



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO CEARÁ
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS
MESTRADO PROFISSIONAL EM PLANEJAMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS

ELAINE CRISTINE PEREIRA DA SILVA

**ACESSIBILIDADE POR CONTRATOS: O TRADUTOR E INTÉRPRETE DE
LIBRAS EDUCACIONAL E OS DESAFIOS DA OPERACIONALIZAÇÃO DAS
POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DE SURDOS NO AMAPÁ**

FORTALEZA - CEARÁ

2019

ELAINE CRISTINE PEREIRA DA SILVA

ACESSIBILIDADE POR CONTRATOS: O TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LIBRAS
EDUCACIONAL E OS DESAFIOS DA OPERACIONALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS
PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DE SURDOS NO AMAPÁ

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para à obtenção do título de Mestre em Planejamento e Políticas Públicas. Área de concentração: Planejamento e Políticas Públicas.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Santaella Gonçalves

FORTALEZA - CEARÁ

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Silva, Elaine Cristine Pereira da .

Acessibilidade por contratos: o tradutor e intérprete de libras educacional e os desafios da operacionalização das políticas públicas de educação de surdos no Amapá [recurso eletrônico] / Elaine Cristine Pereira da Silva. - 2019.

1 CD-ROM: il.; 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 104 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas, Fortaleza, 2019.

Área de concentração: Planejamento e políticas públicas.

Orientação: Prof. Dr. Rodrigo Santaella Gonçalves.

1. Tradutor e Intérprete de Libras educacional .
2. Políticas Públicas. 3. Inclusão. 4. Acessibilidade lingüística. 5. Surdez. I. Título.

ELAINE CRISTINE PEREIRA DA SILVA

ACESSIBILIDADE POR CONTRATOS: O TRADUTOR E INTÉRPRETE DE
LIBRAS EDUCACIONAL E OS DESAFIOS DA OPERACIONALIZAÇÃO DAS
POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DE SURDOS NO AMAPÁ

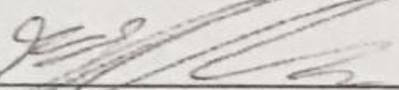
Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Planejamento e Políticas Públicas. Área de concentração: Planejamento e Políticas Públicas.

Aprovada em: 26/06/2019

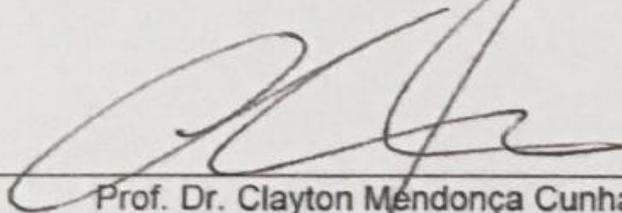
BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Rodrigo Santaella Gonçalves (Orientador)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE



Prof. Dr. Francisco José Camelo Parente
Universidade Estadual do Ceará - UECE



Prof. Dr. Clayton Mendonça Cunha Filho
Universidade Federal do Ceará - UFC

A Deus, por sua graça.

A José Teixeira de Moura Neto, por acreditar.

A minha filha, Eduarda Vitória Silva Sarmiento, por compreender as ausências.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por todo o seu amor, aconchego e misericórdia,

Agradeço a Nelia Marcia e José Maria, pais cautelosos, por apresentar as mais belas lições da vida, perseverança e a fé,

Ao meu esposo, José Teixeira de Moura Neto, pelo encorajamento, cumplicidade e presença em meio as atribuições de uma vida de pesquisa,

Agradeço a Maria Neuci Goes de Lima, minha referência profissional e musa inspiradora dos feitos em educação no estado do Amapá;

Em especial, ao Professor Dr Rodrigo Santaella Gonçalves, orientador desta pesquisa, pela gentileza, ensinamentos, tempestividade, e apoio incondicional no qual terá sempre minha admiração e respeito.

“[...] pensar a inclusão de outro modo é que propomos olhar para o tema de forma a provocar nele algumas rachaduras que nos possibilitem uma atitude contemporânea de inclusão. [...] não somente mobilizados pela obediência (pura e simples) à lei, nem pela militância disciplinar (que tem na ordem seu princípio regulador), nem pelo caráter salvacionista (fortemente produzido pelo humanismo e pelas raízes judaico-cristãs que carregam) e nem pela necessidade de mudanças emergentes das condições do país frente às exigências do presente. Queremos pensá-la pela vontade de articular a experiência de viver o coletivo e de ter nossas condutas dirigidas de forma mais coerente com a noção de direito, nesse caso, à educação para todos”.

(LOPES e FABRIS, 2017, p.15).

RESUMO

Acessibilidade por contratos: O Tradutor e Intérprete de Libras educacional- TILSE e os desafios da operacionalização das políticas públicas de educação de surdos no Amapá buscou analisar as barreiras impostas pela administração pública quanto à garantia de dispor de intérpretes de Libras em sala de aula. Os contratos administrativos citados no estudo estão sendo utilizados como medida paliativa à resolução do problema por parte do governo que por apresentar falhas estruturais quanto a captação e coleta de dados da real carência existente nas escolas por este profissional acabam por caminhar regados a processos e determinações judiciais emanadas pela comunidade que por sua vez não vislumbram outra alternativa se não recorrer ao Ministério Público para que se garanta o direito. O estudo é contemporâneo e de grande relevância social quando externa em seus pressupostos teóricos, através de Lopes e Fabris (2017), Alcântara (2013), Quadros (1997, 2008), Rech (2011), Milton Santos (2007), Santana (2007), Minayo (2009), Marilena Chauy (1994) dentre outras fontes legais, entre elas as publicações da Política nacional de educação de surdos do Ministério da Educação- MEC, a necessidade de (re) pensar políticas públicas que atinjam a raiz do problema, com vistas a sua resolução. A pesquisa apresenta o caminho evolutivo da profissionalização do Intérprete de Libras educacional no estado do Amapá, assim como o alinhamento às diretrizes nacionais de formação profissional com vistas a qualidade metodológica na utilização da língua encabeçada pela Federação dos Intérpretes- FEBRAPILS (2017). Apresenta-se uma linha tênue elucidada no estudo quando o poder executivo transfere a responsabilidade de gestar o aluno surdo não alfabetizado em Libras, presente nas escolas de ensino regular, ao profissional do Atendimento Educacional Especializado-AEE, sem que para isso haja uma diretriz ou muito menos preparo desta categoria, que em sua essência contratual não possui tal atribuição. A pesquisa de campo foi realizada junto ao Núcleo de Educação Especial- NEES e o Centro de Atendimento ao Surdo- CAS, além da pesquisa bibliográfica e de análise documental, onde através de realização de entrevistas estruturadas, com os gestores dos referidos setores, pode-se alcançar os objetivos elencados na pesquisa, revelando o real cenário perpetuado quanto ao atendimento e inclusão do surdo na educação básica, podendo a partir de então visualizar caminhos possíveis à resolução dos desafios.

Palavras – Chave: Tradutor e Intérprete de Libras educacional. Políticas Públicas. Inclusão. Acessibilidade lingüística. Surdez.

ABSTRACT

Accessibility for contracts: The Translator and Interpreter of Educational Libraries - TILSE and the challenges of the operationalization of the public policies of deaf education in Amapá sought to analyze the barriers imposed by the public administration regarding the guarantee of having interpreters of Libras in the classroom. The administrative contracts cited in the study are being used as a palliative measure to the resolution of the problem by the government that for presenting structural failures as the capture and data collection of the real deficiency in the schools by this professional end up walking watered down to legal processes and determinations emanated by the community that in turn see no other alternative if they do not turn to the Public Prosecutor's Office to guarantee the right. The study is contemporary and of great social relevance when external in its theoretical presuppositions, through Lopes and Fabris (2017), Alcântara (2013), Quadros (1997, 2008), Rech (2011), Milton Santos (2007), Santana (2007), Minayo (2009), Marilena Chauy (1994) among other legal sources, among them the publications of the National Education Policy of deaf from the Ministry of Education of (re) thinking public policies that reach the root of the problem, with a view to its resolution. The research presents the evolutionary path of the professionalization of the Educational Libras Interpreter in the state of Amapá, as well as the alignment of the national vocational training guidelines with a view to methodological quality in the use of the language headed by the Federation of Interpreters - FEBRAPILS (2017). We present a thin line elucidated in the study when the executive branch transfers the responsibility of developing the non-literate deaf student in Libras, present in the regular schools, to the professional of the Specialized Educational Assistance-AEE, without there being a guideline or much less preparation of this category, that in its contractual essence does not have such attribution. Field research was carried out with the Special Education Nucleus (NEES) and the Centro de Atención al Surdo-CAS, in addition to bibliographic research and documentary analysis, where through structured interviews with the managers of those sectors, to reach the objectives listed in the research, revealing the real scenario perpetuated in terms of attendance and inclusion of the deaf in basic education, and from then on, we can visualize possible ways to solve the challenges.

Keywords: Translator and Interpreter of Educational Pounds. Public Policies. Inclusion. Linguistic Accessibility. Deafness.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Símbolo Internacional de Pessoas com Deficiência Auditiva.....	16
Figura 2 -	Níveis e modalidades da educação.....	31
Figura 3 -	CBO do TILS.....	44
Figura 4 -	Certificações PROLIBRAS.....	50
Figura 5 -	Pessoas com deficiência no censo 2010.....	58
Figura 6 -	Pessoas com deficiência nos estados brasileiros.....	59
Figura 7 -	Pessoas com deficiência e nível de instrução.....	60
Figura 8 -	Quantitativo de escolas do estado do Amapá.....	61
Figura 9 -	Edital 01/2016 para contratação temporária de TILSE – GEA.....	65
Figura 10 -	Fragmento extraído do edital de contratação de TILSE- GEA.....	65
Figura 11 -	Ofício de levantamento de carência de TILSE aos diretores de escolas.....	71
Figura 12 -	Solicitação de levantamento de carência de TILSE aos diretores de escolas via WHATSAPP 2019.....	72
Figura 13 -	Carência de TILSE para o estado do Amapá/2019.....	73
Figura 14 -	Condicionante para receber o apoio do TILSE em sala de aula.....	74
Figura 15 -	Remuneração para o TILSE- GEA, 2016.....	75
Figura 16 -	PSS para TILS, 2019.....	75
Figura 17 -	Plano de ação do CAS, 2018 e 2019.....	81

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Matrículas na área da surdez em 2016 (GEA).....	62
Gráfico 2 - Matrículas na área da surdez em 2017 (GEA).....	62
Gráfico 3 - Matrículas na área da surdez em 2018 (GEA).....	63
Gráfico 4 - Análise comparativa das matrículas na área da surdez no estado do Amapá no período de 2016 a 2018.....	64
Gráfico 5 - Alunos com deficiência na área da surdez em comparação ao total geral do AEE 2018.....	88

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ART	Artigo
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONEDE	Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência
FEBRAPILS	Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos,
GEA	Governo do Estado do Amapá
GI	Guia Intérprete
ILS	Intérprete de Língua de Sinais
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEES	Núcleo de Educação Especial
RH	Recursos Humanos
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEED	Secretaria de Educação
TILSE	Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de sinais Educacional.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	POLÍTICAS PÚBLICAS E INCLUSÃO.....	24
2.1	POLÍTICA PÚBLICA E INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO: UM CAMINHAR DE LUTAS E REGULAMENTAÇÕES.....	28
2.2	POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO DE SURDOS.....	35
3	O PROFISSIONAL TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LIBRAS EDUCACIONAL- TILSE.....	41
3.1	O TILSE E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL: UMA ANÁLISE FUNDAMENTADA EM PONTOS E CONTRAPONTO LEGAIS.....	48
3.2	A POLÍTICA DA EDUCAÇÃO BILINGUE: ENTRE DESAFIOS E PARADIGMAS.....	55
4	PANORAMA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DO AMAPÁ E O ATENDIMENTOS NA ÁREA DA SURDEZ: TRILHANDO UMA ANÁLISE METODOLÓGICA.....	58
4.1	PERCURSO METODOLÓGICO.....	66
4.2	COLETA DE DADOS JUNTO AO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DO ESTADO DO AMAPÁ: ENTREVISTA/ NEES-SEED.....	68
4.3	COLETA DE DADOS JUNTO AO CENTRO DE ATENDIMENTO AO SURDO NO AMAPÁ- CAS: ENTREVISTA CAS/SEED-AP.....	78
4.4	ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	86
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
	REFERÊNCIAS.....	99

1 INTRODUÇÃO

A situação das pessoas com deficiência auditiva no Brasil e particularmente no estado do Amapá, no que diz respeito à garantia de seu direito à educação, é preocupante. A acessibilidade linguística se consagra entre as muitas necessidades de efetivação desta política. Neste sentido, a presente pesquisa se propõe a estudar os desafios quanto à efetivação do trabalho dos intérpretes de Libras nas escolas por considerar a importância que este profissional representa para a inclusão de surdos na rede regular de ensino.

O resultado do censo demográfico do Instituto brasileiro de geografia e estatística- IBGE de 2010 apontou que 23,9% da população brasileira, ou seja, 45.606,048 milhões de pessoas declararam ter pelo menos uma das deficiências investigadas sendo estas: visual, auditiva, motora, mental ou intelectual.

A deficiência auditiva aparece com frequência na população. Para essa identificação, a pesquisa propôs verificar se a pessoa tinha dificuldade permanente de ouvir (avaliada com o uso de aparelho auditivo, no caso da pessoa utilizá-lo), de acordo com a seguinte classificação:

Não consegue de modo algum - para a pessoa que declarou ser permanentemente incapaz de ouvir; Grande dificuldade - para a pessoa que declarou ter grande dificuldade permanente de ouvir, ainda que usando aparelho auditivo; Alguma dificuldade - para a pessoa que declarou ter alguma dificuldade permanente de ouvir, ainda que usando aparelho auditivo; Nenhuma dificuldade - para a pessoa que declarou não ter qualquer dificuldade permanente de ouvir, ainda que precisando usar aparelho auditivo (IBGE, 2010).

Desta forma 9,7 milhões de pessoas declaram ter deficiência auditiva, ou seja, 5,1% da população. A deficiência auditiva severa foi declarada por mais de 2,1 milhões da população. Destas, 344,2 mil são surdas e 1,7 milhão de pessoas têm grande dificuldade de ouvir.

No estado do Amapá, o Censo de 2010 declarou uma população de 669.526 habitantes, no qual 158.749 possui deficiência auditiva, ou seja, 23,71%, de onde extraiu a seguinte quantificação Deficiência Auditiva: não consegue de modo algum: 786; grande dificuldade:4.757; alguma dificuldade:22.689 de pessoas.

As pessoas com deficiência, paulatinamente, vêm ganhando espaço no campo das discussões políticas sobre a herança histórica de exclusão social à qual

foram submetidas, assim como os reflexos desta prática para as suas vidas, barreiras e desafios evidenciados dentre outros espaços, no campo educacional.

No início do ano de 2019, dada a mudança na conjuntura política do país produzida pelo resultado das eleições nacionais de 2018, pode-se acompanhar através do portal do Ministério da Educação e Cultura- MEC uma série de modificações na estrutura da educação, tais como a exclusão de secretarias importantes atreladas a temática da inclusão como a secretaria de educação continuada, alfabetização, diversidade e inclusão – Secadi, que gerenciava dentre outras políticas, a Inclusão de pessoas com deficiência no meio educacional. A Semesp – Secretaria de Modalidades Especializada de Educação, nasce com a missão de Planejar, coordenar e orientar a formulação e a implementação de programas e políticas educacionais, por meio de apoio técnico e financeiro aos entes federados, que promovam o direito à educação das pessoas com deficiência e as demais modalidades de educação.

Através do Portal do MEC, visualiza-se que na nova estruturação do sistema educacional, a surdez e a educação bilíngue protagonizam novos arranjos político-administrativos dentre a modalidade de educação especial, a saber:

Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência;
 Coordenação-Geral de Políticas para Educação Especial;
 Coordenação-Geral de Capacitação de Profissionais para a Educação Especial;
 Coordenação-Geral de Currículo, Metodologias e Material Didático da Educação Especial;
 Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos;
 Coordenação-Geral da Política Pedagógica da Educação Bilíngue;
 Coordenação-Geral de Avaliação e Supervisão de Programas Educacionais Bilíngues. (MEC, SEMESP, 2019)

Ainda sobre a visibilidade política na área da surdez, no dia 24 de janeiro de 2019 tomou posse ao cargo de Diretora de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, a professora surda Karin Lilian Strobel, referência no movimento da cultura surda e autora de diversas obras que discursam essa vertente. Não obstante, houve a nomeação de Priscilla Gaspar, também surda, para chefiar a Secretária Nacional do Direito das Pessoas com Deficiência.

Percebe-se, paulatinamente, que a comunidade surda tem se destacado na luta por seus direitos de acessibilidade linguística na sociedade contemporânea.

Estes possuem uma cultura própria, Contemplados legalmente através da Libras, lei de nº10.436 no ano de 2002, no qual pode-se extrair do Artigo 1º que esta língua possui um sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e de fatos, oriundos das comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002).

A lei de Acessibilidade, reconhecida no ano de 2000, estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, afirma em seu Artigo 2º, inciso IX que a:

Comunicação: forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações; (BRASIL, 2000).

Para Quadros (2017) os surdos veem a língua que o outro produz por meio do olhar, das mãos, das expressões faciais e do corpo. Afirma que é uma língua vista a partir do outro, pois esta:

[...] é traduzida como elemento constituidor dos surdos na relação com outros surdos e na produção de significados a respeito de si, de seu grupo, dos outros e de outros grupos. O encontro surdo-surdo representa, pois, a possibilidade de troca de significados que, na língua de sinais, nas políticas e na marcação das diferenças, carregam a marca da cultura [...]. (QUADROS, 2017, p.35).

A compreensão dos direitos de uma pessoa usuária de outra língua que não a oficial, expressa na 24ª Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, se mantém na Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência, em relação aos surdos, nos artigos 24 e 30 quando menciona a garantia de que a educação de pessoas, inclusive crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados às pessoas e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social. No artigo 30 podemos extrair que:

Artigo 30, § 4: As pessoas com deficiência deverão fazer jus, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, a que sua identidade cultural e linguística específica seja reconhecida e apoiada, incluindo as línguas de sinais e a cultura surda.

Segundo o Relatório do Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013, contendo subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa do Ministério da Educação, o conhecimento sobre as características da surdez permite àqueles que se relacionam ou que pretendem desenvolver algum tipo de trabalho pedagógico com pessoas surdas, a compreensão desse fenômeno, aumentando sua possibilidade de atender às necessidades especiais constatadas.

Segundo o Decreto nº 5.296/2004, a acessibilidade é conceituada como “condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação”. (Art.8º, 2004).

A deficiência auditiva foi caracterizada no Decreto 5.626 de 2005 como a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

Vale ressaltar que para essa parcela da população brasileira, além da Língua oficial definida por lei no ano de 2002, assim como a cultura, usos e costumes, próprios, regulamentou-se através da Norma Brasileira (NBR) 9050 da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) o símbolo internacional da pessoa com deficiência auditiva, como mostra imagem abaixo:

Figura 18 - Símbolo Internacional de Pessoas com Deficiência Auditiva



Fonte: ABNT/NBR 9050, 2004.

A materialização das ações relacionadas ao reconhecimento do uso e difusão da Libras traz consigo a preocupação acerca dos profissionais que a conduzirão, nos mais diversos meios da sociedade, sendo estes constituídos

intrinsecamente através das lutas e consolidações dos surdos na sociedade em seus mais diversos setores, com fundamental destaque ao campo educacional.

Os intérpretes de Libras tiveram sua profissionalização reconhecida no Brasil no ano de 2010 através da lei 12.319 de 01 de setembro, anteriormente a este período, atrelavam-se à filantropia, regulados pelas suas próprias experiências e pela necessidade de comunicação. (MARQUES, 2018).

Inicia-se, portanto, uma caminhada em busca do reconhecimento da importância desta profissão como mecanismo de acessibilidade linguística e inclusão social do surdo na sociedade em meio as diversas atribuições que este profissional assume na educação, assim como a complexidade de sua prática.

Partindo desta premissa, pode-se afirmar que a inclusão social de pessoas com deficiência ainda é encarada como uma dinâmica relativamente complexa no cenário das políticas públicas que ainda perpetuam práticas excludentes nos bens e serviços sociais para quem possui alguma limitação, por consequência, não se encaixam aos padrões delimitados pela sociedade. Porém, as pesquisas apontam sobre um viés quantitativo, que o país precisa desenvolver-se politicamente com vistas a inclusão social de todos os cidadãos, dando visibilidade às pessoas com deficiência.

Destaca-se o marco regulatório no Brasil no ano de 2008 com a promulgação da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva através do MEC/SEESP e um longo caminhar até o ano de 2015 com a aprovação da Lei Brasileira de inclusão- LBI referenciada pela Convenção da ONU sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência.

Para refletir sobre esse cenário, utilizamos autores como Veiga-Neto, Lopes e Fabris, Alcântara, dentre outros teóricos que devidamente embasados em Michel Foucault propõem-se a problematizar as formas de como a Inclusão de pessoas com deficiência têm ocupado as pautas de discussão no campo das políticas públicas no Brasil, vistas como oportunidades de manobra de interesse e obtenção de vantagens para a perpetuação do monopólio de bens e serviços, mascarando a boa vontade de incentivadores da inclusão. Lopes e Fabris (2017) afirmam que a inclusão de pessoas com deficiência, propagada pelo estado através de um imperativo, que precisa ser cumprida por meio das leis, decretos, apresentam uma preocupante fragilidade operacional, pois em sua constituição deixou de

considerar as minúcias das quais sem elas surgem barreiras intransponíveis para que haja a inclusão na sociedade, tais como acessibilidade, capacitação de profissionais dentre outras.

Não obstante, os autores, ao problematizarem esta forma de ver a inclusão, contribuem a partir da reflexão de governamento, biopoder, contraconduta e acima de tudo, caracterizam a inclusão a partir do direito, da cidadania, para que as pessoas com deficiência possam desfrutar de uma vida com dignidade, constituída de humanidade, que no decorrer da história de colonização do Brasil, deixou de considerar sua identidade como pessoas humanas.

No estado do Amapá, o profissional tradutor e intérprete de Libras só foi devidamente reconhecido e regulamentado no ano de 2011 por meio da Lei nº. 1.611, de 30 de dezembro, esta altera a Lei nº 0949 de 23 de dezembro de 2005 do Governo do Estado do Amapá - GEA que dispõe sobre as normas de funcionamento do sistema de educação, reestrutura o grupo magistério e organiza o plano de cargos, Carreiras e salários dos profissionais da educação básica.

Vale ressaltar que no ano de 2005, os cargos que integravam o quadro de pessoal permanente do poder executivo estadual, eram segundo o artigo 8º professor; pedagogo, especialista em educação, auxiliar educacional e instrutor de música. Neste sentido, utilizo este marco regulatório como ponto de partida para a investigação acerca do surgimento do Intérprete de Língua Brasileira de Sinais-Libras na política educacional amapaense, buscando desta forma, compreender seu percurso histórico, político, social e a importância com que este é entendido como necessidade de atuação no âmbito educacional por parte do poder executivo estadual, uma vez que na regulação acima este profissional ainda não havia sido inserido.

Neste período, já havia um caminho pautado no direito de estudantes surdos a uma educação inclusiva, acessível em Libras a partir da Lei nº 10.436 de 2002 que apresenta em seu artigo 3º que as instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.

No estado do Amapá apresentou-se a principal atribuição operacional para este profissional tais como “Acompanhar os docentes e discentes com

deficiência auditiva nas escolas da rede estadual de ensino de 5ª série e Ensino médio, desde que o aluno com necessidades especiais tenha domínio em Libras”. (LEI 1611/2001- GEA). Infere-se, portanto que a referida lei surge como a primeira possibilidade de visibilidade da profissão no cenário educacional amapaense, porém apresentou fragilidades conceituais quanto a concepção da importância do intérprete de Libras para a educação de surdos, a operacionalização desta dinâmica em sala de aula, assim como, restrições acerca da abrangência ao público atendido.

É importante ressaltar que mesmo o Estado ter iniciado o despertar para políticas públicas de incentivo a acessibilidade linguística para surdos através da atuação de intérpretes de Libras em sala de aula, esta não saiu do papel, pois não houve a efetivação deste profissional através de concurso público. A vinculação tem se restringido a contratos administrativos temporários.

Destarte, no ano de 2018, 7 (sete) anos após o reconhecimento dos profissionais tradutores e intérpretes de Libras ao quadro de profissionais da educação básica, surge mais uma elucidação através da Lei nº 2.342, de 25 de maio de 2018 que evidenciava uma nova postulação ao Intérprete de Libras:

Art. 1º O inciso V, do art. 8º, da Lei nº 0949, de 23 de dezembro de 2005, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 8º

V - Tradutor e Intérprete de Libras - Língua Portuguesa.” (grifo meu)

Neste sentido é possível analisar o caminhar de regulamentações no estado do Amapá alinhando-se com as políticas nacionais de acessibilidade linguística referente aos surdos e às escolas de educação básica, pois na alteração da lei no ano de 2018, os profissionais tradutores e intérpretes de língua de sinais- língua portuguesa ganham o título de apoiadores da acessibilidade, onde conforme o artigo 14 pode-se identificar as atribuições do Tradutor e Intérprete de Libras - Língua Portuguesa:

I - acompanhar os docentes e discentes surdos e com deficiência auditiva nas escolas da rede estadual, desde que o aluno com necessidades especiais tenha domínio de Libras;

II - dar apoio à acessibilidade, aos serviços e à atividade fim do Sistema Estadual de Educação;

III - assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.

