto da sala de aula dos cursos de graduação, reporta-se aos surdos objetivando “incluir-los”, acreditando que sorrir, acenar, desenhar, falar com o intérprete são ações que viabilizam uma educação igualitária requerida por estes. Alguns professores seguem tentando “adaptar” a aula, mas desistem, afirmando que não possuem formação para “trabalhar” com esses alunos [...] (ALMEIDA, 2015, p. 39).

Todavia, apenas esses atos não são capazes de incluir o acadêmico surdo na aula. O aluno surdo necessita de suportes e materiais que possam concretizar o aprendizado do conteúdo ministrado por cada professor. Nesse sentido, um acadêmico surdo entrevistado pelo autor citado acima afirma que são necessários livros e textos adaptados em língua de sinais, declara ainda a importância de os funcionários da instituição terem conhecimento da língua de sinais, o que facilitaria sua comunicação em qualquer espaço da instituição, mas para que isso ocorra, segundo o acadêmico, é preciso que sejam ofertados cursos de Libras na instituição e que contemple desde acadêmicos até os funcionários de modo geral.

No ponto de vista de Bisol e Valentini (2012), quando um surdo é inserido no ensino superior precisa lidar com um mundo predominantemente ouvinte, no qual as normas, o funcionamento, a comunicação no dia a dia e a forma como as aulas são conduzidas estão voltadas prioritariamente para os alunos ouvintes. Porém, os alunos surdos precisam ser incluídos em suas classes, tanto pelos docentes quanto pelos colegas e, para isso, o ensino deve estar voltado para todos os estudantes, não sendo focado para uma maioria e uma minoria ficando à margem do conhecimento, que deveria ser acessado por todos. Silva (2008) corrobora ao afirmar que a Educação Inclusiva passa a fazer sentido quando o objetivo é o ensino e a aprendizagem de todos e com todos dentro da sala de aula.

O professor na sala de aula é visto como um mediador do conhecimento, ele necessita de competências e estratégias para que o processo de ensino-aprendizagem se concretize. Em concordância com esse discurso, Silva (2015) expõe:

A competência docente para atuação junto aos estudantes surdos além de toda uma organização do trabalho pedagógico incluindo o tempo, espaço, atividades coletivas

apresenta a necessidade de conquistar o estudante surdo, fazendo com que estes se sintam importantes na sala de aula, como pertencentes a um grupo. Para isso o professor precisa estar bem formado, preparado e capacitado [...] (SILVA, 2015, p. 60).

Com isso, podemos perceber que o professor necessita dar uma atenção especial ao aluno surdo, recorrendo a estratégias para que os acadêmicos surdos interajam durante as aulas. Através disso, o professor terá capacidade de entender as dificuldades encontradas pelo surdo e as melhores formas para saná-las. Esse trabalho realizado pelo professor pode contar com a assistência do intérprete que acompanha a disciplina, buscando sempre a valorização da especificidade do sujeito surdo, sem esquecer o restante da turma e suas necessidades.

Outro ponto importantíssimo é a adaptação do material didático do professor, pois uma boa adaptação didática não favorece apenas o aluno surdo, mas sim todos da turma, uma vez que uma aula com boa explanação do conteúdo favorece o aprendizado de todos. Lacerda, Santos e Caetano (2013) corrobora afirmando:

[...] não basta apenas dominar a língua se não existir uma metodologia adequada para apoiar o que se está explanando, o que incide na necessidade de formação de futuros professores que saibam elaborar boas aulas – visualmente claras e que facilitem a atuação do intérprete e a compreensão do aluno surdo. Esse tipo de formação só tem a contribuir com o aprendizado dos alunos, sejam eles surdos ou ouvintes; uma boa apresentação de slides, por exemplo, é fundamental para alunos ouvintes, e para os alunos surdos esse recurso pode se tornar essencial (LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2013, p. 191).

Percebamos que o professor precisa fazer um trabalho de modo que possa auxiliar o acadêmico surdo no processo de ensino-aprendizagem do conteúdo ministrado. Entretanto, no mesmo momento que o professor favorece o entendimento do conteúdo por parte do aluno surdo, favorece também a compreensão do restante dos alunos da sala, assim como o processo de interpretação do profissional intérprete que acompanhe a aula e que porventura não domine o conteúdo ministrado. Ou seja, um trabalho que visava atender a uma necessidade de um público específico, finda auxiliando a todos da turma na compreensão do conteúdo ensinado.

No entanto, isso nem sempre acontece, pois segundo Silva, Pereira, Monteiro e Costa (2019, p. 9) muitos professores não querem adaptar seus materiais, já outros acreditam que o “[...] ensino especial é besteira, e que se ele adaptar o material usado para lecionar, estará baixando o nível das aulas [...]”.

Há ainda, professores com muito tempo de sala de aula e não querem deixar os antigos costumes e ideologias para trás, ficando na mesmice, sem buscar atualizações para suas metodologias sobre o ensino das pessoas público-alvo da Educação Especial (SILVA;

PEREIRA; MONTEIRO; COSTA, 2019).

A seguir, dando continuidade à organização deste estudo, apresentamos a metodologia que nos possibilitou realizá-lo.

### 3 METODOLOGIA

A construção da metodologia de um trabalho de pesquisa é uma etapa importantíssima para que o trabalho possa ser construído de forma satisfatória. Sendo assim, esta seção visa discorrer sobre o processo de construção, sua caracterização, os instrumentos de coleta de dados, o lócus, população e amostra que foi utilizada para a realização do estudo e, por fim, temos a análise de conteúdo como instrumento de tabulação e análise dos dados coletados.

#### 3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

O presente trabalho possui como objetivo analisar a formação dos professores do curso de Saúde Coletiva da Ufac, a fim de esclarecer a forma como lidam com sujeitos surdos. Nesse sentido, este trabalho trata-se de uma pesquisa qualitativa, quanto aos objetivos descritiva-explicativa, com o uso da revisão da literatura e da pesquisa de campo. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevista semiestruturada com dois docentes que atuam com aluno surdo no curso de Saúde Coletiva da Ufac. Os dados foram analisados com o auxílio da análise de conteúdo (BARDIN, 2011).

A pesquisa qualitativa, para Minayo (2001), busca responder questões que apresentam características da subjetividade humana, ou seja, se preocupando com a área da ciência social, onde a realidade foco do estudo não pode ser representada através do processo quantitativo. Ainda segundo a autora, a pesquisa qualitativa lida com “[...] significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2001, p. 21-22).

As pesquisas descritivas, segundo Gil (2008, p. 47) “[...] têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis [...]”. Dentro das pesquisas descritivas, é importante destacar aquelas que possuem como objetivo o estudo das características de determinado grupo, como: sexo, idade, nível de escolaridade, renda e saúde física e mental. Algumas destas pesquisas vão além da simples identificação das relações existentes entre as variáveis em estudo e, nesse sentido, Gil (2008) afirma que muitas vezes as pesquisas descritivas se aproximam do que seria uma pesquisa explicativa.



