

Roseléia Schneider

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR
PARA ALUNOS SURDOS: RESISTÊNCIAS E
DESAFIOS**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo (UPF), como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação, sob orientação do Prof. Dr. Eldon Henrique Mühl

Passo Fundo

2017

DADOS DA AUTORA

Roseléia Schneider, nascida em 10 de março de 1960, em Santa Rosa, RS, Brasil, graduada em Pedagogia – Licenciatura Plena, em 1982, pela Universidade Regional Integrada do Ato Uruguai e das Missões (URI), *Campus* de Santo Ângelo, RS, Brasil, e, Especialista em Educação e Psicopedagogia pela URI Santo Ângelo. Em 2002 concluiu o curso de Mestrado em Educação, na área de educação de surdos, pela Universidade de Passo Fundo (UPF), RS, Brasil. Atua no Instituto Cenecista de Ensino Superior (IESA) de Santo Ângelo como professora titular no Curso de Pedagogia, nas disciplinas de História da Educação, Organização e Gestão Escolar, LIBRAS e Filosofia da Educação e no Curso de Ciências Contábeis e Administração a disciplina de Metodologia do Ensino Superior e Filosofia. No Núcleo de Apoio ao Discente e Docente atua como Psicopedagoga. No momento atual está cursando Doutorado na Universidade de Passo Fundo. Tem experiência na área de Educação, com ênfase nas aprendizagens, educação de surdos, de alunos com necessidades educativas especiais, educação infantil, processos inclusivos e formação de professores.

Ao meu pai, Ismar (in memorian), a minha mãe, Teresa (in memorian).

Aprender a conviver com a surdez é um caminho que marca a minha história de vida com vocês e me traz a convicção de que chegar até aqui foi possível graças à contribuição e o investimento que cada um, a seu modo, fez em mim.

Hoje tenho certeza de que os princípios e valores mais importantes na minha vida aprendi nesse caminho.

Amor eterno!

AGRADECIMENTOS

Meus sinceros e especiais agradecimentos ao meu orientador, professor Doutor Eldon Mühl, os saberes referenciais que me apresentou ao longo do percurso de minha formação no mestrado e agora no doutorado foram importantes para mobilizar os meus, assim como seus questionamentos sobre minhas ideias, meus pensamentos, meus saberes. Sua presença constante, seu respeito por mim, sua valorização e apoio para que “eu construísse o meu caminho”, suas intervenções sobre os possíveis equívocos que eu cometi, seu enorme esforço para me auxiliar a revê-los, sua sustentação para que, mesmo com falhas e inacabamentos, essa produção chegasse a esse momento, foram atitudes de valor inestimável.

Professora Doutora Tatiana Lebedeff, pela competência e incansável cooperação durante todo o desenvolvimento do trabalho, e, principalmente, pela amizade e direcionamento dos caminhos até a chegada, por todo seu profissionalismo, pela ética e pela disponibilidade nas orientações que me levaram à conclusão do estudo.

Professora Doutora Lisiane Fachinetto, sua contribuição direta no projeto de pesquisa e a esta produção, que me auxiliou no estudo e na prática sobre Ensino Superior que é seu tema de pesquisa. Sua leitura cuidadosa e muito experiente enriqueceu a construção realizada.

Professores Doutores Angelo Vitório Cenci, Telmo Marcon, Altair Fávero e Cláudio Dalbosco, as discussões e estudos oportunizados no curso de suas disciplinas, as informações oferecidas e os diálogos realizados em alguns momentos do percurso desta pesquisa muito enriqueceram à problematização e à reflexão sobre meu objeto de estudo e minha prática profissional. Espero que identifiquem suas contribuições nesse trabalho.

À coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da UPF, representada por seu coordenador, professores e funcionários do período de 2013 e 2017, por oferecerem a infraestrutura, o investimento, e as informações e os apoios necessários para realização da pesquisa.

Às Instituições de Ensino Superior – Universidade de Passo Fundo (UPF) e Instituto Federal Farroupilha (IFF), Campus Santo Ângelo – que se disponibilizaram a participar da pesquisa.

Aos alunos surdos, pela afetiva, cuidadosa e ágil informação sobre os dados que coletei, professores e intérpretes que participaram da pesquisa e compartilharam comigo muitos momentos importantes.

Aos pesquisadores aqui citados que de forma direta ou indireta também contribuíram com esta pesquisa.

Aos professores e funcionários do IESA, pela paciência e compreensão nos momentos de ausência.

Aos colegas do doutorado (turma 2013), pelos momentos de interação e amizade.

A minha amada família, pelo apoio constante, compreensão e estímulo. A presença de vocês na minha vida é importante demais.

Aos meus amigos e amigas: de infância, de trabalho, de estudo, de pesquisa, aqueles que compartilharam dos momentos ideais profissionais e de vida, aqueles que contribuem pela atividade profissional para que eu seja uma pessoa melhor. Todos vocês foram meus grandes companheiros e companheiras nesse caminho. Não vou citar todos para não ser injusta. O apoio foi imprescindível. Espero que cada um se reconheça e se sinta aqui incluído.

A Deus, por tudo que tem possibilitado e por mais esta importante etapa em minha vida.

Muito obrigada a todos vocês!

*A lição dos poetas... é daqueles que procuram ser
adivinhados e não querem comandar
absolutamente nada; eles desejam ouvir e não se
fazerem escutar...
(SKLIAR, 2003)*

RESUMO

Esta tese insere-se na Linha de Pesquisa Fundamentos da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Passo Fundo. O estudo traz como temática central a educação inclusiva no ensino superior para alunos surdos. Para tanto, buscou-se analisar as concepções e práticas que predominam no processo de inclusão do aluno com surdez nesse nível de formação, investigando a cultura que predomina nas instituições de ensino superior em relação a esses alunos, as marcas dessa cultura e como a mesma se reproduz, tendo como referência a Universidade de Passo Fundo-UPF e o Instituto Federal Farroupilha-IFF, Campus de Santo Ângelo. Para este estudo foram entrevistados professores universitários, alunos surdos e intérpretes. O material empírico foi gerado por meio de entrevistas semiestruturadas, questionários e observações, e analisado por meio da triangulação de dados e com base nas seguintes categorias de análise: o domínio teórico/conceitos; o ingresso e acolhida do acadêmico; a aceitação e o compromisso. Cada uma dessas categorias foi composta por uma série de questões, abertas e ordenadas sequencialmente. A tese está apoiada no paradigma analítico-interpretativo, nos referenciais teóricos que discutem a surdez e em obras de Carlos Skliar, Martha Nussbaum e Norbert Elias. Com o estudo desenvolvido constata-se que o processo de inclusão do aluno surdo no ensino superior significa mais do que oferecer vagas e aceitar as pessoas surdas nos cursos de graduação. Ele requer compromisso da instituição com uma cultura de inclusão e com a presença de docentes instrumentalizados e suficientemente humanizados para ensinar independente das diferenças das condições físicas, cognitivas e subjetivas de seus alunos. Os resultados apontam para o despreparo dos professores e para a carência de intérpretes, o que compromete o processo de inclusão do aluno surdo no ensino superior, gerando conflitos, pois o mesmo se sente isolado e não reconhecido em sua cultura pelos alunos ouvintes e pelos próprios professores. Assim torna-se necessário aos professores ancorar o seu debate pedagógico nas arenas da ética e da justiça, não bastando, para isso, o título acadêmico, pois a docência é uma profissão que requer competências específicas e especializadas. Conclui-se, ainda, que a viabilização da inclusão do aluno surdo no ensino superior passa pelo conhecimento do processo de inclusão e de seus princípios, para que nenhum aluno surdo seja excluído do seu direito irrenunciável de estar na universidade. Dessa forma, a educação inclusiva no ensino superior pode vir a ser pautada por relações de reconhecimento mútuo e de respeito às diferenças linguísticas e culturais.