Não obstante, no artigo 20, ratifica-se a maior das alterações em comparação as exigências constantes na lei revogada de 2011, quando a formação exigida para este profissional era apenas de nível médio, já em 2018 a exigência passou a ser com a formação em nível superior admitindo-se especificações como o curso de Letras Libras ou graduação em pedagogia por exemplo acompanhado de qualificações na área de Libras.

Vale ressaltar que a Universidade Federal do Amapá- UNIFAP cria no ano de 2016, a graduação Letras Libras objetivando possibilitar a reflexão crítica sobre a prática pedagógica para pessoas Surdas que frequentam a rede regular de ensino, através da integração de atividades de ensino, de pesquisa e de extensão do curso. Destaca-se, porém que a UNIFAP é a única instituição no estado a formar esta graduação. Disponibilizando no ano de 2019 os primeiros profissionais egressos desta formação.

O Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez- CAS, projeto emanado pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC visa promover a educação bilíngue, por meio da formação continuada de profissionais para oferta do AEE a estudantes surdos e com deficiência auditiva e da produção de materiais didáticos acessíveis, tendo no estado do Amapá o início de suas atividades no ano de 2006.

A partir de consultas a sites oficiais, verificou-se que no ano de 2016, o governo do estado do Amapá através de Processo Seletivo Simplificado – PSS contratou alguns intérpretes de Libras para atuar no campo educacional. Entretanto, este é um cenário inquietante, uma vez que desde o ano de 2011 essa categoria de profissionais fora reconhecida como parte do grupo magistério, com plano de cargos, carreiras e salários determinados e que no ano posterior, 2012, ocorreria um dos maiores concursos públicos para a área de educação da história do Amapá por meio do Edital nº 007/SEED - PROFESSOR, de 14 de março de 2012, no qual não eram contempladas vagas para os profissionais intérpretes de Libras. Isso nos leva a questionar quais concepções o poder executivo estadual manifesta acerca da obrigatoriedade de dispor de profissionais intérpretes de Libras em sala de aula regularmente previstos no campo das políticas públicas de educação inclusiva.

Enquanto marco regulatório, no ano de 2015 foi promulgado o Estatuto da Pessoa com Deficiência pela lei 13.146/2015, do qual é possível extrair do artigo 28

Inciso XI que a formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio é de competência do poder público, assim como acompanhar, avaliar e promover o incentivo desta política.

Não obstante, vislumbra-se no artigo 73 que “Caberá ao poder público, diretamente ou em parceria com organizações da sociedade civil, promover a capacitação de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes”.

Neste aspecto, apresento um ponto controvertido sobre as exigências mínimas de formação deste profissional em comparação às elucidações acirradas pela lei 0949/2005, com a alteração de maio de 2018 do GEA que atribui a exigência de ensino superior para a atuação do intérprete de Libras na educação básica. Tal discussão tem ganhado força, liderada por federações, sindicatos e teóricos que afirmam que é urgente se discutir a profissionalização da categoria para que haja mais qualidade no atendimento junto a comunidade surda devido às especificações da Libras, as quais requerem competência profissional e pedagógica que, segundo os autores não se desenvolvem em cursos de curta duração, devido a especificidade da língua.

Dentro desse contexto, a presente pesquisa tem como objetivo identificar os desafios intrínsecos na política pública de educação de surdos difundida no Amapá e os percalços quanto a disponibilização de tradutor e intérprete de Libras Educacional para atender as necessidades das escolas de todo o estado, uma vez que este está atrelado a contratos administrativos temporários na atual conjuntura educacional, visando desta forma analisar se a lei esta sendo cumprida de forma a conduzir a emancipação social e o sucesso educacional do estudante surdo da rede regular de ensino.

O estudo é contemporâneo e de grande relevância social quando externa em seus pressupostos teóricos as discussões de Lopes e Fabris (2017), Alcântara (2013), Silva (2013), Quadros (1997, 2008), Rech (2011), Milton Santos (2007), Santana (2007), Minayo (2009), Marilena Chauy (1994) sobre o movimento nacional pela inclusão de estudantes surdos na educação básica, suas perspectivas históricas, políticas e sociais. Atrelado a esse movimento, o caminhar em busca do reconhecimento da profissionalização da categoria de tradutores e intérpretes de Libras em uma ceara política que além de buscar a garantia da acessibilidade

linguística para estudantes surdos, estuda a possibilidade de modificar a regulamentação vigente quanto ao exercício da profissão a partir de formação em nível superior específica as necessidades da atuação.

No primeiro capítulo se apresentam os aspectos controvertidos acerca das diversas intenções que mascaram a égide da inclusão da sociedade contemporânea; os aspectos legais e marcos históricos da luta das pessoas com deficiência e de sua busca pela inclusão educacional; a abordagem da surdez em suas multifacetadas formas de compreensão, arraigadas de direitos, estereótipos e luta pela consolidação do reconhecimento e respeito a cultural surda.

No segundo capítulo, evidencia-se o profissional tradutor e intérprete de Libras, sua constituição histórica, política e social, da informalidade de atuação à profissionalização e sua atuação no campo educacional após os marcos regulatórios como a declaração de Salamanca em 1994, a lei de acessibilidade no ano 2000, a lei da Libras em 2002, o decreto que a regulamenta em 2005, a lei que regulamenta a profissão dos intérpretes de Libras no ano de 2010; análise de organização da categoria no Brasil e no estado do Amapá, percepções e desafios.

O terceiro capítulo apresenta a discussão dos resultados obtidos junto a secretaria de educação- SEED-AP através do Núcleo de Educação Especial –NEES que gerencia a operacionalização das políticas de educação inclusivas junto as escolas de educação básica no estado; Assim como o CAS objetivando conhecer a política de formação profissional emanada pelos órgãos no estado e o atendimento do estudante surdo.

Verificou-se que política dos contratos desenvolvida no estado do Amapá, utilizada como medida paliativa para sanar a carência de intérpretes em sala de aula, representa, entre outros fatores, um caminhar na contramão do movimento de profissionalização iniciado em 2011, que deveria incentivar a qualificação, o aperfeiçoamento e a valorização dos tradutores e intérpretes de Libras educacional. Esses profissionais, até o presente momento, atuam nos bastidores da valorização profissional, muitas vezes obtendo como remuneração pagamentos baixíssimos se considerada a complexidade das atividades que desenvolvem.

Durante a realização desta pesquisa, o governo do estado do Amapá promoveu mais um processo seletivo simplificado para a contratação de intérprete

de Libras para atender as escolas do poder executivo estadual no ano letivo de 2019. O edital dizia:

O GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ, por intermédio da SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEED, tendo em vista o disposto no Art. 37, Inciso IX da Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN, nº 9394/96, Lei Estadual 0949/2005 e suas alterações, Lei Estadual nº 1724/2012 e Lei Nº 2.342/2018 e suas alterações, e demais regras deste Edital e seus anexos, torna público o Processo Seletivo Simplificado (PSS) ao provimento de vagas e formação de cadastro reserva para contratação temporária de excepcional interesse público de TRADUTOR E INTÉRPRETE EM LIBRAS – LÍNGUA PORTUGUESA E CUIDADOR para atuarem na Educação Básica e Profissional da Rede Estadual de Ensino nos Municípios (Zonas Urbana e Rural) e Distritos, durante o ano letivo de 2019, de acordo com a demanda do Sistema Estadual de Educação. (EDITAL 001, GEA, 2019).

A realização de mais um processo simplificado corrobora a problemática tratada aqui, e demonstra a atualidade e a relevância do tema. Buscou-se construir uma pesquisa com lastro teórico atualizado e capaz de dar conta de investigar causas, efeitos, consequências e encaminhamentos relacionados às políticas públicas estaduais em questão. Esperamos que seja possível contribuir com a compreensão do problema e com eventuais soluções para ele. É fundamental que a presença dos intérpretes nas escolas que necessitam desse suporte seja assegurada, bem como a correta profissionalização e formação continuada da categoria, com vistas ao aperfeiçoamento de suas práticas diante dos desafios da operacionalização da tarefa de interpretar e de abrir as portas da educação para a comunidade surda, detentora, como qualquer outra, deste direito.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS E INCLUSÃO

Políticas de inclusão podem ser entendidas como manifestações/materialidades da governamentalidade ou da governamentalização do estado moderno. O que tais políticas almejam é atingir o máximo de resultados junto à população que se quer governar ou junto a população que esta sob risco (calculado) da exclusão, a partir de um esforço mínimo de poder (biopoder). (LOPES, 2011, p.9)

A política se originou do grego, e estava ligada ao conceito de polis, que significava cidade. O termo política deriva do grego politeia que significava todos os procedimentos relativos a polis, ou cidade-estado que por sua vez poderia significar tanto cidade-estado quanto comunidade, sociedade, coletividade. (ARAUJO, 2011). Dias (2012) por sua vez, afirma que a política é considerada uma área de conhecimento estudada pela ciência política, e as políticas públicas, foram adquirindo autonomia e status científico a partir de meados do século XX na Europa e nos Estados Unidos, com a contribuição de figuras importantes tais como Lasswell e em 1951 com Trumam e Daniel Lerner.

Neste sentido, é válido compreender que as políticas públicas atendem a princípios de um governo, mudam conforme regime e formas de governo e geralmente expressam a conquista de movimentos sociais e de classe. No caso da temática em questão, estes movimentos foram fundamentais para o despertar de um longo caminhar de desmistificações em prol de uma sociedade mais inclusiva.

As autoras aqui citadas, Lopes e Fabris (2017), trazem uma abordagem sociológica e contemporânea da problemática acerca da inclusão/exclusão das pessoas com deficiência que nos levam a problematizar o cenário ainda vivenciado nos mais diversos campos da sociedade, tais como escolas, hospitais, espaços de lazer etc.

Essa raiz é fruto da história de colonização do país que se materializa através de práticas preconceituosas e excludentes para uma parcela da população que não se enquadrava nos padrões estabelecidos pela elite dominante, acirrando cada vez mais as desigualdades e por consequência o extermínio de oportunidades das pessoas com deficiência em desfrutar de uma vida social.

Tomando como fundamento os achados em Lopes e Fabris (2017) e Alcântara (2013), proponho como pilar desta pesquisa compreender a intencionalidade das políticas públicas de inclusão de pessoas com deficiência na educação, propagadas na sociedade contemporânea. Tais políticas apresentam

falhas no que diz respeito à acessibilidade, que é o caso dos estudantes surdos nas escolas de ensino regular sem o apoio do intérprete de Libras em sala de aula, assim como, as estruturas didático-pedagógicas inacessíveis pela precariedade de materiais didáticos adaptados, docentes capacitados para mediação do processo de ensino e aprendizagem, assim como, a cultura organizacional construída sob a égide do preconceito de que estes estudantes não possuem capacidade cognitiva e que, portanto, deveriam estar em instituições separadas.

Para Veiga-Neto apud Lopes e Fabris (2017), o termo governo, significa aquele que governa o chefe de estado, o chefe de família, onde, para os autores, não seria a palavra mais adequada a ser caracterizada nesta relação em que se extraem as políticas públicas de inclusão de pessoas com deficiência na educação e na sociedade. Para os autores, tal dinâmica não tem sido conduzida com a presteza que a categoria necessita, os deixando à margem de muitas situações por conta da inacessibilidade estrutural, atitudinal e comunicacional com a anuência dos governos.

Portanto,

Sugere que se utilize Governo, com “ G” maiúsculo, para se referir à “[...] instituição do estado que centraliza ou toma para si a caução da ação de governar”, traduzindo desta forma, governe por Governo [...] o autor sugere que utilizemos a palavra governmento para traduzir o termo government. Na mesma busca de uma tradução mais adequada para o português da palavra, governamentalité, que significa em Foucault o conjunto de ações de governmento somadas às ações de subjetivação, Veiga-Neto propõe governamentalidade. (VEIGA-NETO apud LOPES E FABRIS, 2017, p. 23).

Apresenta-se, a partir do conceito de Michel Foucault (2008) de “governamentalidade” para ajudar a compreender pela égide da filosofia, as relações de poder e biopoder quando afirma que este contexto propicia-nos “uma melhor compreensão” da política educacional brasileira, sua estruturação ao longo da história em suas intenções de poder para com a sociedade.

Neste sentido, as noções foucaultianas são utilizadas para se pensar as políticas de inclusão, as quais segundo Veiga-Neto (2007) funcionam como um poderoso e efetivo dispositivo biopolítico a serviço da segurança das populações.

Lopes e Fabris (2017) dialogam a inclusão partir do que chamam de contraconduta, onde:

Sustentadas em Michel Foucault (2005) entendemos resistência como um jogo de forças produzidas no interior das formas de vida, que obriga as relações de poder a mudarem e a se ressignificarem. Assim como entendemos *contraconduta* como uma *atitude* que exige posicionamento, comprometimento com o outro e outras formas de condução. (LOPES E FABRIS, 2017, p.11).

A ideia parte do princípio de que em pesquisa foucaultiana das políticas inclusivas, busca-se as problematizações que auxiliem a desvendar em sua essência os seus pressupostos epistemológicos, pois, no caso das políticas de inclusão escolar:

[...] Foucault não falou sobre políticas de inclusão, mas ele faz quadros, principalmente acerca do fim do século XX e ele e outros autores que vem depois dele, fazem quadros muito interessantes e úteis para nós compreendermos estes fenômenos atuais de globalização, de inclusão, de exclusão social, nunca pensando a inclusão separada da exclusão social [...] (VEIGA-NETO APUD ALCÂNTARA, 2013, p.37).

Alcântara (2013) afirma que existe a necessidade de se analisar o Brasil desde sua libertação da ditadura militar e sua transição até a chamada redemocratização buscando desta forma compreender os modos pelos quais se conformaram as políticas de governos” e especificamente as políticas educacionais. (ALCÂNTARA, 2013,p. 79). Neste sentido, exclusão refere-se aos que sofreram “discriminação negativa” em diferentes momentos, desta forma não contemplados em seus direitos e necessidades, seja por sua cor, raça, razões econômicas, deficiências; que por sua vez foram silenciados pelo Estado e marcados historicamente. (LOPES e FABRIS, 2017).

As autoras relatam que é imprescindível problematizar a inclusão, a forma como tem sido apresentada pelo estado, não como negação,

[...] mas sim de toma-la como um imperativo, forjado na modernidade A partir da noção de exclusão, ou seja, trata-se de entendê-la como uma invenção de um tempo moderno e que ganha o maior destaque na contemporaneidade devido, entre outros aspectos, às desigualdades acentuadas entre os sujeitos, suas formas de vida e condições econômicas, culturais, sociais, religiosas, individuais, etc. (LOPES E FABRIS, 2017, p.14).

Elas defendem a vertente de que o imperativo da inclusão na modernidade visa minimizar os prejuízos historicamente construídos para as classes marginalizadas, portanto, a discriminação no Brasil fruto é de sua história política, econômica, de colônia onde existiam os dominadores e os dominados. Para tanto,

buscar as condições de sua emergência no presente, problematizar a inclusão e as formas de materializá-las, por uma busca de educação para todos, experiência de viver o coletivo, noção de direito e não somente uma forma de obedecer à lei é urgente nos tempos de preconceito e marginalização que ainda se percebe no cotidiano das relações e das oportunidades:

A inclusão para o Estado:

[...] Torna-se uma das estratégias contemporâneas mais potentes para que o ideal da universalização dos direitos individuais seja visto como uma possibilidade – se insere dentro da grade de inteligibilidade que promove, entre outras coisas, a ampla circulação das pessoas, os fluxos internos nos organismos de estado, a diversidade, a diferenciação entre coisas comparáveis e visíveis, o borramento de fronteiras, o consumo, a produção cultural, a concorrência e a competição entre indivíduos[...] LOPES e FABRIS, 2017, p.7-8)

Desta forma, consideramos importante para esta pesquisa caracterizar um caminho de regulamentações ao longo da história e da consolidação da sociedade brasileira até o regime democrático pós Constituição Federal tomando como base o desenvolvimento das políticas públicas nos diversos setores da sociedade, mas, sobretudo, no campo da educação de pessoas com deficiência.

Na educação, por exemplo, se garantiu através de leis o direito das pessoas com deficiência de frequentar as escolas da rede regular de ensino, porém, não se garantiu através de iniciativas governamentais e políticas públicas as adaptações arquitetônicas, a capacitação de pessoal, profissionais da educação, os intérpretes de Libras, profissionais com capacidade técnica em Braille, adaptações curriculares, livros, programas, aplicativos, acessibilidade na Web, dentre outras estruturas imprescindíveis para que de fato se efetive a inclusão.

A inclusão, portanto, não pode continuar a ser estruturada em formas de políticas públicas nos governos atuais como uma mera execução a ser cumprida por força de lei ou reparação social, (o imperativo do estado) acirrada como uma necessidade de esquecimento de práticas destrutíveis em um passado histórico. Quando isso ocorre, aumenta-se os casos de insucesso escolar, uma vez que garantir legalmente a inserção das pessoas com deficiência no espaço escolar não é garantir as estruturas necessárias para seu processo de ensino e aprendizagem.

Historicamente os surdos não tiveram acesso à educação formal, muito menos ao aprendizado da língua de sinais, portanto, necessitam de um olhar legal

que em primeiro lugar estruture formas para o uso e a difusão da Libras no meio social, inclusive pela comunidade surda, para que depois, se busque a garantia dos profissionais necessários à sua operacionalização. (QUADROS, 2008).

2.1 POLÍTICA PÚBLICA E INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO: UM CAMINHAR DE LUTAS E REGULAMENTAÇÕES

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando sem nenhum tipo de discriminação. [...] (BRASIL, 2008, p.05)

A política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva é inscrita no Brasil no ano de 2008, impulsionada por regulamentações que paulatinamente buscaram redesenhar um cenário educacional menos excludente às pessoas público alvo da educação especial segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, decretos, pareceres e acordos internacionais que cada um há seu tempo, buscaram fundamentar essa nova fase política delineada no país, a necessidade da inclusão. Nesta perspectiva, o MEC/Secadi, formulou o documento que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais das pessoas com deficiência, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os estudantes que começaram a sair unicamente dos atendimentos em entidades filantrópicas, religiosas para as salas de aula do ensino regular. Segundo esta:

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE; e, em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi[...].

Sobre a extinção da Secadi no ano de 2019, acrescento que esta se deu por meio do Decreto nº 9.465 que determinou mudanças na estrutura e funções de algumas secretarias do Ministério da Educação. Dentre elas, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) passou a se

chamar Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação- Semesp, com a missão de Planejar, coordenar e orientar a formulação e a implementação de programas e políticas educacionais, por meio de apoio técnico e financeiro aos entes federados, que promovam o direito à educação das pessoas com deficiência, das pessoas surdas,[...]" (MEC/SEMESP, 2019).

Ao longo da história, no Brasil e no mundo, tais práticas eram corriqueiras e, cada uma da sua maneira, entendia a pessoa com deficiência mediante as relações de poder e interesse social onde:

No antigo regime e na idade média esses seres eram excluídos, isolados, banidos ou mortos. Em Esparta, por um ideal de corpo perfeito, a medida era a perfeição corporal, e quem não entrasse nessa medida era banido. Na idade média, a partir de um discurso religioso eram conduzidos para a fogueira (inquisição) ou para outros tipos de banimento. O pastor Martinho Lutero, no século XVI, no seu relato mostra como definia os anormais [...] eram considerados seres dominados por demônios, por isso deviam ser exterminados. (LOPES e FABRIS, 2017, p. 88).

Araujo (2011) propõe uma breve explanação das várias visões vivenciadas pelas pessoas com deficiência no decorrer da história, tais como:

[...] Temos quatro estágios de desenvolvimento das atitudes da sociedade para com as pessoas portadoras de necessidades especiais . Temos a era conhecida como pré-cristã, quando eram maltratados e negligenciados. Na era cristã, houve compadecimento e proteção a essas pessoas. Num terceiro estágio, entre os séculos XVIII e XIX, o que tivemos foi a segregação dessas pessoas em instituições para que recebessem educação diferenciada. Num quarto momento, e já no século XX o que temos é a aceitação dos deficientes e a busca por políticas que assegurem a eles a inclusão social. (KIRK e GALLAGHER, apud ARAUJO, 2011, p.93).

Contudo, a menção histórica, propicia-nos compreender os vários momentos submetidos as pessoas com deficiência na história, que por sua vez perpetuam reflexos desta segregação em práticas preconceituosas arraigadas na operacionalização de ações políticas e que se fazem presente também no meio educacional.

A Constituição Federal de 1988 traz como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º, inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Ademais, em seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições

de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208). Ressalta-se que as constituições federais anteriores mencionaram, mesmo que de forma tímida a educação onde ao analisar a história política do Brasil percebe-se que a questão educacional teve sua relevância intrinsecamente ligada a manifestação popular em prol de uma escola democrática e para todos [...] (ARAUJO, 2011, p. 36).

Sobre a educação e sua estrutura de operacionalização no Brasil, pode-se concluir que esta é normatizada em leis, decretos e outros dispositivos que lhe conferem a sistematização, por isso infere-se que a educação ofertada pelas escolas regulares é do tipo formal e controlada pelo estado. (SAVIANI, 1999).

Continuando o percurso histórico, apresenta-se a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva, esta por sua vez emerge na discussão como um marco fundamental para a discussão, pois:

Proclama que as escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias e que estudantes com deficiência e altas habilidades/superdotação devem ter acesso à escola regular, tendo como princípio orientador que “as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras” (BRASIL, 2006, p.330).

Por consequência, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V) e “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37).

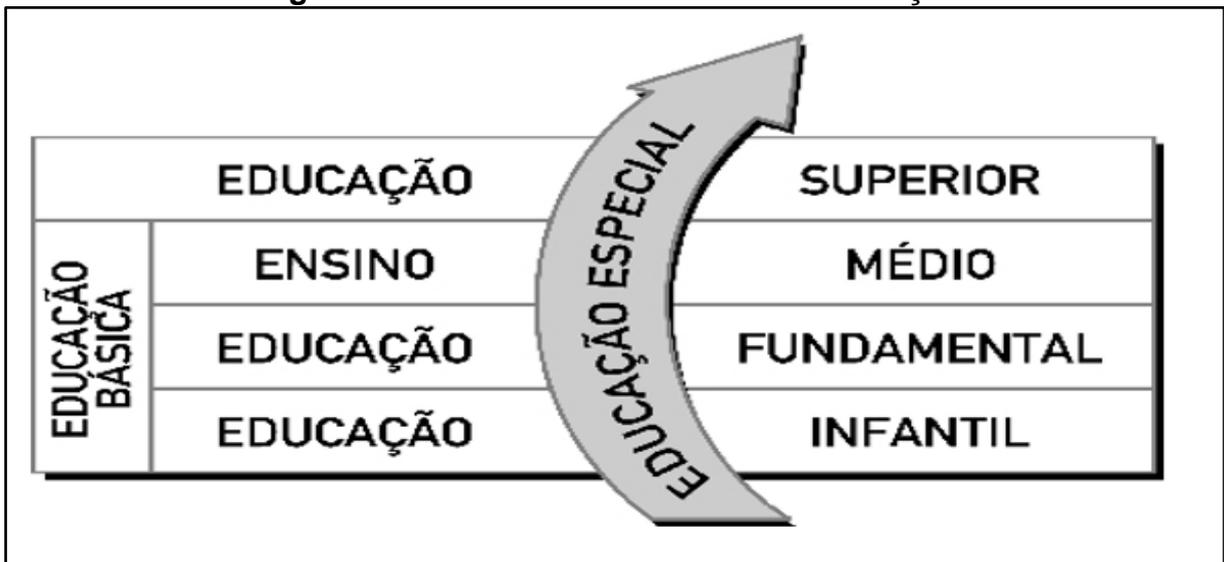
Em 1999, o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de

Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada pelo MEC em 2008, instaura um novo marco teórico e organizacional na educação brasileira, definindo a educação especial como modalidade não substitutiva à escolarização; o conceito de atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à formação dos estudantes; e o público alvo da educação especial constituído pelos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação(2015, p.12).

Com base no Parecer CNE/CEB Nº2/2001, define-se a educação especial como parte integrante do sistema educacional brasileiro em todos os níveis e modalidades de ensino, cabendo desta forma a apropriação de sua importância e formas de operacionalização por parte de todos os agentes educacionais envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem na comunidade escolar. (BRASIL, 2006).

Figura 19 - Níveis e modalidades da educação



Fonte: Saberes e Práticas da Inclusão, MEC/SEESP, 2006.

Acompanhando o processo de mudança, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, afirmam que os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. Já em 2002, através da Lei nº 10.436 que

reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia, o que se vislumbra como um importante marco para a comunidade surda.

A Portaria nº 2.678/02 do MEC aprova Diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.

O Decreto nº 5.296/04 regulamentou as Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Nesse contexto, o Programa Brasil Acessível, do Ministério das Cidades, é desenvolvido com o objetivo de promover a acessibilidade urbana e apoiar ações que garantam o acesso universal aos espaços públicos e ousa-se afirmar que a partir do ano 2000, o termo acessibilidade começou a ser visto como pauta fundamental à elaboração de políticas públicas.

O Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visando o acesso à escola aos estudantes surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor de Libras, instrutor e tradutor e intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para estudantes surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular. Em 2005, com a implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S em todos os estados e no Distrito Federal foram organizados centros de referência na área das altas habilidades/superdotação para o atendimento educacional especializado, para a orientação às famílias e a formação continuada dos professores, constituindo a organização da política de educação inclusiva de forma a garantir esse atendimento aos estudantes da rede pública de ensino. (MEC/SEESP, 2008).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006 e ratificada com força de Emenda Constitucional por meio do Decreto Legislativo nº186/2008 e do Decreto Executivo nº6949/2009, estabelece em seu artigo 24 que os Estados-Partes devem assegurar um sistema de ensino inclusivo onde “as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino

fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem”.