As pesquisas explicativas possuem características e objetivos próprios. As pesquisas explicativas, na visão de Gil (2008, p. 47) “são aquelas pesquisas que têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência de fenômenos [...]”. Uma vez que esta pesquisa busca explicar a razão e o porquê das coisas, pode ser entendida como a que mais se aprofunda no estudo do conhecimento da realidade. Pelo fato de a pesquisa explicativa estudar a realidade e o porquê das coisas acontecerem, este tipo de pesquisa torna-se muito complexo e delicado, além de a chance de cometer erros aumentar de forma considerável.

Nosso estudo, quanto aos procedimentos, é bibliográfico. Segundo a visão de Gerhardt et al (2009), este tipo de pesquisa pode ser:

Considerada mãe de toda pesquisa, fundamenta-se em fontes bibliográficas; ou seja, os dados são obtidos a partir de fontes escritas, portanto, de uma modalidade específica de documentos, que são obras escritas, impressas em editoras, comercializadas em livrarias e classificadas em bibliotecas (GERHARDT et al., 2009, p. 5).

Ou seja, esse tipo de pesquisa busca suas informações através de fontes já publicadas. Sendo assim, suas informações são obtidas através de fontes secundárias, pois não é o autor quem as cria, elas já estão disponíveis sejam na internet, em livros, artigos impressos, revistas, jornais. A partir da análise dessas informações, o pesquisador faz o seu processamento para que, de acordo com seu interesse e objetivos, possa usá-las.

Esta pesquisa possui suas fontes principalmente em artigos científicos encontrados nas bibliotecas virtuais e em anais de eventos científicos. Além disso, também se embasa em leis e documentos que tratam de assuntos pertinentes ao estudo. Para embasamento do trabalho, foram usados autores como: Perlin (1998), Carvalho (2004), Sanches (2005), Santana (2005), Lima (2006), Pires (2006), Monteiro (2006), Silva (2008), Gerhardt (2009), Santos (2009), Schelp (2009), Bisol (2010; 2012), Ropoli (2010), Mantoan (2011; 2015), Daroque (2011), Kalatai (2013), Marconcin (2013), Lacerda et al (2013), Almeida (2015) Silva (2015), Carvalho (2015), Romário et al (2018), Strobel (2018), Silva et al (2019), dentre outros. Além desses autores, foram utilizados os seguintes documentos legais: lei nº 4.024/61, Constituição Federal de 1988, Declaração de Salamanca de 1994, Lei nº 9.394/96, Decreto nº 3.298/99, Lei 10.098/2000, Resoluções CNE/CEB nº 2/01 e CNE/CP nº 2/19, Lei 10.436/2002, decreto 5.626/2005, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, o Decreto nº 7.611 do ano de 2011 e o senso da educação superior do ano de 2019 publicado pelo INEP.

### 3.2 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para realizar a coleta de dados, foi utilizada a entrevista semiestruturada, já o processamento dos dados foi feito por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2011).

A entrevista semiestruturada segundo Triviños (1987) apresenta como característica “[...] questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes” (TRIVIÑOS, 1987, p. 73).

Sendo assim, podemos entender a entrevista semiestruturada como um processo mais livre, há um roteiro de questionamentos pré-estabelecido, porém, ao longo da entrevista, o pesquisador pode acionar gatilhos para outros temas que vão surgindo pelas respostas que o entrevistado fornece, desde que o tema seja relevante para a pesquisa.

Em nosso roteiro de entrevista<sup>5</sup> elaboramos perguntas que buscavam saber sobre o perfil profissional dos entrevistados, como a sua formação inicial, qual a sua titulação e o tempo de exercício da docência. Além de elaborarmos esse perfil profissional, buscamos saber também se possuem cursos na área de inclusão, qual a concepção que têm da Educação inclusiva e como a veem dentro do curso de Saúde Coletiva, como a formação que possui influência ou não na forma como lida com o surdo na sala de aula e as limitações e vantagens que esta formação tem em relação ao trabalho desenvolvido com o aluno surdo. Para finalizar a entrevista, buscamos saber quais metodologias que os docentes mais utilizam durante o processo de ensino aprendizagem que são voltadas ao aluno surdo e, além disso, indagamos se os participantes fazem algum tipo de adaptação com foco no aluno surdo, seja de materiais ou de metodologias.

### 3.3 LÓCUS, POPULAÇÃO E AMOSTRA DA PESQUISA.

Esta pesquisa possui como campo de estudo o curso de Bacharelado em Saúde Coletiva da Universidade Federal do Acre – Ufac, onde atualmente estuda um surdo que está em fase final de conclusão do curso. Seu foco está em dois (02) docentes do curso que atuam ou atuaram durante a permanência do aluno surdo no referido curso.

---

<sup>5</sup> Apêndice A na página 62.

### 3.4 PERFIL DOS PARTICIPANTES

Inicialmente, havíamos definido como população de interesse da pesquisa quatro docentes do curso de Bacharelado em Saúde Coletiva da Ufac. No entanto, ao decorrer da pesquisa, fizemos contato com muitos docentes do curso, alguns nos deram um retorno positivo, mostrando interesse e disponibilidade em participar da pesquisa, porém, apenas dois realmente responderam nossas perguntas. A partir da resposta desses dois participantes, aqui denominados como P1 e P2 – para assegurar a privacidade dos participantes –, traçamos os seus perfis.

O primeiro participante tem 36 anos de idade, com graduação em Enfermagem pela Universidade Federal do Acre – Ufac, no ano de 2006, e atua como docente há 14 anos. Sua maior titulação é doutorado e, ao longo dos seus anos de docência, participou apenas de uma formação oferecida pelo NIEAD/Ufac sobre educação inclusiva. Além disso, antes do ingresso do aluno surdo no curso de Saúde Coletiva, nunca havia trabalhado com esse público-alvo.

O segundo participante desta pesquisa tem 57 anos de idade, possui graduação em Odontologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, concluída no ano de 1987 e atualmente cursa Bacharelado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Acre – Ufac com vistas a se graduar no ano de 2021. Sua maior titulação é doutorado e, ao longo de 16 anos de docência, sendo 12 como professor efetivo e 4 anos como professor substituto, todos na Universidade Federal do Acre, não teve a oportunidade de participar de cursos e formações com foco na educação inclusiva e não tinha atuado com aluno surdo anteriormente.

### 3.5 A ANÁLISE DE CONTEÚDO COMO INSTRUMENTO DE TABULAÇÃO E DE ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

O processamento dos dados coletados durante esta pesquisa foi feito através da análise de conteúdo (BARDIN, 2011). A autora define-a como “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (BARDIN, 1977, p. 17).

