

O Docente Surdo na Educação Superior: Desafios da Gestão Educacional

The Deaf Professor in Higher Education: Challenges of Educational Management

Elizângela Rolim da Silva^{*a}; Suzel Lima da Silva^b; Sílvia Maria de Oliveira Pavão^a

^aUniversidade Federal de Santa Maria. RS, Brasil.

^bUniversidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. RS, Brasil.

*E-mail: rolim_tty@hotmail.com

Resumo

Este artigo decorre de pesquisa qualitativa e exploratória no âmbito do Programa de Políticas Públicas e Gestão Educacional, na Universidade Federal de Santa Maria, abordando como tema: “O docente surdo na Educação Superior e os desafios da gestão educacional. Com o objetivo de conhecer os desafios enfrentados pelos docentes surdos no Ensino Superior, no que diz respeito à Gestão Educacional, o estudo exploratório, de abordagem qualitativa, contou com a participação de docentes surdos atuantes na Educação Superior. Os dados foram analisados no contexto da Gestão Educacional e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Os resultados apontaram que o profissional docente surdo apresenta perfil de autorreconhecimento da própria língua - Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Os docentes surdos participantes se colocaram como bilíngues, ou seja, utilizam duas línguas (LIBRAS e Português). Ainda reforçam que, de modo geral, o docente surdo possui identidade própria. O reconhecimento da sua primeira língua materna, LIBRAS como língua oficial do sujeito surdo, trouxe mudanças significativas para o docente surdo no contexto das instituições de Ensino Superior, quanto à comunicação e à interação com docentes ouvintes. O valor da comunicação entre surdos e ouvintes na instituição de ensino superior é reconhecido frente à dificuldade ocasionada pelo não uso da LIBRAS, tornando a compreensão mais favorável para os docentes surdos. Notadamente, evidenciado pelo desejo de que a sociedade ouvinte aprenda a LIBRAS. A carência e/ou falta de intérpretes e/ou de pessoas que tenham o domínio da LIBRAS, dificulta a efetivação e realização de uma comunicação mais adequada.

Palavras-chave: Educação Superior. Docente Surdo. Gestão Educacional.

Abstract

This article stems from qualitative and exploratory research within the scope of the Public Policy and Educational Management Program at the Federal University of Santa Maria, addressing the theme: “The deaf teacher in Higher Education and the challenges of educational management”. With the objective of knowing the challenges faced by deaf professors in Higher Education, regarding Educational Management, the study, with a qualitative approach, of an exploratory type, had the participation of deaf professors working in Higher Education. The data were analyzed in the context of Educational Management and Brazilian Sign Language - LIBRAS. The results showed that the deaf professional has a profile of self-recognition of their own language - Brazilian Sign Language (LIBRAS). The three deaf professors who participated considered themselves as bilingual, that is, they use two languages (LIBRAS and Portuguese). They also reinforce that deaf teachers have their own identity and that the recognition of their first mother tongue, LIBRAS, as the official language of the deaf subject, has brought significant changes to deaf professors within higher education institutions, in terms of communication and interaction with hearing professors.

Keywords: Higher Education. Deaf Professors. Educational Management.

1 Introdução

O professor surdo se depara com múltiplos desafios à prática pedagógica, incluindo a comunicação cotidiana, as regras e funcionamento da instituição em que trabalha, a falta de materiais didáticos adaptados e a falta de profissionais intérpretes de LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais. Sem ordem de precedência, o enfrentamento das barreiras acadêmicas ao ensino e à aprendizagem em sala de aula, o currículo, as estratégias pedagógicas, a construção e valorização de modalidades visuais inseridas na construção pedagógica docente e, notadamente, a falta de acessibilidade.

Os surdos brasileiros têm na LIBRAS a sua língua materna, porém a grande maioria ouvinte a desconhece, agravando-

se nas universidades, ao receberem docentes surdos sem a devida acessibilidade. Pereira (2022), discorre em seu estudo, que a presença de professores surdos nas universidades, vai ao encontro do que a sociedade vem reconhecendo frente à importância linguística e social da Libras, o que ampliou a oferta de vagas para a carreira docente ao sujeito surdo.

Nesse sentido, Alves et al. (2019), referem que tais sujeitos surdos, em sua história enquanto coletividade, é possível observar movimentos de busca por uma educação democrática, que aos poucos vem contribuindo para mudanças em leis, prestação de serviços, tais como intérpretes nas instituições, ensino de Libras, dentre outros.