O Decreto nº 6571/2008, incorporado pelo Decreto nº 7611/2011, institui a política pública de financiamento no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, estabelecendo o duplo cômputo das matrículas dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Com a finalidade de orientar a organização dos sistemas educacionais inclusivos, o Conselho Nacional de Educação – CNE publica a Resolução CNE/CEB, 04/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na Educação Básica, este documento, por sua vez determina o público alvo da educação especial, define o caráter complementar ou suplementar do AEE, prevendo sua institucionalização no projeto político pedagógico da escola. A Resolução CNE/CEB nº04/2010, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e preconiza em seu artigo 29, que os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado - AEE, complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, instituiu-se, por meio do Decreto nº7612/2011, o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite. Não obstante, a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do espectro Autista é criada pela Lei nº 12.764/2012, esta lei em seu artigo 7º, veda a recusa de matrícula à pessoas com qualquer tipo de deficiência e estabelece punição para o gestor escolar ou autoridade competente que pratique esse ato discriminatório.

A Conferência Nacional de Educação – CONAE/ 2010, a Lei nº 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação – PNE, no inciso III, parágrafo 1º, do artigo 8º, determina que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios garantam o atendimento as necessidades específicas na educação

especial assegura o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades. Neste, a meta quatro apresenta a objetividade em universalizar, para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (LDBEN 9394/96) na faixa etária de 04 a 17 anos, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado. Neste sentido o AEE é ofertado preferencialmente na rede regular de ensino, podendo ser realizado por meio de convênios com instituições especializadas, sem prejuízo do sistema educacional inclusivo.

O decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011, revogou o decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008, que dispunha, entre outras questões, sobre o conceito legal e o financiamento do atendimento educacional especializado-AEE. (Brasil, 2008). Enquanto marco regulatório, no ano de 2015 foi promulgado o Estatuto da Pessoa com Deficiência pela lei 13.146/2015 apresentando a lei brasileira de inclusão destinada a assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência visando a sua inclusão social e cidadania. (Art.1º, LBI, 2015). Segundo Mara Gabrilli, relatora da Lei Brasileira de Inclusão na Câmara dos Deputados, o Brasil reconheceu a necessidade de garantir a inclusão das pessoas com deficiência na sociedade sendo esta um importante marco histórico na tentativa de garantir esse reconhecimento para toda a sociedade.

Corroborando com Quadros, Rech (2011) afirma que atualmente o movimento da inclusão configura-se como uma nova perspectiva para a escola, trazendo para dentro todos aqueles alunos que estavam fora, por meio de programas governamentais, políticas educacionais, de assistência e de previdência (RECH, 2011, p.19). Porém, verifica-se uma realidade idealizada, mas que na prática traz consigo a precariedade das técnicas, dos saberes, das estruturas e iniciativas, onde o educando está no espaço escolar, mas não é atingido por ele, pois este ainda é inacessível na realidade de estudantes surdos de todo o Brasil.

Desta forma, apreende-se que somente a regulamentação de leis, decretos e pareceres não é o indicativo de que as ações serão devidamente encaminhadas na ceara dos bens e serviços para a população, visando, portanto a sustentação no desenvolvimento de políticas públicas formuladas para tal.

2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO DE SURDOS

Segundo Skliar (2000) a surdez é vista por contrapontos entre a deficiência ou a diferença, ou seja, entre uma condição clínica ou sócio-antropológica, este por sua vez a externa como uma forma distinta de ver o mundo a partir de uma experiência visual e que por sua vez, não necessita ser definida sobre uma égide ou outra, e sim compreendida, respeitada e evidenciada

De acordo com o documento Saberes e Práticas da Inclusão da Secretaria de Educação Especial- SEESP/MEC (2006) Qualquer alteração ou distúrbio no processamento normal da audição, seja qual for a causa, tipo ou grau de severidade, constitui uma alteração auditiva, uma diminuição da sua capacidade de ouvir e perceber os sons.

Quanto a etiologia, as possíveis causas da surdez, se dividem em Pré-natais – surdez provocada por fatores genéticos e hereditários, doenças adquiridas pela mãe na época da gestação (rubéola, toxoplasmose, citomegalovírus), e exposição da mãe a drogas ototóxicas (medicamentos que podem afetar a audição); Peri-natais: surdez provocada mais frequentemente por parto prematuro, anóxia cerebral (falta de oxigenação no cérebro logo após o nascimento) e trauma de parto (uso inadequado de fórceps, parto excessivamente rápido, parto demorado). Pós-natais: surdez provocada por doenças adquiridas pelo indivíduo ao longo da vida, como meningite, caxumba, sarampo. Além do uso de medicamentos, outros fatores também têm relação com a surdez, como avanço da idade e acidentes. A surdez pode ser, ainda, classificada como unilateral, quando se apresenta em apenas um ouvido e bilateral, quando acomete ambos ouvidos. (MEC, SEESP, 2006).

A história da educação de surdos é repleta de controvérsias e descontinuidades. Como qualquer outro grupo minoritário, os surdos constituíram-se objeto de discriminação em relação à maioria ouvinte. (MEC/SECADI, 2006).

Silva (2013) apresenta um marco importantíssimo na constituição histórica dos estudantes surdos como usuários da língua de sinais. Este devidamente embasado em Skliar (1997) afirma que foi através do Congresso de Milão que se propagou a filosofia oralista, responsável pela descontinuidade da ascensão da língua de sinais durante mais de um século. Neste evento foi aprovado que a língua oral deveria constituir-se como o único objeto de ensino para os estudantes surdos. Estes deveriam pronunciar as palavras da língua oficial de seu país, acreditando que

esta prática estaria diretamente relacionada ao aprendizado e desenvolvimento cognitivo dos estudantes.

Skliar (1997) sustenta a ideia de que existe uma dependência unívoca entre a eficiência ou eficácia oral e o desenvolvimento cognitivo, paralelamente, assegura ainda que as línguas de sinais não constituem um verdadeiro sistema linguístico. (SILVA, 2013, p.11).

O autor ainda apresenta que o modelo clínico-terapêutico da surdez perpetuou-se nas práticas sociais compreendendo o surdo como necessidade de correção do que chamavam de deficiência “através de árduos e constantes treinamentos fonoaudiólogos, treinamentos de leitura labial e articulação seja através do uso de aparelhos auditivos e mais recentemente, cirurgias reparadoras da surdez, como o implante coclear”. (SILVA, 2013, p.11). O autor afirma que a partir da segunda metade do século XX os movimentos em prol da inclusão e da acessibilidade linguística contribuíram para uma revisão conceitual das práticas desenvolvidas até aquele momento, onde a partir de 2002, marco regulatório da aprovação da lei da Libras, este cenário começou a ser redesenhado.

Santana (2007) afirma que o tema da surdez envolve aspectos diversos tais como de ordem médica, linguística, educacional, terapêutica, social, trabalhista e política, sendo esta “a luta pelos direitos dos surdos e pelo reconhecimento da língua de sinais” (SANTANA, 2007, p. 14). Desse modo, a escolarização dos surdos não pode estar vinculada à condição auditiva do estudante, embora a ele deva ser garantido, na área da saúde, o acesso à oralização em suas modalidades (próteses interna e externa - implante coclear e AASI) com suporte vinculado ao espaço clínico e suporte pedagógico vinculado ao espaço escolar. (MEC/SECADI, 2014)

Mais de um século desse modelo, como prática hegemônica na educação de surdos, acarretou no seguinte resultado: uma parcela mínima de surdos conseguiu desenvolver uma forma de comunicação sistematizada, seja oral, escrita ou sinalizada, e a maioria foi excluída do processo educacional ou perpetuou-se em escolas ou classes especiais, baseadas no modelo clínico-terapêutico. Isso provocou o surgimento de uma geração de pessoas que não apenas fracassou em seu processo de domínio da língua oral, como também, generalizadamente, em seu desenvolvimento linguístico, emocional, acadêmico e social. (MEC/SECADI, 2006, p.70)

Apresenta-se a realidade que vem sendo narrada há anos, fonte de preocupação de teóricos como Quadros (1997) e que ainda se perpetua nas mais diversas manifestações do espaço escolar, segundo este:

Ainda há no Brasil inúmeras crianças surdas que não são assistidas por uma educação especializada levando muitas delas a desistência escolar contribuindo para o aumento de surdos analfabetos ou com muitos anos comparecendo a escola, mas sem grandes progressos no aprendizado, permanecendo, mesmo com longos anos frequentando escolas, nas séries iniciais e sem progresso na escrita. (QUADROS, 1997, p.63)

Dentre as organizações da comunidade surda brasileira destaca-se a Feneis - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, que é uma entidade filantrópica, sem fins lucrativos, que tem por finalidade a defesa de políticas em educação, cultura, saúde e assistência social. É filiada à Federação Mundial dos Surdos e possui atualmente, uma rede de sete Administrações Regionais com atividades de grande importância para o campo das políticas públicas de inclusão social e educacional de surdos.

A LBI/2015 evidenciando a cultura da comunidade surda do Brasil e suas formas de comunicação e manifestação cultural, onde é possível extrair do artigo 28 que compete ao poder público a “formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio”.Atribuindo ao poder público a obrigatoriedade de dispor de intérpretes de Libras para atuação em sala de aula visando propiciar acessibilidade linguística aos estudantes surdos aos espaços escolares.

Neste sentido, a figura deste profissional é de fundamental importância para o início da caminhada em busca da acessibilidade linguística para os alunos surdos, pois, para Quadros (1997) os professores desconhecem a experiência visual surda e suas formas de pensamento que são expressas através de uma língua visual-espacial: a língua de sinais. As crianças surdas adquirem a linguagem passando pelos mesmos processos observados na aquisição de crianças ouvintes adquirindo uma língua falada.

Já está comprovado cientificamente que o ser humano possui dois sistemas para a produção e reconhecimento da linguagem: o sistema sensorial, que faz uso da anatomia visual/auditiva e vocal (línguas orais) e o sistema motor, que faz uso da anatomia visual e da anatomia da

mão e do braço (língua de sinais). Essa é considerada a língua natural dos surdos, emitida através de gestos e com estrutura sintática própria. Na aquisição da linguagem, as pessoas surdas utilizam o segundo sistema porque apresentam o primeiro sistema seriamente prejudicado. Várias pesquisas já comprovaram que crianças surdas procuram criar e desenvolver alguma forma de linguagem, mesmo não sendo expostas à língua de sinais. Essas crianças desenvolvem espontaneamente um sistema de gesticulação manual que tem semelhança com outros sistemas desenvolvidos por outros surdos que nunca tiveram contato entre si e com as línguas de sinais já conhecidas. Existem estudos que demonstram as características morfológicas desses sistemas. (SEESP, 2006, p.34).

Destaca-se, neste contexto o Programa nacional de apoio a educação de surdos no qual objetivava subsidiar professores, profissionais de educação e pessoas surdas no processo educacional de alunos com surdez e constituía-se de três grandes ações: a formação de professores, que iriam atuar como multiplicadores, sendo eles: instrutores surdos, intérpretes de Libras/Línguas Portuguesa e Professores de Língua Portuguesa; implantação das salas de recursos modernizadas para surdos e deficientes auditivos e a criação de Centros de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez, que tinha como meta qualificar profissionais da educação e elaborar material didático específico para a educação bilíngüe (MEC/SEESP,2004).

Esse programa proposto pelo MEC/ SEESP (2001) possibilita que: [...] pessoas surdas atuem como professores ou como instrutores de Libras é uma forma de viabilizar a inclusão desse componente curricular nas instituições de ensino, uma vez que ainda não existem no País cursos de graduação em Libras. Assim, os profissionais surdos, com nível superior, poderão compor o corpo docente como professores de Libras e os de nível médio, como Instrutores de Libras, temporariamente, até que as instituições de ensino superior organizem cursos de graduação em LIBRAS. (MEC/ SEESP, 2001).

O texto do documento relativo ao Programa chamava atenção para essa problemática pontuando que:

Tendo em vista que a língua através da qual o surdo expressa e compreende uma mensagem com facilidade é a língua de sinais e que seus professores, mesmos os especialistas em deficiência auditiva, ainda necessitam de estudá-la para utilizá-la em sala e aula, o MEC/SEESP - propõe realizar um programa nacional de apoio à educação de surdos, por meio da criação do CAS - Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez objetivando garantir aos sistemas de ensino, profissionais capacitados para atuar com alunos que apresentam um quadro de surdez, e permitirá a ele, através da utilização dos recursos educativos e equipamentos tecnológicos, o acesso a

conteúdos curriculares não incluídos em seu processo de formação profissional. MEC/SEESP (2001).

O desafio da escola comum não é somente com a inclusão de pessoas com deficiências, mas o de uma transformação na sua totalidade pedagógica, tendo em vista as diferenças de todos os alunos. Daí os inúmeros desafios frente às contradições que demarcam as diferentes realidades do contexto nacional [...] (FREITAS, 2011, p. 227).

Em 2014, a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, institui o Plano Nacional de Educação, em sua meta 4, propõe:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014).

Na referida meta, a estratégia 4.7, prevê a garantia da oferta de educação bilíngue, em língua brasileira de sinais – Libras - como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, aos alunos surdos e deficientes auditivos de 0 a 17 anos, em escolas e classes bilíngues inclusivas (BRASIL, 2014). Desta forma, é ousado afirmar que os profissionais da educação necessitam buscar compreender através de estudos e formação profissional o entrosamento as metodologias nas quais irão possibilitar a educação de estudantes surdos com qualidade, utilizando-se da Libras como primeira língua e a Língua portuguesa na modalidade escrita, tais como, preconiza-se nas formatações legais vigentes.

No Brasil, o apoio à educação de surdos, no que tange ao MEC, está vinculado a um órgão localizado no Rio de Janeiro. O Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) tem 160 anos de existência e, além de manter os trabalhos de ensino com seus 600 alunos, é o responsável por subsidiar as políticas públicas para surdos. Segundo o site do Ministério da Educação, o INES produz material para ser distribuído aos sistemas de ensino tanto pedagógico, como fonoaudiológico, produções em vídeos em língua de sinais.

Lacerda (2006) apresenta as problemáticas que cercam a educação de surdos nas escolas de ensino regular do Brasil e afirma como problema central a

necessidade de comunicação, que requer dentre outros fatores a interpretação simultânea e por sua vez a atuação de profissionais tradutores e intérpretes de Libras. A autora também faz referência a falta de uma cultura de colaboração entre os agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem para que se garanta o sucesso escolar destes alunos. Por falta de qualificação, os profissionais da educação básica foram apresentados a um intérprete de Libras no momento em que houve a necessidade da atuação deste em sala de aula, acarretando estranhamento, insegurança, curiosidade e competitividade entre os agentes educacionais.

Libâneo apud Marques (2018) contribui com uma inquietante reflexão sobre a política de formação dos profissionais da educação básica no país, onde afirma que as pessoas com deficiência foram adentrando os espaços regulares de ensino sem antes mesmo de haver qualquer preparo aos docentes.

3 O PROFISSIONAL TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LIBRAS EDUCACIONAL-TILSE

As demandas de atuação do tradutor, guia-intérprete e intérprete de Libras vêm crescendo significativamente devido à inclusão social de surdos e surdocegos em diferentes contextos sociais. Com isso se fazem necessárias discussões nas esferas jurídicas e políticas sobre a formação, regulamentação e atuação desses profissionais. (Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guiaintérpretes de Língua de Sinais (FEBRAPILS)

Segundo a Feneis (2006), o Intérprete só se constitui, de fato, como profissional, a partir do momento em que a comunidade surda se constitui, também, em um grupo com identidade política e linguística, ratificando-se, portanto a força que os movimentos de participação social significam para o fortalecimento de políticas públicas.

Sobre a Feneis, de acordo com pesquisa no site da instituição, verificou-se que esta é filiada à Federação Mundial dos Surdos, é uma entidade filantrópica sem fins lucrativos de apoio à Comunidade Surda no Brasil e que tem como objetivo a defesa de políticas linguísticas, educação, cultura, saúde e assistência social para a Comunidade Surda, assim como seus direitos, garantindo assim maior inclusão da Comunidade Surda na sociedade.

Segundo o Código de Ética da FEBRAPILS o TILS – Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais – é o profissional que traduz e/ou interpreta de uma dada língua de sinais para outra língua de sinais ou para língua oral, ou vice-versa, em quaisquer modalidades que se apresentar. Neste mesmo artigo, apresenta o GI – Guia-Intérprete para pessoas surdocegas – como aquele que interpreta de acordo com as modalidades de comunicação específicas utilizadas pela pessoa surdocega (Língua Oral Amplificada, Escrita na Palma da Mão, Alfabeto Manual Tátil, Língua de Sinais Tátil, Sistema Braille Tátil ou Manual, Língua de Sinais em Campo Reduzido, dentre outras); que facilita sua mobilidade; e que descreve o que ocorre nas situações de comunicação em que está atuando. (FEBRAPILS, 2014, p 01, CÓDIGO DE ÉTICA).

A interpretação é a atividade de versar um texto/ discurso, de uma língua para outra de maneira instantânea, (de forma simultânea, intermitente ou consecutiva), é, portanto, uma atividade efêmera. Já a tradução significa a atividade de estudo de um texto publicado (escrito, em áudio, ou em vídeo) para torná-lo acessível por meio de uma publicação em outra língua. (FEBRAPILS, 2014)

O ato de interpretar envolve um ato cognitivo-linguístico, ou seja, é um processo em que o intérprete estará diante de pessoas que apresentam intenções comunicativas específicas e que utilizam línguas diferentes. O intérprete está completamente envolvido na interação comunicativa (social e cultural) com poder completo para influenciar o objeto e o produto da interpretação. Ele processa a informação dada na língua fonte e faz escolhas lexicais, estruturais, semânticas e pragmáticas na língua alvo que devem se aproximar o mais apropriadamente possível da informação dada na língua fonte. Assim sendo, o intérprete também precisa ter conhecimento técnico para que suas escolhas sejam apropriadas tecnicamente. Portanto, o ato de interpretar envolve processos altamente complexos. (MEC, SEESP, 2002).

Estudos recentes, como o de Santos (2006), mostram que os primeiros intérpretes de Libras (doravante ILS) eram advindos de igrejas, quando por trabalho voluntário algumas pessoas aprendiam a Libras no contato com os próprios surdos com o intuito de evangelização, ou eram familiares de surdos, especialmente os filhos dos mesmos, chamados n CODA , que por necessidade, amparavam os pais em seu contato com o “mundo” ouvinte.(SILVA, 2013, 11).

Silva (2013) afirma que os primeiros estudos sobre a atuação do intérprete educacional foram protagonizados por Lacerda (2000), nesta abordagem se extrai as preocupações acerca da dinâmica de atuação e das relações que serão estabelecidas entre os agentes do processo de ensino e aprendizagem. Na mesma vertente, Quadros (2004) corrobora na compreensão dos diversos papéis que o intérprete acaba por incorporar neste período por se tratar de uma dinâmica sem muitas diretrizes normatizadas e socializadas com a equipe escolar, a mais comum segundo a autora trata-se da atribuição da aprendizagem essencialmente a este profissional.

A Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010 regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras a nível nacional onde no artigo 2º podemos extrair aspectos sobre a sua competência “O tradutor e intérprete terá competência para realizar interpretação das 2 (duas) línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa” mas de forma abrangente, no artigo 6º, da referida lei se extrai de forma minuciosa as atribuições deste profissional tais como:

I - efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa;

II - interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didaticopedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares;

III - atuar nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino e nos concursos públicos;

IV - atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim das instituições de ensino e repartições públicas; e

V - prestar seus serviços em depoimentos em juízo, em órgãos administrativos ou policiais.

Segundo Tuxi (2009, p. 13), a interpretação subdivide-se em consecutiva e simultânea onde,

a interpretação simultânea é quando a mensagem fonte está em andamento e o intérprete acompanha essa fala (ou sinalização). Ou seja, enquanto o interlocutor está falando, o intérprete interpreta simultaneamente, sem cortes. Na interpretação consecutiva o intérprete escuta (ou vê) a mensagem e assim que fecha uma sentença há uma pausa.

A nota técnica 02 de 2007 da FEBRAPILS alerta sobre os riscos que os profissionais ILS correm quando se expõe a sobrecarga de trabalho oriundas da interpretação simultânea e consecutiva por longos períodos de tempo sem que haja a pausa entre a dinâmica. Devidamente embasados na Norma Regulamentadora que versa sobre a ergonomia publicada pelo Ministério do Trabalho (NR 17) orientam para que seus profissionais busquem desenvolver seus trabalhos de forma mais segura. (FEBRAPILS, 2017).

Para Quadros (2004, p. 28) o intérprete de Libras deve ser um profissional cujo rigor na atuação rege-se pela necessidade de:

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

Segundo dados obtidos através do site do Ministério do Trabalho, A Classificação Brasileira de Ocupações - CBO, instituída por portaria ministerial nº. 397, de 9 de outubro de 2002, tem por finalidade a identificação das ocupações no mercado de trabalho, para fins classificatórios junto aos registros administrativos e

domiciliares no caso dos intérpretes de Libras identificamos a CBO 2614-25, de acordo com a figura a seguir:

Figura 20 - CBO do TILS

			Data: 13/05/2019
			Hora: 16:49:52
Relatório de Busca por Título			
Títulos	Código	Tipo	
Criar material em língua brasileira de sinais (libras) e língua portuguesa	2392	Atividade	
Desenvolver atividades dos diferentes componentes curriculares em libras e língua portuguesa	2392	Atividade	
Intérprete de libras	2614-25	Sinônimo	
Monitorar recursos de acessibilidade (closed caption, libras e audiodescrição)	3731	Atividade	
Tradutor de libras	2614-25	Sinônimo	
Tradutor-intérprete de libras	2614-25	Sinônimo	

Fonte: MTE, 2019

Quanto a descrição Sumária da atividade, segundo a CBO, estes profissionais:

Traduzem, na forma escrita, textos de qualquer natureza, de um idioma para outro, considerando as variáveis culturais, bem como os aspectos terminológicos e estilísticos, tendo em vista um público-alvo específico. Interpretam oralmente e/ou na língua de sinais, de forma simultânea ou consecutiva, de um idioma para outro, discursos, de bates, textos, formas de comunicação eletrônica, respeitando o respectivo contexto e as características culturais das partes. tratam das características e do desenvolvimento de uma cultura, representados por sua linguagem; fazem a crítica dos textos. Prestam assessoria a clientes.

Quanto a organização profissional da categoria podemos citar a Febrapils - federação brasileira das associações dos profissionais tradutores e intérpretes e guia-intérpretes de língua de sinais. Entidade profissional autônoma, sem fins lucrativos ou econômicos, fundada em 22 de setembro de 2008 tem por objetivo orientar, defender e representar o conjunto das Associações Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-intérpretes de Língua de Sinais e dos Departamentos de Tradutores e Intérpretes e Guia-intérpretes de Língua de Sinais, criados no âmbito das instituições representativas da comunidade surda e/ou surdocega.

A Federação atua sob três grandes pilares: a formação inicial e continuada dos TILS; a profissionalização para refletir sobre a atuação dos TILS à luz do código de conduta e ética; e o engajamento político dos TILS para construir uma consciência coletiva.

Para fins de conceituação:

Tradutor é a pessoa que traduz de uma língua para outra. Tecnicamente, tradução refere-se ao processo envolvendo pelo menos uma língua escrita. Assim, tradutor é aquele que traduz um texto escrito de uma língua para a outra.

Tradutor-intérprete é a pessoa que traduz e interpreta o que foi dito e/ ou escrito.

Tradutor-intérprete de língua de sinais é a pessoa que traduz e interpreta a língua de sinais para a língua falada e vice-versa em quaisquer modalidades que se apresentar (oral ou escrita). (MEC/SEESP, 2002, p.11)

Desta forma ainda é muito comum a sociedade idealizar que qualquer pessoa que saída a Libras possa exercer a função de tradutor e intérprete, nesta vertente também estão os familiares de surdos, que por conviver e dominar a língua, também são facilmente e de forma equivocada atrelados ao trabalho da interpretação.

Quando há carência de intérpretes de língua de sinais, a interação entre surdos e pessoas que desconhecem a língua de sinais fica prejudicada. As implicações disso são, pelo menos, as seguintes:

- a) os surdos não participam de vários tipos de atividades (sociais, educacionais, culturais e políticas);
- b) os surdos não conseguem avançar em termos educacionais;
- c) os surdos ficam desmotivados a participarem de encontros, reuniões, etc.
- d) os surdos não têm acesso às discussões e informações veiculadas na língua falada sendo, portanto, excluído da interação social, cultural e política sem direito ao exercício de sua cidadania;
- e) os surdos não se fazem “ouvir”;
- f) os ouvintes que não dominam a língua de sinais não conseguem se comunicar com os surdos. (MEC, SEESP, 2002, p.29)

Sobre este aspecto, pode-se afirmar que a história da constituição deste profissional se deu através de atividades voluntárias. Através do documento do MEC denominado “O tradutor e intérprete de Libras-língua portuguesa” (2002) parte do Programa Nacional de Apoio a Educação de surdos, sob a orientação da professora Dra Ronice Müller de Quadros, Intérprete de Libras e referência na trajetória de consolidação deste profissional do país, podemos acompanhar que quanto aos

elementos históricos de reconhecimento do Intérprete no Brasil e no mundo, citando como referência a Suécia, os Estados Unidos e o Brasil, onde a :

Suécia

Presença de intérpretes de língua de sinais sueca em trabalhos religiosos por volta do final do século XIX (Suécia, 1875). b) Em 1938, o parlamento sueco criou cinco cargos de conselheiros para surdos que imediatamente não conseguia atender a demanda da comunidade surda.