De acordo com essa definição, podemos perceber que este método analítico está centrado no modo de como a comunicação acontece durante uma entrevista ou apenas uma conversa. Sendo assim, analisa o jeito que o entrevistado reage às perguntas, o seu silêncio, a sua demonstração de nervosismo ou tranquilidade, pois segundo esta técnica, todas as reações durante uma entrevista ou conversa transmitem informações que muitas vezes acabam ficando desconhecidas pelo receptor por não ter domínio de como avaliar essas reações geradas pelo

locutor. Essa técnica aplica-se ainda ao texto escrito, pois no momento de analisar o que consta no papel o pesquisador precisa entender a mensagem que seu entrevistado deixou subliminar em seu discurso e compreender que informações pode se extrair a partir do discurso do sujeito.

Esse processo de análise deve seguir alguns passos, como descritos a seguir. Primeiramente, com os dados coletados, realizamos uma pré-análise, que se trata de uma fase de constituição do *corpus* da pesquisa. Segundo Bardin (1977, p. 50) “[...] O corpus é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos [...]”.

A composição do *corpus* desta pesquisa se deu por meio da aplicação de entrevistas semiestruturadas, na qual, posteriormente definimos um plano de análise para que pudéssemos extrair as informações que fossem relevantes ao tema da pesquisa em questão.

Com o *corpus* definido, partimos para a próxima etapa, que consistia em realizarmos uma leitura flutuante. Nesta fase tivemos o primeiro contato com os dados coletados, assim como uma percepção inicial das informações que ali constavam. Essa primeira leitura fez com que fôssemos invadidos pelos sentimentos e crenças que os participantes da pesquisa deixaram explícitos em suas palavras (FRANCO, 2008).

Realizada uma primeira leitura dos dados, iniciamos o processo de escolha dos documentos. A coleta de dados nos trouxe muitas informações, tanto escritas como orais (gravadas com o auxílio de um aparelho celular), mas todas essas informações seriam relevantes para a pesquisa? Teria necessidade de apresentar tudo o que foi coletado? A partir destas indagações, fizemos uma triagem das informações para sabermos o que usaríamos ou não durante o processo de análise dos dados.

Terminado o processo de escolha dos documentos, partimos então para a exploração do material, no qual realizamos um estudo mais aprofundado das falas dos participantes com objetivo de estabelecer as unidades de registro e unidades de contexto. Esse procedimento nos gerou resultados brutos, que segundo Bardin (1977, p. 52) “[...] são tratados de maneira a serem significativos (falantes) e válidos [...]”. No entanto, essa fase se torna uma tarefa muito mais simples quando a pré-análise é realizada de forma satisfatória.

Como etapa seguinte, temos a formulação das hipóteses e dos objetivos, que segundo Bardin (2011) consiste em definir hipóteses que necessitaram ser confirmadas ou descartadas ao final do processo de análise dos dados. Além disso, temos a definição de objetivos, a partir das informações que tínhamos em mãos. A partir da formulação das hipóteses e objetivos, precisamos fazer a elaboração de indicadores. Estes podem ser definidos como a base para a interpretação final.

Com todas as etapas da pré-análise concluídas, partimos para segunda fase do processo de análise dos dados. Bardin (2011) denomina-a como exploração do material, a qual se caracteriza pela definição de categorias e a constituição das unidades de registro e de contexto utilizadas no processo de análise dos dados. É importante salientar que esta fase demanda muito cuidado em sua realização, além disso, o pesquisador precisa de uma boa organização para que as unidades sejam definidas de forma a abranger todos os dados coletados.

Por fim temos, a terceira fase, a qual está relacionada ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação. É nesta fase que selecionamos os dados mais importantes para serem analisados, fazendo interpretações e inferências próprias. Neste momento do processo de análise está muito presente a intuição do pesquisador, além disso, esses dados passam também por uma análise reflexiva e crítica por parte de quem os está analisando (BARDIN, 2011).

A seguir apresentamos no quadro abaixo os resultados desta análise.

Quadro 1 - Categorias e temas de análise selecionados a partir das informações obtidas nas entrevistas.

Categorias	Temas
Educação Inclusiva: conceito e avaliação	Conceito de Educação Inclusiva; A Educação Inclusiva no ensino superior.
As formações inicial, continuada e o tradutor/intérprete no processo inclusivo.	A formação inicial como elemento para a inclusão na sala de aula; A formação continuada como elemento para a inclusão na sala de aula; O tradutor/intérprete como elemento para a inclusão na sala de aula.
Elementos didáticos para o processo inclusivo.	Dificuldades para ensinar e avaliar o aluno surdo; Metodologias e adaptações para trabalhar com o aluno surdo.

Fonte: Dados da pesquisa

Essas categorias e temas são resultados do nosso processo de análise dos dados coletados através das entrevistas semiestruturadas com os dois docentes do Curso de Saúde Coletiva da Ufac. A partir deste momento apresentamos um novo capítulo, no qual consta a última parte da análise de conteúdo, que é a interpretação dos dados coletados.

## 4 A ANÁLISE DE CONTEÚDO COMO INSTRUMENTO DE INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Este capítulo tem o objetivo de apresentar a interpretação dos dados obtidos na pesquisa de campo. Nele faremos a relação e correlação dos dados com os autores que nos fundamentaram no referencial teórico, aprofundando, assim a análise das categorias e dos temas definidos.

Esta pesquisa está dividida em três categorias de análise e seus respectivos temas, a primeira categoria intitulada Educação inclusiva: conceito e avaliação, é composta por dois temas: 1. Conceito de educação inclusiva; e 2. A educação inclusiva no ensino superior. A segunda categoria, denominada: As formações inicial e continuada e o tradutor/intérprete no processo inclusivo, é composta por três temas, assim discriminados: 1. A formação inicial como elemento para a inclusão na sala de aula; 2. A formação continuada como elemento para a inclusão na sala de aula; e 3. O tradutor/intérprete como elemento para a inclusão na sala de aula. Por fim, a terceira categoria, Elementos didáticos para o processo inclusivo, é composta por dois temas, sendo eles: 1. Dificuldades para ensinar e avaliar o aluno surdo; e, 2. Metodologias e adaptações para trabalhar com o aluno surdo.

### 4.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEITO E AVALIAÇÃO

A primeira categoria definida como educação inclusiva: conceito e avaliação, conforme citada anteriormente, é composta por dois temas, sendo eles: **1. Conceito de Educação Inclusiva;** e **2. A Educação Inclusiva no ensino superior.**

Em relação ao primeiro tema **conceito de Educação Inclusiva**, os participantes mencionam a concepção que possuem sobre essa temática. Assim, P1<sup>6</sup> afirma que “[...] educação inclusiva é um tipo de educação que atende às necessidades do aprendiz, do estudante, sejam elas quais forem. Então facilita esse processo de educação para o estudante”. Sobre o conceito de Educação Inclusiva, P2 declara:

[...] eu entendo a educação inclusiva como sendo um método pedagógico que tenta integrar a educação regular com a educação especial, para garantir que os estudantes tenham melhor desempenho, melhor qualidade [...] eu entendo a educação inclusiva essa mescla da educação regular com a educação especial na tentativa de integrar esses estudantes para que eles possam ter um melhor desempenho.