Assim, o fazer cotidiano do professor surdo, desvela fragilidades e dificuldades nos processos de trabalho, sem que

se anulem as conquistas advindas pela inclusão baseada na prática da LIBRAS. Esta base comunicativa é destacada por Bisol et al. (2010), como sendo desafio importante, ao se lidar constantemente com as demandas do mundo ouvinte e com a realidade onde a diferença de comunicação é enfatizada, podendo acarretar sobrecarga emocional. Em Kist (2020), dentre os obstáculos do professor surdo, além da barreira linguística, surgem as lacunas nos processos formativos, inexpressividade das produções acadêmicas, dentre muitos outros desafios. Nesse sentido, justifica-se a sobrecarga diária do professor surdo, principalmente ao iniciar a carreira docente junto ao público de estudantes surdos e ouvintes. Emergem do exercício profissional docente diferentes reflexões e questionamentos que vão sendo impactados com a aprendizagem dos estudantes surdos no Ensino Superior, uma realidade que merece atenção (GOULARTE, 2015). Haja vista que dessa relação, professor e estudante surdo podem se originar os processos inclusivos genuínos.

Para Carvalho (2008), a criação de espaços e estratégias para a reflexão sobre a ação pedagógica é indispensável, destacando-se o empenho para que as propostas de inclusão produzam efeitos concretos. Conhecer a realidade dos profissionais docentes surdos, no que tange às atitudes e ações dos alunos e ao modo como a instituição educacional estabelece a relação entre o aprender e o ensinar, é extremamente importante.

Ressalta-se a importância do tema, com ênfase à inclusão do docente surdo na Educação Superior e prováveis desafios à gestão educacional. Nesse limiar, entende-se como Gestão Educacional, um processo pelo qual se mobiliza e coordena o talento humano, coletivamente organizado, de modo que as pessoas, em equipe, possam promover resultados desejados” (LÜCK et al., 2012, p.96).

Nesse sentido, o artigo justifica-se por trazer à tona os propósitos de uma educação inclusiva, presente nos documentos legais, provendo ações e estratégias de gestão e contemplando as diferenças. O estudo, de natureza qualitativa, buscou elementos que pudessem se aproximar, de modo mais fidedigno, aos problemas enfrentados no ensino e que poderiam ser mediados pelos processos de gestão institucional.

Com esse recorte, o artigo apresenta a trama argumentativa, com relevância à questão principal: qual o papel da gestão da Educação Superior frente ao profissional docente surdo, considerando a sua singularidade linguística? Consequentemente, o objetivo deste estudo foi conhecer os desafios de docentes surdos inseridos na Educação Superior no contexto da gestão educacional, especialmente os motivos e os desafios relacionados às influências da gestão educacional nas práticas e metodologias utilizadas.

2 Material e Métodos

A pesquisa qualitativa nas ciências sociais pontua questões muito particulares, preocupando-se com um nível de realidade

não quantificável, por trabalhar com significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2014). Assim, também faz referência os estudos de Baptista e Campos (2018), quando caracteriza e compara os estudos qualitativos e quantitativos, de modo que Mercado (2022), reafirma: que ao analisar as peculiaridades das subjetividades, são levadas em consideração as condições e perspectivas sociais, culturais e econômicas.

Ainda, optou-se pela abordagem exploratória porque, conforme Teixeira (2009, p.124), esse tipo de abordagem “permite ao pesquisador aumentar sua experiência em torno de um tópico-problema. É necessário desencadear um processo de investigação que identifique a natureza do fenômeno e aponte as características essenciais das variáveis que se quer estudar. (KÖCHE, 1997, p.126).

A pesquisa bibliográfica pode ser desenvolvida em diferentes etapas, já que, para Gil (2002, p.60), qualquer tentativa de apresentar um modelo para o desenvolvimento de uma pesquisa bibliográfica deverá ser entendida como arbitrária”. Tanto é que os modelos apresentados pelos diversos autores diferem significativamente entre si. A revisão realizada destacou: breve histórico da educação dos surdos desde a Europa, Estados Unidos da América e Brasil; aspectos teóricos da surdez, Regulamentação da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e conceitualização da surdez. Com o resultado desses estudos pode-se compreender os achados da pesquisa junto aos docentes surdos.

Para análise documental foram estudados os Regimentos da IFES participante, Planos de Desenvolvimento Institucional - PDI, Projeto Político-Pedagógico - PPP e outros documentos específicos que fundamentaram teoricamente a pesquisa. Com esses instrumentos, realizou-se a análise de conteúdo, visando os objetivos propostos neste trabalho.

O instrumento utilizado nesta investigação é a entrevista do tipo semiestruturada. A entrevista, segundo Gil (2019, p.206) é a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. Devido às restrições da Pandemia COVID-19, todos os encontros foram realizados via Google Meet, por meio de entrevistas semiestruturadas. Porém, devido contratempos, como falta de internet, problemas de saúde, indisponibilidade de horário e problemas familiares, alguns encontros agendados não aconteceram, influenciando no quantitativo de participantes deste estudo.