Palavras-chave: Ensino superior. Alunos surdos. Educação inclusiva. Processo de inclusão.

ABSTRACT

This thesis is part of the Fundamentals of Education Research Line of the Graduate Program in Education, University of Passo Fundo. The study focuses on inclusive education in higher education for deaf students. Herein we analyze the conceptions and practices that predominate in the process of inclusion of students with deafness on such environment, investigating the culture that predominates in higher education institutions in relation to these students, the marks of this culture and how does it develops. Using as reference, the University of Passo Fundo-UPF and the Federal Institute Farroupilha-IFF, Campus de Santo Ângelo, University professors, deaf students and interpreters have been interviewed. The empirical material was generated through semi-structured interviews, questionnaires and observations, and analyzed through triangulation of data based on the following categories of analysis: the theoretical domain / concepts, the entrance and reception of the academic, acceptance and commitment. Each of these categories was composed by a series of questions, opened and ordered sequentially. The thesis is based on the analytical-interpretative paradigm, on the theoretical references that discuss deafness and on Carlos Skliar, Martha Nussbaum and Norbert Elias research data. With study development, the process of inclusion of the deaf student in higher education means more than offering places and deaf people acceptance in undergraduate courses. It requires the commitment of the institution with a culture of inclusion with the presence of instrumental and sufficiently humanized teachers to teach independently of the differences in the physical, cognitive and subjective conditions of those students. The results point to the unpreparedness of the teachers and the lack of interpreters, which compromises the process of inclusion of the deaf student in higher education, generating conflicts. Those students feel isolated and not recognized in their culture by the colleges and by teachers. Thus, it is necessary that the teachers anchor their pedagogical debate in the ethics and justice, not enough for this, the academic title, because teaching is a profession that requires specific and specialized skills. It is also concluded that the viability of inclusion of the deaf student in higher education requires knowledge of the inclusion process and its principles, so that no deaf student is excluded from his inalienable right to be in university. In this way, inclusive education in higher education can be based on relations of mutual recognition and respect for linguistic and cultural differences.

Keywords: Higher education. Deaf students. Inclusive education. Process inclusion.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Entrevista com acadêmicos.....	130
Figura 2 – Entrevista com professores.....	142
Figura 3 – Entrevista com intérpretes.....	146

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Características dos sujeitos da pesquisa.....	119
Quadro 2 – Registros de entrevistas com intérpretes, professores e acadêmicos surdos.....	128
Quadro 3 – Registro de observações.....	128

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APADA	- Associação de Pais e Amigos dos Surdos
APAE	- Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ASPF	- Associação dos Surdos de Passo Fundo
BIE	- International Bureau of Education
CADEME	- Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENESP	- Centro Nacional de Educação Especial
CESB	- Campanha para Educação do Surdo Brasileiro
CFE	- Conselho Federal de Educação
CNEC	- Campanha Nacional de Educação de Cegos
CNPq	- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CORDE	- Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
DESE	- Departamento de Educação Supletiva e Especial
FENEIDA	- Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos
FENEIS	- Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
IBC	- Instituto Benjamin Constant
IES	- Instituições de Ensino Superior
IESA	- Instituto Cenecista de Ensino Superior de Santo Ângelo
IFES	- Instituições Federais
IFF	- Instituto Federal Farroupilha
INCLUIR	- Programa de Acesso à Universidade
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	- Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	- Língua Brasileira de Sinais
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
NAD	- Núcleo de Apoio ao Discente
ONU	- Organização das Nações Unidas
P1	- Pressuposto 1
P2	- Pressuposto 2

P3	- Pressuposto 3
PPGEDU	- Programa de Pós-Graduação em Educação
PROES	- Programa de Apoio e Incentivo à Pesquisa em Educação Especial
PROUNI	- Programa Universidade para Todos
Res.	- Resolução
RS	- Rio Grande do Sul
SAES	- Setor de Atenção ao Estudante
SECADI	- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	- Secretaria de Educação Especial
SENEB	- Secretaria Nacional de Educação Básica
SESPE	- Secretaria de Educação Especial
SESu	-Secretaria da Educação Superior
SINAES	- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TILS	- Intérpretes de Língua de Sinais
UFSM	- Universidade Federal de Santa Maria
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UFSC	- Universidade Federal de Santa Catarina
UPF	- Universidade de Passo Fundo
URI	- Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
ZDP	- Zona do Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 TESSITURA DO PERCURSO PROFISSIONAL E O PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO.....	22
2 PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE A INCLUSÃO EXCLUSÃO E SURDEZ	31
2.1 Inclusão e exclusão	31
2.1.1 Concepções de inclusão e os problemas da exclusão	31
2.1.2 Educação especial no Brasil e o paradigma da inclusão	36
2.1.3 As práticas de avaliação do aluno com surdez.	50
2.2 Inclusão e exclusão na surdez.....	56
2.2.1 Deficiência, surdez, exclusão	56
2.2.2 Alunos com surdez no ensino superior.....	64
2.2.3 Inclusão no ensino superior no contexto atual	75
2.3 Proposições de políticas e práticas pedagógicas para o desenvolvimento de uma cultura de inclusão.....	77
2.3.1 Políticas públicas educacionais de inclusão educacional do aluno com surdez.....	77
2.3.1.1 <i>A mudança cultural do ouvinte para a inclusão do surdo</i>	81
2.3.2 O Intérprete de Libras e a legislação	83
2.3.3 Os avanços na legislação brasileira e internacional.....	85
2.3.4 Metodologias e tendências educacionais na educação de surdos.....	89
2.3.4.1 <i>Oralismo</i>	89
2.3.4.2 <i>Comunicação total</i>	91
2.3.4.3 <i>Bilinguismo</i>	93
2.3.5 Bilinguismo na prática de educação de surdos.....	97
2.3.5.1 <i>Desafio do resgate da identidade</i>	97
2.3.5.2 <i>Identidade, cultura e o conflito como possibilidade de incluir</i>	102
3 METODOLOGIA.....	109
3.1 Caminhos da pesquisa	109
3.2 A construção da coleta de dados	115
3.2.1 O estudo exploratório	117
3.2.2 Sujeitos da pesquisa.....	119
3.2.2.1 <i>Caracterização dos sujeitos da pesquisa</i>	119
3.2.2.2 <i>Seleção de amostras</i>	120

3.2.3 Procedimentos de coleta	121
3.2.4 Instrumentos	123
3.2.4.1 Entrevistas	123
3.2.4.2 Questionários	124
3.3 Procedimentos de análise	125
3.3.1 Triangulação	125
3.3.2 Diário de campo.....	127
3.3.3 Categorias de análise	128
3.4 Aspectos éticos	129
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	130
4.1 Análise do processo de inclusão.....	130
4.1.1 Os acadêmicos surdos.....	130
4.1.1.1 <i>Relato sobre história da vida acadêmica (expectativas, frustrações, relação com professores e colegas)</i>	130
4.1.1.2 <i>Relação com a família e a escolarização, contribuiu para que chegasse ao ensino superior.....</i>	137
4.1.1.3 <i>Como foi o vestibular, o acesso.....</i>	138
4.1.1.4 <i>Como é a participação nas atividades acadêmicas</i>	138
4.1.1.5 <i>Como é o apoio da Instituição.....</i>	139
4.1.2 Os professores	141
4.1.2.1 <i>Domínio teórico.....</i>	142
4.1.2.2 <i>Ingresso na vida acadêmica</i>	143
4.1.2.3 <i>Aceitação</i>	143
4.1.2.4 <i>Compromisso.....</i>	143
4.1.3 Os intérpretes	146
4.1.3.1 <i>Domínio teórico.....</i>	146
4.1.3.2 <i>Ingresso na vida acadêmica</i>	147
4.1.3.3 <i>Aceitação</i>	147
4.1.3.4 <i>Compromisso.....</i>	147
4.2 Viabilização da inclusão dos surdos no ensino superior..	151
4.2.1 Martha Nussbaum e as Capacidades Humanas.....	149
4.2.2 Aluno surdo no ensino superior: reconhecimento e formação humanizadora para os professores	154
4.2.3 O trabalho docente frente à alunos surdos no ensino superior	158

CONCLUSÃO.....	161
REFERÊNCIAS	166
APÊNDICES	178
ANEXOS	191

INTRODUÇÃO

Esta tese tem por foco a resistência e desafios na temática da educação inclusiva no ensino superior para alunos surdos, com base em pressupostos teórico-históricos e culturais da proposta deste trabalho e na intenção de nortear as reflexões na minha experiência profissional. Portanto, vincula à percepção da necessidade de novos enfrentamentos e desafios postos no decorrer da atuação como docente e o contato diário com pessoas com surdez, experiências a partir das quais determinadas questões passaram a inquietar-me.