História do profissional tradutor e intérprete de língua de sinais c) Em 1947, mais 20 pessoas assumiram a função de intérprete. d) Em 1968, por uma decisão do Parlamento, todos os surdos teriam acesso ao profissional intérprete livre de encargos diante de reivindicações da Associação Nacional de Surdos. Neste ano, também foi criado o primeiro curso de treinamento de intérprete na Suécia organizado pela Associação Nacional de Surdos, junto à Comissão Nacional de Educação e à Comissão Nacional para Mercado de Trabalho. e) Em 1981, foi instituído que cada conselho municipal deveria ter uma unidade com intérpretes.

Estados Unidos

Em 1815, Thomas Gallaudet era intérprete de Laurent Clerc (surdo francês que estava nos EUA para promover a educação de surdos). b) Ao longo dos anos, pessoas intermediavam a comunicação para surdos (normalmente vizinhos, amigos, filhos, religiosos) como voluntários utilizando uma comunicação muito restrita. c) Em 1964, foi fundada uma organização nacional de intérpretes para surdos (atual RID), estabelecendo alguns requisitos para a atuação do intérprete. d) Em 1972, o RID começou a selecionar intérpretes oferecendo um registro após avaliação. O RID apresenta, até os dias de hoje, as seguintes funções: selecionar os intérpretes, certificar os intérpretes qualificados; manter um registro; promover o código de ética; e oferecer informações sobre formação e aperfeiçoamento de intérpretes.

Brasil

Presença de intérpretes de língua de sinais em trabalhos religiosos iniciados por volta dos anos 80. b) Em 1988, realizou-se o I Encontro Nacional de Intérpretes de Língua de Sinais organizado pela FENEIS que propiciou, pela primeira vez, o intercâmbio entre alguns intérpretes do Brasil e a avaliação sobre a ética do profissional intérprete. c) Em 1992, realizou-se o II Encontro Nacional de Intérpretes de Língua de Sinais, também organizado pela FENEIS que promoveu o intercâmbio entre as diferentes experiências dos intérpretes no país, discussões e votação do regimento interno do Departamento Nacional de Intérpretes fundado mediante a aprovação do mesmo. d) De 1993 a 1994, realizaram-se alguns encontros estaduais. e) A partir dos anos 90, foram estabelecidas unidades de intérpretes ligadas aos escritórios regionais da FENEIS. Em 2002, a FENEIS sedia escritórios em São Paulo, Porto Alegre, Belo Horizonte, Teófilo Otoni, Brasília e Recife, além da matriz no Rio de Janeiro. f) Em 2000, foi disponibilizada a página dos intérpretes de língua de sinais www.interpretels.hpg.com.br Também foi aberto um espaço para participação dos intérpretes através de uma lista de discussão via email. Esta lista é aberta para todos os intérpretes interessados e pode ser acessada através da página dos intérpretes. g) No dia 24 de abril de 2002, foi homologada a lei federal que reconhece a língua brasileira de sinais como língua oficial das comunidades surdas brasileiras. (MEC/SEESP, 2002, p. 13-15).

Enquanto importante marco regulatório da constituição dos ILS, temos em 2005 o decreto 5626 que regulamenta a Libras para que ocorra a disponibilização de profissionais no meio educacional com vistas a inclusão de estudantes surdos na rede regular de ensino,

As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação. (DECRETO 5626/2005, Art. 23º).

Silva (2013, p.37) afirma que o ILS é um profissional que surgiu das necessidades de uma comunidade específica, a comunidade surda, mas que aos poucos foi, e vem, se estruturando em todos os países devido a sua organização:

Um movimento que, atualmente, nos permite ver sob um novo olhar que os “clientes” dos intérpretes não são mais apenas os surdos, mas a sociedade como um todo, o governo, as escolas, os hospitais, as empresas, o comércio, o pai, a mãe, os filhos, extravasando assim as fronteiras do assistencialismo pregado durante muito tempo. (RUSSO, 2009, p. 67)

Apreende-se que não tem sido fácil a consolidação destes profissionais nos diversos meios da sociedade, porém, de acordo com Quadros (2008) a formação da categoria ao longo da história perpassa etapas entre a filantropia e a profissionalização, pois:

[...] os intérpretes não tinham o status profissional que hoje possuem, mas muitos daqueles intérpretes que atuavam nesses espaços se tornaram, ao longo dos anos, líderes da categoria e, atualmente, participam do cenário nacional enquanto articuladores do movimento em busca da profissionalização desse grupo, como membros e presidentes das associações de intérpretes de Língua de Sinais no país. (QUADROS, 2008, p.153).

Neste sentido, abordaremos a seguir, as especificações contidas nas leis e marcos regulatórios da profissão de intérprete de Libras no Brasil, evidenciando alguns pontos controvertidos, no que se refere a exigência ou não de formação em nível superior como requisito para o exercício da profissão. Abordaremos neste pressuposto as peculiaridades dessa discussão nas políticas públicas educacionais também no estado do Amapá.

Nesta etapa, considero um novo caminhar de discussão da consolidação do ILS na área educacional, não mais como a necessidade da inclusão deste como requisito de acessibilidade linguística ao educando surdo, mas a partir da minúcia da

prática de atuação em sala de aula, complexidade, desafios que redesenham o perfil profissional para que haja cada vez mais qualidade no processo de ensino e aprendizagem à estes estudantes.

3.1 O TILSE E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL: UMA ANÁLISE FUNDAMENTADA EM PONTOS E CONTRAPONTOS LEGAIS

Torna-se 'gritante' a necessidade dos TILSE, ter uma formação em nível superior que atente aos processos de Tradução e Interpretação com profundidade, profundidade esta que um curso aligeirado em Libras, como debatido neste trabalho, não proporciona. (MARQUES, 2018, p.119)

Um leque de discussão tem se levantado na contemporaneidade quanto a exigência de formação profissional enquanto critério de atuação de intérpretes de Libras no meio educacional [...] há necessidade urgente de uma formação específica por área de atuação e que os intérpretes sejam selecionados por áreas e não por janelas ou por carências. É preciso valorizar o profissional e melhorar a qualidade do trabalho realizado nas turmas inclusivas (TUXI, 2009, p. 97).

No Brasil a Feneis foi a pioneira na formação e qualificação dos intérpretes de Libras com a promoção de cursos, encontros que buscavam esclarecer sobre os aspectos de atuação dos mesmos nos diversos espaços em que se encontravam inseridos. (SILVA, 2013, p.28).

O Decreto 5.626/2005, no Art. 17, define que a formação necessária para o profissional intérprete de Libras é em Nível Superior em Tradução e Interpretação, formação do tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa (BRASIL, 2005a, s/p).

A lei 12.319/2010 dispõe que a formação profissional do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

- I - cursos de educação profissional reconhecidos pelo Sistema que os credenciou;
 - II - cursos de extensão universitária; e
 - III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por Secretarias de Educação.
- Parágrafo único. A formação de tradutor e intérprete de Libras pode ser realizada por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por uma das instituições referidas no inciso III.

Art. 5o Até o dia 22 de dezembro de 2015, a União, diretamente ou por intermédio de credenciadas, promoverá, anualmente, exame nacional de proficiência em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa. Parágrafo único. O exame de proficiência em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa deve ser realizado por banca examinadora de amplo conhecimento dessa função, constituída por docentes surdos, linguistas e tradutores e intérpretes de Libras de instituições de educação superior. (BRASIL, 2010a, s/p).

A formação do TILS é de nível médio. De acordo com vetos nesta mesma legislação de regulamentação da profissão do TILS, a não exigência de formação em nível superior decorre que o projeto dispõe sobre o exercício da profissão do tradutor e intérprete de libras, considerando as necessidades da comunidade surda que por sua vez são emergentes. Portanto, ao impor a habilitação em curso superior específico e a criação de conselhos profissionais, os dispositivos impedem o exercício da atividade por profissionais de outras áreas, devidamente formados nos termos do art. 4º da proposta, violando o art. 5º, inciso XIII da Constituição Federal (BRASIL, Veto Art. 3º e 8º da Lei 12.319/2010).

Considerando a realidade brasileira na qual as escolas públicas e particulares têm surdos matriculados em diferentes níveis de escolarização, seria impossível atender às exigências legais que determinam o acesso e a permanência do aluno na escola observando-se suas especificidades sem a presença de intérpretes de língua de sinais. Assim, seria necessário investir na especialização do intérprete de língua de sinais da área da educação. (MEC/SEESP, 2002, p.59)

Uma quantidade significativa de profissionais atuam mediante a certificação do Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa- PROLIBRAS. Este teve por objetivo viabilizar, por meio de exames de âmbito nacional, a certificação de proficiência no uso e ensino de Libras e na tradução e interpretação da Libras. A partir do Decreto nº 5.626/2005 que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, foram realizadas edições do PROLIBRAS, em todas as capitais, resultando na certificação do quantitativo de profissionais ilustrados abaixo. (BRASIL, 2015, p.23).

Figura 21 - Certificações PROLIBRAS

Certificação da Proficiência	2006	2007	2008	2009	2010	Total
Para Ensino	609	771	558	463	541	2.942
Para Tradução	740	740	723	522	433	3.158
Total Geral	1.349	1.511	1.281	985	974	6.100

Fonte: MEC/SEESP, 2015.

Na Lei Brasileira de Inclusão (Lei no 13.146/15), capítulo IV elenca o direito a educação, aborda a necessidade de disponibilização de intérpretes de Libras e no § 2º afirma que quanto a disponibilização de tradutores e intérpretes de Libras a que se refere o inciso XI do caput deste artigo, deve-se observar o seguinte:

- I - os tradutores e intérpretes da Libras atuantes na educação básica devem, no mínimo, possuir ensino médio completo e certificado de proficiência na Libras; (Vigência)
- II - os tradutores e intérpretes da Libras, quando direcionados à tarefa de interpretar nas salas de aula dos cursos de graduação e pós graduação, devem possuir nível superior, com habilitação, prioritariamente, em Tradução e Interpretação em Libras.

Contemporaneamente, tramita na Câmara dos Deputados o Projeto de Lei 9382/17, da Comissão de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência, que busca alteração na lei que regulamenta a formação do profissional tradutor e intérprete de Libras de 2010 com a justificativa de que a atual legislação não valoriza a categoria no meio político educacional. Neste, o exercício dessas profissões será privativo para:

- Bacharéis em tradução e interpretação em Libras - Língua Portuguesa ou em Letras com habilitação em tradução e interpretação de Libras e Língua Portuguesa;
- bacharéis em outras áreas que, na data de publicação da lei, tenham sido aprovados em exame de proficiência em tradução e interpretação em Libras - Língua Portuguesa;
- bacharéis em outras áreas que possuam diplomas de cursos de extensão, formação continuada ou especialização, e tenham sido aprovados em exame de proficiência em tradução e interpretação em Libras - Língua Portuguesa;
- profissionais habilitados conforme a legislação anterior;
- profissionais que comprovarem atuação de 5 anos;
- portadores de certificado de exame de proficiência em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Acerca da formação profissional, segundo Martins e Nascimento apud Marques (2018), deve-se pensar em uma reconfiguração de um espaço formativo fora do viés assistencial e diretivo de comunicação, para os autores a constituição formativa dos intérpretes foi ocorrendo a partir das experiências dos próprios sujeitos, mediante a necessidade da execução e da comunicação e que cada um ao seu modo foram se autogerindo no que se refere as normativas de interpretação. Partindo desta premissa, os teóricos apostam na necessidade de uma ruptura desta prática com vistas a profissionalização do intérprete por considerar as especificidades da prática, pela necessidade do domínio de competências mais elaboradas, que atendam a comunidade surda em sua totalidade.

Para Marques (2018, p.111), “a inserção do profissional TILSE precisa seguir os pré-requisitos profissionais, como ocorre em qualquer outra formação educacional. Torna-se um risco inserir na função profissionais que não possuem uma formação técnica, teórica e metodológica, sólida na tradução e interpretação”, compreendendo desta forma uma qualificação profissional a nível de graduação. Além da fluência da Libras, compreender os processos tradutórios, interpretativos, gramaticais, lexicais em que ambas as línguas estão inseridas. Assim, os profissionais demandados pelo decreto e presentes nos contextos escolares estão muito distantes. (MARQUES, 2018, p.112).

Silva (2013) afirma que as primeiras formações dos TILS foram formações "empíricas" por meio de cursos livres e de extensão, focando a prática desse profissional a partir de suas experiências de trabalho.

De acordo com o documento denominado Declaração do I Fórum dos Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais das Instituições Federais de Ensino, realizado em Santa Catarina, no ano de 2014, de abrangência nacional, contando com a participação de cento e quinze (115) representantes de cinquenta e cinco (55) Instituições Federais de Ensino Superior de todas as regiões do Brasil. As discussões levantadas no encontro destacam a urgência de programas de formação continuada para os profissionais já formados e para aqueles que já estão em efetivo exercício, sugerem entre outras ações:

- l) Que as instituições federais ofertem qualificação profissional continuada específica para os profissionais tradutores e intérpretes de Libras/Português

efetivos; II) Que as instituições federais que os TILSP tenham a formação em ensino médio colaborem no quesito administrativo e funcional na formação em nível superior do servidor. III) Que as instituições possibilitem a participação dos TILS em eventos de formação, tais como, congressos, oficinais, palestras e cursos de formação continuada voltadas a formação do Tradutor/Intérprete. (UFSC, 2014, S/P)

Corroborando com as discussões de que urge a necessidade do aprimoramento das práticas e metodologias com vistas ao desenvolvimento de competências profissionais requeridas pela natureza do trabalho, no meio educacional, básica ou superior.

No estado do Amapá, a regulamentação da profissão do ILS se deu a partir do ano de 2011 com a lei nº. 1.611, de 30 de dezembro de 2011. Nesta regulamentação, a formação profissional definida para este profissional compreendia Intérprete em Libras: ensino médio com habilitação em Magistério e carga horária de trezentas horas em Curso de Libras (GEA, 2011, ART 17, Inciso V).

Sete anos após a aprovação da lei, esta sofreu modificação no ano de 2018 através da lei nº 2.342, de 25 de maio, onde dentre outros conceitos, focou-se na exigência de formação profissional em nível superior com as seguintes especificações:

V - Tradutor e Intérprete de Libras - Língua Portuguesa:

- a) Bacharelado em Letras/Libras, com habilitação em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa;
- b) qualquer graduação em nível superior, acrescida de certificado de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa;
- c) qualquer graduação em nível superior, acrescida de curso de formação em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa;
- d) qualquer graduação em nível superior, acrescida de curso de educação profissional com habilitação em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa. (GEA, LEI 2342, 2018, ART 20).

Em uma análise regionalizada, o estado do Amapá dispõe da oferta do curso em nível superior de Letras Libras através da Universidade Federal, como apoio cita-se o Centro de Apoio ao Surdo- CAS, que desde o ano de 2006 debruça-se sobre a qualificação dos profissionais da educação básica e da comunidade amapaense com a oferta de qualificações e aperfeiçoamento em Libras até o nível V, propiciando, desta forma, expansão da acessibilidade no seio educacional.

Os desencontros de informações entre as exigências profissionais para o exercício da profissão de ILS nos marcos legais alhures apresentados evidencia que a profissão ainda carrega o legado de sua constituição histórica, onde, pela

necessidade real de prover a acessibilidade linguística aos estudantes surdos e em comparação ao quantitativo de ILS capacitados em nível superior disponíveis no mercado, as exigências recuam em prol do atendimento emergencial. Portanto, busca-se nas políticas públicas de educação inclusiva o fomento de formação profissional que valorize e desenvolva tecnicamente a categoria para as muitas ações que os esperam no espaço escolar.

Neste viés, apresenta-se abaixo, um panorama da exigência da formação profissional como condicionante ao exercício da profissão do TILS buscando desta forma ilustrar os pontos controvertidos nas regulamentações que se contrapõem em exigir formação em nível médio e superior, mas de cunho nacional a exigência que vigora é a formação mínima em nível médio.

Quadro 1 - Quadro comparativo de exigência da formação profissional para o TILS

LEI		FORMAÇÃO PROFISSIONAL EXIGIDA AO TILS
LEI 10.436 de 24 de abril de 2002 Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.		EXIGÊNCIA
DECRETO 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.	CAPÍTULO V Art. 17 curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa. Art. 18. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, a formação de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de: I - cursos de educação profissional; II - cursos de extensão universitária; e III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação.	ENSINO SUPERIOR HABILITAÇÃO EM LETRAS-LÍNGUA PORTUGUESA
LEI Nº 12.319, DE 1º DE SETEMBRO DE 2010 Regulamenta a profissão de tradutor e intérprete da língua brasileira de sinais - libras.	formação profissional do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de: I - cursos de educação profissional reconhecidos pelo Sistema que os credenciou; II - cursos de extensão universitária; e III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por	NÍVEL MÉDIO

	<p>Secretarias de Educação. Parágrafo único. A formação de tradutor e intérprete de Libras pode ser realizada por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por uma das instituições referidas no inciso III.</p>	
<p>342, DE 25 DE MAIO DE 2018.</p> <p>GEA- AMAPÁ</p>	<p>Art. 20 V - Tradutor e Intérprete de Libras - Língua Portuguesa:</p> <p>a) Bacharelado em Letras/Libras, com habilitação em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa;</p> <p>b) qualquer graduação em nível superior, acrescida de certificado de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa;</p> <p>c) qualquer graduação em nível superior, acrescida de curso de formação em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa;</p> <p>d) qualquer graduação em nível superior, acrescida de curso de educação profissional com habilitação em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa</p>	ENSINO SUPERIOR
<p>PROJETO DE LEI N.º 9.382, DE 2017</p> <p>Dispõe sobre o exercício profissional e condições de trabalho do profissional tradutor, guia-intérprete e intérprete de Libras, revogando a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010.</p> <p>(SUJEITO À APROVAÇÃO)</p>	<p>Art. 2º O exercício da profissão de tradutor, guia-intérprete e intérprete é privativo:</p> <p>I – dos portadores de diploma em cursos superiores de bacharelado em tradução e interpretação em Libras - Língua Portuguesa ou em Letras com habilitação em tradução e interpretação de Libras e Língua Portuguesa, oficiais ou reconhecidos pelo Ministério da Educação;</p> <p>II – dos portadores de diploma em cursos superiores em outras áreas que, na data de publicação desta lei, tenham sido aprovados em exame de proficiência em tradução e interpretação em Libras - Língua Portuguesa;</p> <p>III – dos portadores de diploma em cursos superiores em outras áreas que possuam diplomas de cursos de extensão, formação continuada ou especialização, com carga horária mínima de 360 (trezentos e sessenta horas) e tenham sido aprovados em exame de proficiência em tradução e interpretação em Libras - Língua Portuguesa</p>	ENSINO SUPERIOR

Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

3.2 A POLÍTICA DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE: ENTRE DESAFIOS E PARADIGMAS

Segundo o Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa de 2014, realizada pelo grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/SECADI a “Política linguística representa um tipo de intervenção social em uma determinada comunidade. Uma política linguística vai determinar decisões quanto ao uso das línguas em um determinado país ou comunidade linguística”.

Portanto, anterior mesmo à Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, tem-se a 24.^a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, promovido pela UNESCO em Barcelona em 1996, enfatiza que:

Todas as comunidades linguísticas têm direito a decidir qual deve ser o grau de presença da sua língua, como língua veicular e como objeto de estudo, em todos os níveis de ensino no interior do seu território: pré-escolar, primário, secundário, técnico e profissional, universitário e formação de adultos.

Observa-se que se a língua de sinais é uma língua natural adquirida de forma espontânea pela pessoa surda em contato com pessoas que usam essa língua e se a língua oral é adquirida de forma sistematizada, então as pessoas surdas têm o direito de ser ensinadas na língua de sinais. A proposta bilíngue, por sua vez, busca captar esse direito (QUADROS, 1997, p. 27).

A FENEIS (2013) caracteriza as escolas bilíngues como aquelas onde a língua de instrução é a Libras e a Língua Portuguesa é ensinada como segunda língua, após a aquisição da primeira língua; essas escolas se instalam em espaços arquitetônicos próprios e nelas devem atuar professores bilíngues, sem mediação de intérpretes na relação professor - aluno e sem a utilização do português sinalizado.

Neste documento, identifica-se que “na educação bilíngue, é necessário prever espaços para aquisição da Libras uma vez que a maioria das crianças surdas não tem acesso a essa língua no ambiente familiar” (BRASIL, 2014). No espaço escolar, as atividades para aquisição da Libras envolvem interação, conversação, contação de histórias, entre outros.

Neste sentido, para o ingresso dos estudantes surdos nas escolas comuns, a educação bilíngüe – Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa

como segunda língua na modalidade escrita para estudantes surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais estudantes da escola.

O atendimento educacional especializado – AEE para esses estudantes é ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais. Devido à diferença linguística, orienta-se que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular.

Para compreender melhor esta lógica, infere-se que as características da Libras,

[...] são, portanto, consideradas pela linguística como línguas naturais ou como um sistema linguístico legítimo e não como um problema do surdo ou como uma patologia da linguagem. Stokoe, em 1960 percebeu e comprovou que a língua dos sinais atendia a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças. Stokoe observou que os sinais não eram imagens, mas símbolos abstratos complexos, com uma complexa estrutura interior. Ele foi o primeiro, portanto, a procurar uma estrutura, analisar os sinais, dissecá-los e a pesquisar suas partes constituintes. Comprovou, inicialmente, que cada sinal apresentava pelo menos três partes independentes (em analogia com os fonemas da fala)- a localização, a configuração de mãos e o movimento – e que cada parte possuía um número limitado de combinações [...]. (QUADROS, 2004, p.30-31)

A Educação Bilíngue de surdos envolve a criação de ambientes linguísticos para a aquisição da Libras como primeira língua (L1) por crianças surdas, no tempo de desenvolvimento linguístico esperado e similar ao das crianças ouvintes, e a aquisição do português como segunda língua (L2). A Educação Bilíngue é regular, em Libras, integra as línguas envolvidas em seu currículo e não faz parte do atendimento educacional especializado. Objetiva garantir a aquisição e a aprendizagem das línguas envolvidas como condição necessária à educação do surdo, construindo sua identidade linguística e cultural em Libras e concluir a educação básica em situação de igualdade com as crianças ouvintes e falantes do português.

A política de educação bilíngue orienta que as produções e traduções dos instrumentos de avaliação em Libras para medir, selecionar e promover devem ser feitas observando-se os seguintes passos:

- a) análise do conteúdo dos instrumentos em Libras;
- b) elaboração do conteúdo na Libras;
- c) filmagem em Libras;
- d) revisão do texto em Libras;
- e) refilmagem em Libras quando necessário;

- f) edição dos vídeos para produção das avaliações em Libras;
- g) apresentação e reapresentação das provas em Libras aos estudantes;
- h) filmagem das elaborações dos estudantes;
- i) análise das produções dos estudantes;
- j) fechamento da avaliação com atribuição de parecer e/ou nota

Percebe-se que a proposta sugere retirar o estudante surdo do atendimento educacional especializado, onde a surdez não mais é encarada como uma deficiência que necessita ser complementada nos fazeres pedagógicos, porém, parte da necessidade de toda a comunidade escolar a nutrir dando-a extensão e visibilidade, a tornando comum a todos os sujeitos da educação. Necessita-se, portanto deslocá-la para uma diretoria, ou setor, que cuide de políticas educacionais bilíngues e multiculturais brasileiras no MEC. (MEC/SECADI, 2014).

O documento finaliza apresentando mais um desafio ao cenário educacional brasileiro onde afirma que a Educação Bilíngue de surdos não é compatível com o atendimento oferecido pela Educação Especial, pois restringe-se às questões impostas pelas limitações decorrentes de deficiências de um modo extremamente amplo, como se o surdo, ele próprio, pela surdez, fosse dela objeto em si mesmo. Considerado como parte de uma comunidade linguísticocultural, o estudante surdo requer outro espaço do MEC para implementar uma educação bilíngue regular que atenda as distintas possibilidades de ser surdo.

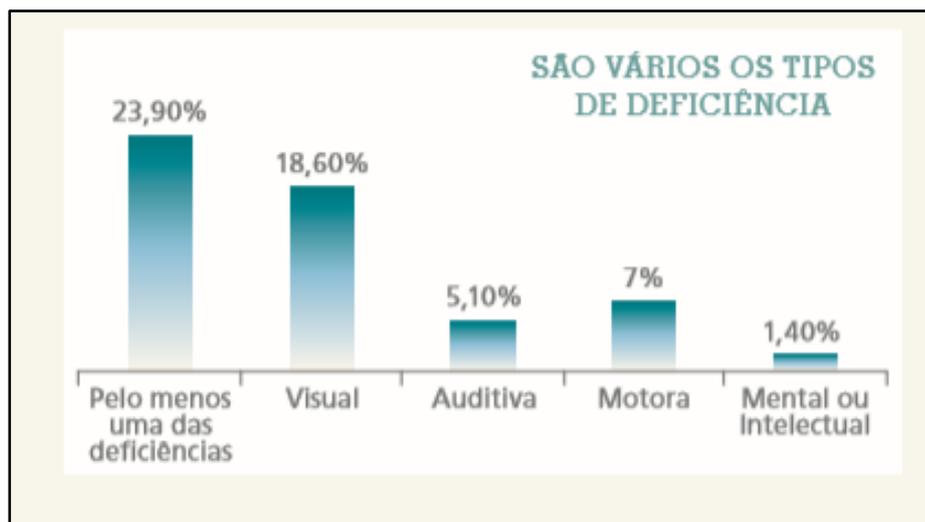
Percebe-se, portanto, o surgimento de um novo paradigma constituído a partir de um entrelaçamento do que é idealizado por uma corrente de pensadores que defendem a política do bilinguismo como a forma mais indicada de incluir os estudantes surdos na rede regular de ensino, questionando as práticas vigentes desenvolvidas no AEE. A temática aqui abordada inicia com o questionamento sobre a distância entre o real e o idealizado, uma vez que em ambas as correntes são evidenciadas as falhas estruturais para sua operacionalização.