Os procedimentos iniciais da pesquisa foram remotos, com docentes surdos de duas Instituições Federais de Ensino Superior - IFES, sob critério de conveniência. O convite foi enviado por e-mail três vezes para cada docente surdo, devido à demora no retorno. Contudo, três docentes surdos assentiram em participar e um declinou após algumas tentativas de

retorno.

A pesquisa, vinculada ao projeto superior: Educação, saúde e inclusão, obteve aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos (CEP) com Parecer de aprovação número: 3.813.224. A pesquisa: o docente surdo no ensino superior: desafios da gestão educacional, teve o registro de vínculo com o número do projeto: 056643 e número do processo: 23081.073248/2021-75.

Aos participantes foi informado sobre os objetivos e métodos adotados na pesquisa, na qual os mesmos, voluntariamente, aceitaram fazer parte, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

O envio do instrumento de pesquisa, com 29 assertivas, seriam por e-mail, aos docentes surdos que assim preferissem. Acreditando-se que cada docente surdo tem suas próprias vivências e desafios, foram analisadas as respostas sobre os desafios enfrentados pelos docentes surdos de uma mesma instituição. As informações decorrentes foram analisadas qualitativamente, cruzando-se as informações buscadas na fonte e os referenciais teóricos.

3 Resultados e Discussão

Os achados da pesquisa referentes aos desafios enfrentados pelos docentes surdos participantes do estudo na perspectiva da gestão educacional, codificados geraram as categorias de análises: (1) O professor surdo bilíngue: ponderações sobre a surdez e (2) comunicação entre servidores surdos e ouvintes. Preservadas as identidades dos participantes da pesquisa, estes são identificados pelas siglas: DS, para designar "docente-surdo" e números sequenciais de "1 a 3": "DS1, DS2 e DS3.

O primeiro eixo de análise da pesquisa reuniu o perfil sociodemográfico com as primeiras sete respostas. A média de idades entre os participantes variou entre 36 e 41 anos de idade, todos servidores de universidade pública federal. Os professores surdos, com pós-graduação, lato e/ou stricto sensu.

3.1 O professor surdo bilíngue: ponderações sobre a surdez

Um dos entrevistados, DS1, tem 36 anos, nascida em Caxias do Sul. Sua condição de surdez, foi advinda do diagnóstico de rubéola durante a gestação materna. Como singularidade, DS1 referiu que estudou, do ensino fundamental ao médio, na Escola Especial Helen Keller em Caxias do Sul/RS. Graduou-se na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e atualmente possui Doutorado em Linguística. A comunicação com seus familiares é realizada de forma bilíngue (LIBRAS - português). Além disso, DS1, relatou que LIBRAS não é sua língua materna, apenas é a primeira língua porque minha família é ouvinte e, continua discorrendo que não tive LIBRAS de berço, apenas com 8 meses de idade, referindo o primeiro contato com a língua de sinais.

Já o participante DS2, tem 37 anos, nasceu em Santa Maria, de pai surdo, e residente em Dom Pedrito. Estudou em

escolas públicas, tanto o ensino fundamental como o ensino médio. O ensino superior foi realizado em universidade particular. Além da formação em Magistério, Pedagogia, tem formação em Licenciatura em Letras LIBRAS. DS2 destaca que a sua comunicação começou quando era bebê usava oral/classificador com o pai e tios(as). Não tinha LIBRAS. Relatou que apenas com oito anos de idade teve o contato com a língua de sinais e, conseqüentemente, o contato com a língua portuguesa.

O participante DS3, tem 41 anos e nasceu em Santa Maria. Quando havia completado um ano e meio, a família descobriu a surdez, constatada após alguns exames realizados quando a sua mãe estava com 3 meses de gestação. No que tange à comunicação com a sua família é realizada por leitura labial e sinais caseiros, referindo que os pais não sabem a língua de sinais, se comunicando por meio da leitura labial bem devagar. DS3, foi oralizado desde os cinco anos de idade e só foi conhecer a Língua Brasileira de Sinais aos dois anos de idade. Frequentou o antigo Centro de Atendimento Complementar em Educação Especial (CACEE), que passou a denominar-se Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial (NEPES-UFSM), dos dois anos aos 14 anos de idade.

Ainda de acordo com DS3, com 5 anos de idade teve o primeiro contato com o português escrito relatando: fui conhecendo os surdos por meio da Língua de Sinais e aprendi bastante os sinais básicos da LIBRAS adquiridos na época. A participante estudou em escolas estaduais no ensino fundamental e médio. No ensino superior em universidades particulares e federais. É Mestre em Educação. Quando perguntada sobre o contato com a comunidade surda usuária da língua, refere detalhes quando aos 24 anos de idade, começou a trabalhar na escola de surdos quando era funcionária pública exercendo administração. "Então, fui acolhida por meio do convite da escola de surdos a participar do contato com a comunidade surda até hoje. Consegui ter fluência de LIBRAS logo com 3 meses por causa do contato com a comunidade surda".