Incitada a realizar pesquisas nessa área, surgida no decorrer do trabalho desenvolvido na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Santo Ângelo, RS – Escola da APAE, a partir da percepção de que as políticas públicas que instituíam a inclusão dos alunos surdos no ensino fundamental fomentavam reflexões de ordem conceitual e prática, e que essa política vinha para desconstruir modelos clínicos, muito presentes nas escolas especiais, ou seja, de um lado, podia continuar prevalecendo à ideia da normalização, de desenvolvimento humano, único e universal; e de outro, havia a possibilidade de que, por meio do inevitável encontro com a diferença, a escola passasse a instituir novos paradigmas da educação como um todo.

Neste momento, comprometida com a proposta de educação inclusiva, esta tese representa a necessidade de desfazer resistências e ultrapassar desafios que se fazem sentir no ensino superior e no meio acadêmico relativos ao processo de inclusão do aluno surdo no Ensino Superior.

A história fornece dados de que nas culturas primitiva, antiga e medieval, a perfeição física, define a condição humana e a posição do homem nas relações de produção, social e familiar. A capacidade/incapacidade de inserir-se num dado contexto histórico definia-se a partir de características físicas e psicológicas do recém-nascido e dos primeiros anos de vida. Quantas histórias, quantas narrativas, descrevem uma prática comum entre esses povos, a de excluir, por incapacidade ou deficiências diversas, de participarem da sociedade ou das atividades comunitárias que asseguravam a sobrevivência do grupo, os velhos, doentes e crianças franzinas ou malformadas (GUHUR, 1998).

Nos séculos XI e XII, a própria igreja Católica adotou comportamentos discriminatórios e de perseguição, quando alguma pessoa tinha uma malformação congênita ou problemas mentais, quase sempre eram consideradas como castigo de Deus, a caridade então era substituída pela rejeição. Novas mudanças ocorrem entre os séculos XV a XVII, há um relativo reconhecimento do valor humano, com o avanço da ciência e a libertação de

crendices e superstições. No século XIX, em face da guerra, dos conflitos militares e das mutilações, estabeleceu uma atenção específica para pessoas com deficiência garantindo-se moradia e alimentação. No século XX, a assistência e a qualidade de tratamento melhoram substancialmente, não só para pessoas com deficiência como para a população em geral (SILVA, 1987).

Depois da Segunda Guerra Mundial a história da pessoa com deficiência passaria a ser objeto de debate público e ações políticas, no ritmo de cada país. Contudo, até os dias de hoje existem exemplos de preconceito e discriminação, embora o avanço dos temas ligados à cidadania e aos direitos humanos tenha provocado, sem dúvida, um novo olhar (GARCIA, 2011).

Com relação à pessoa com surdez, é possível afirmar que várias questões práticas e teóricas surgiram e se constituíram em movimentos desafiadores, permitindo a identificação de práticas extremamente instigantes, e o avanço das pesquisas nas áreas da linguística, sociologia, antropologia entre outras, que haviam contribuído para que novas perspectivas surgissem e tomassem corpo entre os estudiosos da área.

Pensar a proposta de educação inclusiva no ensino superior para alunos surdos implica que se compreendam as práticas de exclusão mais comuns. Outro aspecto a destacar é observado na necessidade de desenvolvimento de uma cultura de inclusão, que envolva não só o atendimento pedagógico das demandas dos excluídos, mas, também, a formação de uma consciência coletiva de inclusão.

Diante destas constatações delimito minha pesquisa para investigação sobre a inclusão do aluno com surdez no ensino superior tendo em vista que no mestrado já havia me preocupado com o referido tema, mas com o foco no ensino fundamental.

Essas reflexões, envolvendo as práticas pedagógicas de professores universitários, à maneira excludente e seletiva do sistema universitário, em vários aspectos, deram forma ao problema de pesquisa: qual a cultura que predomina nas instituições de ensino superior em relação aos alunos com surdez, as marcas dessa cultura e como ela se reproduz? Qual a percepção dos surdos, dos professores e dos intérpretes diante das vivências realizadas no ensino superior?

Para dar uma resposta a esta questão central de pesquisa, o presente estudo propõe-se como objetivo geral: analisar as concepções e práticas que predominam e o processo de inclusão do aluno com surdez no ensino superior.

Para o alcance deste propósito, se estabelecem como objetivos específicos:

-Discutir sobre o processo de inclusão do aluno surdo no ensino superior.

- Refletir sobre questões teórico-empíricas que permeiam esse processo.
- Contextualizar a história da educação de surdos.
- Identificar as concepções de inclusão, problemas de exclusão, políticas públicas, metodologias e tendências na educação de surdos.
- Investigar e analisar crítica e interpretativamente o processo de inclusão do aluno surdo no ensino superior, identificando práticas educativas, bem como, necessidades e expectativas do aluno surdo.

A realidade tem demonstrado a importância que vem sendo conferida, nos meios políticos-educacionais e legal, à formação acadêmica da pessoa com surdez. Mas, essa formação é perpassada por processos de exclusão, sendo o desafio maior, enfrentar os reflexos da inclusão em uma sociedade que exclui (ELIAS, 1993). A atenção que deve ser dispensada ao aluno com surdez constitui-se em outro grande desafio para o ensino superior.

A preocupação com o acesso ao ensino superior para as pessoas com surdez é evidenciada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), de modo a promover a equidade, no entanto os avanços na legislação brasileira e internacional, não tem sido suficiente para garantir uma inclusão de qualidade para esses alunos.

Diante da necessidade de promoção de ações que possibilitem a inclusão do aluno surdo no ambiente acadêmico em condições de igualdade com os demais, com base nas reflexões e discussões sobre o tema (QUADROS, 1997; SKLIAR, 1999; MOREIRA, 2005; THOMA, 2006, MOREJÓN, 2009; GURGEL, 2011; PIECZKOWSKI, 2014; LEBEDEFF, 2014; NAUJORKS, 2014, entre outros), foram elaborados os pressupostos que orientam o foco desta pesquisa:

P1 – a Língua de Sinais precisa ser vista e ensinada da mesma maneira que a língua dos ouvintes (neste caso a Língua Portuguesa);

P2 – o bilinguismo aponta para o fato da criança ter acesso a duas línguas, respeitando a Língua de Sinais como sendo a língua natural desse sujeito e sendo integrante de outra cultura;

P3 – a estigmatização provoca efeito paralisante nos grupos de menor poder nessas relações, dificultando e bloqueando possibilidades de os grupos que têm uma posição menor conseguirem mobilizar as fontes de poder, e, em consequência, inviabilizando o aprender.