---

<sup>6</sup> P1 e P2 que significa participante 1 e participante 2. Nomenclatura escolhida para preservar a privacidade dos participantes da pesquisa.

Notamos que o conceito de Educação Inclusiva que ambos carregam, apesar de ter resquícios do que realmente entendemos por educação inclusiva, ainda estão distantes do que este movimento mundial defende. Ambos percebem a Educação Inclusiva como “um tipo de educação” ou “um método pedagógico”. Trata-se, portanto, de uma concepção ainda em construção.

A Educação Inclusiva defende a real inclusão de todos, seja no sistema educacional ou na sociedade de forma geral. Em consonância, Sanchez (2005) afirma que a educação inclusiva é antes de tudo uma questão de direitos humanos, e surge exatamente com o princípio de atender a todos, independentemente de suas especificidades. Nesse entendimento, pode ser compreendida como um movimento mundial que veio com o intuito de erradicar o preconceito existente na sociedade em relação às minorias sociais e a igualdade de direitos e oportunidades entre as pessoas no mundo globalizado. Portanto, reivindica uma ação educativa que responda de maneira mais eficaz à diversidade de todos os alunos (SANCHEZ, 2005).

Mas, para que essa mudança ocorra, é necessário que haja uma quebra de paradigmas, tanto nos sistemas educacionais quanto na mente dos docentes. Em relação aos sistemas educacionais, Mantoan (2015) declara:

[...] estão montados a partir de um pensamento que recorta a realidade, que permite dividir os alunos em normais e deficientes, as modalidades de ensino em regular e especial, os professores em especialistas nesta e naquela manifestação das diferenças. A lógica dessa organização é marcada por uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista, própria do pensamento científico moderno, que ignora o subjetivo, o afetivo, o criador, sem os quais não conseguimos romper com o velho modelo escolar para produzir a reviravolta que a inclusão impõe (MANTOAN, 2015, p. 16).

Com isso, a autora afirma que nosso sistema escolar está enrijecido e não aceita mudanças em seu modo de ensinar. Contudo, a autora esclarece que essa forma de pensar o ensino já está ultrapassada e precisa passar por alterações para atender as demandas e necessidades da sociedade atual. Para isso, é necessário que se excluam os rótulos impregnados no sistema escolar e que são repassados para as pessoas.

De acordo com as autoras supracitadas, podemos entender que o caminho para efetivar uma Educação Inclusiva já evoluiu bastante, mas ainda esbarra em muitas barreiras, tanto estruturais como de compreensão de quem faz parte do processo educacional, principalmente dentro do ensino superior nos cursos relacionados à formação de bacharéis, que comumente associam a Educação inclusiva aos alunos público-alvo da Educação Especial. Um equívoco,

conforme Lima (2006) apresenta:

[...] considerando os excluídos em sua totalidade, somente uma parcela deles pertencia a uma população de portadores de necessidades educacionais especiais. A maioria é constituída de pessoas pobres, crianças atuando no mercado de trabalho ou diagnosticadas como deficientes mentais, com retardo mental leve [...] (LIMA, 2006, p. 36).

A partir da explicação da autora, podemos compreender que a educação inclusiva não atende apenas as pessoas com algum tipo de deficiência, mas que também abraça aquela que por alguma característica possa ser excluída da sociedade, tendo seus direitos deixados de lado e sofrendo prejuízos de qualquer natureza.

Nesse contexto, passamos ao segundo tema desta categoria: **Educação Inclusiva no ensino superior**. Neste tema, os participantes apresentam suas impressões sobre como está sendo praticada a educação inclusiva no ensino superior e, mais especificamente, dentro do curso de Saúde Coletiva da Ufac. Ao explicarem se tiveram acesso a disciplinas que abordassem a temática da inclusão de alunos com deficiência no ensino superior, P1 afirma: “[...] eu não tive disciplinas que abordassem aspectos da inclusão de alunos com deficiência [...]”. Nesse mesmo sentido, temos a fala de P2, afirmando que também não teve contato com disciplinas que abordassem o tema da inclusão.

Percebe-se que ambos foram unânimes ao afirmarem que durante o seu processo de formação não tiveram disciplinas que abordassem essa temática, uma vez que ambos são formados em cursos a nível de bacharel, conforme já evidenciado neste estudo no perfil dos participantes.

Os esclarecimentos dos participantes nos levaram a refletir sobre a falta de acesso a disciplinas que abordam a temática inclusiva dentro dos cursos de graduação voltados à formação de bacharéis. P1 é formado em enfermagem, P2 é formado em odontologia e atualmente cursa ciências sociais, todos esses cursos formam bacharéis, sendo que em alguns há a oferta da disciplina de Libras, mas voltada diretamente para o ato comunicativo. No que diz respeito à disciplina de educação especial, não aparece em nenhuma das estruturas curriculares dos cursos, sendo disciplina presente nos cursos de licenciatura.

Em relação à oferta de conteúdos que discorram sobre as pessoas com deficiência, a Portaria nº 1793, de dezembro de 1994, do Ministério da Educação recomenda:

[...] a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos–Ético–Políticos–Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais nos cursos do grupo de Ciência da Saúde (Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia,



Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional), no Curso de Serviço Social e nos demais cursos superiores, de acordo com as suas especificidades (BRASIL, 1994).

Porém, apesar desta portaria discorrer sobre essa oferta de conteúdos que versem sobre as pessoas com deficiência nos cursos de bacharéis, esta não é uma realidade, uma vez que pela fala do participante podemos perceber que isso não aconteceu.

Mantoan (2015) discorre sobre o processo de inclusão, apresentando algumas ações necessárias para que a escola se torne um ambiente mais inclusivo. Apesar de seu texto estar voltado às escolas de educação básica, suas ideias também podem ser consideradas no processo de tornar o ensino superior inclusivo. A autora afirma que “[...] a inclusão, portanto, implica mudança desse atual paradigma educacional, para que se encaixe no mapa da educação escolar que estamos traçando” (MANTOAN, 2015, p.11).

Ou seja, por essa perspectiva, para que o ensino superior se torne um ambiente inclusivo, é preciso que haja uma quebra com os padrões de ensino atuais, gerando um novo sistema de ensino que abranja e esteja preparado para receber e incluir todos os alunos que almejam ingressar neste nível de ensino.

Esse discurso vale para todos os cursos e não apenas para os voltados à formação de professores, pois qualquer curso de graduação está sujeito a receber um aluno que necessite de práticas inclusivas. Por isso, é indispensável construir um ensino superior totalmente inclusivo, sem levar em conta a área de formação e independente de que haja ou não aluno com necessidades específicas.

É a partir da fala dos participantes que vemos a importância da presença de disciplinas nos cursos de graduação que tratem sobre a educação inclusiva e, mais além, percebemos o quanto necessário é a construção de um ensino superior inclusivo e pronto para receber todos os alunos com as mais variadas especificidades em todas as áreas de formação.