De acordo com Campos (2014, p.48), o surdo é definido como:

[...] aquele que apreende o mundo por meio de contatos visuais, que é capaz de se apropriar da língua de sinais e da língua escrita e de outras, de modo a propiciar seu pleno desenvolvimento cognitivo, cultural e social.

Golfeld (2002 apud ARANTES; PIRES, 2012), afirma que além de considerar o surdo como pessoa que possui cultura, língua, forma de pensar, de agir e não como pessoa que não é capaz de escutar, afinal a surdez não impossibilita o surdo de realizar diversas atividades.

Nesse contexto, o bilinguismo surge na década de 80, permitindo ao surdo aprender a língua de sinais como a primeira língua (L1) e depois aprender a língua oficial do país como segunda língua (L2), no caso do Brasil, o português. O bilinguismo divide-se em duas formas de educar a criança surda. A primeira defende que a criança deve aprender a língua

de sinais e a língua oficial de seus pais juntas e a segunda, acredita que a criança deve aprender a língua de sinais primeiro e depois começar a aprender a língua portuguesa na modalidade escrita (QUADROS, 2001).

Na década de 90, a filosofia bilíngue é implantada na escola. O bilinguismo ao ser expandido, tornou a língua de sinais mais presente nas escolas, como relata o docente surdo DS1: na escola, como primeira língua. Apesar de não ter a LIBRAS como reconhecida nos anos 80, a minha escola já valorizava a LIBRAS e já trabalhava com o bilinguismo. Foi a primeira escola a adotar o método da educação bilíngue.

Aqui, se reflete frente à condição de que ainda vivemos em uma sociedade ouvinte, na qual a língua oral ainda é predominante e a maioria dos surdos são de famílias ouvintes, tornando mais difícil a aquisição da língua materna, LIBRAS, principalmente nos primeiros anos da criança surda.

Para Goldfeld (2002, p.44)

é sabido que mais de 90% dos surdos têm família ouvinte. Para que a criança tenha sucesso na aquisição da língua de sinais é necessário que a família também aprenda esta língua para que assim a criança possa utilizá-la para comunicar-se em casa.

Quando o sujeito surdo tem acesso à própria língua, ou seja, à língua materna LIBRAS, no início da infância e interage com pares que dominam a língua de sinais, o desenvolvimento cognitivo, linguístico acontece de forma natural.

Conforme Di Donato (2007), as crianças surdas não adquirem a LIBRAS a partir dos primeiros meses de vida, chegando às escolas sem língua constituída, com uso apenas de gestos naturais. Assim

muitos estudantes surdos ingressam no sistema educacional na adolescência ou mesmo na fase adulta. De um lado, os ouvintes desconhecem a língua de sinais e por outro, os surdos apresentam dificuldades significativas no uso da modalidade escrita da língua portuguesa (DI DONATO, 2007, p.37).

A criança surda, tendo contato com a LIBRAS com outro que sabe, desenvolve-se mais significativamente em relação às crianças surdas sem contato algum com a língua materna, constituindo a própria identidade (JOB, 2022). Corroborando com os estudos anteriores de Goldfeld (2002, p.166):

Aquilo que a criança ouvinte pode aprender informalmente, ouvindo os pais conversando, assistindo à televisão ou por intermédio de outros informantes, a criança surda deve aprender pelo diálogo direto ou observando outras pessoas conversando em LIBRAS.

Assim, o ensino da língua de sinais para as crianças surdas é imprescindível à inclusão do surdo no ensino, envolvendo questões curriculares peculiares.

Os surdos utilizam-se da L1 - LIBRAS, como primeira língua e da L2 (Português Escrito) como segunda língua. Consoante, o Decreto nº 5.626/05 ressalta que a educação bilíngue se apresenta como reflexão e análise da educação de surdos, garantindo possibilidade de acesso à educação.

O ensino da Língua Portuguesa é proposto como segunda

língua para pessoas surdas, bem como a obrigatoriedade da oferta da LIBRAS (L1) e da Língua Portuguesa (L2) para os alunos surdos, a ser iniciado na Educação Infantil. A educação bilíngue de qualidade exige que o professor tenha conhecimento sobre a singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos e, para tanto, deve adotar mecanismos de avaliação coerentes com o aprendizado de segunda língua (BRASIL, 2005).

Nesse sentido, ainda Libâneo (1994) afirma que a formação do professor é um processo pedagógico, intencional e organizado, de preparação teórico-científica e técnica do professor para dirigir com competência o processo de ensino. Então, para que o professor atinja o seu objetivo, é necessário que realize um conjunto de operações didáticas, sendo elas o planejamento, a direção do ensino e da aprendizagem e a avaliação.