Com base nestes pressupostos e considerando o percurso histórico, a política de inclusão dos alunos com surdez, as contribuições mais relevantes que se produziram nas últimas décadas no país, fundamentalmente no âmbito da sociologia, da antropologia e da educação, que fundamentaram o compreender progressivo das concepções de inclusão e

oferecem um arcabouço teórico adequado e, entendendo a necessidade de alinhamento com autores que pensam uma inclusão responsável, real, que, para além das leis e adaptações curriculares, a inclusão se concretize por meio de uma interação constante entre surdos e os ouvintes no ensino superior se processe com a mediação de intérpretes e de professores capacitados para atuar com a diferença e a diversidade na sala de aula (SKLIAR, 1999; MASINI, 1999; ELIAS; SCOTSON, 2000; ELIAS, [1994, 1994a], 2001; MAZZOTTA, 2001; CHARTIER, 2001; MAZZONI, 2003; FONSECA, 2005; SCHNEIDER, 2006; SLOMSKI, 2011; NUSSBAUM, 2012, 2012a; CALDERÓN-ALMENDRÓS, 2014; LEBEDEFF, 2014, PIECZKOWSKI, 2014; entre outros).

A hipótese que orienta a investigação é a de que, mesmo havendo alguns progressos no que diz respeito à inclusão do surdo no ensino superior, ainda permanecem muitos desafios que precisam ser enfrentados para que se possa chegar a efetiva inclusão do surdo, não apenas como alguém compreendido pelas concepções dos não surdos, mas como um sujeito que constrói formas próprias de compreensão e de ação no mundo e de interação com os outros.

Formula-se a tese de que o processo de inclusão do aluno surdo no ensino superior significa mais do que oferecer vagas e aceitar as pessoas surdas nas instituições de ensino superior, requer compromisso da instituição, uma cultura de inclusão e docentes instrumentalizados e suficientemente humanizados para ensinar independente das diferenças das condições físicas, cognitivas e subjetivas de seus alunos.

Com efeito, o processo de inclusão do aluno surdo no ensino superior é complexo (FOREST; LUSTHAUS, 1987; KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999a; CARMO, 2001; FONSECA, 2005; THOMA, 2006; MOREIRA, 2008). Entende-se que a análise do processo de inclusão do aluno surdo no ensino superior com base no desenvolvimento de uma cultura de inclusão e de uma consciência coletiva de inclusão, exige que se conheça mais detalhadamente: inclusão e exclusão, por meio da contribuição dos autores (FOUCAULT, 1989; BOVE, 1993; GUHUR, 1998; SKLIAR, 1998; BEYER, 1998; VYGOTSKY, 1998; KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999; MASINI, 1999; SASSAKI, 2000; NUSSBAUM, 2012, 2012a; entre outros); e inclusão e exclusão na surdez, incluindo abordagens de autores e da legislação (QUADROS, 1997; GUHUR, 1998; SKLIAR, 1999; ELIAS; SCOTSON, 2000; ELIAS, [1993, 1994, 1994a], 2001; SCHNEIDER, 2006; FÁVERO, 2007; SLOMSKI, 2011; MRECH; PEREIRA, 2011; NUSSBAUM, 2012, 2012a; PECZKOWSKI, 2014; LEBEDEFF, 2014, LEI Nº 9.394/1996; LEI Nº 10.098/2000; LEI Nº 10.436/2002; DEC. Nº 5.626/2005; PORTARIA Nº 9.488/2007; LEI Nº 12.319/2010; entre outras abordagens e leis).

Para a operacionalização da pesquisa, norteio a metodologia pela pesquisa qualitativa, realizada por meio de pesquisa de campo. Entendo que a metodologia empregada pode revelar como um fenômeno pode ser apreendido pela pesquisadora e o grau de complexidade conferido ao mesmo. O exame da literatura sobre essa temática apontou que a abordagem qualitativa predomina na maioria dos trabalhos atuais, sendo utilizadas diferentes técnicas de coleta de dados, que incluem entrevistas semiestruturadas, observação participante, conversas informais, uso de fotografias e estratégias etnográficas. A pesquisa qualitativa faz a análise das expressões humanas presentes nas relações, nos sujeitos e nas representações e por seu caráter exploratório, leva os entrevistados a pensarem livremente a respeito de determinado tema, objeto ou conceito. Mostra aspectos subjetivos e atinge motivações implícitas, ou mesmo conscientes, de maneira espontânea. Por isso, seu uso acontece quando se procura percepções e entendimento acerca da natureza real de uma questão. Dessa forma, a pesquisa qualitativa abre espaço para a interpretação, constituindo-se em uma pesquisa indutiva, porque a pesquisadora desenvolve conceitos, ideias e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados, em vez de coletar dados para comprovar teorias, hipóteses/pressupostos e modelos pré-concebidos.

Assim, acredito que no contexto que se insere a investigação, uma pesquisa qualitativa tem por característica fundamental a reflexividade. Esse conceito significa que deve ser dada atenção especial à forma que diferentes elementos linguísticos, sociais, culturais, políticos e teóricos influenciam de maneira conjunta no processo de desenvolvimento do conhecimento, a interpretação na linguagem, na narrativa e impregnam a produção de textos de legitimidade.

Na estruturação tenho como sujeitos uma amostra de 33 participantes do ensino superior, sendo entre estes, 13 alunos surdos, 10 professores e 10 intérpretes, selecionados por amostragem, a partir do universo dos alunos com surdez, das Instituições de Ensino Superior que se disponibilizaram a participar do estudo. Como instrumento de coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, por meio de questionários-guia, aplicadas no primeiro semestre de 2015. Os procedimentos de análise envolveram o paradigma analítico-interpretativo, sendo os dados e observações confrontados e analisados à luz do referencial teórico.

O desenvolvimento do trabalho está estruturado em quatro capítulos: no primeiro apresento a tessitura do percurso profissional, envolvendo atuações e experiências profissionais, a aproximação com o tema de estudo, o problema, os pressupostos da pesquisa, os autores que dão suporte aos mesmos e a formulação da tese.

No segundo capítulo, formado pelo referencial teórico, promovo a sustentação teórica da tese, focalizando: inclusão e exclusão em âmbito geral; e inclusão e exclusão na surdez, abordando: deficiência, surdez, exclusão; o aluno com surdez no ensino superior; proposições de políticas e práticas pedagógicas para o desenvolvimento de uma cultura de inclusão; metodologias e tendências educacionais na educação de surdos; e bilinguismo na prática de educação de surdos.

No terceiro capítulo detalho a metodologia utilizada, destacando os caminhos da pesquisa, a construção da coleta de dados e os procedimentos de análise.

No quarto capítulo apresento os resultados e discussão e trago para a análise, o processo de inclusão envolvendo os acadêmicos surdos, os professores e os intérpretes, finalizando com a viabilização da inclusão dos surdos no ensino superior.

Nas considerações finais sintetizo as conclusões decorrentes das principais análises sobre o processo de inclusão do aluno surdo no ensino superior, visando responder à questão de pesquisa, os pressupostos que sustentam a pesquisa, o atingimento dos seus objetivos e faço recomendações para futuras pesquisas.

O projeto deste trabalho foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade de Passo Fundo-PPGEDU. A pesquisa teve início após a aprovação do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (APÊNDICE D, E, F e G; e ANEXO A e B), pelo Comitê, que autorizou a coleta de dados com alunos surdos do ensino superior na UPF.

Tenho a consciência do grande desafio que esse trabalho exige, pelas metas que constitui, pretendo na sequência suscitar diante dos dados coletados uma reflexão que se apoie nos referenciais até aqui desenvolvidos.

1 TESSITURA DO PERCURSO PROFISSIONAL E O PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO

Este estudo está articulado com a minha trajetória profissional, mais especificamente com o trabalho desenvolvido na educação especial. A aproximação com essa área teve início em 1981, com a realização de um trabalho voluntário na APAE de Santo Ângelo, RS. A partir dessa data até o presente momento, o trabalho desenvolvido tem buscado problematizar a função pedagógica da educação que é oferecida às pessoas com deficiência¹ e procurado descobrir novas formas de reconhecimento dessas pessoas como sujeitos capazes. Desse modo, teço algumas considerações sobre esse percurso profissional e também apresento a escolha do objeto de estudo e sua problematização, desenvolvendo uma linha argumentativa que explicita de forma clara a pesquisa proposta, que diz respeito ao problema da inclusão no ensino superior.