4 PANORAMA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DO AMAPÁ E O ATENDIMENTOS NA ÁREA DA SURDEZ: TRILHANDO UMA ANÁLISE METODOLÓGICA

Segundo os dados coletados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE no censo demográfico de 2010, 23,9% da população, têm algum tipo de deficiência – visual, auditiva, motora, mental ou intelectual destacadas na pesquisa.

A Figura 5 extraída da pesquisa demonstra essa parcela da sociedade em quantitativos por categorias de deficiência, onde se identifica que a deficiência visual atinge com maior incidência a população brasileira.

Figura 22 - Pessoas com deficiência no censo 2010



Fonte: Cartilha do censo 2010 pessoas com deficiência, 2012.

A região norte do Brasil apresentou 23,40% de sua população com deficiência, ficando atrás em quantitativos somente da região nordeste com 26,63%. Trazendo a realidade do Estado do Amapá, a pesquisa apresentou que 23,71% de sua população possui alguma das deficiências delimitadas no questionário.

A tabela abaixo possibilita identificar os dados contabilizados em todos os estados do Brasil no que se refere a parcela da população que possui alguma deficiência.

Figura 23 - Pessoas com deficiência nos estados brasileiros

PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NOS ESTADOS BRASILEIROS COM PELO MENOS UMA DAS DEFICIÊNCIAS INVESTIGADAS – CENSO 2010 – POPULAÇÃO RESIDENTE E PROPORÇÃO		
Brasil	45 623 910	23,92%
Rondônia	345 411	22,11%
Acre	165 823	22,61%
Amazonas	791 162	22,71%
Roraima	95 774	21,26%
Pará	1 791 299	23,63%
Amapá	158 749	23,71%
Tocantins	307 350	22,22%
Maranhão	1 641 404	24,97%
Piauí	860 430	27,59%
Ceará	2 340 150	27,69%
Rio Grande do Norte	882 681	27,86%
Paraíba	1 045 631	27,76%
Pernambuco	2 426 106	27,58%
Alagoas	859 515	27,54%
Sergipe	518 901	25,09%
Bahia	3 558 895	25,39%
Minas Gerais	4 432 456	22,62%
Espírito Santo	824 095	23,45%
Rio de Janeiro	3 900 870	24,40%
São Paulo	9 349 553	22,66%
Paraná	2 283 022	21,86%
Santa Catarina	1 331 445	21,31%
Rio Grande do Sul	2 549 691	23,84%
Mato Grosso do Sul	526 672	21,51%
Mato Grosso	669 010	22,04%
Goiás	1 393 540	23,21%
Distrito Federal	574 275	22,34%

Fonte: Censo, IBGE, 2010.

Segundo o documento do MEC, denominado Notas Estatísticas do Censo Escolar 2018, publicado em janeiro de 2019, podemos extrair dados acerca do quantitativo de matrículas dos estudantes com deficiência na educação básica no qual chegam a 1,2 milhão, levando em consideração a faixa etária de 4 a 17 anos.

Na contramão desta informação, o censo do IBGE de 2010 apresenta uma inquietante realidade no qual 61,1% das pessoas com deficiência não possuem instrução ou cursaram somente o ensino fundamental incompleto. A pesquisa mostra que pouco mais de 6% dessas pessoas conseguiram chegar ao ensino superior, como evidencia o gráfico a seguir:

Figura 24 - Pessoas com deficiência e nível de instrução



Fonte: Censo demográfico 2010-IBGE: Características gerais da população, Religião e Pessoas com deficiência.

Para caracterizar o público alvo do atendimento educacional especializado, o meio educacional, normatizado pela LDBEN 9394/96, atribui uma categorização para pessoas com deficiência diferenciada da que vimos no IBGE, esta, por sua vez, através do artigo 58 define para o atendimento as pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, nas quais:

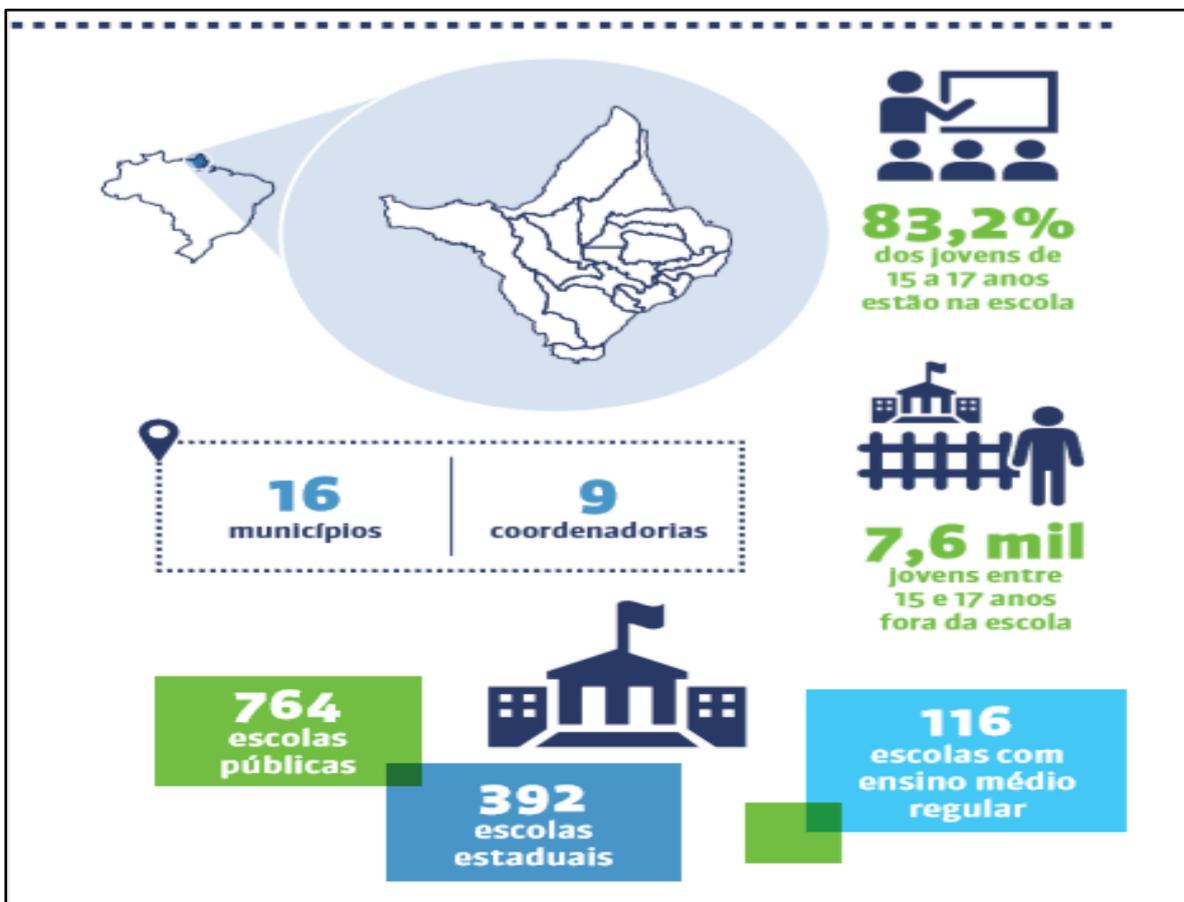
- a. Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.
- b. Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.
- c. Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (MEC/SEESP, 2008, p.2).

A especificação acima descrita respalda o público alvo do AEE para atendimento complementar ou suplementar de caráter restritamente pedagógico no turno inverso a que o aluno está matriculado. Desta forma, em análise documental

obtida através do Setor da SEED/AP que gerencia os dados obtidos no Censo escolar, elaborei os gráficos que seguem abaixo para que possamos analisar o quantitativo de estudantes com deficiência presente no sistema educacional do estado e especificamente as matrículas da área da surdez em comparação ao total geral das matrículas dos estudantes da educação básica no respectivo período.

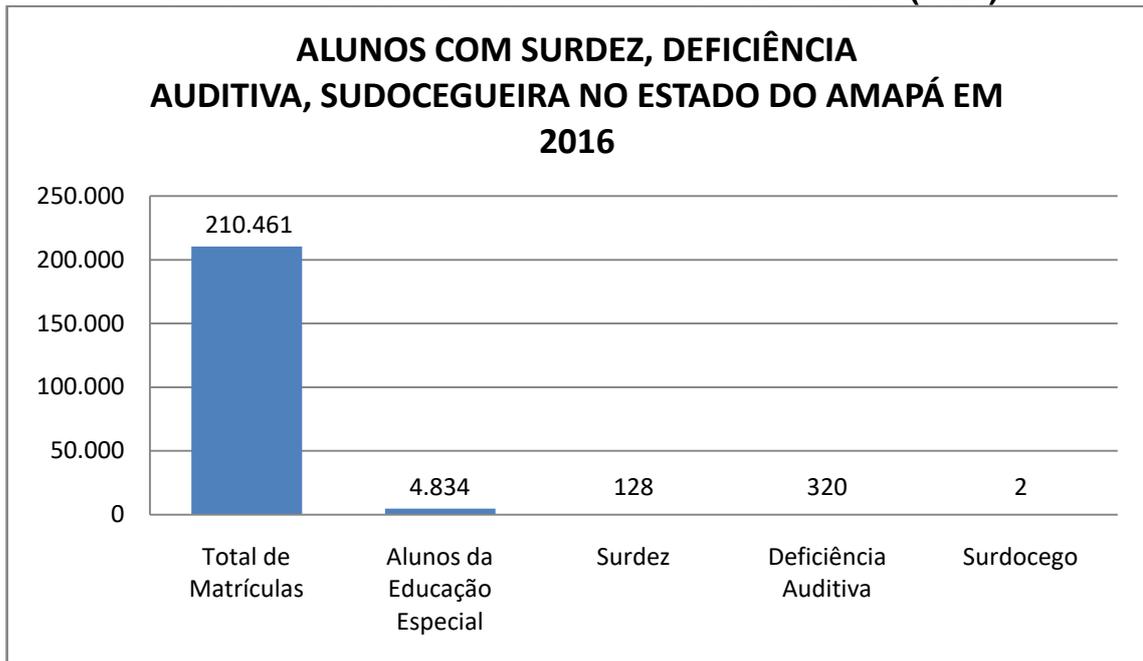
O estado do Amapá possui 16 municípios nos quais se distribuem um quantitativo de 392 escolas do poder executivo estadual segundo o documento elaborado pelo Instituto Unibanco denominado Panorama dos Territórios, como mostra a seguir:

Figura 25 - Quantitativo de escolas do estado do Amapá



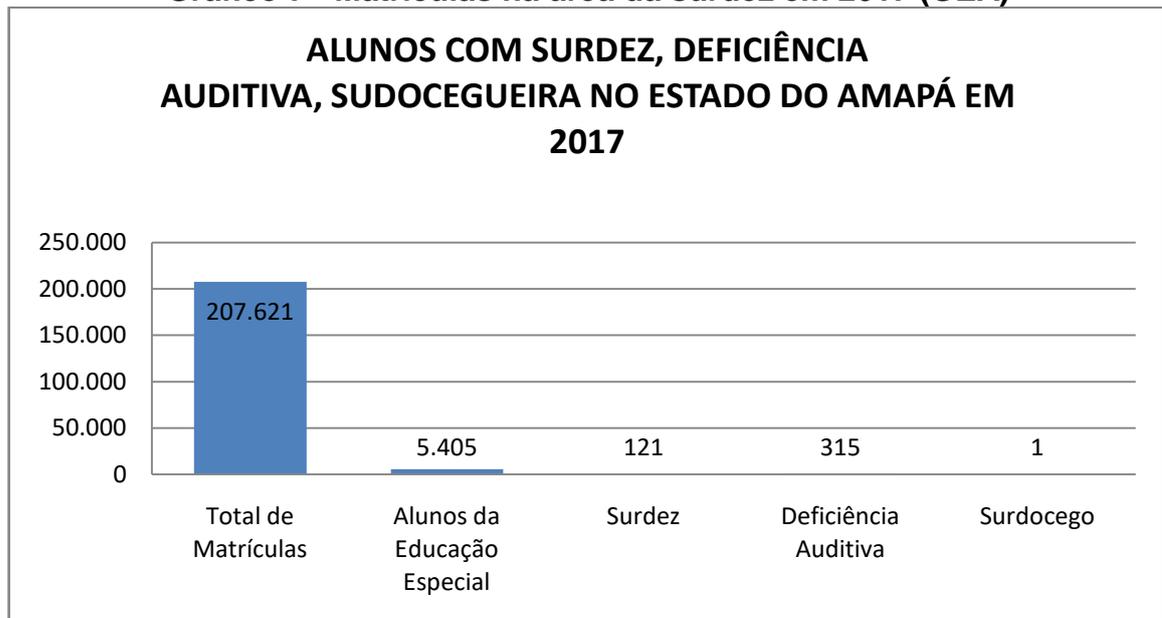
Fonte: Instituto UNIBANCO/Panorama dos territórios-AP

No ano de 2016 o quantitativo geral de matrículas de estudantes da educação básica superava 200 mil, enquanto que quase 5 mil estudantes foram matriculados alegando uma das deficiências especificadas na LDB nos quais pode-se observar abaixo as matrículas relacionadas a área da surdez:

Gráfico 6 - Matrículas na área da surdez em 2016 (GEA)

Fonte: Elaboração do autor, 2019.

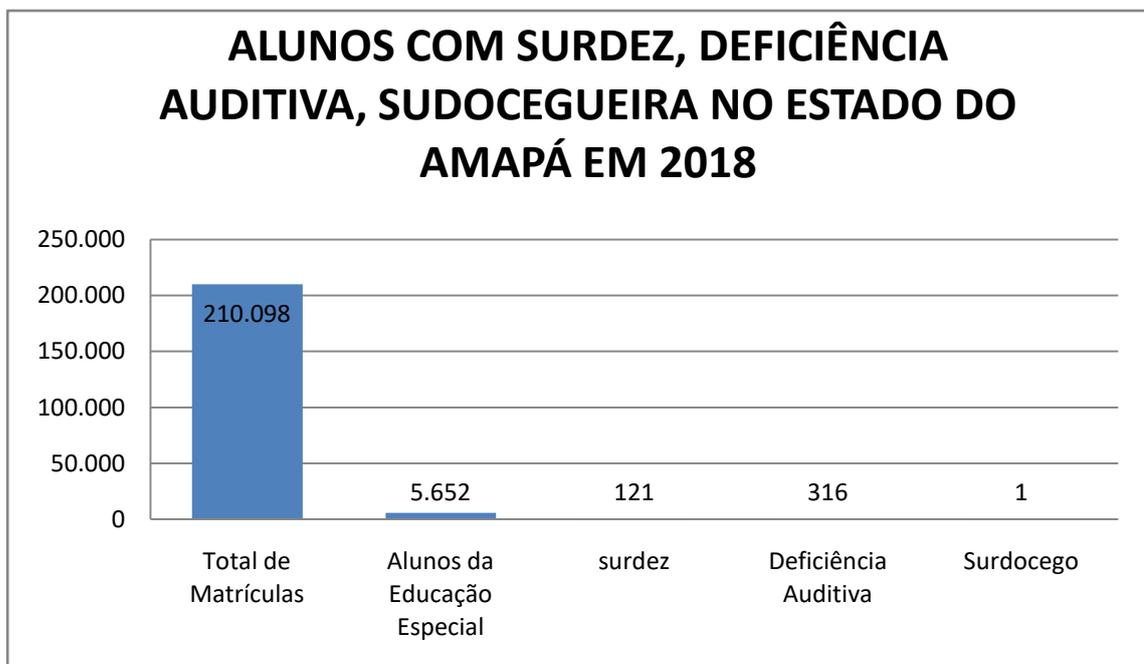
Não obstante, para o ano de 2017, os dados do censo escolar nos permitiram a compilação dos dados de modo que se apresentaram quase que inalterados quando as matrículas de estudantes na área da surdez no estado do Amapá, vejamos:

Gráfico 7 - Matrículas na área da surdez em 2017 (GEA)

Fonte: Elaboração do autor, 2019.

Na mesma lógica, ocorrerá a continuidade dos dados quanto as matrículas presentes nas escolas da rede regular de ensino em todo o estado do Amapá, onde a área da surdez supera o quantitativo de 300 alunos, nos quais se pode observar abaixo:

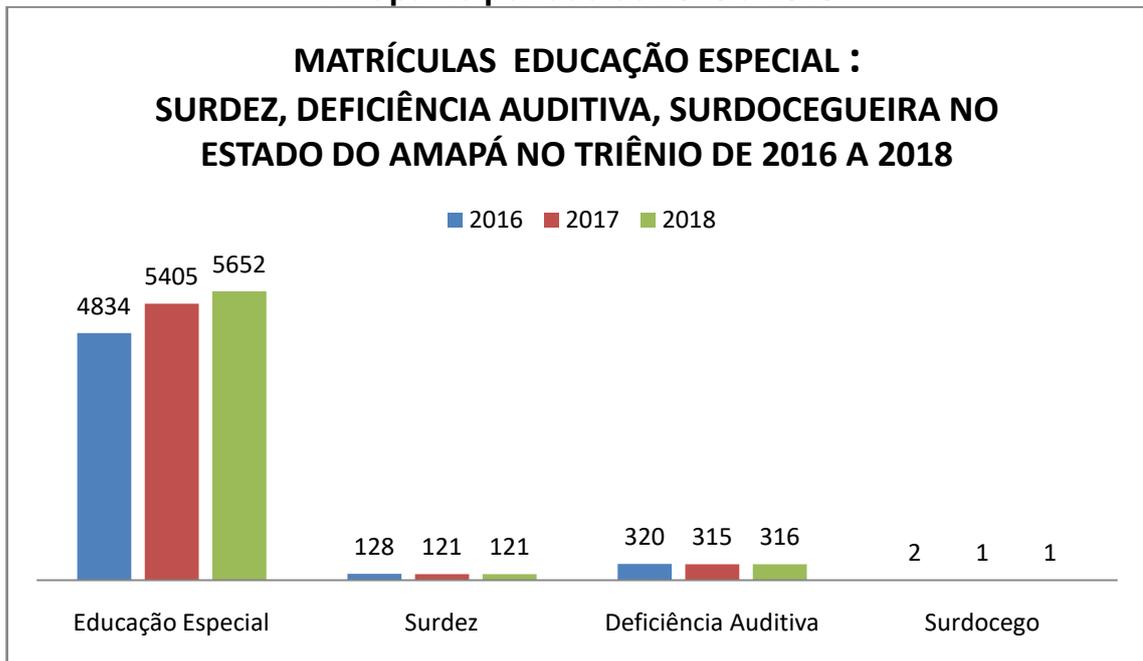
Gráfico 8 - Matrículas na área da surdez em 2018 (GEA)



Fonte: Elaboração do autor, 2019.

A seguir, apresenta-se a junção dos dados referentes às matrículas dos estudantes surdos regularmente matriculados na educação básica da rede regular de ensino com objetivo de promover uma análise reflexiva quanto a frequência e tímida evolução das matrículas na área da surdez no estado, evidenciando que estas tornam-se constantes, como ilustra o gráfico abaixo:

Gráfico 9 - Análise comparativa das matrículas na área da surdez no estado do Amapá no período de 2016 a 2018



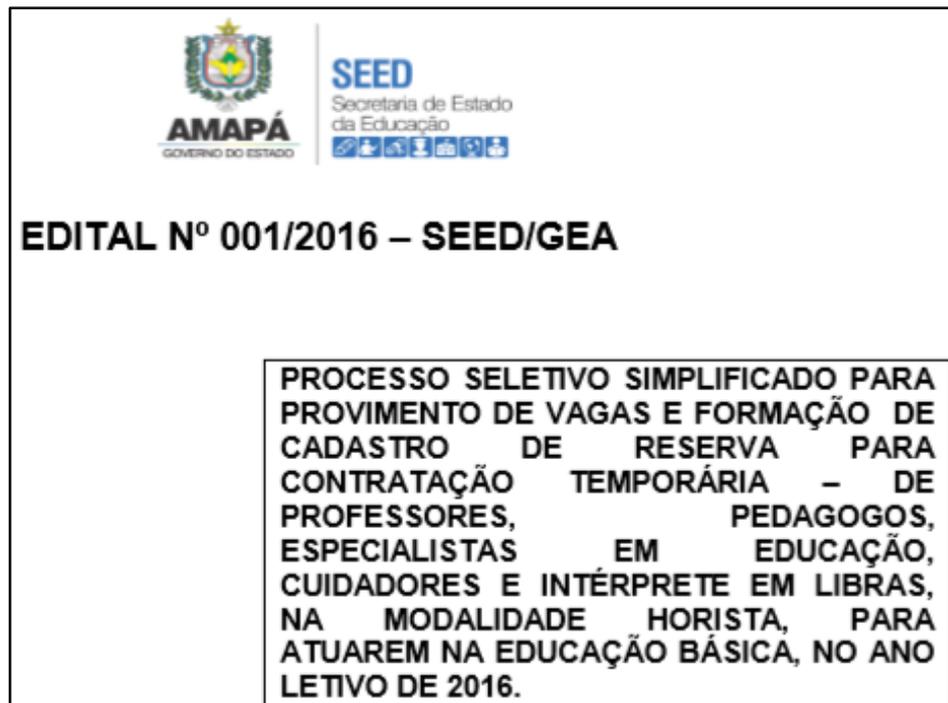
Fonte: Elaboração do autor, 2019.

Os dados comprovam que o atendimento dos estudantes surdos ou com deficiência auditiva na educação básica no estado do Amapá é uma exigência constante e não “emergencial e temporária” que carece oportunamente de uma contratação temporária de um profissional que os possa atender. Neste sentido, Marques (2018) corrobora quando afirma que:

[...] é necessária a inserção do TILSE, dentro do quadro de pessoal permanente do Estado, visto que este profissional não se caracteriza como uma categoria funcional emergencial/temporária, a disposição de TILSE, junto aos educandos Surdos é um Direito, e como tal, o não reconhecimento deste profissional dentro do quadro permanente do Estado fere a legislação, bem como impossibilita a permanência destes educandos no processo formativo. (MARQUES, 2018, p. 121).

Não obstante no ano de 2016 o governo do estado do Amapá ofertou mais um processo seletivo para contratação temporária de intérpretes de Libras:

Figura 26 - Edital 01/2016 para contratação temporária de TILSE - GEA

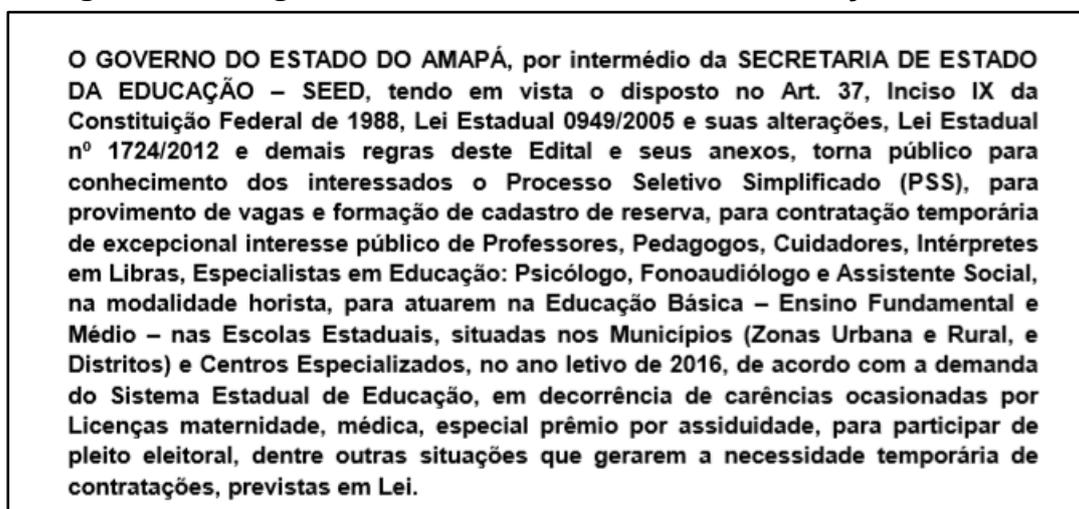


Fonte: GEA, 2016.

Devidamente justificado em uma necessidade temporária, como afirma o texto abaixo extraído do edital 001/2016 de contratação de intérpretes, a saber:

“Em decorrência de carências ocasionadas por licenças maternidade, médica, especial, prêmio por assiduidade, para participar de pleito eleitoral, dentre outras situações que gerarem a necessidade temporária de contratações”.

Figura 27 - Fragmento extraído do edital de contratação de TILSE-GEA



Fonte- GEA, 2016.

O trecho retirado do fragmento acima, que por sua vez pertence ao referido edital de contratação busca justificar a necessidade de contratação o TILSE explicando a demanda por se tratar de uma necessidade temporária, como se pode ver.

4.1 PERCURSO METODOLÓGICO

Sempre existiu preocupação do homo sapiens com o conhecimento da realidade Minayo (2009), desta forma, o labor científico, para a autora, caminha sempre em duas formas sendo estas a elaboração de suas teorias, seus métodos, princípios e resultados e por outro lado, ratificando seu caminho, abandonando certas vias na medida em que se direciona a caminhos privilegiados.

Igualmente, falar em pesquisa científica em ciências sociais é necessário fundamental atenção ao método onde, segundo Marilena Chauy (1994), métodos significa uma investigação que segue um modo ou uma maneira planejada e determinada para conhecer alguma coisa.