Para que isso aconteça, o perfil deste profissional requer uma organização didática, um planejamento e a busca por estar em constante processo de formação, bem como, esteja de acordo com a acessibilidade que o docente surdo necessita naquele período, isso em conjunto com o departamento da universidade. Porém na realidade do participante DS2, não é o que está ocorrendo, quando diz, em um desabafo, ter a possibilidade de participar em todos eventos para atualizar e aprimorar a profissão, mas isso é muito carente, por falta de acessibilidade.

O educador, para trabalhar com os alunos surdos precisa possuir formação em educação especial ou pelo menos uma habilitação na língua de sinais, uma vez que, "o aprendizado da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, pode proporcionar total interação entre os alunos e um maior desenvolvimento cognitivo" (BRASIL, 2000, p.48). Mas, quando estudamos sobre os docentes surdos, na grande maioria inseridos no mundo universitário - onde grande parte é de ouvinte, surgem diversos desafios, como relata DS3 sobre a acessibilidade: Apesar de ter intérpretes de LIBRAS no quadro, sempre falta e não conseguimos participar o quanto gostaríamos e o quanto seria necessário.

Isso demonstra que, por mais que se tenha intérpretes de LIBRAS nas instituições, ainda assim não é suficiente para suprir todas as demandas dos docentes surdos nos demais espaços na universidade, para além da sala de aula.

3.2 Comunicação entre servidores surdos e ouvintes: diferenças linguísticas

Iniciando a análise desta categoria, menciona-se a alteridade, a qual, de acordo com Silva (2000, p.16), é "a condição daquilo que é diferente de mim; a condição de ser outro". Nessa perspectiva, Strobel (2009, p.16) afirma que "o ser Surdo está presente como sinal e marca de uma diferença, de uma cultura e de uma alteridade que não equivale a dos ouvintes".

Ao pensar o outro como "diferente", estigmatiza-se este outro. Goffman (2008, p.22), conceitua estigma, remetendo

“a não obtenção da aceitação social plena de um grupo ou indivíduo, cujas características são generalizadas e tidas como diferentes”. A rotulação de alguém, coloca barreira, impedindo de conhecer as reais necessidades desse sujeito. A respeito do diferente, não se pode deixar de mencionar a compreensão das pessoas surdas. Padden e Humphries (1988, p.44) mencionam que a deficiência “é uma marca que historicamente não tem pertencido aos surdos. Essa marca sugere auto representações políticas e objetivos não familiares ao grupo”. E, ainda, note-se, “quando os surdos discutem sua surdez usam termos profundamente relacionados com sua língua, seu passado e sua comunidade”.

Para a sociedade é muito comum se referir ao sujeito surdo como deficiente. Isso acontece, como coloca Skliar (1999), a partir dos traços negativos, percebidos unicamente pelo desvio de normalidade desses sujeitos, remetendo a algo patológico, ou seja, considerando a surdez como doença. A surdez, para Lulkin (1998) é vista, socialmente, como “deficiência” em relação à comunidade do sujeito “ouvinte”, colocando o sujeito surdo como inferior às demais pessoas. O esforço de “normalização” do surdo é para torná-lo “ouvinte” ou compensar o seu déficit com treino sistemático de audição, fala, leitura labial e uso de próteses, implantes, cirurgias, audiometrias, exercícios respiratórios, etc.

O fragmento da fala do entrevistado DS3 ilustra os parágrafos anteriores: eu era oralizada desde os cinco anos de idade. A partir do exposto, corrobora-se com Capovilla (2000, p.102) ao informar que,

o método oralista objetivava levar o surdo a falar e a desenvolver competência linguística oral, o que lhe permitiria desenvolver-se emocional, social e cognitivamente do modo mais normal possível, integrando-se, como um membro produtivo, ao mundo dos ouvintes.

De certa forma, a dita “normalização” requer que a língua oral seja imposta para o surdo, tornando-a de forma adquirida, por ser a via de comunicação da comunidade ouvinte. Entretanto, percebe-se que, ao longo da história, que esse método imposto não foi viável e muito menos favorável para os surdos inseridos dentro do ensino, seja no fundamental, médio ou superior.

Para os oralistas, a língua falada é prioritária como forma de comunicação dos surdos e a aprendizagem da linguagem oral é preconizada como indispensável para o desenvolvimento integral das crianças. De forma geral, sinais e alfabeto digitais são proibidos, embora alguns aceitem o uso de gestos naturais, e recomenda-se que a recepção da linguagem seja feita pela via auditiva (devidamente treinada) e pela leitura orofacial. Conforme Toffolo et al. (2017), uma das estratégias mais utilizadas na tentativa de ampliar os processos de ensino/aprendizagem da leitura para alguns surdos, parte do uso de comunicação, tais como, a leitura labial e a oralidade.

A grande desvantagem no desenvolvimento das crianças surdas consiste no fato de que a língua de sinais raramente se faz presente nas trocas sociais, uma vez que a sociedade,

majoritariamente ouvinte, reconhece exclusivamente a validade da língua oral oficial do país, distanciando substancialmente os surdos do que precisaria ser a sua primeira língua.