A conclusão do Ensino Médio no ano de 1978 e neste mesmo ano a realização do vestibular para o curso de Pedagogia na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI de Santo Ângelo-RS e a aprovação oportuniza a iniciação de estudos na área pedagógica. Enquanto aluna, dei conta do quanto gostava de assistir as aulas que traziam para discussão os problemas de aprendizagem, então comecei a realizar trabalho voluntário na APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais da cidade.

A conclusão do curso de graduação em Pedagogia no ano de 1982 e a habilitação para trabalhar com séries iniciais e lecionar a disciplina de Psicologia da Educação, constituíram marcos orientadores, somados ao convite para trabalhar na APAE de Santo Ângelo, RS. Ao assumir uma turma de Alfabetização com dez alunos que traziam o diagnóstico de deficiência mental e outros de surdez, todos com mais de 10 anos e que não tinham conseguido ser alfabetizados até então, senti a necessidade de aprofundar estudos sobre o tema. A partir desse momento, passo a participar de cursos de formação de professores na área das deficiências e no ano de 1983, início ao curso de especialização em Educação, tendo como orientador o professor Ronai Pires da Rocha (UFSM), que me coloca diante do desafio de escrever sobre a

¹ Nesse estudo utilizo o termo “pessoas com deficiência” para referir àquelas que apresentam algum tipo de déficit relacionado às características físicas e/ou sensoriais e/ou intelectuais e/ou psíquicas que, estatisticamente, diferem da maioria da população. Essa opção se dá por considerar que ela traz a deficiência “apenas” como características dos sujeitos e que não o tornam, por isso, “deficientes” nas suas relações consigo mesmo, como os outros, como contexto cultural que estão inseridos. O termo “pessoa em situação de deficiência” também tem sido utilizado (CARVALHO, 1998; PLAISANCE, 2004). Ele enfatiza que a deficiência pode estar intimamente ligada com a situação na qual está inserida.

alfabetização de alunos surdos na monografia. Aceita a proposta, construo a monografia que tem como tema *Os métodos de alfabetização para alunos surdos*.

Em março de 1983, me transfiro para a cidade de São Luiz Gonzaga-RS onde início atividades como docente e Coordenadora Pedagógica na APAE dessa cidade. Essa trajetória me impulsiona a olhar detidamente, seguir as impressões, os vestígios daquilo que considero importante nesse trabalho. Começo a realizar pesquisa de maneira mais sistematizada e ordenada na área das deficiências, tentando sempre me situar dentro das concepções conceituais que definiam meu tema e que orientavam essa prática. Procuo, ainda, definir as características do objeto de pesquisa, o tipo de problema a formular e resolver, a essência dos processos de pesquisa, as estratégias, as técnicas e os instrumentos considerados mais adequados e válidos para mim. Sempre buscando leituras que permitissem dar amplitude aos conteúdos trabalhados, possibilito assim a aprendizagem dos alunos, favorecendo suas outras capacidades que não aquela que lhes faltava, a “audição”. Com várias tentativas e muitas fracassadas, no sentido de “oralizar” os alunos surdos (isso era exigência no modelo educacional da época que iniciei a “oralização”), começo a participar de grupos de estudos vinculados ao Espaço de Estudos Psicanalíticos de Ijuí, sobre a escolarização de alunos surdos.

No decorrer de todo esse percurso, várias questões práticas e teóricas se constituíram em movimentos desafiadores, o que me permite identificar práticas extremamente instigantes; e o avanço das pesquisas nas áreas da linguística, sociologia, antropologia entre outras, que haviam contribuído para que novas perspectivas surgissem e tomassem corpo entre os estudiosos da área.

No ano de 1990 participo de um curso de formação na área de surdez que trouxe como tema: *Deficiência auditiva e aprendizagem*. Durante esse curso a convivência com profissionais dessa área serve para reforçar aquilo que já pensava ser uma proposta adequada de escolarização para alunos com surdez. Na década de 90 iniciaram, no Brasil, as discussões sobre a proposta bilíngue para surdos. Pois neste período, já existiam escolas bilíngues de línguas orais em nosso País.

Um momento que destaco e que considero de extrema importância aconteceu no ano de 1994 quando, em continuidade aos estudos e apostando na capacidade de aprendizagem de meus alunos desenvolvo um projeto de pesquisa, considerado pioneiro pelas escolas da APAE da região que prestavam atendimento para alunos com deficiência. Até então, esses alunos nunca haviam participado de Feiras de Ciências. Então, com o surgimento do projeto de pesquisa, *De olho do piolho: uma maneira natural de combater*, cujo tema versava sobre a

importância de usar um sabonete para erradicar o piolho, o qual foi produzido na própria escola da APAE, conquistou o prêmio na Feira Estadual de Ciências do Rio Grande do Sul. Esse projeto de pesquisa serve, também, para que se aposte, ainda mais, nas aprendizagens e também na inclusão de alunos surdos no ensino regular.

Essa experiência me leva a questionar a permanência desses alunos em uma escola de APAE, pois os mesmos tinham extrema dificuldade para inserir-se com os outros alunos que participavam da referida feira. Então, em parceria com colegas da APAE de Santo Ângelo e da região se começa a pensar na inclusão no ensino regular para alunos com surdez.

Tendo em vista essas considerações e respaldados pela legislação, o grupo começa a desenvolver a iniciativa de colocação das crianças surdas na escola regular, sem dúvida, parte importante na consecução dessas políticas, porque atende ao princípio fundamental de direito de todos à educação. Entretanto, esse direito nem sempre veio respaldado de educação justa e participativa, mas na maioria das vezes, em tentativas de generalização que só discutem educação a partir de e para uma determinada parcela da população.

Dessa maneira, embora os discursos ainda contemplem demasiadamente a questão das diferenças e do respeito ao outro, as ações, tanto em termos de políticas públicas como de objetivações curriculares, não tem considerado as implicações sociais que envolvem o ato educativo e que constituem saberes distintos, não se subordinando, de forma absoluta, uns aos outros. Corroboro com Perlin (1998, p. 11), quando argumenta sobre esse fato, que “os surdos escolarizados na escola especial como as Apaes e Pestalozzi, vivem em condição de subordinação e parecem estar vivendo numa terra de exílio”, o surdo segundo a pesquisadora estaria em condições melhores de escolarização nas escolas de surdos. Nesse contexto, persiste a ideia errônea de que esse aluno deveria ser considerado como uma pessoa que não poderia se comunicar adequadamente a não ser pela fala, mascarando pelo discurso da deficiência, “a questão política da diferença. Nesse discurso a deficiência é definida como diversidade e, assim a diversidade não é outra coisa senão as variantes de uma normalidade, de um projeto hegemônico” (SKLIAR, 1998, p. 13).

A exclusão de alguns e a inclusão de outros sempre foi uma marca da instituição escolar e partindo desse entendimento de que as instituições educacionais ainda tem se encarregado de classificar, nomear, narrar, incluir ou excluir, Batista e Jesus (2007), destacam que “no final dos anos 80 a produção acadêmica, envolveu-se com o conceito de exclusão social, ganhou terreno na Comunidade Europeia, com as contribuições de Castell (1998), Paugam (1999), Bordieu (2001), entre outros”, impulsionada pelo redesenho político dos

países europeus na década anterior. Políticas Públicas foram propostas como uma tentativa de atender às populações tidas como excluídas (BATISTA; JESUS, 2007, p. 22).