Além de fornecer atenção ao método, apresento a obra de Severino (2016) no qual destaca a importância da pesquisa para a vida social, mas aborda preocupações sobre a influência de interesses políticos nesta prática quando afirma a pouca cultura em fomentos de pesquisa no meio universitário. Acrescenta que:

[...] a pesquisa é fundamental no processo de extensão dos produtos do conhecimento à sociedade, pois a prestação de qualquer tipo de serviços à comunidade social, que não decorresse do conhecimento da objetividade dessa comunidade, seria mero assistencialismo [...] (SEVERINO, 2016, p.35).

Desta forma, por compreender a necessidade da pesquisa para produção do conhecimento, e intervenção na realidade vivenciada na conjuntura educacional, propõe-se, cautelosamente a estruturação da pesquisa aqui elencada através do desenvolvimento de um estudo de caso a cerca da ausência do intérprete de Libras em sala de aula nas escolas de educação básica, do poder executivo estadual, na medida em que se busca analisar as origens do problema e seu tratamento por parte do poder público aqui representado pela Secretaria de Educação-SEED-AP através do Núcleo de Educação Especial NEES-AP e do Centro de Atendimento ao Surdo - CAS.

Neste sentido, apresento a pesquisa campo circunscrita em dois elementos na fase exploratória do trabalho, por permitir a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou a pergunta Minayo (2009) sendo estes:

1- O Núcleo de Educação Especial- NEES: Setor subordinado à Secretaria de Educação do estado do Amapá e responsável pelo gerenciamento e acompanhamento da educação especial junto às escolas do poder executivo estadual.

2- Centro de Atendimento ao Surdo- CAS, órgão subordinado ao NEES/SEED e responsável por toda a política de formação, aperfeiçoamento e atendimentos na área da surdez e da deficiência auditiva, assim como, atendimento e orientação aos Tradutores e Intérpretes de Libras.

O presente estudo apresenta uma abordagem qualitativa e quantitativa dividida em etapas de teórico-bibliográfica e outra de pesquisa de campo. Esse tipo de pesquisa, segundo Minayo (2009), se preocupa nas ciências sociais com uma realidade que trabalha com o universo dos significados, das aspirações, crenças, valores e atitudes.

Para tanto, a pesquisa aqui encadeada esquematiza segundo Marconi e Lakatos (1999) o planejamento da pesquisa em:

- Preparação da pesquisa; (estudos, levantamentos bibliográficos...)
- Fases da pesquisa; (estruturação do projeto de pesquisa, qualificação do projeto mediante orientação)
- Execução da pesquisa, (quali-quantitativa com entrevistas e aplicação de questionário);
- Análise dos dados e resultados.

É válido afirmar que Queiroz (2006) aborda, nesta dinâmica de coleta de dados, a visão realista e idealista do pesquisador transformando-as em quantitativa e qualitativa onde se fazem entrevistas aos sujeitos da pesquisa, com dia e horário delimitado para asseverar a fidelidade dos dados e a organização da dinâmica pré-estabelecida com o sujeito entrevistado.

Corroborando com a estrutura citada acima, a pesquisa campo desenvolvida nos dois setores supracitados contou com a realização de entrevista

com a Gerente do Núcleo de Educação especial do estado e com a Coordenadora Pedagógica do CAS, esta por sua vez, de um caminhar profissional consagrado na área do atendimento ao surdo e na interpretação em Libras.

A pesquisa bibliográfica é o primeiro passo de qualquer tipo de trabalho científico. Portanto, todo tipo de estudo deve, primeiramente, ter o apoio e o respaldo da pesquisa bibliográfica, mesmo que esse se baseie em outro tipo de pesquisa, seja de campo, de laboratório, documental ou outra, pois a pesquisa bibliográfica tanto pode conduzir um estudo em si mesmo quanto constituir-se em uma pesquisa preparatória para outro tipo de pesquisa. (JOAQUIM,2016).

A necessidade da pesquisa surge quando temos consciência de um problema e nos sentimos pressionados a encontrar sua solução. Ou seja, o que nos induz a buscar solução para um problema constitui a pesquisa propriamente dita. Para tanto, necessitamos aplicar os procedimentos metodológicos, a fim de desenvolver, modificar e ampliar conhecimentos que possam ser testados, por meio das investigações, e, posteriormente, transmitidos. (FACHIN, 2017, p.131)

Fachin (2017) descreve uma importante experiência que trago para esta pesquisa, por ser profissional do AEE e vivenciar as necessidades aqui elencadas como desafios tais como a busca pela garantia por parte do poder público em dispor de um profissional TILSE para atender as necessidades das instituições de ensino e fazer cumprir a lei.

4.2 COLETA DE DADOS JUNTO AO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DO ESTADO DO AMAPÁ: ENTREVISTA/ NEES-SEED

O governador do Estado do Amapá, no uso das atribuições que lhe conferem o artigo 119, incisos VIII e XXV, da Constituição do Estado do Amapá, e tendo em vista o disposto no art. 66 da Lei nº 0811, de 20 de fevereiro de 2004 e de acordo com a Lei nº. 1.230 de 29.05.2008 delimita no artigo 37 as atribuições conferidas ao Núcleo de Educação Especial do Estado do Amapá- NEES/SEED.

I – programar, promover, avaliar, aperfeiçoar, supervisionar e monitorar as ações do Ensino Especial no Estado, procurando melhorar os indicadores educacionais e a qualidade do ensino, garantindo condições de integração no sistema educacional, bem como preparar os alunos para o ingresso no mercado de trabalho;

II – coordenar o levantamento de dados, desenvolver estudos a fim de subsidiar a elaboração de planos, programas e projetos referentes à Educação Especial;

III – manter permanente articulação com os centros educacionais especializados a alunos com necessidades especiais, visando o atendimento de alunos e comunidade no cumprimento da Política Nacional de Educação Específica;

IV – coordenar programas de treinamento e formação continuada e orientar sobre educação especial junto à comunidade;

V – realizar o atendimento educacional especializado a alunos e comunidade, portadores de necessidades especiais, de acordo com diagnósticos e prognósticos realizados e encaminhar a Unidade de Projetos, a escola ou comunidade;

VI – propor estudos e emitir parecer sobre a realização de pesquisas e experiências educacionais nas Unidades Especializadas;

VII – coordenar, avaliar, monitorar, orientar e apoiar as atividades desenvolvidas nos Centros de Educação Especial, visando atender a execução dos planos, programas, ações e diretrizes e normas emanadas do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação;

VIII - manter a disposição dos órgãos de controle externos e internos, cópia da documentação comprobatória proveniente da execução física de programas, convênios, contratos, acordos e outros instrumentos firmados entre a Secretaria de Educação e outros órgãos da administração pública Federal, Estadual e Particular, cuja ação estiver sob responsabilidade do Núcleo de Educação Especial, visando subsidiar a prestação de contas e/ou relatórios solicitados.

O NEES/SEED gerencia a operacionalização da modalidade da educação especial nas escolas do poder executivo estadual. Capta as informações junto as instituições de ensino para que haja subsídios nas tomadas de decisões junto a esfera das políticas públicas educacionais.

O referido setor desenvolve suas atividades no prédio da secretaria de educação do estado- SEED e funciona em horário comercial com uma equipe de atendimento ao turno matutino e outra no turno vespertino.

O NEES não autorizou acesso aos documentos do setor que apresentassem o plano de ação, os relatórios anuais de atendimento, assim como os principais projetos desenvolvidos mesmo mediante a realização do pedido de maneira formal, via protocolo (ANEXO) nos levando a refletir sobre a falta de transparência na administração pública capaz de influenciar no desenvolvimento de políticas públicas que apresentem intervenções quanto as reais necessidades da comunidade ser atendida.

A entrevista foi realizada com a Gerente do núcleo que se encontra na função desde o mês de dezembro do ano de 2018. Servidora efetiva do quadro de

servidores da educação do estado do Amapá desde o ano de 2005 no qual é professora do Atendimento Educacional Especializado, atuante na área do Autismo em todo o estado.

Mediante a explanação dos objetivos da pesquisa e delimitação do problema, iniciou-se a entrevista com os seguintes blocos estruturais:

DA CAPTAÇÃO DA CARÊNCIA DE TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LIBRAS POR ESCOLAS NO ESTADO DO AMAPÁ:

Quando perguntada sobre a metodologia de captação das carências de tradutores e intérpretes de Libras junto às escolas a Gerente informou que as demandas se renovam todos os anos. Os dados do Censo escolar não servem para essa dinâmica, pois sempre retratam dados de um ano anterior e que já ocorreu falhas de encaminhar um profissional (intérprete de Libras) para atender um aluno surdo em determinada escola e este aluno nem estar mais frequentando aquele estabelecimento, pois a decisão foi tomada com base em dados de um ano anterior. No entanto, é encaminhado para casa escola dos 16 municípios do estado, entre os meses de janeiro e fevereiro, um ofício solicitando que os gestores forneçam as informações para que sejam alimentadas planilhas junto ao NEES/SEED na tentativa de fornecer um cenário de atendimento do ano corrente. Abaixo, segue o modelo documental encaminhado às escolas:

Figura 28 - Ofício de levantamento de carência de TILSE aos diretores de escolas



GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
AV. PAUL GONÇALVES - MACAPÁ - AP CEP: 68.906-005 FONE: 3131 2222
www.seed.ap.gov.br

ANEXO 01
INFORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL - 2019
ORGANOGRAMA DE ATENDIMENTO DO PROFESSOR /AEE

NAE: _____ NOME DO COORDENADOR: _____ TELEFONE: _____
 ESCOLA: _____
 TELEFONE: _____
 DIRETOR: _____
 Professor do AEE: _____ Telefone: _____
 Capacitação: _____

Nº	ALUNOS	Deficiência	Turma	CARÊNCIA			Laudo	Em processo de avaliação
				Intérprete	Cuidador	Professor		
1								
2								
3								
4								
5								
6								
7								
8								
9								
10								

Observação: _____

OBS: 1. Se o aluno for surdo, informar se o mesmo é fluente em LIBRAS. Caso não esteja apto para avaliar fluência, encaminhar para o CAS (Centro de Atendimento ao Surdo), pois o referido Centro dispõe deste serviço.
 2. Se o aluno for Deficiente Visual (DV) especificar se CEGO ou BAIXA VISÃO.

Assinatura responsável pelas informações: _____
 Assinatura do técnico da escola: _____ Data: _____

Fonte: NEES/SEED, 2019.

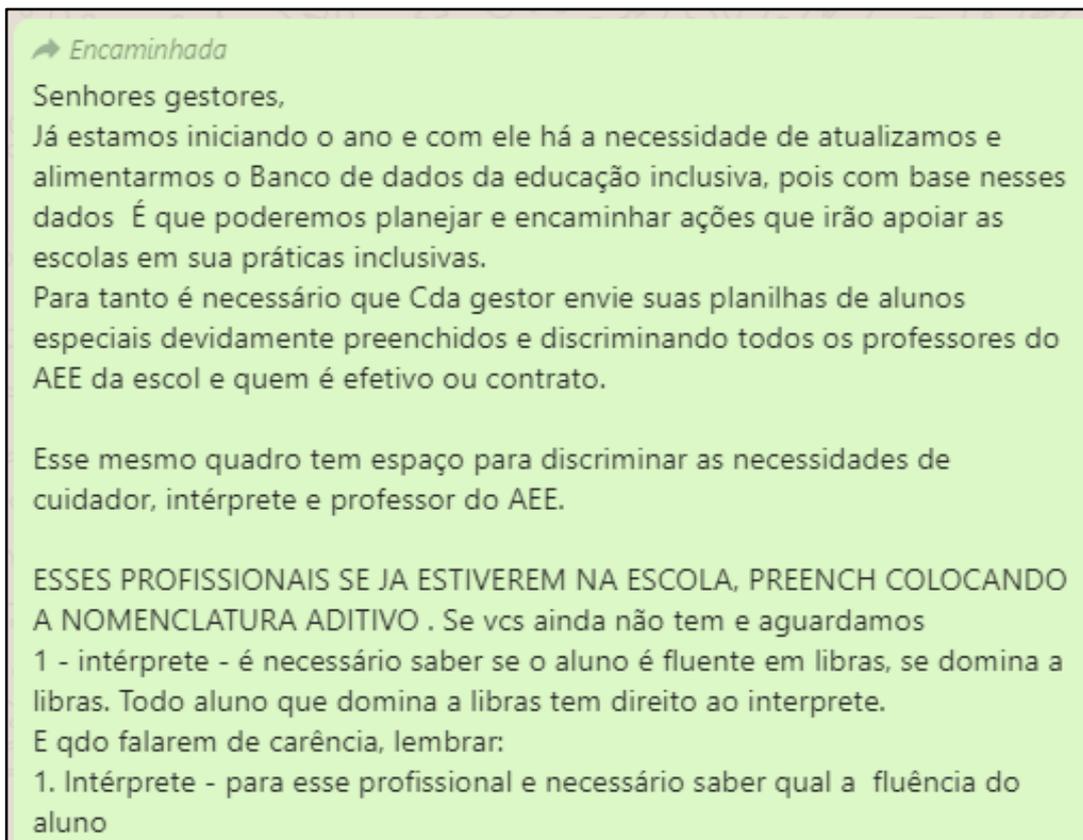
É possível observar que o documento acima apresenta uma condicionante para a disponibilização de um intérprete de Libras, vejamos:

É necessário informar se o aluno surdo é **fluente em Libras**, caso não detenha desta informação, o gestor deve encaminhar este estudante ao Centro de Atendimento ao Surdo- CAS para que realize a **Avaliação de Fluência**. O CAS elabora um relatório minucioso apresentando o nível de fluência que o surdo possui na Libras para assim subsidiar a decisão do NEES/SEED quanto a disponibilização ou não deste profissional.

Não obstante, as redes sociais, tal como o WhatsApp também tem sido utilizada na tentativa de facilitar a comunicação com os gestores escolares, diz a Gerente, além de e-mail e outros meios de comunicação.

Segue abaixo a solicitação encaminhada para captação da demanda de carência de intérpretes para o ano de 2019:

Figura 29 - Solicitação de levantamento de carência de TILSE aos diretores de escolas via WHATSAPP 2019



Fonte: NEES/ SEED 2019.

DESAFIOS NA CAPTAÇÃO DAS INFORMAÇÕES QUANTO A CARÊNCIA DE TRADUTORES E INTÉRPRETES DE LIBRAS POR ESCOLAS:

Segundo a Gerente, os gestores e a justiça (MINISTÉRIO PÚBLICO) não possuem conhecimento quanto às peculiaridades do trabalho do intérprete de Libras escolar, assim como, na visão da instituição (NEES), nem todos os surdos tem direito ao profissional em sala de aula, se este não possuir fluência em Libras.

“o diretor chega aqui no NEES e diz que precisa de 9 intérpretes de Libras para a sua escola, ai eu pego um papel e vou perguntando os segmentos que os estudantes estão matriculados, serie e turma, constato que existe um surdo em cada sala de aula, mesmo sendo da mesma série. Pergunto, por que eles não foram matriculados juntos? Eles respondem que pensavam que ajudariam os professores deixando somente um aluno com deficiência por sala. Respondo que no caso da surdez é totalmente diferente pois quanto mais estudantes surdos juntos, mais desenvolvimento comunicacional existirá pela prática da comunicação em Libras entre eles. No final das contas, de 9 intérpretes que o diretor solicitou, a escola só necessita mesmo de 3. Por essas e outras questões é que eu preciso avaliar caso a caso antes de solicitar a contratação de um intérprete para atender a escola”.(GERENTE, NEES, 2019)

A Gerente apresenta a carência de Intérpretes levantada até o mês de junho/2018 de forma oral, o setor dispõe de uma tabela digitalizada, mas esta não permitiu cópia, nem a visualização deste documento. A gestora do setor, de forma oral leu as informações em sua planilha e solicitou que eu os fosse anotando. Desta forma pude abstrair as seguintes informações:

Figura 30 - Carência de TILSE para o estado do Amapá/2019

CARÊNCIA DE INTÉRPRETE DE LIBRAS ESCOLAR PARA O ESTADO DO AMAPÁ EM 2019		
MUNICÍPIOS DO ESTADO DO AMAPÁ		CARÊNCIA
01	MACAPÁ	25
02	SANTANA	4
03	ITAUBAL	1
04	OIAPOQUE	0 2 alunos surdos não alfabetizados em Libras
(12) Municípios do estado do Amapá não forneceram informações quanto a carência de Intérpretes de Libras escolar até o mês de Junho de 2019		
Fonte: NEES/SEED		
TOTAL		30

Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

Toda a captação é realizada de forma manual e em alguns casos ainda carece da constatação in loco em alguns municípios ou zona rural do estado por

parte do setor para que haja a constatação da demanda, pois segundo a Gerente, nem toda solicitação de intérprete para escola que chega no núcleo tem realmente o direito de ter esse profissional, pois o surdo não é “Nível de Intérprete”.(GERENTE/NEES, 2019)

Os ofícios são respondidos a qualquer tempo, acarretando em uma descontinuidade das providências quanto a contabilização da necessidade para solicitação de contratação junto ao governo.

De acordo com a Gerente do NEES/SEED as condições para que seja providenciado um tradutor e intérprete de Libras para determinada escola, segundo deve seguir o entendimento abaixo:

Figura 31 - Condicionante para receber o apoio do TILSE em sala de aula

CONDIÇÕES PARA A DISPONIBILIZAÇÃO DO INTÉRPRETE DE LIBRAS EDUCACIONAL SEGUNDO O NEES/SEED	
ESTUDANTE SURDO FLUENTE EM LIBRAS	Depois de avaliado pelo CAS entra na estatística de carência de intérprete de Libras a ser providenciado pelo NEES
ESTUDANTE SURDO FLUENTE EM LIBRAS SEM O INTÉRPRETE	Recorre ao Ministério público acarretando em dever de ofertar através de contratações temporárias.
ESTUDANTE SURDO NÃO ALFALETIZADO EM LIBRAS	De acordo com o NEES este estudante passa a ser de responsabilidade do professor o AEE para que seja alfabetizado sem que haja normatização ou diretriz desta prática.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

DA REALIDADE INSTALADA QUANTO A CONTRATAÇÃO DE INTÉRPRETES DE LIBRAS ESCOLAR ATÉ O ANO DE 2019

A Gerente informou que até o ano de 2018 existiam 12 intérpretes de Libras a serviço do poder executivo estadual. O regime contratual era na modalidade

horista conforme fragmento abaixo extraído do edital de contratação no ano de 2016:

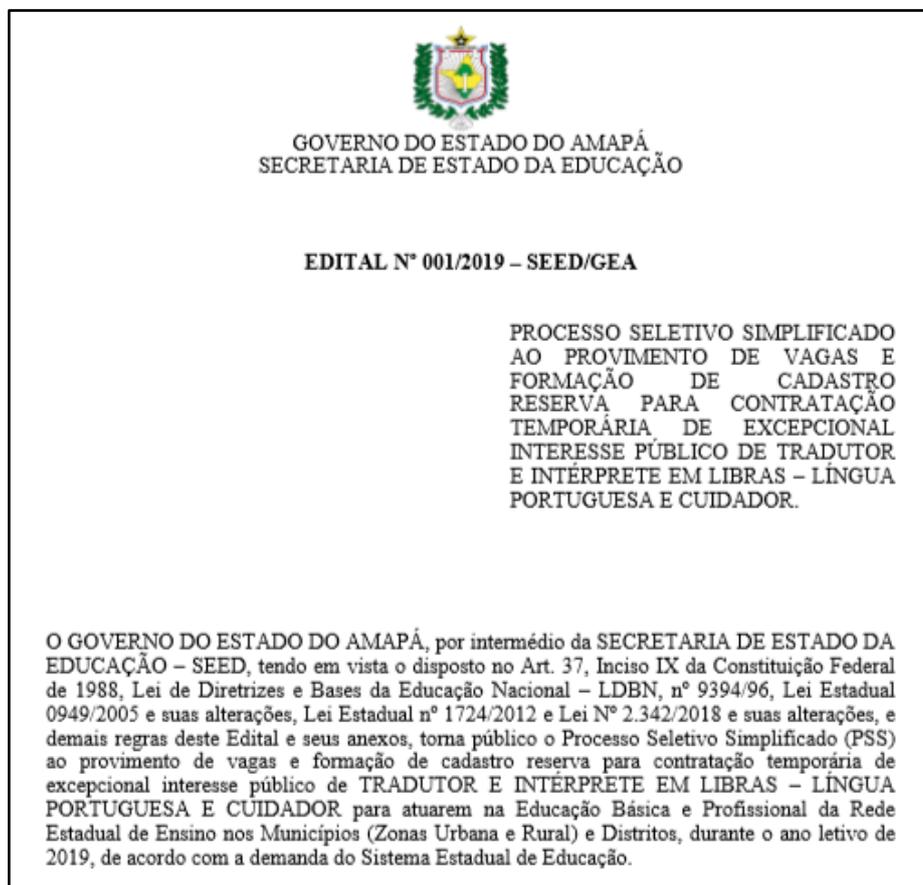
Figura 32 - Remuneração para o TILSE- GEA, 2016

INTÉRPRETE EM LIBRAS	Nível médio, com habilitação em magistério, e carga horária de 300 horas em Curso de Libras (Lei n.º1.611, de 30/12/2011).	*Acompanhar os docentes e discentes com deficiência auditiva nas escolas da Rede Estadual de Ensino de 6º ano ao Ensino Médio, desde que o aluno com necessidades especiais tenha domínio em Libras.	40horas semanais	R\$ 5,55/ Hora Trabalhada
----------------------	--	--	------------------	---------------------------

Fonte: GEA-AP, 2016.

No ano de 2019, ocorreu a contratação de 8 tradutores e intérpretes de Libras emanado por decisão judicial, segundo a Gerente, fruto de denúncias ao Ministério Público alegando que o estudante não estava sendo assistido por este profissional em sala de aula e o estado não providenciou. Apresenta-se abaixo, fragmentos do edital de contratação temporária do ano de 2019:

Figura 33 - PSS para TILS, 2019



Fonte: GEA-2019.

Esta informou que 12 candidatos foram selecionados para a fase prática do edital, 2 estiveram ausente e somente 8 foram considerados aptos ao desempenho da função. Na oportunidade a Gerente ilustra que se houver o concurso público se a intenção for de contratação de 40 profissionais, deve-se chamar uns 70 porque quando se apresenta a segunda fase prática em que os profissionais precisam mostrar sua fluência em Libras, muitos não logram êxito.(GERENTE/NEES, 2019).

DA VINCULAÇÃO DO INTÉRPRETE DE LIBRAS AO ESTADO EXCLUSIVAMENTE POR MEIO DE CONTRATOS ADMINISTRATIVOS TEMPORÁRIOS MESMO APÓS A REGULAMENTAÇÃO DA PROFISSÃO AO QUADRO EFETIVO DE PROFISSIOAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO ANO DE 2011

A entrevistada se limitou a dizer que pode ser por uma questão orçamentária, mas que quem melhor teria propriedade para responder tal questionamento seria a secretária de educação ou o próprio governador “mas que com certeza esse concurso vai sair com no mínimo 40 vagas, agora que já esta tendo um levantamento da demanda em todo o estado” GERENTE/NEES.

DO ALUNO SURDO NÃO FLUENTE EM LIBRAS E SEM O INTÉRPRETE EM SALA DE AULA, QUAL DIRETRIZ A SER SEGUIDA?

Quando questionada da situação dos estudantes surdos, não fluentes em Libras e sem o apoio do profissional tradutor e intérprete de Libras em sala de aula, esta respondeu:

“O que eu estou pensando enquanto política pública é que esse professor do AEE assuma essa responsabilidade junto com a gente, por que não foi ele o culpado, mas ele não pode deixar passar para frente. Agente não pode deixar que se perpetue, por que o problema não é meu?, mas também não vai servir para qualquer professor porque ele tem que ser fluente em Libras. Se ele não aprender português, mas a minha meta é que ele aprenda pelo menos a Libras” (GERENTE/NEES, 2019).

A gerente elencou a necessidade de reunir com a comunidade, os profissionais do AEE, os intérpretes de Libras e o CAS para dialogar sobre esta estratégia que ela apresenta como uma das ações necessárias de atendimento ao

estudante surdo que se encontra nesta condição, por não dominar a língua de sinais, não possui o “direito de ser acompanhado” em sala de aula por um intérprete de Libras, mas que tem um receio em ter a sua proposta rejeitada pelos profissionais porque o AEE diz que não é intérprete e que não tem competência para ensinar Libras, o intérprete busca o sindicato e diz que não vai ensinar Libras porque seu papel é interpretar, mas esse aluno está ali e precisa de uma alternativa. (GERENTE/NEES, 2019)

DIRETRIZ METODOLÓGICA DO ATENDIMENTO AO ESTUDANTE SURDO DESTINADO AO INTÉRPRETE E AO PROFESSOR DO AEE

A entrevistada informou não ter conhecimento deste documento “talvez até exista”, mas ainda não chegou por aqui. Seria melhor você verificar junto ao CAS, que abarca toda essa parte de treinamentos e disseminação da Libras. Mas que deve existir visto que o intérprete desde o ano de 2011 já foi regulamentado para esse exercício educacional aqui no Amapá.

UM NOVO CENÁRIO

A Gerente do NEES, falou sobre o que chama de a raiz do problema, onde o estudante surdo ao adentrar no espaço escolar precise ser imediatamente alfabetizado em Libras para que a partir do ensino fundamental II já venha com essa gama de conhecimento necessário para seu desenvolvimento.

Quando o município der esse menino para gente, ele já tem que vim alfabetizado em Libras, mas se não vier, quem esta na ponta, 6º ano, tem que assumir essa responsabilidade. Tenho pensado em fazer um encontro com todos esses professores que trabalham com Libras, mas fica a dúvida, será que eles vem? e quando vim será que vão aceitar essa proposta?(NEES, 2019).