O surdo demanda comunicação mais visual, ao contrário do ouvinte, que demanda a comunicação oral. A comunicação dos ouvintes, sendo estritamente oral, denota que a grande maioria não tem conhecimento da língua de sinais, menos ainda sobre o docente universitário surdo. A sociedade, conhecendo pouco a realidade dos surdos, tende a ser receosa e apreensiva, sem saber como se relacionar com eles, tratando-os como “coitadinhos, “que pena”, ou lidando como se tivessem “uma doença contagiosa” ou, ainda, de forma preconceituosa e outros estereótipos causados pela falta de conhecimento (STROBEL, 2007, p.21).

De acordo com o participante DS2, o mesmo afirma que seria muito interessante um maior uso da LIBRAS nos lugares públicos, não somente nas aulas. Ainda, afirma que os próprios funcionários sabendo LIBRAS seria muito importante. Percebe-se o quanto para os docentes surdos existe necessidade de que seus colegas de profissão tenham conhecimento da língua de sinais e o quanto a comunicação institucional não é favorável para este docente dentro da instituição. DS2 ainda relata que nem tudo é perfeito, muitas vezes não tenho intérprete de LIBRAS. O papel do tradutor intérprete de LIBRAS influencia para que a comunicação ocorra quando solicitado pelo docente surdo, acontecendo de modo satisfatório. DS2 destaca que na universidade, visando a comunicação interpessoal: existe a CAED que coordena ações de acessibilidade, quando eu preciso solicito intérprete de LIBRAS. O tradutor intérprete de LIBRAS, é fundamental para a relação da comunicação “com e para” o profissional docente surdo, como menciona DS1: preciso intérprete de LIBRAS.

A profissão de Tradutor Intérprete de Língua de Sinais (TILS) foi oficializada pela Lei nº 12.319 de 01 de setembro de 2010. No art.1º elucida: “esta Lei regulamenta o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais” LIBRAS” (BRASIL, 2010). No art. 6º da mesma Lei, Lei nº 12.319, quanto ao exercício e competências, destaca-se as atribuições do tradutor e intérprete (BRASIL, 2010). Esse profissional tem a função de exercer a comunicação da língua de sinais para o português e vice-versa.

De acordo com a Lei nº 12.319/2010, o TILS deve apresentar conhecimento e proficiência na tradução e interpretação (simultânea ou consecutiva) envolvendo Libras e a Língua Portuguesa, demonstrando habilidades e competências necessárias aos processos de tradução entre as duas línguas, considerando as especificidades linguísticas e culturais do surdo. (GÍGOLO; KUMADA, 2017, p.446).

Ainda sobre o Intérprete de LIBRAS, as mesmas autoras citam Quadros (2004), concordando sobre a importância do intérprete educacional. De acordo com as autoras supracitadas, a mediação das comunicações existentes entre o sujeito

surdo e seus pares, docentes e funcionários ouvintes no meio escolar e acadêmico, para além de uma formação completa em LIBRAS, há necessidade de uma formação pedagógica em LIBRAS para efetivamente contribuir para o entendimento entre surdo e ouvintes, considerando que geralmente estes não têm conhecimentos sobre as especificidades linguísticas e culturais dos surdos.

Quando perguntado a DS2 sobre a comunicação com o setor administrativo, percebe-se predomínio da forma virtual, devido ao COVID-19, concomitante ao início da docência em 2020. Relata que a comunicação ocorreu via whatsapp, e-mail institucional, mas que ocorreu bem pouco com a língua de sinais, onde só falava poucos sinais como: oi, tchau, vem, esperar, pouco e nome (soletração do alfabeto).

Corroborando, Power e Power (2008 apud citados LEBEDEFF, 2008, p.7), salientam que “o impacto que os torpedos estão provocando na vida de pessoas surdas, ao quebrarem barreiras de comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e comunidade surda” é bastante presente na atualidade.

O uso frequente das tecnologias pelos docentes surdos é habitual e facilita a comunicação, mantendo o contato com o departamento de ensino na universidade. DS3 comenta a dificuldade com o português: para mim, o desafio é que tenho que aprender as palavras e o significado, que sempre procuro tirar dúvidas da internet.

Desta forma, para Pinto (2018), a acessibilidade digital, favorece a aprendizagem e participação das pessoas com deficiência no Ensino Superior. Assim, é perceptível que as tecnologias permitem mais flexibilidade para os usuários que a utilizam, no caso os docentes surdos, repercute a favor da comunicação entre docentes surdos, docentes ouvinte e instituição de ensino.