#### 4.2 AS FORMAÇÕES INICIAL E CONTINUADA E O TRADUTOR/INTÉRPRETE NO PROCESSO INCLUSIVO

A segunda categoria de análise denominada as formações inicial, continuada e o tradutor/intérprete no processo inclusivo, apresenta três temas: **1. A formação inicial como elemento para a inclusão na sala de aula; 2. A formação continuada como elemento para a inclusão na sala de aula; e 3. O tradutor/intérprete como elemento para a inclusão na sala de aula.**

O primeiro tema, **a formação inicial como elemento para a inclusão na sala de aula**, trata sobre o tipo de formação inicial que cada participante recebeu durante a graduação e a influência desta formação no processo de inclusão de alunos com deficiência, especialmente alunos surdos, que é o público de interesse desta pesquisa. Nesse sentido, P1 declara “[...] a minha formação contribui um pouco para a forma como eu lido com o aluno surdo na sala de aula, porque ela pressupõe uma visão holística da saúde, então eu entendo que ela é uma formação que me orienta a observar o ser humano em todas as suas dimensões de vida [...]”. Em contrapartida, P2 declara que, apesar de já possuir doutorado, em nenhum momento o seu processo formativo lhe deu embasamento para lidar com um aluno surdo na sala de aula:

Eu nunca tive nenhuma orientação, nenhuma formação em quaisquer desses estágios que eu participei nessa formação em mais de 40 anos de estudo. Então assim é uma coisa que eu sinto muito porque eu recebi um aluno surdo, eu tive que aprender a lidar com ele errando, sendo que eu poderia ser mais ágil, poderia ser mais assertivo, eu poderia ser mais inclusivo e talvez não tenha sido porque eu não tinha essa formação pois nunca despertei para isso (P2).

O discurso de P2, apesar de não trazer embasamento para lidar com aluno surdo, é muito interessante no que diz respeito à importância de que se tenha cursos de graduação inclusivos – tanto os cursos de licenciatura quanto os de bacharéis –, pois esta base inicial o teria dado uma noção de como atender as demandas daquele discente e não precisar aprender ali durante a sua aula.

Ainda sobre o discurso de P2, recaímos na oferta de disciplinas que discorrem sobre a inclusão e a educação especial, destacando a sua importância para a formação de professores atentos as especificidades dos acadêmicos que adentrarem em suas salas de aula. Em consonância com esse discurso, Tavares, Santos e Freitas (2016, p. 2) declaram:

O professor é considerado um ator de suma importância no contexto escolar e no processo de ensino e da aprendizagem [...], constituindo-se do meio de transmissão do conhecimento, além de ser o facilitador no processo ensino-aprendizagem. Considera-se que a formação desse profissional pode influenciar, de diversas maneiras, sua atuação no âmbito da sala de aula. Essa formação será a base de seu desempenho e a preparação para situações que advirão em seu cotidiano.

Os autores ressaltam a importância da qualidade da formação oferecida aos futuros professores, dando-lhes embasamento para trabalhar com as especificidades de cada aluno, construindo uma ponte entre o aluno e a aprendizagem. No entanto, se esse processo deixa lacunas, a formação desse professor poderá ser de baixa qualidade, não o preparando para a sua jornada profissional.

Dando início ao segundo tema desta categoria, **a formação continuada como elemento para a inclusão na sala de aula**, que discorre sobre os cursos de formação continuada voltados à temática inclusiva que os docentes tiveram a oportunidade de participar e como esses cursos os ajudam na sala de aula, P2 declara que nunca teve a oportunidade de participar de cursos de formação continuada voltados à temática inclusiva, no entanto, os considera muito importantes.

P1 participou apenas de uma formação, bem rápida e pouco antes do aluno surdo ingressar no curso de Saúde Coletiva. Porém, mesmo sendo uma formação rápida, lhe deu algumas noções de como lidar com esse alunado:

[...] uma coisa que eu aprendi por exemplo nesse curso era que ao professor utilizar metodologias e recursos inclusivos, ele tanto facilitava a aprendizagem do estudante que tinha algum tipo de deficiência como facilitava a vida do estudante que não tinha aquela deficiência específica então, por exemplo: se eu estava buscando facilitar a aprendizagem do estudante surdo e por isso eu usava mais ilustrações nas minhas aulas, fosse desenhando no quadro, na preparação dos slides, isso favorecia a compreensão também os outros estudantes que não eram surdos (P1).

Algo interessante nesta fala diz respeito ao uso de metodologias inclusivas, pois P1 afirma que ao usar essas metodologias, facilitava também a aprendizagem dos outros alunos que não tinham deficiência. Esse discurso reafirma que mesmo não necessitando diretamente do processo inclusivo, você ainda pode ser beneficiado por ele, através das metodologias de ensino voltadas aos alunos público-alvo da educação especial.

Corroborando a fala de P1, Gonçalves e Festa (2013, p. 2) declaram que “[...] a presença do aluno Surdo em sala de aula exige que o professor reconheça a necessidade da elaboração de novas estratégias e métodos de ensino que sejam adequados à forma de aprendizagem deste aluno Surdo [...]”. São essas atitudes que tornam um espaço mais inclusivo, oferecendo igualdade e equidade a todos que o frequentam.

Para finalizar esta categoria, temos o tema **o tradutor/intérprete como elemento para a inclusão na sala de aula**, que buscou entender como os professores veem o papel do tradutor/intérprete de Libras em sala de aula. Ambos afirmam que o papel do intérprete de Libras é indispensável em sala de aula, P1 alega “[...] para mim é um papel fundamental [...]” e P2 reitera “[...] é importantíssimo [...]”, pois é a partir do trabalho do intérprete que o aluno surdo pode ter acesso aos conhecimentos repassados pelos professores nas aulas. Além disso, atua como mediador da comunicação entre professor e aluno surdo e vice-versa.

Nesta categoria, discorreremos sobre a importância da formação inicial e continuada de professores frente ao processo de inclusão de alunos surdos, além disso, também tratamos sobre

o papel do tradutor/intérprete de Libras em sala de aula. A partir das discussões, podemos concluir que o processo formativo ofertado aos docentes influencia no modo como ele ensina alunos com deficiência, pois se, durante sua graduação a nível de bacharel, não teve contato com disciplinas que tratavam da temática inclusiva e não tiveram a oportunidade de participar de cursos de formação continuada com a mesma temática, ao chegar em sala de aula, terá dificuldades na forma de trabalhar com um aluno com deficiência.

#### 4.3 ELEMENTOS DIDÁTICOS PARA O PROCESSO INCLUSIVO

A última categoria de análise, tem por título elementos didáticos para o processo inclusivo e é composta por dois temas, sendo eles: **1. Dificuldades para ensinar e avaliar o aluno surdo** e **2. Metodologias e adaptações para trabalhar com aluno surdo**.