LEVANTAMENTO DE ALUNOS NÃO FLUENTES

A Gerente informou que esta realizando um levantamento do quantitativo de estudantes surdos não alfabetizados em Libras para que possa estimular que se unam e busquem a mesma escola, visando desta forma otimizar o atendimento e

fortalecer a comunidade. Segundo ela, um professor do AEE pode desenvolver o ensino da Libras para dois surdos ao mesmo tempo e na sala regular de ensino.

Estou pensando em coletar essas informações para juntar esses alunos em uma só escola por que se eu agrupar eles vai ser melhor. A comunidade deveria pegar um na mão do outro e dizer vamos para mesma escola. Isso acontecia antes no Anchieta por exemplo, mas hoje deu uma enfraquecida.(GERENTE/NEES, 2019).

A Gerente finalizou a entrevista ratificando a importância que este profissional representa para a educação de surdos e afirma que “é um direito que não deveria ser questionado” e sim cumprido.

4.3 COLETA DE DADOS JUNTO AO CENTRO DE ATENDIMENTO AO SURDO NO AMAPÁ- CAS: ENTREVISTA CAS/SEED-AP

O Centro de Atendimento ao Surdo- CAS começou a desenvolver suas funções no estado do Amapá no ano de 2006 através do decreto de nº 2089/2008. Este se vincula a Secretaria de Estado da Educação- SEED e diretamente subordinado ao Núcleo de Educação Especial- NEES.

A instituição visa promover a aquisição da Língua brasileira de sinais para surdos, familiares e comunidade em geral através de cursos Libras em diversos níveis, assim como a formação continuada de profissionais da educação e demais recursos humanos da comunidade para atendimento à pessoa com surdez, além de atender, com presteza e de forma imediata, às variadas demandas decorrentes da diversidade das programações escolares e comunitárias, inclusive referentes às solicitações dos serviços de instrutores surdos, professores surdos e intérpretes.

O centro possui 37 funcionários que compõem seu quadro de servidores, sendo 02 auxiliares educacionais; 13 professores ouvintes; 05 professores surdos; 05 profissionais da equipe multidisciplinar; 06 profissionais da área de serviços gerais; 03 pedagogos; 01 secretária escolar; 01 direção e 01 vice direção conforme especificação:

Tabela 1 - Equipe Pedagógica- CAS

FUNÇÃO	QTD
Auxiliar Educacional	02
Profa. Educação Especial	15
Assistente Social	01
Professor Língua Portuguesa	01
Pedagogo	03
Fonoaudiólogo	01
Prof. 1ª A 4ª	01
Psicóloga	01
Fisioterapeuta	02
EQUIPE PEDAGÓGICA	27
EQUIPE DE APOIO/GESTÃO	10

Fonte: Elaborada pelo autor, 2019.

O CAS é composto pelos seguintes núcleos:

- Núcleo de capacitação de profissionais da educação: desenvolve cursos de formação continuada para os profissionais que trabalham na área da surdez;
- Núcleo de apoio didático pedagógico: Objetiva apoiar os alunos surdos, profissionais e comunidade surda em geral, por meio de um acervo de materiais e equipamentos específicos ao processo de ensino-aprendizagem;
- Núcleo de tecnologias e de produção de material didático: Tem por objetivo dar suporte técnico a produção de vídeos didáticos em língua de sinais, adaptação de vídeos de complementação didática por meio da inserção de “janelas” para a interpretação da Libras ou por meio de legendas, tornando esses vídeos acessíveis aos surdos;
- Núcleo de convivência: Espaço interativo planejado para favorecer a convivência, a troca de experiências, pesquisas e desenvolvimento de atividades educacionais, culturais e lúdicas, integrando pessoas surdas e ouvintes.

Dentre as intervenções realizadas pelo CAS podemos citar o Curso de carga horária de 40 horas de Contextualização da língua portuguesa para o surdo que visa oportunizar aos educandos e professores os conhecimentos de Língua Brasileira de Sinais Libras e Língua Portuguesa escrita, contextualizada a partir de contos, histórias infantis e textos em geral, para que os mesmos possam relacionar-se e comunicar-se com as pessoas, seja no meio escolar ou social.

Outra capacitação desenvolvida pelo centro são os cursos de Libras até o nível VI de formação no qual visa oferecer formação específica e ampla sobre a

Língua Brasileira de Sinais, proporcionando à comunidade surda e ouvinte o contato mais profundo da Libras, estimulando assim o desenvolvimento de capacitação de intérprete para uma boa comunicação e interpretação entre surdos e ouvintes. Pode-se citar que os cursos do Nível I ao III são estruturados com 60 horas cada, já do Nível IV ao VI, 80 horas.

Tabela 2 - Níveis de qualificação da Libras ofertada pelo CAS-AP

CURSO DE LIBRAS NÍVEL I AO VI- CAS/AP	
NÍVEL	CH
NÍVEL I	60
NÍVEL II	60
NÍVEL III	60
NÍVEL IV	80
NÍVEL V	80
NÍVEL IV	80

Fonte: Elaborado pelo autor, 2019

O centro desenvolve também:

- Curso de Libras para Surdo;
- Curso de escrita de sinais para surdo;
- Oficina de Libras para familiares dos alunos participantes do Projeto Alfabetização e Letramento em LIBRAS/Língua Portuguesa na modalidade escrita;
- Oficina sobre Sexualidade para alunos surdos/D.A e familiares onde visa Sensibilizar e orientar a partir de informações científicas, quanto a importância dos meios contraceptivos com o viés da prevenção contra infecções sexualmente transmissíveis – IST, AIDS e a prevenção da gravidez indesejada;
- Central de Libras que visa garantir atendimento de qualidade a pessoas com deficiência auditiva por meio de serviços de tradução e interpretação, além de facilitar o acesso a serviços públicos. Cada central conta com mobiliário, impressora, aparelho de telefone, computadores e webcam de alto desempenho, além de um veículo para atendimentos que demandem deslocamentos. “A central faz o atendimento virtual, por meio de chat de comunicação, em que o intérprete se comunica com o surdo à distância, e também presencial, o qual permite o agendamento e o acompanhamento a consultas médicas, audiências e agências bancárias”;

- Projeto de alfabetização cujo objetivo é garantir ao aluno surdo ou com deficiência auditiva, a aquisição da alfabetização e letramento em Libras e Língua Portuguesa escrita, a fim de atender as necessidades educativas dessa clientela.

O CAS encaminha para a SEED seu planejamento anual de atividades, neste podemos extrair das ações planejadas para os anos de 2018 e 2019 as seguintes metas:

Figura 34 - Plano de ação do CAS, 2018 e 2019

PROJETOS A SEREM REALIZADOS NO SETOR	META PROPOSTA	META A SER ALCANÇADA	INDICADOR DE RESULTADO
1. Alfabetização e Letramento em LIBRAS e Língua Portuguesa.	Garantir 100% de aquisição da alfabetização e letramento em Libras e em Língua Portuguesa na modalidade escrita aos alunos surdos/DA matriculados no AEE.	Alfabetizar em LIBRAS/Língua Portuguesa 100% dos alunos matriculados no AEE do CAS.	-Percentual de meta alcançada. -Lista de frequência dos alunos. -Relatório de avaliação dos alunos no AEE -Rendimento do aluno/surdo/DA, na escola regular.
2. Fisioterapia na Saúde Escolar	Garantir 100% no atendimento para o aluno surdo/DA e profissionais da área	-Oferecer em tempo integral 100% dos alunos surdo/DA do AEE do CAS, com orientação e acompanhamento preventivo	-Quantitativo de alunos atendidos -Relatório de atendimento -Frequência nos atendimentos
CAPACITAÇÕES A SEREM REALIZADAS PELO SETOR	META PROPOSTA	META A SER ALCANÇADA	INDICADOR DE RESULTADO
1. Curso de LIBRAS nível I ao VI	Oferecer no mínimo 2 turmas de LIBRAS nível I e nível II e duas turmas de LIBRAS nível III. Oferecer no mínimo 1 turma de LIBRAS do nível V e 1 turma do nível VI	Capacitar em cursos de LIBRAS 200 professores da educação básica e 80 profissionais de áreas diversas, garantindo formação continuada em serviço e processo de acessibilidade comunicativa	-Quantitativo de pessoas matriculadas. -Número de cursistas aprovados. -Frequência nos cursos
2. Curso Contextualizando a Língua Portuguesa para professores que trabalham com alunos surdos/DA	Elevar a formação de professores e a qualidade da educação de alunos surdos/DA, ofertando 04 turmas.	Capacitar 100 professores da Educação Básica em Língua Portuguesa para surdos/DA	-Quantitativo de pessoas inscritas -Quantitativo de profissionais capacitados -Frequência no curso
SERVIÇOS A SEREM REALIZADOS NO SETOR:	META PROPOSTA	META A SER ALCANÇADA	INDICADOR DE RESULTADO
1. Avaliação Diagnóstica de fluência em LIBRAS/Língua Portuguesa.	Mapear, analisar e subsidiar processos Educacionais, a partir da proposição fundamentada no diagnóstico da avaliação.	Atender 100% da demanda encaminhada pela escola pública e da demanda que recorre ao CAS.	-Elaboração dos relatórios de avaliação -Quantitativo de avaliações realizadas -Relatório bimestral da escola, sobre o desenvolvimento escolar do aluno avaliado.
2. Audiometria	Analisar e diagnosticar a partir da audiometria tonal a avaliação audiológica da pessoa surda/DA.	Atender 100% da demanda encaminhada pela escola pública e da comunidade surda que recorre ao CAS.	-Elaboração dos relatórios de atendimento. -Número de Audiometrias realizadas.

Fonte: CAS, 2019.

Partindo desta premissa, apresenta-se abaixo o extrato das ações desenvolvidas entre os anos de 2015 a 2017 junto a comunidade:

- No ano de 2015 foram realizadas 645 capacitações, 10 audiometrias e 14 atendimentos na Central de atendimento;
- No ano de 2016 foram realizadas 305 capacitações, 18 audiometrias e 28 atendimentos na Central de atendimento;
- No ano de 2017 foram realizadas 201 capacitações, 25 audiometrias e 40 atendimentos na Central de atendimento.

Um dos projetos desenvolvidos de grande importância para a atual condição de muitos estudantes surdos regularmente matriculados na educação básica das escolas do poder executivo estadual é a alfabetização de surdos em Libras, surgiu pois,

No desenvolvimento dos cursos de Libras para surdos no Centro de Atendimento ao Surdo-CAS, foi diagnosticado um déficit de aprendizagem do surdo com sua própria língua – LIBRAS - várias dificuldades no que se refere à condução didático pedagógica foram redimensionadas a partir de sua língua materna, para que ele chegasse à compreensão da língua portuguesa escrita, os encaminhamentos foram favorecendo um repensar sobre os processos de alfabetização de crianças surdas. Porém, esse não é o único elemento a ser considerado nessa reflexão, necessário se fez tomar iniciativas que amenizasse tal dificuldade. (PROJETO DE ALFABETIZAÇÃO, CAS, 2016).

“Elaborou-se o projeto piloto de alfabetização de Surdos em Libras (L1) e em Língua Portuguesa (L2) na modalidade escrita, especificamente para atender as necessidades do surdo com dificuldade em sua língua materna” (CAS/SEED, 2016).

É urgente criar possibilidades onde o surdo no decorrer de seu aprendizado vá adquirindo habilidades também com a língua portuguesa, onde sua escrita não seja apenas um decodificar de palavras, se faz muito importante que a Libras seja de fato fundamentos que possibilitem tanto a interação espontânea como seu entendimento no contexto e para o contexto de vida.

Acredita-se que através do desenvolvimento deste projeto, o CAS cria a oportunidade qualitativa para alfabetizar e letrar o aluno surdo e/ou com deficiência auditiva, considerando a apropriação das duas línguas (Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa escrita) possibilidades estas relacionadas à construção de sentidos, narrativas e finalmente a escrita e a leitura de produções culturais.

ENTREVISTA E COLETA DE DADOS: COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

A entrevistada possui um currículo extremamente atuante na área da surdez no estado do Amapá, como professora do quadro efetivo do estado desde o ano de 1993 na educação básica, antiga 1º a 4º série, iniciou seu caminhar em turmas de alunos surdos, buscou o conhecimento em Libras por paixão e é certificada através do INES/RJ como Intérprete de Libras. Desenvolve sua função no NEES-SEED, na área da surdez, porém iniciou em 2019 seus trabalhos no CAS mediante sua apropriação metodológica e feitos educacionais no que se refere à educação de surdos no estado do Amapá a ser disseminado para novas equipes de atendimento.

DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Quando perguntada sobre a formação profissional para a categoria de tradutores e intérpretes de Libras no estado esta respondeu que o CAS oferta o curso até o VI nível e que a UNIFAP forma o professor em Libras no curso de formação superior Letras-Libras. Contou um pouco da história quanto as primeiras políticas que buscavam incentivar que os profissionais da educação buscassem aprender a Libras e se apropriar desta para exercer a Tradução e a Interpretação com o surdo.

“O MEC ofertava para os estados 2 vagas para que os profissionais fossem ate o INES- RJ fazer o curso de intérprete. A partir dai você ver com mais frequência esse profissional na sala de aula”.(COORDENADORA/CAS,2019).

DESAFIOS NA CONSOLIDAÇÃO PROFISSIONAL DO TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LIBRAS NO AMAPÁ

A questão apresentada buscou identificar qual o maior desafio para que este profissional se efetive nas escolas do estado e por quê ainda existe tanta carência a ser sanada nas escolas.

ele ainda é o ponto ouro da educação. serão chamados alguns no processo seletivo mais com certeza não vai suprir a carência, porque ainda tem os

municípios e as zonas rurais do estado mas acredito que seja política pública que falta para efetivar esse profissional, para os governos que entra e sai é mais fácil ter o profissional temporário, porque não onera a folha de pagamento. O estado sabe que tem que cumprir a lei então promove contratos. (COORDENADORA/CAS, 2019).

DO LEVANTAMENTO DE CARÊNCIA DE TRADUTORES E INTÉRPRETES DE LIBRAS POR ESCOLAS

O censo só me dá a estimativa de ano anterior, mas a SEED trabalha atualizando esses dados sempre. Quantos surdos tem nas escolas do estado? O NEES/SEED manda um documento em janeiro e fevereiro para que as escolas informem o segmento em que eles estão matriculados. O CAS ficou para formação, atendimento do surdo, das escolas, o NEES ficou com a parte de políticas públicas, levantamento de informações. Respondeu a entrevistada.

DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA INTÉRPRETE A NÍVEL DE ENSINO SUPERIOR NO ESTADO DO AMAPÁ

O CAS oferta até o 6º nível o curso de Libras, mas a UNIFAP oferta Letras-Libras em nível de graduação formando o professor em Libras e outros centros do estado ofertam também qualificações básicas em Libras. É importante essa exigência de Nível superior pelo rigor da qualificação. “Hoje quem tem só o ensino médio já é considerado analfabeto” O estado do Amapá já dispõe deste profissional qualificado conforme a lei. O problema é que em anos de experiência eu concluo que muita gente faz um curso porque precisa de uma formação superior. Tem gente que tem até o 5º nível, mas não atua na área por medo. No Letras-Libras tem todo um estudo da metodologia da docência.

A política pública não paga o que o intérprete merece. Até bem pouco tempo o intérprete contratado pelo governo como horista recebia um pouco mais de R\$5,00 reais a hora para estar de segunda a sexta na escola, manhã e tarde, porque voltava como AEE a tarde para ensinar o surdo a Libras, no final do mês não soma R\$700, 00 reais, ou seja, muitos profissionais, com formação superior não querem exercer a profissão em sala de aula por conta da desvalorização. (COORDENADORA/CAS, 2019).

DA CULTURA DO PROFISSIONAL “0800”:

“Precisa valorizar o profissional e não entender que ele é 0800”. Diz a coordenadora entrevistada.

- Fulana vem aqui interpretar em uma palestra, vem aqui na delegacia resolver uma ocorrência. Não valoriza, não remunera. É preciso que cada órgão, cada secretaria tenha seu intérprete para resolver as demandas do setor porque a cultura ainda instalada é de que o Intérprete tem que trabalhar de graça! Eu fiz isso a minha vida toda, afirmou a entrevistada.

SOBRE A EDUCAÇÃO DOS SURDOS NO AMAPÁ? A EQUAÇÃO 30+1:

Eu tenho meus “poréns” disse ela, questionamentos. O professor diz, eu não fui preparado para LIDAR com essas pessoas? O que ele entende por LIDAR? Agente sabe que cada um é cada um, mas na hora de passar a régua ele fala como eu posso lidar com 30 alunos + 1? Ele não ver a turma com 31 alunos. Aquele 1 na visão dele vai o atrapalhar em tudo. (COORDENADORA/CAS, 2019).

Este relato, segundo a Coordenadora, reflete a mentalidade de muitos professores que são atendidos pelo CAS porque se desesperam pelo fato de saber que possuem um aluno surdo matriculado em sua turma. O CAS se debruça a romper com esse estigma fornecendo a capacitação para que este professor entenda a especificidade do atendimento ao surdo, seu processo de ensino e aprendizagem e seus desafios.

Eu fiz pedagogia, na graduação eu tive 60 horas de educação especial. Não ensina quase nada em relação a um mundo que existe aqui fora. Geralmente os professores mandam os acadêmicos para pesquisa campo, faz seminário, apresenta e pronto. Eu vejo muita falha. A educação especial tinha que ser ensinada em todos os cursos e em cada disciplina deveria ter a carga horária reservada para aplicar as metodologias com os alunos com deficiência e não somente esperar as 60 horas de uma disciplina. (COORDENADORA/CAS, 2019).

A SALA DE DOIDO

Como não tem o profissional efetivo, quem está atuando quietinho com o surdo é o próprio professor. Pela lei é desvio de função. A atuação de intérprete é muito polida. Sou de 1993, meu concurso era professora de 1 a 4º série. Fui para a

escola Sebastiana Lenir na política da INTEGRAÇÃO. Com a Declaração de Salamanca passou a ser a INCLUSÃO.

O MEC construía salas nas escolas para as classes só de surdos. Uma fala no final do corredor, tinha um portão com cadeado, este sempre trancado. A pessoa que me deu a carta de apresentação na escola em 1992 através de contrato administrativo, disse **VOCÊ VAI ENCONTRAR UM PORTÃO, NÃO DEIXE ELE ABERTO EM HIPÓTESE ALGUMA, CHAME QUE ALGUÉM VAI LHE ATENDER.** Não esqueço até hoje quando fui pegar a minha carta de apresentação à escola, a chefe do RH disse **“VOCÊ VAI PARA A TURMA DE DOIDOS”**. O surdo era visto como DOIDO. O MEC equipava a sala, tinha cozinha completa, tudo era separado. Vinha a comida e agente distribuía aos nossos alunos. Eles não tinham a liberdade de passear pelos espaços da escola, conviver com outros estudantes. ERA A CLASSE ESPECIAL, tinha como objetivo a alfabetização e ensinamentos para a vida, depois que aprendiam iam embora. Não havia uma sequência curricular e aprovação para outras séries. Nessa época não existia Libras. Em 1994 eu aprendi Libras e passei a ensinar os surdos. Em 1995 eles começaram a ir para as classes comuns. Depois de passar por uma avaliação para saber se tinham condição a conviver com outros alunos. Atualmente a sala é AEE mas perdeu a cozinha e modificaram um pouco o espaço. (RELATO DE EXPERIÊNCIA, COORDENADORA/CAS, 2019).

No decorrer desse período histórico, fortalece-se a crítica às práticas de categorização e segregação de estudantes encaminhados para ambientes especiais, que conduzem, também, ao questionamento dos modelos homogeneizadores de ensino e de aprendizagem, geradores de exclusão nos espaços escolares. (MEC/SEESP, 2015, p.8).

4.4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

A pesquisa realizada no NEES/SEED e no CAS/SEED objetivou analisar as causas do problema de ausência de TILSE nas escolas de educação básica do poder executivo estadual, assim como, identificar as possíveis soluções para esta problemática vivenciada por estudantes surdos na educação básica.

O estudo evidenciou que é necessário a execução da lei 2.342 de 2018 do GEA-Amapá, pois a prática de contratos administrativos não valoriza, não promove aperfeiçoamento, evolução profissional e metodológica da categoria que por não se efetivar, não propicia reflexão dos desafios intrínsecos à prática, construção de diretrizes operacionais e a tão almejada valorização profissional.

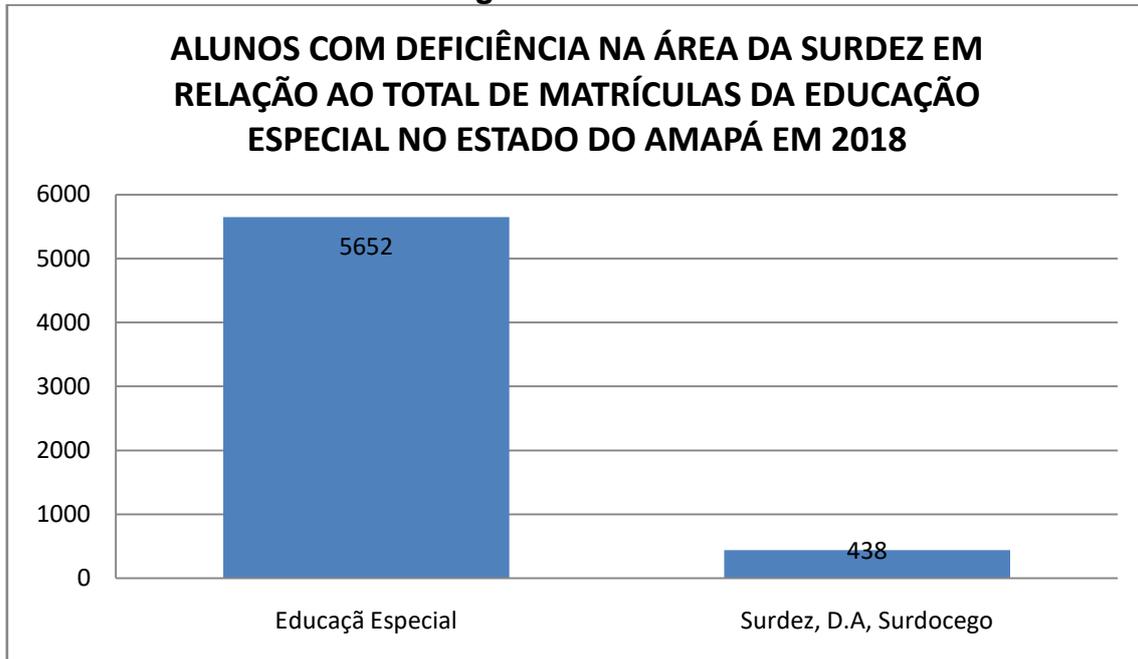
No que se refere à captação das carências por TILSE junto às escolas de todos os 16 municípios do estado do Amapá, ficou evidente que a metodologia adotada (encaminhamento de ofícios aos diretores e contatos por meio das redes sociais) não tem se mostrado eficaz para fornecer um quadro fiel da realidade, capaz de subsidiar a tomada da decisão para elaboração e desenvolvimentos de políticas públicas para a categoria. Fato comprovado mediante a apresentação do quadro de carência de TILSE de 2019 onde em pleno mês de junho 12 municípios do estado ainda não haviam repassado as informações.

Paralelamente a esta captação, a comunidade precisou por repetidas vezes buscar o ministério público para que seu direito se garanta por parte do estado, resultando na publicação de mais um edital de contratação temporária com a contratação de 8 TILSE imediatas como medida paliativa para sanar o problema, uma vez que mas 30 solicitações das escolas já chegou ao conhecimento do NEES/SEED para que seja providenciado este profissional ainda para este semestre letivo de 2019. Haverá mais um edital de contratação temporária?

Outro item relevante a ser analisado correlaciona-se ao quantitativo de TILSE disponíveis às escolas do estado até o ano de 2018, totalizando apenas 12 profissionais onde o quantitativo de estudantes surdos neste período superou os 400, o que nos leva a crer que haja falhas quanto à dinâmica de inclusão destes estudantes no sistema regular de ensino, pois segundo ao NEES/SEED a maioria deste educandos não possui “direito” para que esta administração pública contrate um TILSE, pois não possuem fluência em Libras, transpondo esta tarefa ao professor do AEE.

O gráfico abaixo, elaborado a partir dos dados obtidos junto ao setor do censo escolar da SEED, delimita o total geral de matrículas dos alunos público alvo da educação especial em comparação ao quantitativo de estudantes na área da surdez no ano de 2018, compreendendo um total de 438 surdos/ surdo-cego/deficiente auditivo.

Gráfico 10 - Alunos com deficiência na área da surdez em comparação ao total geral do AEE 2018



Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

O instrumento comprova que dos 438 estudantes regularmente matriculados na educação básica no estado do Amapá, um número ínfimo tem sido atendido por um TILSE, representado pelos 12 TILSE a serviço da administração pública no estado.

O cenário acima descrito é inquietante, pois apresenta indícios de que a inclusão educacional de estudantes surdos na educação básica no estado do Amapá não tem se efetivado de acordo com os preceitos legais no qual preconiza escolas de educação bilíngue e acessibilidade comunicacional.

O CAS observou a problemática externada pelo NEES/SEED no que se refere ao estudante surdo não conhecedor da sua própria língua, este desenvolve o projeto de alfabetização destes estudantes, além de aplicar a avaliação de fluência quando acionado pelo gestor escolar ou pelo NEES/SEED.