Essa reflexão conduz a percepção de que as determinações que produzem os programas de inclusão não superam essa exclusão/inclusão, tendo em vista que colaboram para um ajustamento ou acomodamento da relação entre capital e trabalho, as ideologias presentes no contexto social capitalista, o qual mascara a realidade a partir da propagação de suas concepções. A maioria excluída não consegue enxergar a sua realidade e nem se entender como classe excluída, motivo pelo qual o capital consegue impor seus interesses, utilizando-se de políticas públicas que os representam. Assim, as pessoas com deficiência também não conseguem se perceber como sujeitos excluídos, tampouco se identificam como um grupo social coletivo capaz de requerer seus direitos, visto que se reconhecem isoladamente ou por meio de associações de deficiências.

No campo da educação, A Lei nº 5.692/71, que altera a LDBEN de 1961, ao definir “tratamento especial” para os estudantes com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e acaba reforçando o encaminhamento dos estudantes para as classes e escolas especiais. Em 1973, o MEC cria o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que, sob a égide integracionista. Destacamos também a Conferência Mundial de Educação para Todos, Jomtien em 1990, chama a atenção para os altos índices de crianças, adolescentes e jovens sem escolarização, tendo como objetivo promover transformações nos sistemas de ensino para assegurar o acesso e a permanência de todos na escola.

Para o alcance das metas de educação para todos, a Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada pela UNESCO em 1994, propõe aprofundar a discussão, problematizando as causas da exclusão escolar. Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular. 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.

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. Acompanhando o processo de mudança, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam 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. (MEC/SEESP, 2001). Esse conjunto de leis e ações pretendeu concretizar a política de inclusão, adotada pelo Governo Federal.

No final de 1994, o trabalho desenvolvido na APAE teve reconhecimento por parte da comunidade local, e a convite iniciei o trabalho como professora titular da disciplina de Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem no Curso de Pedagogia na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, São Luiz Gonzaga.

Em outubro de 1995, em continuidade às pesquisas com alunos surdos, participo do projeto intitulado: *Língua de sinais: ouvir com os olhos e falar com as mãos*. Nesse trabalho, analiso a proposta de educação usando a Língua de Sinais para alfabetização, e no ano de 1997, definitivamente adoto a proposta bilíngue para educação de surdos.

Dessa maneira, acredito que esse percurso contribui no embasamento desse trabalho. Aposto nas leituras de Carlos Skliar e Ronice de Quadros sobre questões relativas à aquisição e desenvolvimento linguístico bem como as políticas linguísticas e de educação de surdos.

Para Skliar (1998, p. 7), “a proposta bilíngue para surdos pode ser definida como uma oposição aos discursos e às práticas clínicas hegemônicas – características da educação e da escolarização dos surdos nas últimas décadas – e como um reconhecimento político da surdez como diferença”.

A partir desses estudos senti novamente a necessidade de maior formação para atuar nessa área de conhecimento e então no ano de 1997, início outro curso de pós-graduação com especialização em Psicopedagogia na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Nesse curso desenvolvo um projeto de pesquisa sobre *A inclusão do aluno com deficiência no ensino regular*. Complemento minha formação, no curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia da Universidade de Passo Fundo.

Para poder melhor trabalhar essas questões, começo o trabalho de atendimento clínico psicopedagógico e nesse espaço passo a conviver mais de perto com as questões que dizem da minha busca em defesa de alunos que não aprendem. Percebo, que, por mais que os professores recebessem uma formação, faltavam outros espaços de aprendizagens e de escuta com intervenções pontuais acerca das aprendizagens de seus alunos. Com o tempo passo a

escrever ainda mais sobre as aprendizagens desses alunos e sento a necessidade de ir além. Foi então que, em agosto de 2000, fiz seleção para o Mestrado da Universidade de Passo Fundo com um projeto sobre a Educação Inclusiva. Nesse percurso, confronto ideias e passo a pensar a inclusão no sentido de ampliar as interrogações sobre o fazer docente e sobre os contornos que definem o educador.

Assim, com os estudos realizados sobre essa abordagem, começo a repensar a proposta pedagógica da APAE de São Luiz Gonzaga. Com a equipe gestora, monta-se um projeto de acompanhamento desses alunos no ensino regular e passa-se a orientar semanalmente esses professores, além da realização de visitas sistematizadas nas escolas onde esses alunos estavam buscando a escolarização.

Os estudos continuam, e, quando começo a orientação da dissertação obtém-se o privilégio da indicação como orientador, do professor Eldon Mühl. Novamente repenso e reestruturo a maneira de encaminhar os alunos para o ensino regular. Passo, junto com a equipe da APAE, a fazer um trabalho mais sistematizado e com isso começo a fazer pesquisa de campo nas escolas onde os alunos surdos estavam sendo inseridos. Nessa etapa, os orientadores foram de extrema competência ao conduzir a pesquisa, pois mesmo sendo constantemente desafiados a autorizarem a realização de novas descobertas expressando, meus pensamentos a respeito do tema, percebo que os sujeitos de pesquisa (os alunos surdos) não conseguem mover suas mãos na escola regular. Primeiro, eles olhavam para a professora titular e depois para mim, que naquele momento não era sua professora e sim uma pesquisadora, como que estivessem pedindo ajuda, demonstrando assim sua insegurança. Nesses momentos, ficava provado que não tinham compreendido o que ela lhes falava.

Nesse caminhar, em 2002 concluo a dissertação de Mestrado, na qual abordo o tema *A inclusão de alunos surdos no ensino regular*. E, em conjunto com a equipe, o trabalho na APAE é reestruturado, que passa a não mais atender esses alunos, no seu espaço, e sim, na Escola Regular, com auxílio de professores especializados, desenvolvendo assim mais um trabalho de supervisão dessas escolas.

No ano de 2003, assumo a Coordenação do Curso de Pedagogia, na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI de São Luiz Gonzaga, até 2006, período no qual, em conjunto com a equipe de professores e alunos, foram desenvolvidas pesquisas sobre *A educação inclusiva na educação infantil*, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. Para esse estudo foram realizados seminários, jornadas, colóquios, simpósios e congressos a respeito do tema. Com esse trabalho passo a pensar na possibilidade de publicar um livro sobre a inclusão.

Novamente retorno ao tema sobre educação de surdos e passo a adaptar minha dissertação para publicação.

No ano de 2006, volto a residir em Santo Ângelo e sou convidada para ser professora no Instituto Cenecista de Ensino Superior de Santo Ângelo, passo atuar como professora de História da Educação e Organização e Gestão Educacional no Curso de Pedagogia.

Em junho desse mesmo ano, lanço o livro *Educação de surdos: inclusão no ensino regular*. Esse trabalho, resultado da dissertação do mestrado, destaca a importância de reformulação das políticas educacionais e de implementação de projetos educacionais inclusivos, estendendo tais políticas a um maior número de escolas para que todos os indivíduos nela possam ingressar, atentando para o atual quadro social no qual a diversidade está se tornando mais normal do que a exceção.

Do ponto de vista pedagógico, o livro ressalta que a escola tem como tarefa reconhecer e responder às diversas dificuldades de seus alunos. Neste sentido, a escola deve acomodar-se aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e assegurar uma educação de qualidade para todos, mediante currículos apropriados, adequadas estruturas organizacionais, estratégias de ensino condizentes com o potencial dos alunos, profissionais preparados para atender às diversidades que se fazem presentes e abertura para o estabelecimento de parcerias com as comunidades e entidades.

Em Santo Ângelo, especificamente no ano de 2007, iniciei junto com a equipe gestora do Instituto Cenecista de Ensino Superior de Santo Ângelo (IESA), a reformulação do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. A disciplina de LIBRAS I e II foi inserida no currículo de referido curso a partir da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais, e a partir dela, o Curso de Pedagogia passou a oferecer, de forma sistematizada, um curso de LIBRAS, por ano, para os profissionais que queiram aprender.