4 Conclusão

O estudo realizado ratifica a relevância de se compreender o profissional docente surdo atuante no contexto universitário. O perfil dos professores surdos que participaram do estudo à primeira vista, não está distante da realidade de professores ouvintes. Porém, a dissemelhança encontra-se nas dificuldades enfrentadas por eles ao longo de toda a sua vida e, conseqüentemente, reportada ao meio acadêmico. O surdo, vivendo em uma sociedade predominantemente ouvinte, tem pouca acessibilidade e enfrenta várias barreiras, principalmente no meio acadêmico.

O perfil do profissional docente surdo sinaliza forte auto reconhecimento da própria língua - Língua Brasileira de Sinais, desde o seu nascimento, sendo que os três participantes se colocam como bilíngues, comunicando-se com LIBRAS e Português. Percebe-se também, que ele possui identidade própria e o reconhecimento da sua primeira língua materna. Notadamente, a língua oficial do sujeito surdo repercutiu em mudanças significativas para que o docente surdo seja percebido de outra forma perante a sociedade e,

principalmente, no convívio com os demais docentes.

A realidade acadêmica do professor surdo aponta para a busca de metodologias específicas que contemplem suas necessidades na universidade, complementadas com materiais adaptados de apoio. A docência surgiu na vida dos entrevistados mediante o contato com a língua de sinais, conseqüentemente, abrindo para que as suas identidades fossem constituídas. Com o tempo, o papel desse profissional foi sendo constituído nas experiências, reflexões e ensinamentos para vencer as barreiras da dificuldade de comunicação no meio acadêmico.

O valor da comunicação surdos e ouvintes na instituição de ensino superior, é reconhecido frente à dificuldade pelo desuso da LIBRAS, tornando difícil a compreensão para os docentes surdos. Estes revelam o desejo de que a sociedade ouvinte aprenda LIBRAS. A carência e/ou falta de intérpretes e pessoas que tenham o domínio da LIBRAS, dificulta a efetivação e realização de uma comunicação mais adequada.

Aponta-se a necessidade de implementar métodos que auxiliem o docente surdo no seu exercício profissional, assegurando acessibilidade no meio acadêmico. As instituições precisam organizar o acolhimento a esse profissional, com orientações visuais e intérpretes de LIBRAS desde o início do ingresso na instituição. Também orientando os departamentos didáticos, diminuindo desde o começo as barreiras de comunicação.

Ainda, revelou-se emergentes as ações permanentes de formação contínua para os docentes surdos e ouvintes, além da necessidade de que a gestão institucional tenha organização e planejamento, minimizando as barreiras linguísticas e investindo em estruturas adequadas para auxílio docente. Destaca-se também, as estratégias para adaptação de conteúdo, tendo em vista o apoio de Intérpretes de LIBRAS (TILs), acompanhando este profissional, além de proporcionar acessibilidade.

Diante do exposto, se faz necessário o espaço de estúdio de gravação da LIBRAS nas instituições, sendo disponibilizados aos docentes surdos para uma maior organização do material didático e divulgação de eventos dentro da universidade, considerado importante e curioso, ao ser levantado por um dos colaboradores da pesquisa.

A universidade participante do estudo dispõe de dois estúdios de gravação, podendo ser utilizados pelos professores surdos da instituição. As equipes oferecem suporte à elaboração de ferramentas e conteúdos midiáticos para utilização didático-pedagógica. Também a produção de material audiovisual, visando a complementação do aprendizado dos estudantes dos cursos técnicos à distância ali ofertados.

Evidencia-se também que a universidade pesquisada já disponibiliza cursos de LIBRAS à comunidade interna, ou seja, para acadêmicos, servidores e comunidade em geral, ofertado no início dos semestres. Por fim, os resultados do estudo demonstram ainda, a existência de barreiras para

os sujeitos surdos, os quais apontaram a comunicação e a acessibilidade dentro das instituições de ensino.

Sugere-se que o conhecimento científico sobre o docente surdo e o contexto vivido institucionalmente, torna possível superar as barreiras enfrentadas. Conhecer a formação, trajetória, desenvolvimento profissional, desafios e identidade, poderá contribuir com sujeitos surdos que busquem a realização profissional. Compartilhar o conhecimento com os sujeitos ouvintes e as instituições educacionais contribui para o conhecimento e interação com o profissional docente surdo.

Referências

ALVES, R.J.M. et al. Mapeamento do quadro de alunos surdos e deficientes auditivos da Rede Pública de Ensino do Estado do Pará. *Rev. Ens. Educ. Cienc. Human.*, v.20, n.4, p.440-445, 2019.

ARANTES, A.C.F.F.S.; PIRES, E.M. A importância da formação do professor bilíngue na educação do surdo. *Rev. Educ. Fac. Araguaia*, v.2, p.109-119, 2012.

BAPTISTA, M.N.; CAMPOS, D.C. Metodologias de pesquisa em ciências: análises quantitativa e qualitativa. Rio de Janeiro: LTC, 2018.