Através de análise documental socializada pelo setor da coordenação pedagógica do CAS, pode-se perceber que o Centro desenvolve com clareza sua política de atendimento ao surdo em suas muitas necessidades além de incentivar a formação profissional e o aperfeiçoamento em Libras para os muitos profissionais que buscam esse desenvolvimento. Na oportunidade da entrevista fui informada que o próprio setor possui carência de 4 TILSE para desenvolver suas funções.

Nesta égide os Centros de Formação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS têm por objetivo promover a educação bilíngüe, por meio da formação continuada de profissionais para oferta do AEE a estudantes surdos e com deficiência auditiva e da produção materiais acessíveis. Foram instituídos 30 CAS pelas Secretarias de Educação Estadual e Municipal, com o apoio do Ministério da Educação. No contexto da inclusão escolar, os CAS atuam junto às escolas com Salas de Recursos Multifuncionais, como centro de referência e apoio aos sistemas de ensino. (MEC/SEESP, 2015, p.24)

Quanto ao envolvimento do profissional do AEE para estar em sala de aula do ensino regular alfabetizando o surdo em Libras, (orientação do NEES/SEED) evidencia-se que o AEE é realizado, prioritariamente, na Sala de Recursos Multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, podendo ser realizado, também, em centro de atendimento educacional especializado público ou privado sem fins lucrativos, conveniado com a Secretaria de Educação. (MEC/SEESP, 2008, p.01).

Acrescenta-se que “Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica na educação especial, inicial ou continuada”. (MEC/SEESP, 2008).

Evidenciando que este profissional não é formado prioritariamente na área da surdez, como a licenciatura em Letras Libras, por exemplo, portanto carece de expertise para alfabetizar o estudante surdo em Libras.

Não obstante, ratifica-se que:

Os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, os com transtornos globais do desenvolvimento e os com altas habilidades/superdotação nas escolas comuns do ensino regular e ofertar o atendimento educacional especializado – AEE, promovendo o acesso e as condições para uma educação de qualidade. (MEC/SEESP, 2008, p.01)

Inclui-se neste viés de compreensão os ordenamentos do Decreto 5.626 de 2005 no qual apresenta a estrutura necessária para que haja o acesso das pessoas surdas à educação e por consequência o processo de inclusão educacional, condicionado às exigências do Art.14, Inciso III e suas alíneas, onde as escolas devem prover obrigatoriamente os seguintes profissionais:

- a) professor de Libras ou instrutor de Libras;
- b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;

- c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e
- d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos;

Percebe-se que no estado do Amapá o Professor de Libras, alínea a do Decreto 5.626/2005 ainda não é uma realidade. Há uma clara diferença entre ensinar Língua de Sinais a ouvintes ou a pessoas com surdez. No caso do ensino de Libras para alunos ouvintes, o tradutor/ intérprete poderá mediar a comunicação entre os alunos ouvintes e o professor com surdez no ensino teórico da Libras. O ensino prático caberá ao professor de Libras. (MEC/SEESP, 2007, p.51).

Nestes termos, o TILSE é a pessoa que, sendo fluente em Língua Brasileira de Sinais e em Língua Portuguesa, tem a capacidade de verter em tempo real (interpretação simultânea) ou, com um pequeno espaço de tempo (interpretação consecutiva), da Libras para o Português ou deste para a Libras. A tradução envolve a modalidade escrita de pelo menos uma das línguas envolvidas no processo. (MEC/SEESP, 2007, p.49).

A atuação do tradutor/intérprete escolar, na ótica da inclusão, envolve ações que vão além da interpretação de conteúdos em sala de aula. Ele medeia à comunicação entre professores e alunos, alunos e alunos, pais, funcionários e demais pessoas da comunidade em todo o âmbito da escola e também em seminários, palestras, fóruns, debates, reuniões e demais eventos de caráter educacional. (MEC/SEESP, 2007, p.50). Extrai-se desta descrição, que mesmo o TILS detentor de uma gama de atribuições didático-pedagógicas como mediador da inclusão e da acessibilidade linguística, não possui o caráter alfabetizador.

Neste sentido, o Decreto 5.626 de 2005 enfatiza no Art. 22. Que “as instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental” (DECRETO 5.626/2005).

Sequencialmente descreve no mesmo artigo, inciso II que é necessário:

II - escolas bilíngües 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 lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa. (DECRETO 5.626/2005).

Corroborando no parágrafo 2º, inciso II abstrai-se que “A partir de um ano da publicação deste Decreto, os sistemas e as instituições de ensino da educação básica e as de educação superior devem incluir o professor de Libras em seu quadro do magistério” com vistas a cumprir os preceitos operacionais inclusivos, na educação de surdos, tais como a alfabetização em Libras.

Não obstante, o decreto define em seu Art. 16 que “a modalidade oral da Língua Portuguesa, na educação básica, deve ser ofertada aos alunos surdos ou com deficiência auditiva, preferencialmente em turno distinto ao da escolarização” [...]. O que de fato ocorre mediante as intervenções pedagógicas do professor do AEE.

Ainda na compreensão deste entendimento, o Art. 4º apresenta que “a formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua”. (DECRETO 5.626/2005).

Importante caracterizar que o estado do Amapá já dispõe deste profissional através da iniciativa da Universidade Federal do Amapá- UNIFAP onde defende que:

A formação do Licenciado em Letras Libras é uma necessidade no Amapá. Neste sentido a Universidade Federal do Amapá visa possibilitar a reflexão crítica sobre a prática pedagógica para pessoas Surdas que frequentam a rede regular de ensino, e ainda com vistas a novas perspectivas no que tange à melhoria e à qualidade do ensino superior nesta IFES. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ).

No entanto este perfil profissional tem sido solicitado como requisito de contratação nos editais para TILSE no estado do Amapá, conforme a recente lei aprovada por esta administração pública onde afirma no Art.20 a especificação desta formação profissional:

Art. 20.

V - Tradutor e Intérprete de Libras - Língua Portuguesa:

- a) Bacharelado em Letras/Libras, com habilitação em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa;
- b) qualquer graduação em nível superior, acrescida de certificado de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa;

- c) qualquer graduação em nível superior, acrescida de curso de formação em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa;
- d) qualquer graduação em nível superior, acrescida de curso de educação profissional com habilitação em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa. (LEI 2.342/2018-GEA-AMAPÁ).

Nesta mesma lei estadual, as atribuições do TILSE são expostas no Art.14 e descreve que este deve “acompanhar os docentes e discentes surdos e com deficiência auditiva nas escolas da rede estadual, **desde que o aluno com necessidades especiais tenha domínio de Libras” (grifo meu)**. Além dar apoio à acessibilidade, aos serviços e à atividade fim do Sistema Estadual de Educação e assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação. (LEI 2.342/2018-GEA-AMAPÁ).

As políticas públicas de educação inclusiva planejadas no estado do Amapá podem ser analisadas a partir da vigência do Plano Estadual de Educação para o decênio 2015-20125, onde afirma que A execução do PEE e o cumprimento de suas metas serão objeto de acompanhamento contínuo e de avaliação periódica, realizados pela Secretaria de Estado da Educação; Conselho Estadual de Educação; Comissão de Educação, Cultura, Desporto, Ciência e Tecnologia, da Assembleia Legislativa; Fórum Estadual de Educação, (GEA/PEE, 2015-2025, ARTIGO 6º).

A Meta 5 do referido plano visa atender o público alvo da educação especial conforme a LBEN 9394/96 com idade de 4 a 17 anos o acesso à educação básica e ao Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo sistema educacional inclusivo, com salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.(GEA/PEE, 2015-2025, META 5).

Visualiza-se nas estratégias operacionais a que se refere o alcance da meta 5 especificamente na estratégia 5.6, 5.11 e 5.17 que haverá atenção especial a política de educação de surdos e sua inclusão na educação básica tais como se apresenta a seguir:

A estratégia 5.6 busca garantir, nos termos do Decreto n. 5.626/2005 (Art. 22) e do Decreto Legislativo n. 186/2008 que aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Art. 24 e 30), a oferta de educação bilíngue em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), como primeira Língua, e na modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda Língua, a alunos surdos ou com

deficiência auditiva[...]. Destaca-se nesta estratégia a oferta da educação bilíngue e a preocupação da disseminação da Libras a toda a comunidade escolar, mas quase 5 anos decorrido a promulgação do plano, essa realidade ainda não é constante nas escolas públicas do estado.

Não obstante, a estratégia 5.11 do plano busca ampliar, por meio de concurso público, o quadro de profissionais da educação especial, tais como: docente do AEE; docente de LIBRAS, prioritariamente surdo; docente bilíngue; tradutor e intérprete de LIBRAS; guia-intérprete para surdos-cegos, além de pessoal de apoio. Visualiza-se nesta estratégia a compreensão da importância do docente de Libras para que se efetive os preceitos da política de educação de surdos.

Sob essa premissa, a estratégia 5.17 preconiza que deve-se garantir, até o final da vigência do PEE, que em conformidade à demanda, as escolas da rede estadual contem em seu quadro com letores, tradutores e intérpretes de LIBRAS, [...]. As ações aqui acirradas tem sua garantia, segundo o plano no Art. 4º onde compreende que o Plano Plurianual (PPA), a Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e a Lei Orçamentária Anual (LOA), tanto do Estado quanto dos Municípios, deverão assegurar a consignação de dotações orçamentárias compatíveis com as diretrizes, metas e estratégias previstas no PEE afim de viabilizar sua execução. o que nos leva a questionar se a condição contratual temporária de exercício dos TILSE vinculados por meio de contratos administrativos esta perto de acabar para dar espaço ao profissional efetivo, pertencente ao grupo dos profissionais da educação do Amapá conforme a lei e se serão incluídos nesta premissa o professor de Libras, pois até o presente momento, este profissional não foi reconhecido pela lei no estado.

Quadros (1997) descreve essa precariedade operacional no atendimento ao estudante surdo na educação básica, o levando, segundo a autora a desistência e contribuindo com o alto índice de surdos analfabetos na sociedade, que não acessam o ensino superior, perpetuando as mazelas históricas no qual foram apresentados. Situação esta que pode ser corriqueiramente ilustrada através do relato da “SALA DE DOIDO” evidenciado na pesquisa campo junto a profissional do CAS. Intrigante identificar que essa realidade fora descrita por Quadros em seus primeiros estudos no ano de 1997 e que ainda se assemelham atualmente no ano de 2019 com as muitas situações mencionadas na pesquisa. A ausência de

profissionais especializados que auxiliem esse educando em sua diversidade talvez seja o elemento mais significativo que deva ser considerado nas políticas educacionais em execução no estado do Amapá.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: UMA VERDADE INCOVENIENTE

Lopes e Fabris (2017) defendem a ruptura da forma trágica de como tem sido propagada a inclusão de pessoas com deficiência na educação e na sociedade. Esta, vista como um imperativo do estado traz consigo as falhas estruturais de uma tentativa de aligeirar as pessoas com deficiência nas escolas regulares de ensino sem que estes espaços tivessem as estruturas necessárias para o feito. Propõem-nos uma concepção de ruptura desta corrente para que a sociedade brasileira comece a enxergar criteriosamente os feitos políticos deliberados na ceara das políticas públicas sem critérios de responsabilidade com a real necessidade educacional destas pessoas, que por sua vez emana de mais investimentos de recursos públicos.

Esta dinâmica é reflexo do período (pós integração) fruto da conquista da Declaração de Salamanca em 1994, onde surge o conceito de Inclusão. Cita-se neste viés as estruturas físicas, materiais didáticos, mas acima de tudo, a concepção dos profissionais da educação em compreender a necessidade de uma reparação, mesmo que tardia, de que as pessoas com deficiência, enquanto detentoras da condição de dignidade da pessoas humana, possuem o direito à educação e que portanto, carecem das estruturas que as concedam tal situação. (BRASIL, 1988).

A pesquisa ilustrou através do relato de experiência de uma profissional da educação o processo de saída dos estudantes surdos das classes especiais diretamente para a rede regular de ensino, sem que para isso houvesse o trilhar metodológico no campo das políticas de inclusão que os garantissem a acessibilidade linguística através da língua de sinais mediada por profissionais TILSE.

Os percalços possuem uma raiz da compreensão, devidamente subsidiados em Libâneo (2007) quando afirma que as pessoas com deficiência adentraram os espaços escolares antes mesmo dos docentes passarem por algum tipo de preparo e capacitação para compreender as condições didático-pedagógicas e sócio históricas daqueles educandos. Os prejuízos, portanto se materializam no momento em que um professor não consegue interagir com seu aluno surdo em sala de aula, nem tão pouco, intervir sobre o aprendizado deste.

Os cursos em nível de graduação do grupo das licenciaturas buscam de uma forma simplória atender os imperativos do Decreto 5.626 de 2005 quanto a obrigatoriedade de inserir os preceitos da educação especial na matriz curricular dos referidos cursos onde segundo o Art. 3º acima que “a Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, [...]”. A operacionalização, ironicamente ocorre de forma segregada materializada em uma disciplina de carga horária reduzida, onde não garante a total compreensão aos futuros docentes da dinâmica que se estrai em uma sala de aula diversa e multicultural.

No que se refere à situação dos estudantes surdos escrutinadas nesta pesquisa, se constatou a necessidade de estruturar no campo político e legal os rumos que se pretende alcançar no estado do Amapá considerando a realidade instalada de estudantes surdos sem o domínio da Libras, e por consequência sem o suporte técnico de um TILSE.

A “turma de doido” constante no relato da experiência da profissional entrevistada no CAS traz consigo uma verdade inconveniente a qualquer pressuposto social e político no qual assevera em suas ações contemporâneas que ainda carece no estado do Amapá a compreensão de que a inclusão é um direito do surdo e que para isso urge o desenvolvimento das ações que garantam tal operacionalização.

O NEES/SEED não percebe a resolução do problema dos surdos não alfabetizados em Libras, regularmente matriculados nas escolas de educação básica em todo o estado, através do cumprimento legal constante no decreto 5626/2005 onde caracteriza o processo de inclusão educacional do surdo condicionado ao fazer de três importantes e indissociáveis profissionais tais como o Professor de Libras, O Intérprete de Libras e o Professor do AEE, preferencialmente com formação em língua portuguesa. Na contramão desta compreensão, o NESS/SEED, transfere a responsabilidade da educação deste aluno para o professor do AEE que por sua vez não detém a expertise para o feito.

Constatou-se que o professor de Libras não está regulamentado como profissional da educação básica no estado do Amapá. Torna-se necessário, portanto, que se abra um espaço no campo das políticas educacionais de inclusão

para que se scrutine tal possibilidade de inserção e faça valer o que preconiza o Plano Estadual de Educação, no qual considera a importância deste profissional.

A busca pela compreensão desta problemática junto ao governo abriu um leque de oportunidades quanto ao exercício de desbravar caminhos a serem trilhados na luz da solução do problema, ratificados quando a Gerente do NEES/SEED demonstrou que se não há diretrizes estabelecidas, estas precisam ser elaboradas, o que na visão desta tornou-se necessário a organização de uma reunião com todos os setores da área da surdez para buscar alternativas aos desafios aqui delimitados.

A comunidade surda necessita se fortalecer para que as reivindicações possam tomar as pautas das discussões políticas dos poderes, tais como a difusão da Libras de forma mais estratégica, a formação de profissionais, a qualificação, o acompanhamento e a atenção básica a estes profissionais. O poder público precisa internalizar que a necessidade de um TILSE não é uma questão temporária, mas uma exigência constante enquanto não se efetiva a política de educação bilíngue no estado onde todos que frequentam o espaço escolar possam ter total fluência em Libras. Mas até lá, muitas ações ainda necessitarão ser executadas de cunho político e social.

A necessidade de compartilhar o sentimento quanto aos desafios vivenciados na condição de pesquisadora de uma temática que incomoda muitos setores da sociedade, tais como a inclusão de pessoas com deficiência na educação e mais ainda, quando se apresenta uma lógica não condizente com a prática arraigada no campo político partidário de qualquer esfera do poder público, tais como a situação dos contratos administrativos temporários.

Vivenciei a negação ao acesso a documentos públicos importantes que poderiam fornecer mais transparência a pesquisa, e por consequência agilidade na busca de solução do problema, não deixando de considerar os bloqueios comportamentais e o excesso de burocracia para que se pudesse adentrar no setor da secretaria de educação. Fatos estes, que funcionaram como combustíveis a continuar a fim de compreender e contribuir com a inclusão educacional dos estudantes surdos e o desenvolvimento da profissionalização dos TILSE com vistas a sua valorização e consolidação nas práticas educacionais do estado do Amapá, e não mais oportunamente segregados a contratos administrativos temporários.

Avalia-se, portanto que esta pesquisa se apresenta como um importante estudo inicial do cenário circunscrito da escolarização de surdos na educação básica no estado do Amapá e que não se limita nos resultados elencados nestas linhas, porém foi capaz de desvendar desafios muito mais profundos do que se delimitava nas hipóteses iniciais, tais como a necessidade de automatização das demandas por profissionais TILSE para as escolas a partir do gerenciamento das matrículas via sistema. Propiciando agilidade e exatidão nas informações para subsidiar a tomada de decisões.

Neste sentido, faz-se necessário a abertura das discussões para os setores tais como: o Sindicato dos Intérpretes de Libras, a UNIFAP, através da coordenação do curso de Letras-Libras, a Associação dos surdos, os profissionais da educação básica, a SEED/NEES, o CAS, Ministério Público, o Conselho Estadual de Educação e o Poder Legislativo, através de uma pesquisa ação que busque intervir significativamente ao cenário que se pretende consolidar para os próximos anos.

O estado do Amapá possui um grande potencial para se consagrar positivamente na construção de uma realidade bem mais promissora e inclusiva aos estudantes surdos, já iniciou um movimento de profissionalização dos TILSE, através da Universidade Federal- UNIFAP; o CAS se destaca fortalecendo os atendimentos no que se refere à formação continuada de profissionais da educação e disseminação da Libras.

Elucida-se, portanto, a necessidade de abrir as portas da secretaria de educação SEED/NEES para que as pesquisas científicas ocorram com mais eficiência, tendo em vista o interesse manifestado por profissionais da educação, que vivenciam os desafios em sua essência e que por consequência transcendem o desejo em intervir sobre tal realidade.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, R.L.S. **A ordem do discurso na educação especial**. São Luiz: EDUFMA, 2013.

ARAUJO.A; NASCIMENTO.J.B.R; SILVA,S.F.K. **Políticas e gestão dos espaços educativos**: pedagogia III-.São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

AMAPÁ. Lei nº 0949, de 23 de dezembro de 2005. Dispõe sobre normas de funcionamento do Sistema Estadual de Educação. **Diário Oficial do Estado**, Macapá, 23 dez. 2005.

_____. Lei nº 1.611, de 30 de dezembro de 2011. Altera a Lei nº 949, de 23 de dezembro de 2005, que dispõe sobre normas de funcionamento do Sistema Estadual de Educação. **Diário Oficial do Estado**, Macapá,30 dez. 2011.

_____. Lei nº 2.342, de 25 de maio de 2018. Altera a Lei nº 0949, de 23 de dezembro de 2005, que dispõe sobre normas de funcionamento do Sistema Estadual de Educação. **Diário Oficial do Estado**, Macapá, 25 maio 2018.

_____. **Plano estadual de educação para o decênio 2015-2025**. Macapá, 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. Lei nº10.098/00. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 10 jul. 2000.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília,24 abr. 2002.

_____. Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais - Libras. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 01 set. 2010.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 20 dez.1996.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 13 jul. 1990.

_____. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 09 jan. 2001.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 25 jun. 2014.

_____. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 22 dez. 2005.

_____. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de Outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 20 dez. 1999.

_____. Decreto 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 29 dez. 1999.

_____. Decreto Nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 02 dez. 2004.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conferência Nacional de Educação para Todos. Acordo Nacional. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília: MEC, 1993.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Adaptações curriculares em ação**. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais**. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

_____. **Os Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência**: Lei nº. 78853/89, Decreto nº 914/93. Brasília: CORDE, 1996.

_____. **Saberes e práticas da inclusão**: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos. 2. ed. Brasília : MEC, 2006.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Ministério da Educação/SECAD. **Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa.** Brasília: MEC, 2014.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Brasília: UNESCO, 2006.

_____. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.** Brasília: CORDE, 1992.

_____. 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.** Guatemala: 2001.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa:** programa nacional de apoio à educação de surdos. Brasília: MEC/SEESP, 2003.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994.

CAPOVILLA, Fernando C. Carta aberta ao ministro da educação sobre a especificidade linguística da criança surda e o essencial de suas necessidades educacionais especiais. In: SÁ, Nídia de. **Surdos: qual escola?** Manaus: Valer e Edua, 2011.

CAPOVILLA, Fernando C.; RAPHAEL, Walkiria D. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da língua de sinais brasileira.** 2. ed. São Paulo: EdUSP, 2001.

CHAUÍ, Marilena. **Introdução à história da filosofia:** dos pré-socráticos a Aristóteles. São Paulo: Brasiliense, 1994.

DAMÁZIO.M.F.M. **Atendimento educacional especializado:** pessoas com surdez. Brasília: MEC, 2007.

FACHIN, O. **Fundamentos de metodologia:** noções básicas em pesquisa científica. 6.ed.São Paulo: Saraiva, 2017.

FARIAS, M. S.; CÓRDULA, E. B. L. A inaplicabilidade de políticas educacionais para Surdos(as). **Revista Educação Pública, Cecierj,** Rio de Janeiro, v. 17, n.7, p.12-15, set. 2017.

FELIPE, T. A. Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos. **Libras em Contexto.** Brasília: MEC: SEESP, 2001.

GARCIA, Vinicius Gaspar. **As pessoas com deficiência na história do Brasil**. São Paulo:[s.n], 2011 Disponível em:< <http://www.bengalalegal.com/pcd-brasil>>. Acesso em: 22 jan. 2018.

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

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOLDFELD, M. **A Criança Surda:** linguagem e cognição numa perspectiva sóciointeracionista. São Paulo: Plexus, 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico 2010:** características gerais da população Rio de Janeiro:IBGE, 2010.

KARNOPP, L. **Língua de Sinais Brasileira:** estudos lingüísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Técnicas de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem professores e intérpretes sobre essa experiência. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 26, n.69, p. 163-184, maio/ago., 2006.

_____. **O intérprete educacional de língua no ensino fundamental:** refletindo sobre limites e possibilidades. In: LODI, A. C. B. et al. **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

LIBÂNEO, José C; OLIVEIRA, João F; TOSCH, Miza S. **Educação Escolar:** políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2007.

LOPES, M.C; FABRIS,E.,H. **Inclusão e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

_____. **Surdez & Educação**. 2.ed.Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MARCON, Andréia Mendiola. O papel do tradutor/intérprete de Libras na compreensão de conceitos pelo surdo. **ReVEL**, v. 10, n.19, p.33-36, 2012.

MARQUES, R. da S. O profissional tradutor e intérprete de Libras educacional: desafios da política de formação profissional. **Revista Diálogos (RevDia)**, v. 6, n. 1, p.22-28, jan.-abr. 2018.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n.33, p. 387-359, set./dez. 2006.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira:** Libras- Língua Brasileira de Sinais. São Paulo: Midiamix, 2006.

MINAYO, Maria Cecilia de S.; SANCHES, Odécio. **Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?**. São Paulo:[s.n], 2012. Disponível em: <http://www.scielo.org/scielo.php?pid=S0102311X1993000300002&script=sci_arttext>. Acesso em: 04 mar. 2019.

OLIVEIRA, L.; CÓRDULA, E. B. L. A comunicação entre crianças surdas filhas de pais ouvintes. **Revista Educação Pública, Cecierj**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p.11-18, 2017.

QUADROS, R.M. **Língua de Herança: língua brasileira de sinais**. Porto Alegre: Penso, 2017.

_____. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Brasília: MEC; SEESP, 2002.

_____. Políticas linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 26, n. 69, p.33-39, ago. 2006.

_____. **O tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. **Pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa: Perspectivas para o campo da etnomusicologia**. João Pessoa:[s.n], 2012. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/claves/pdf/claves02/claves_2_pesquisa_quantitativa.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2009.

RELATÓRIO DO GRUPO DE TRABALHO. **Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SECADI, 2014.

RODRIGUES, Cristiane Seimetz; VALENTE, Flavia. **Interprete de libras**. Curitiba: IESDE, 2012. Disponível em: <<http://books.google.com.br/>>. Acesso em: 02 jul. 2014.

QUADROS, R.M; KARNOPP. L.B.- **Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROSA , Andréa da S. A presença do intérprete de língua de sinais na mediação social entre surdos e ouvintes. In: SILVA, Ivani. **Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidades**. São Paulo, Plexus, 2003.

RECH, T.L. A emergência da inclusão escolar no Brasil. In: THOMA, Adriana da Silva; HILLESHEIM, Betina. **Políticas de inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.

SALLES. H. M. M. L. [et al] **Ensino de língua portuguesa para surdos : caminhos para a prática pedagógica**. Brasília : MEC, SEESP, 2004.

SANCHES; TEODORO. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Revista Lusófona de Educação**, Portugal, v. 8, n.3, p. 63-83, 2006.

SANTANA, **Surdez e Linguagem**: aspectos e implicações neurolinguísticas. São Paulo: Plexus, 2007.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1999.

SEVERINO, A.J. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, D. N. H. **Como Brincam as crianças surdas**. São Paulo: Plexus, 2002.

SILVA, K. M. S. C. **Intérprete de língua de sinais** : um estudo sobre suas concepções de prática profissional junto a estudantes surdos. São Paulo:[s.n], 2013.

SKLIAR, C. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Medição, 1998.

STROBEL, K. L. & FERNANDES, S. **Aspectos lingüísticos da língua brasileira de sinais**. Curitiba: SEED/SUED/DEE. 1998.

TUXI, Patrícia. **A Atuação do Intérprete Educacional no Ensino Fundamental**. 2009. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.