Se debruçando sobre o primeiro tema **dificuldades para ensino e avaliar o aluno surdo**, que trata sobre as angústias dos docentes no processo de ensino e avaliação do aluno surdo em sala de aula, P1 explica que uma de suas principais dificuldades foi em relação à apresentação de seminários, que é uma das formas avaliativas que usa, pois não sabia como o aluno surdo faria a sua apresentação, uma vez que todos não sabiam Libras. Tal Dificuldade foi sanada a partir da presença do intérprete de Libras, que no momento da apresentação do aluno surdo fazia a interpretação na direção direta – de Libras para o Português – para que todos os alunos da sala e o professor tivessem acesso ao que o aluno estava explicando.

Em relação ao intérprete de Libras, Gonçalves e Festa (2013) respaldam afirmando “[...] o intérprete, dentro da sala de aula, atua como canal comunicativo entre o aluno surdo e o professor ouvinte. Além disso, [...] realiza as traduções entre os que compartilham línguas e culturas diferentes[...]” (GONÇANVES; FESTA, 2013, p. 4).

P2 aponta dificuldades principalmente no processo avaliativo:

[...] eu não tinha dimensão de que o mundo dele é outro, a compreensão de mundo é outra, compreendia que a língua de sinais não é meramente uma tradução do português então o penalizei porque ele não escrevia corretamente. Depois conversando com os intérpretes eu pude perceber, por exemplo, qual é o melhor método de avaliação em que eu pudesse captar dele a compreensão das aulas, nesse sentido, ao invés de fazer perguntas abertas nas provas, eu comecei a migrar para perguntas de múltipla escolha e depois eu evolui para perguntas de verdadeiro ou falso, e aí evolui mais ainda, para que ele apresentasse seminários[...] (P2).

Essas dificuldades recaem sobre o processo de formação que o professor recebeu, uma vez que P2 é formado em Odontologia e atualmente cursa Ciências Sociais, dois cursos voltados

à formação de bacharéis e que, em suas grades curriculares, não possuem disciplinas com temáticas inclusivas. Além disso, segundo Gonçalves e Festa (2013), pelo fato de o participante desconhecer as características da cultura surda, isso lhe impediu de entender como funciona o mundo dos surdos e adotar metodologias que tornassem a sala de aula um ambiente inclusivo. Já pelo fato de não ter uma formação que traga essa visão de inclusão, P2 precisou contar com o apoio dos intérpretes que estavam presentes em suas disciplinas para que pudesse, de início, adotar uma metodologia avaliativa, para depois ir evoluindo progressivamente.

O segundo e último tema desta categoria, **metodologias e adaptações para trabalhar com o aluno surdo**, versa sobre as metodologias e as adaptações realizadas pelos docentes do curso de Saúde Coletiva para atuar junto ao aluno surdo.

Nesse sentido, P1 expõe que a metodologia utilizada tentava sempre manter os estudantes ouvintes e surdo no mesmo patamar de avaliação. Se fazia prova escrita e apresentação de seminário para os alunos ouvintes, essa também era a metodologia utilizada junto ao aluno surdo – essa metodologia também fazia parte das aulas de P2. Porém, para o aluno surdo, declara que se houvesse a necessidade disponibilizava mais tempo de preparo.

No que diz respeito ao dia a dia da sala de aula, P1 afirma que tentava ficar mais perto do acadêmico surdo para que ele pudesse fazer leitura labial, além disso, buscava utilizar mais ilustrações e fontes maiores nos slides, uma vez que o aluno surdo também apresentava um pouco de deficiência visual.

Todas as metodologias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem de uma pessoa com deficiência são válidas, pois a partir disso pode-se perceber a que mais atende as necessidades educacionais daquele aluno. Porém, é preciso que se busque conhecer o aluno surdo e entender a sua capacidade e habilidades, pois em relação a leitura labial, Gesser (2009, p. 60) afirma que nem todos os surdos possuem essa habilidade “[...] a leitura labial e o desenvolvimento da fala vocalizada são habilidades que precisam de treinos árduos e intensos para ser desenvolvidas [...]”. Por isso, a importância de se conhecer a realidade daquele acadêmico.

No que diz respeito às adaptações realizadas, tanto P1 quanto P2 declaram que o uso de ilustrações era algo presente em seus slides, sendo que P1 utilizava com mais frequência. Adaptação essa muito válida, pois as pessoas com surdez, segundo o Decreto Federal nº 5.626/05 “[...] compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras”.

Outra adaptação que os participantes adotaram foi o uso de perguntas de múltipla escolha e de verdadeiro ou falso em suas provas. Ainda se tratando de provas, P1 fez uso de prova em vídeo para o aluno surdo, onde o intérprete de Libras fazia a pergunta e o estudante surdo respondia em Libras, com a interpretação na direção direta – de Libras para o Português –. Essas respostas foram gravadas, entregues e aceitas como instrumento de avaliação em uma prova final.

A partir das informações apresentadas pelos participantes, podemos notar que apesar de ambos os profissionais não terem uma formação inclusiva e o domínio de técnicas de avaliação de pessoas com surdez, ambos buscaram conhecer o aluno surdo e entender a melhor forma de avaliá-lo. Já em relação às adaptações feitas no processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo, vemos que trouxeram resultados positivos para sua aprendizagem, uma vez que os docentes relatam que o aluno tinha um bom desempenho em suas respectivas disciplinas ao longo do curso.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo foi desenvolvido a partir do seguinte problema de pesquisa: qual a relação entre a formação dos docentes e a inclusão do aluno surdo no curso de Bacharelado em Saúde Coletiva da Universidade Federal do Acre – Ufac? A partir deste, definimos como objetivo geral analisar a relação entre a formação dos professores do curso de Saúde Coletiva da Ufac e o processo de inclusão dos alunos surdos no mencionado curso.

Para esmiuçarmos o objetivo geral, definimos como primeiro objetivo específico: “identificar a formação dos professores que atuam com sujeito surdo no curso de Saúde Coletiva”. Nessa direção, a partir da coleta de dados foi possível verificar que a formação inicial de ambos os participantes da pesquisa é bacharel, tendo como área de conhecimento a saúde, pois P1 é formado em Enfermagem e P2 em Odontologia. Essas formações, em suas grades curriculares, não apresentam disciplinas voltadas ao tema da inclusão, além disso, P2 formou-se em 1987, período em que a Educação Inclusiva dava seus primeiros passos, porém, em países da América do Norte, sendo que aqui no Brasil essa discussão era insipiente.

No que diz respeito ao propósito do segundo objetivo, “verificar como a formação dos docentes influencia no processo de inclusão do aluno surdo na sala de aula”, os dados revelaram que a formação de P1 influencia um pouco no processo de inclusão do aluno surdo em sala de aula, pois tal formação lhe possibilitou uma visão holística do ser humano, onde enxerga o todo do sujeito e não apenas uma pessoa com ou sem deficiência. Já a formação de P2 não influencia de forma positiva no processo de inclusão do aluno surdo, mas de forma negativa, uma vez que, por não ter tido contato com disciplinas específicas que tratam sobre a inclusão, então desconhecia técnicas e metodologias que pudesse aplicar com esse aluno para que a sua inclusão se tornasse algo real.