Atualmente atuo como professora do Instituto Cenecista de Ensino Superior de Santo Ângelo (IESA), sou responsável pelo Núcleo de Apoio ao Discente (NAD), onde acompanho as aprendizagens de alunos que precisam de um atendimento educacional especializado no Ensino Superior. Concomitante, ministro as disciplinas de História da Educação, Organização e Gestão Escolar e LIBRAS no curso de Pedagogia, atuo também nos cursos de Pós-Graduação da Instituição, ministrando as disciplinas de Didática do Ensino Superior e Metodologia da Pesquisa Científica.

Neste momento, comprometida com a proposta de educação inclusiva e em parceria com outras três colegas, está em andamento o lançamento de um livro que tem como título:

Diálogos sobre a educação inclusiva: (im) possibilidades. Esse livro representa a necessidade de se estabelecer diálogos, discussões, incitar outras vivências e teorizações, dando espaço para produções pulsantes nesta área do conhecimento.

O interesse relativo a essa temática para a tese de doutorado iniciou após o trabalho em desenvolvimento no Núcleo de Apoio ao Discente do Instituto Cenecista de Ensino Superior de Santo Ângelo (IESA). Neste espaço, observo, todavia, que esse é um objeto com pouco estudo investigativo, mas o contato cotidiano com esses alunos passa a exigir de mim uma constante dedicação pessoal e profissional, marcada por momentos de buscas, na tentativa de compreensão teórica do significado e das implicações do trabalho que venho desenvolvendo. Segundo Bisol (2010), os problemas enfrentados pelas pessoas com surdez nas universidades brasileiras são pouco conhecidos e pesquisados. Desde então, além das atividades de ensino, passo a desenvolver pesquisa na área da inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior. Essa trajetória me impulsiona a buscar conhecimentos acerca das suas necessidades, no sentido de procurar atendê-las adequadamente e, sobretudo, compreender o papel da Universidade diante desse desafio. Para tanto, estuda-se e acompanha o atual momento histórico; discute-se a ampliação dos níveis de escolarização, envolvendo políticas relativas ao Ensino Superior, assim como aquelas concernentes aos processos de inclusão escolar, no entanto, várias questões práticas e teóricas constituem um movimento desafiador.

Desse modo, e por me identificar mais com a educação de surdos, surgiram alguns questionamentos, entre os quais se considera relevantes dois aspectos para o desenvolvimento desta pesquisa. O primeiro diz respeito ao ingresso do aluno surdo no ensino superior, como indicador capaz de evidenciar desigualdades sociais existentes no país. Este remete ao segundo, à necessidade de articular políticas públicas, que possam enfrentar esse problema de forma mais ampla, levando em conta o contexto socioeconômico e cultural do país.

Para melhor esclarecer esses questionamentos, destaco que, com frequência encontro acadêmicos com queixas lastimáveis a respeito das práticas pedagógicas de professores universitários e, também, da forma excludente e seletiva do sistema universitário, em vários aspectos: avaliação, relação professor-aluno entre outros, por meio dos quais as instituições acabam praticando a exclusão. Outro aspecto que precisa ser destacado e que não é propriamente um princípio pedagógico inclusivo, porém, um tema que precisa ser repensado, diz respeito à reflexão sobre a reformulação dos currículos do curso de formação de professores, que acaba caracterizando práticas desiguais.

Diante deste quadro, algumas reflexões começaram a se delinear. Com o objetivo de nortear este estudo, algumas questões foram tecidas, para ajudar a aprimorar o olhar dessa investigação, surge à questão: como se dá o processo de inclusão do aluno surdo no ensino superior? Desta pergunta, derivam outras que servem de referência: como desenvolver uma cultura de inclusão nas instituições de ensino superior? Como desenvolver práticas de inclusão dos alunos com surdez, considerando as especificidades do ensino superior? Como formar um profissional que contemple e respeite as diferenças? Quais as expectativas dos professores e intérpretes em relação aos alunos incluídos? Quais suas concepções de ensino e de desenvolvimento do conhecimento dos alunos surdos? Com relação aos acadêmicos surdos: Como esse aluno se vê no ensino superior? Quais as expectativas e perspectivas desse aluno no decorrer da graduação? O que contribui para o ingresso e permanência desse aluno? Por fim, surge uma pergunta central: qual a cultura que predomina nas instituições de ensino superior em relação aos alunos com surdez, as marcas dessa cultura e como ela se reproduz?

O estudo tem como sujeitos alunos surdos, professores e intérpretes, num total de 33 participantes, oriundos da Universidade de Passo Fundo (UPF) e do Instituto Federal Farroupilha (IFF).

Conforme o quadro 1, a amostra foi constituída pelos três grupos: o Grupo A composto de 13 sujeitos, de ambos os sexos e com idades entre 20 e 26 anos sendo que destes, 10 apresentam surdez profunda e 3 apresentam grau moderado de surdez, com poucas habilidades verbais. É importante ainda observar, que os alunos surdos que participaram da pesquisa na Universidade de Passo Fundo, são estudantes da Universidade, já os alunos do Instituto Federal Farroupilha (IFF), Campus Santo Ângelo, participantes da amostra, estão iniciando o processo de inclusão no ensino superior. O Grupo B é composto por 10 sujeitos, todos atuam como professores no ensino superior. E o Grupo C é composto por 10 sujeitos que desempenham a função de intérprete (de surdos) no contexto das referidas Instituições de Ensino Superior.

Na busca e levantamento desse conhecimento, teço um panorama histórico, na tentativa de reunir as contribuições mais relevantes que já produzidas, fundamentalmente no âmbito da sociologia, da antropologia e da educação, que constituídos em um referencial teórico, dão apoio às interpretações e relações propostas nos resultados e discussão. Assim, na seqüência, o referencial teórico fundamenta o compreender progressivo do surgimento e da configuração da abordagem qualitativa de pesquisa nas Ciências Humanas, voltada à inclusão do aluno surdo no ensino superior.

2 PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE INCLUSÃO E EXCLUSÃO E SURDEZ

Como já apresentado na introdução do trabalho, a inclusão de alunos surdos tematizados na presente tese ocorreu na universidade. Tomando conhecimento das várias propostas de inclusão das instituições universitárias, logo se percebe que ainda estamos longe de conseguir a inclusão desse aluno no ensino superior. Por esse motivo, faz-se necessário realizar uma contextualização a respeito da inclusão e exclusão, bem como problematizar as proposições políticas e suas propostas para o ensino de alunos com surdez no decorrer dos tempos.

Na direção de melhor instruir a compreensão da extensão da produção, farei uma discussão a respeito das concepções de inclusão e os problemas da exclusão, em especial para alunos com surdez, (as práticas de avaliação, inclusão de surdos no contexto do ensino superior) e, por fim abordarei as metodologias e tendências educacionais na educação de surdos.

Em poucas palavras, trata-se de fazer uma análise teórica, expressa no título do capítulo, por meio do qual expresso a minha preocupação acerca da problemática da inclusão desse aluno no ensino superior, marcada por conflitos e controvérsias. Em estudos, como os de Skliar (1997), Moura (2000), e Lodi (2005), que descrevem e discutem os fatos ocorridos nos últimos séculos à luz de diferentes teorias, pode-se observar que o foco dos debates sempre esteve relacionado a questões linguísticas, ou seja os surdos deveriam aprender a língua oral e, assim sua educação realizada e pensada a partir da língua utilizada pelos ouvintes. Por esta razão a educação de surdos se torna algo extremamente desafiadora.

2.1 Inclusão e exclusão

2.1.1 Concepções de inclusão e os problemas da exclusão

O entendimento das concepções de inclusão é fundamental para a compreensão das práticas sociais e educacionais relativas às pessoas deficientes. Eles moldam as ações e permitem analisar os programas, serviços e políticas sociais, pois os conceitos acompanham a evolução de certos valores éticos, antropológicos e políticos, como aqueles em torno da pessoa deficiente.