BISOL, C.A. et al. Estudantes surdos no Ensino Superior: reflexões sobre a inclusão. *Cad. Pesq.*, v.40, n.139, p.147-172, 2010.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=4024&ano=1961&ato=339o3YU5keVRVT7a7> Acesso em: 9 out. 2022.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 05 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 9 out. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC, 1994.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 9 out. 2022.

BRASIL. Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 15 out. 2022.

BRASIL. Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 15 out. 2022.

BRASIL. Decreto nº 5.626. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial., de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 15 out. 2022.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 15 out. 2022.

BRASIL. Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm. Acesso em 15 out. 2022.

CAMPOS, M.L.I.L. Educação inclusiva para surdos e as políticas vigentes. In: LACERDA, C.B.F.; SANTOS, L.F. Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à LIBRAS e educação de surdos. São Carlos: EDUFSCar, 2014. p.37-61

CAPOVILLA, F.C. Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo. *Rev Bras. Educ. Esp.*, v.6, n.1, p.99 -116, 2000.

CARVALHO, R.E. Cartografia do trabalho docente na e para a educação inclusiva. *Rev. Amb. Educ.*, v.1, n.2, p.21-30, 2008.

DI DONATO, A. Análise do Processo de Aperfeiçoamento de Produções Textuais por Aprendizes Surdos Bilíngues. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE HUMANIDADES, 10, 2007 Brasília. Anais... Brasília: UnB, 2007.

GÍGOLO, C.; KUMADA, K.M.O. Tradutor e intérprete da língua brasileira de sinais: Caracterização do perfil solicitado em processos seletivos no estado de São Paulo. *Rev. Ens. Educ. Cienc. Human.*, v.18, n.4, p.445-450, 2017.

GIL, A.C. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 2019.

GIL, A.C. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2002.

GOFFMAN, E. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

GOLDFELD, M. A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. São Paulo: Plexus, 2001.

GOULARTE, R.B. O acesso de surdos no ensino superior. A Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) como uma instituição acessível/inclusiva. In: PAVÃO, S.M.O. Ações de atenção à aprendizagem no ensino superior, PRE-UFSM, 2015 JOB, R.S.P. A criança surda e a escola bilíngue: discursividades sobre a infância surda. *Educ. Pesquisa*, v.46, 2022. doi: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248234024>

KIST, K. Narrativas de professores surdos do Ensino Superior sobre os processos de produção acadêmica. Santa Cruz do Sul: Universidade de Santa Cruz do Sul, 2020.

KÖCHE, J.C. Fundamentos da metodologia científica: teoria da ciência e prática de pesquisa. Petrópolis: Vozes, 1997.

LEBEDEFF, T.B. Seminário de Aprofundamento da Educação de Surdos- 3º módulo - 2008.

LIBÂNEO, J.C. Concepções e práticas de organização e gestão da escola: considerações introdutórias para um exame crítico da discussão atual no Brasil. *Rev. Espan. Educ. Comp.*, n.13, 2007.

LÜCK, H. et al. A escola participativa: o trabalho do gestor escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2012.

LULKIN, S.A. O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. In: SKLIAR, C.B. A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MERCADO, M.R. Metodología cualitativa: uso y aplicación de técnicas para el estudio social. Mexico: UNAM, 2022.

MINAYO, M.C.S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC/ABRASCO, 2014.

PADDEN, C.A.; HUMPHRIES, T. Deaf in America: Voices from a Culture. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1988.

PEREIRA, A.N.M. Desafios do professor surdo no ensino remoto. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2022.

QUADROS, R.M. Educação de surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

- PINTO, G.R. A acessibilidade digital e o direito à educação para pessoas com deficiência visual: uma análise de portais das universidades federais brasileiras. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2018.
- QUADROS, R.M. Alfabetização e o ensino da língua de sinais. *Textura*, n.3, p.54, 2000.
- QUADROS, R.M. O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa. Brasília: MEC, 2004.
- SILVA, T.T. Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- SKLIAR, C.B. A educação para os surdos: entre a pedagogia especial e as políticas para as diferenças. In: desafios e possibilidade na educação bilíngue para surdos. 1999, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: Lítera Maciel, 1999. p.32 - 47.
- STROBEL, K.L. História dos surdos: representações marcadas das identidades surdas. In: QUADROS, R.M.; PERLIN, G. Estudos Surdos II. Petrópolis: Vozes: 2007.
- STROBEL, K.L. História da educação de surdos. Florianópolis: UFSC, 2009.
- TEIXEIRA, E. As três Metodologias: acadêmica, da Ciência e da Pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2009.
- TOFFOLO, A.C.R. et al. Os benefícios da oralização e da leitura labial no desempenho de leitura de surdos profundos usuários da Libras. *Rev Bras. Educ.*, v.22, n.71, 2017. doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017227165>.