Por fim, sobre o terceiro objetivo, “identificar as dificuldades que os docentes apresentam no processo de ensino aprendizagem do aluno surdo” pudemos verificar que são muitas as dificuldades que os docentes enfrentaram no início da caminhada do aluno surdo no curso, pois os docentes não tinham contatos anteriores com esse tipo de aluno em sala de aula e, por isso, apresentavam grandes dificuldades em saber como avaliá-lo e quais as melhores metodologias de ensino poderiam adotar para que o aluno surdo pudesse compreender o conteúdo ensinado. Nesse sentido, afirmam que o papel do intérprete de Libras foi muito importante, pois com o apoio do aluno surdo, os dois – aluno surdo e intérprete de Libras –

puderam dar dicas aos docentes de como seria a melhor forma de ensino que atendesse as necessidades de aprendizagem do aluno surdo.

Além disso, realizamos um estudo em diversos autores que tecem ideias sobre uma formação docente numa perspectiva inclusiva. Primeiramente, buscamos embasamento sobre o que é Educação Especial. Assim, concluímos que a Educação Especial deve ser vista como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis de ensino, acompanhando o aluno desde a educação básica até o ensino superior. Porém, antes de chegar a esse entendimento, muitas lutas precisaram ser travadas para que as pessoas com algum tipo de deficiência pudessem ter acesso ao ensino formal, especialmente os alunos com surdez, foco desta pesquisa. Atualmente, muitos documentos legais (já tratados neste estudo) versam sobre a Educação Especial, cada um com sua interpretação, mas todos buscam assegurar o direito de acesso e permanência das pessoas público-alvo desta modalidade de ensino nos diversos ambientes escolares.

Buscamos ainda entender o que seria Educação Inclusiva e concluímos que se trata do movimento por uma educação que incluísse a todos e surgiu como uma luta por melhorias no processo de inserção e permanência das minorias na sociedade de modo geral, tendo início no final dos anos de 1980 nos Estados Unidos e logo depois chega ao Brasil com o objetivo de incluir as crianças com alguma deficiência e minorias sociais em escolas regulares. Nesse sentido, o movimento da inclusão torna-se importantíssimo para a construção dos sistemas de ensino que temos atualmente, pois, a partir dele, as minorias sociais começaram a ter acesso aos ambientes de ensino.

Em relação ao processo de formação docente, pudemos perceber que esse tema já é discutido há bastante tempo, pois a preocupação com um ensino de qualidade sempre foi tema relevante ao longo da história. Há ainda, mais recente, uma discussão sobre a formação docente voltada para a perspectiva inclusiva, visando a inclusão e permanência de todos os sujeitos na escola regular.

Debruçamo-nos também sobre o estudo de quem é o sujeito surdo, suas características, lutas e conquistas ao longo da história. Ao nos aprofundarmos no tema, descobrimos uma história cheia de segregações e preconceitos sendo que, por muito tempo, essas pessoas não detinham qualquer tipo de direito, porém toda essa exclusão gerou inquietação em pessoas que defendiam esse grupo social e lutas passaram a ser travadas em busca do reconhecimento como cidadãos e o do direito de acesso ao ensino. No Brasil, especialmente, essas lutas giravam também em torno do reconhecimento da Libras como língua.



A partir do reconhecimento da Libras como língua no ano de 2002, muitos outros documentos legais começaram a surgir, visando assegurar o acesso e a permanência dessas pessoas no sistema de ensino brasileiro e é nesse sentido que temos em nosso estudo um ponto que trata especificamente da inclusão do surdo no ensino superior dentro do Brasil. Neste ponto chegamos à conclusão de que o sistema de ensino brasileiro ainda há muito o que melhorar para que as pessoas com surdez possam ser verdadeiramente incluídas em instituições de ensino superior. Todavia, muito já melhorou desde o início no processo de inserção de alunos com surdez no ensino superior.

Os dados advindos da entrevista semiestruturada, realizada com dois docentes, revelaram que muito precisa ser feito dentro do curso de Saúde Coletiva, especialmente no que tange a formação dos professores, para que o curso se torne inclusivo e preparado para receber qualquer aluno, independentemente de sua especificidade. Para que isso aconteça, entendemos que a oferta de cursos de formação continuada com a temática inclusiva pela coordenação do curso, e pela universidade como um todo, auxiliariam esses docentes a conhecer e compreender as diferentes deficiências e prepará-los, ainda que de forma básica, para reconhecer e lidar com um aluno com deficiência dentro de sua sala de aula.

Nesse sentido é que a realização desse estudo foi de suma importância para que tivéssemos base sobre como a inclusão do sujeito surdo acontece na prática em um curso superior na Universidade Federal do Acre.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, W. G., org. **Educação de surdos: formação, estratégias e prática docente** [online]. Ilhéus, BA: Editus, 2015, 197 p. ISBN 978-85-7455-445-7. Disponível em <http://books.scielo.org>. Acesso em: 28 mar. 2020.
- ARAÚJO, P. C. M. A. Considerações sobre a formação docente na perspectiva da inclusão escolar. **Revista Educação, Artes e Inclusão**. v. 12, N. 3, Set/Dez. 2017.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p.
- BISOL, C. A.; VALENTINI, C. B.; SIMIONI, J. L.; ZANCHIN, J. Estudantes Surdos no Ensino Superior: Reflexões sobre a inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40. N. 139, p. 147-172, jan./abr. 2010.
- BISOL, C. A.; VALENTINI, C. B. Desafios da inclusão: uma proposta para qualificação de docentes no ensino superior via tecnologias digitais. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 25, p. 263-280, 2012.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 25 abr. 2020.
- BRASIL. **Decreto Federal nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 5 mar. de 2020.
- BRASIL. **Decreto Federal nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em 1 mai. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 10.098**, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l10098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm). Acesso em: 4 mar. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm). Acesso em: 4 mar. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.793**, de dezembro de 1994. Dispõe sobre a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria1793.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação

Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm). Acesso em: 25 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 24 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de junho de 2015. Institui a lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto de Pessoa com Deficiência). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm). Acesso em: 12 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e ao longo da vida**. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Pública de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em 25 abr. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 25 abr. 2020.

CARVALHO, R. E. Concepções, princípios e diretrizes de um sistema educacional inclusivo. In: CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CARVALHO, V. O; NOBREGA, C. S. R. A história de educação de surdos: o processo educacional inclusivo. In: **II Seminário Potiguar: Educação, Diversidade e Acessibilidade – uma questão de efetivação de direitos**, Mossoró, 2015. p. 21-33.

CRUZ, J. I. G. **Consolidação de uma trajetória escolar: o olhar do surdo universitário sobre o ensino superior**. Ribeirão Preto, SP: CUMML, 2007. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Moura Lacerda. 2007.

DAROQUE, S. C. **Alunos surdos no Ensino Superior: uma discussão necessária**. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Ciências Humanas. Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, 2011.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

GERHARDT, T. E; RAMOS, I. C. A; RIQUINHO, D. L; SANTOS, D; L dos. Estrutura do projeto de pesquisa. In: GERHARDT, T. E; SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa**. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS. p. 65-88. Porto Alegre: Editora da UFRGS,

2009.

GESSER, A. **LIBRAS? Que língua é essa?.** crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** Editora Atlas S.A. 6ª ed. São Paulo. 2008.

GONÇALVES, H. B; FESTA, P. S. V. Metodologia do Professor no Ensino de Alunos Surdos. Ensaios Pedagógicos. In: **Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET, OPET**, p. 1-13. 2013.

GLAT, R.; FERNANDES, E.M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Revista Inclusão**, Brasília, v.1, n.1, p.35-39, 2005.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2018.** Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 23 abr. 2020.

KALATAI, P.; STREIECHEN, E. As principais metodologias utilizadas na educação dos surdos no Brasil. 2013. **Anais uniocentro.** Disponível em: <http://www.anais.uniocentro.br/seped/pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. dos; CAETANO, J. F. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos (Orgs.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e Educação de surdos. São Carlos: EDUFSCar, 2013, p. 185-200.

LIMA, A. P. **Definindo Educação Inclusiva e Educação Especial.** Educação Inclusiva e igualdade social. São Paulo: Avercamp, 2006.

MAGALHÃES, V. C. F. **A Inclusão de Alunos Surdos no Ensino Superior:** Dificuldades e Possibilidades da Comunicação em LIBRAS e na Língua Portuguesa. Dissertação de mestrado. Faculdade de Letras – FALE. Universidade Federal de Alagoas – UFAL. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística – PPGLL. Alagoas, 2019.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas. In: MANTOAN, M. T. E. **O desafio das diferenças na escola.** 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar:** o que é, por que, como fazer? São Paulo. Editora Summus, 2015.

MARCONCIN, L. I. R. P.; ANTUNES, L. A.; FERREIRA, L. C.; FESTA, P. S. V.; SCHOLOCHUSKI, V. C. O Olhar do Surdo: Traduzindo as barreiras no ensino superior. **Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET.** 2013.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MONTEIRO, M. S. História dos movimentos dos surdos e o reconhecimento da Libras no Brasil. In: **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v.7, n.2, p.292-302, jun. 2006.

MOURA, B.; DÍAZ, C. J. L.; SILVA, G. P.; OLIVEIRA, J. G. B.; STORI, K. R. **Inclusão dos alunos surdos no ensino superior**. V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente – SIPD – Catedra UNESCO. PUCRP 26 a 29/10/2015.

PIRES, J. Por uma ética da inclusão. In: MARTINS, L. A. R.; PIRES, G. N.; MELO F. R. L. V. **Inclusão: compartilhando saberes**. 2 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2006.

ROMÁRIO, L.; DORZIAT, A.; CARVALHO, M. E. P; ANDRADE, F. C. B. “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil” sob a ótica de participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem 2017). **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 99, n. 253, p. 501-519, set./dez. 2018.

ROPOLI, E. A.; MANTOAN, M. T. E.; SANTOS, M. T. C. T.; MACHADO, R. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**. A escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2010. 51p.

SANCHES, I.; TEODORO, A. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Revista Lusófona de Educação**, 2006, v. 8, 63-83.

SANCHES, P. A. A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. In: **Revista da Educação Especial**. MEC/SEESP. Brasília, 2005.

SANTANA, A. P.; BERGAMO, A. Cultura e Identidade Surdas: Encruzilhada de lutas sociais e teóricas. In: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 565-582, Maio/Ago. 2005.

SANTOS, A. F. **Educação Inclusiva no Ensino Superior** – o docente universitário em foco - Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2009.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2009, vol.14, n.40, pp.143-155. ISSN 1809-449X.

SCHELP, P. P. **Pensar o Presente da Educação de Surdos a partir de Leituras e Interpretações do Passado**: Perspectivas de inclusão nas escolas de ensino regular. V Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial. Londrina – PR, 2009.

SILVA, F. J. P; PEREIRA, S. A; MONTEIRO, T. S. V; COSTA, A. L. O. As práticas de inclusão do Instituto Federal do Acre através do Núcleo de Apoio as Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE. **Anais: XX Semana de Educação II Simpósio de Pesquisa Educacional do Mestrado em Educação**. UFAC. 2019.

SILVA, M. O. E. Inclusão e Formação Docente. **Eccos Revista Científica**, 2008, v.10. n.2p. 479 – 498. Disponível em:

[http://www.uninove.br/PDFs/Publicacoes/eccos/eccos\\_v10n2/eccosv10n2\\_4.pdf](http://www.uninove.br/PDFs/Publicacoes/eccos/eccos_v10n2/eccosv10n2_4.pdf). Acesso em: 04 mai. 2020.

SILVA, P. B. **A Inclusão do Estudante Surdo no Ensino Superior:** das percepções de estudantes surdos e seus professores às práticas de sala de aula. Estudo de caso. Dissertação de mestrado. Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa, 2015.

TAVARES, L. M. F. L; SANTOS, L. M. M; FREITAS, M. N. C. A Educação Inclusiva: um estudo sobre a formação docente. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 22, n. 4, p. 527-542, Out.-Dez., 2016.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração de Salamanca.** Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 3 abr. 2020.

## APÊNDICE

### ROTEIRO DA ENTREVISTA

#### UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES LICENCIATURA EM LETRAS-LIBRAS

##### Roteiro de entrevista aos docentes do curso de Saúde Coletiva

Idade:

Graduação:

Ano de conclusão da graduação:

Titulação:

Tempo de docência:

Cursos na área de inclusão:

1. O que você entende por educação inclusiva?
2. Como formação contribui ou não para a forma como você lida o aluno surdo na sala de aula?
3. Durante a sua graduação você teve contato com disciplinas que abordassem sobre a inclusão de alunos com deficiência? Se sim, qual a importância disso para sua atuação hoje?
4. Depois da graduação teve oportunidade de participar de formação continuada que abordasse a temática inclusiva? Se sim, como elas lhe ajudaram?
5. Para você, qual o papel do tradutor e intérprete de Libras na sala de aula?

6. Quais os limites e as vantagens que sua formação tem em relação ao trabalho que você desenvolve com o aluno surdo na sala de aula?
7. Como você avalia a educação inclusiva no ensino superior e especificamente no curso de saúde coletiva?
8. Já tinha atuado com aluno surdo? Se sim, em que situação?
9. Quais as suas dificuldades para ensinar e avaliar o aluno surdo?
10. Quais são as metodologias que você mais utiliza no processo de ensino aprendizagem voltadas ao aluno surdo?
11. Você faz adaptações de materiais e de metodologias para o aluno surdo? Se sim, de que forma?