Os conceitos de inclusão têm raízes ligadas ao passado. Surgem lentamente. A primeira ideia de inclusão vincula-se ao conceito de exclusão, e origina-se quando nenhuma atenção educacional era provida às pessoas com deficiência.

A própria história fornece dados, sendo estes evidenciados nas culturas primitiva, antiga e medieval, por meio da exigência da perfeição física. A possibilidade de os homens participarem no processo de produção da vida e do trabalho define a condição humana, ou seja, a definição e representação da posição do homem nas relações de produção, sociais e na sociedade como um todo, dependia da sua capacidade/incapacidade de inserir-se num dado contexto histórico.

Uma prática comum, entre os povos primitivos, parece ter sido a de excluir, por incapacidade ou deficiências diversas, de participarem sociedade ou das atividades comunitárias que asseguravam a sobrevivência do grupo, os velhos, doentes e crianças franzinas ou malformadas (GUHUR, 1998).

Essa prática atravessou séculos. Poetas, filósofos e escultores, cultuavam o belo e a perfeição, ora descrevendo em seus poemas e obras, ora esculpindo ou modelando estátuas de figuras humanas dotadas de beleza, perfeição física e força, qualidades consideradas por gregos e romanos como essenciais no guerreiro e para a sobrevivência das comunidades. Exemplos estão nos relatos de mitos e epopeias, onde se atribuía a ação dos deuses às deficiências físicas ou à prática do extermínio de crianças, como referido em excertos da *Ilíada* e da *Odisseia*, escritas por Homero, poeta grego, que nestas obras apontava um universo de valores morais hierarquizado sob o controle do deus Zeus. A virtude era identificada a atributos de nobreza, representava o mais alto ideal de cavalheirismo e ao heroísmo guerreiro. Quem não possuía as virtudes necessárias ao ideal consagrado ao homem naquele momento histórico – o do guerreiro – o do herói homérico (força física, destreza, sagacidade) era eliminado (GUHUR, 1998). Os próprios escravos e os gladiadores eram escolhidos entre os mais bem-dotados fisicamente.

Percebi nesses relatos a excessiva rigidez de algumas culturas antigas com o padrão de desempenho de sua população adulta. Um exemplo é a dos gregos espartanos, que viviam na Grécia clássica, antes da Era Cristã. Povo guerreiro, que valorizava a força física em detrimento da capacidade intelectual e que matava seus deficientes físicos logo após o parto ou permitiam que morressem sozinhos.

O abandono e o extermínio de pessoas com deficiência ou malformadas começam a ser abrandados com a propagação do Cristianismo e a introdução na sociedade romana, de valores novos como o amor ao próximo, a compaixão e a tolerância, que passaram a mediar as

representações do homem. Nessas representações, os homens passam a se diferenciar dos outros seres do universo por possuírem uma alma, criada por Deus, serem filhos do mesmo Pai e existirem num mundo para um fim determinado, ou seja, preparar na vida terrena o caminho da salvação eterna.

Durante a Idade Média, a Igreja católica romana, preconizava como virtudes essenciais ao bom cristão, a tolerância, a caridade e a prática de boas obras. As crianças nascidas frágeis, malformadas ou deficientes, se igualavam às outras criaturas de Deus, livrando-se assim do extermínio (muitas vezes imposto pelas próprias mães, por nascerem com defeitos) e do abandono direto. Mas, isso não impedia, quando sobreviviam a sua frágil condição de infantes, de algumas dessas crianças serem forçadas a juntarem-se aos miseráveis e a perambularem pelos campos e cidades, obtendo aqui e ali abrigo temporário e alimento; e outras, de serem adotadas pelas aldeias, para aplacarem a cólera divina ou se subtraírem dos feitiços e maldições (GUHUR,1998).

Na sociedade medieval, prevalecia entre os cristãos uma atitude de tolerância, resignação e fatalismo face às desigualdades sociais e injustiças, e as enfermidades, deficiências e incapacidades do homem eram entendidas como manifestação da vontade de Deus. Essa tolerância para com os miseráveis, bastardos e deficientes, perdura até o momento de transição do feudalismo para o capitalismo. Até esse período, meados do século XII e XIII, os despossuídos, doentes, loucos e deficientes, permaneceram como uma categoria diluída no fundo comum da paisagem humana da época. Com o afloramento das contradições econômicas, políticas e sociais, e, na medida em que vão se produzindo alterações na estrutura da sociedade, com o surgimento de novas instituições, valores, comportamentos e ideologias, essa categoria começa a ser particularizada. Em decorrência das transformações que ocorrem no nível das relações de produção e da exigência de resolução de problemas colocados pelo dia-a-dia do homem, uma nova visão vem romper àquela baseada na natureza divina, e o natural passa a ser critério de norma e valor. (GUHUR,1998)

A ruptura com a visão teológica medieval cristã dá lugar a novas formas de representação da deficiência, pois o comportamento dos homens, suas capacidades, incapacidades ou deficiências passam a ser determinados por princípios e leis naturais, conforme ilustrado por Locke, em obra publicada em 1692. O homem, no século XIV, perde aquele sentido de humanismo, de tolerância, de solidariedade. Os homens se igualizam pela “naturalização” e pelas ações na sociedade. Este movimento que excluía da sociedade os indivíduos que não se ajustavam às condições impostas pelo novo mundo do comércio e da produção, se estendeu também a outra categoria de homens – a dos loucos, incapazes, idiotas

e deficientes mentais. Esta nova categoria, passa, então, a ser vista como uma ameaça social, porque aqueles indivíduos que não podiam trabalhar em virtude de deficiências e incapacidades “naturais” retiravam da riqueza seus verdadeiros usos: o trabalho, a terra, o capital (GUHUR, 1998).

Nos Estados Unidos, a tensão entre exclusão e inclusão foi uma força conformadora na sociedade e na educação. As escolas públicas, em particular, experimentaram estágios de incorporação de um grande número de crianças com deficiência nas salas de aula. Mas, aproximadamente até 1800, a grande maioria dos alunos considerados aprendizes com deficiência, não era considerada digna de educação formal, embora eles fossem percebidos como irmãos e irmãs participantes da comunidade. Depois da independência, o apelo para separar todos os dependentes e desviantes dos padrões (HAWES, 1991; ROTHMAN, 1971 *apud* STAINBACK; STAINBACK, 1999), afetou durante muito tempo as pessoas com deficiência. No século XIX e grande parte do século XX, houve um período prolongado de educação especial para pessoas com deficiência. Muitos aprendizes, anteriormente segregados, beneficiaram-se do movimento social rumo à educação inclusiva.

Os primeiros anos da sociedade norte-americana, no entanto, foram marcados pela dificuldade de acesso à educação, para a maioria dos alunos pobres (fossem eles de um grupo minoritário – afro-americanos; nativos – ou pessoas com deficiência), e a segregação institucional, fazendo com que suas famílias se unissem para criar escolas especiais. Benjamin Rush, médico do final da década de 1700, foi um dos primeiros norte-americanos a introduzir o conceito da educação de pessoas com deficiência. Mas, só por volta de 1817, Thomas Gallaudet estabeleceu em Connecticut um asilo para educação e instrução de surdos. Segue-se em 1929, a fundação de um asilo para cegos (*Asylum for the education of the Blind*), e em 1846, de uma escola experimental para o ensino e treinamento de crianças com deficiência mental (*Experiential School for Teaching e Training Idiotic Children*), ambos no estado de Massachusetts. O estabelecimento destas instituições faz parte do quadro da transformação da sociedade colonial norte-americana em nacional no início do século XVIII e início do século XIX, e os conceitos que ia assumindo a educação especial.

Essas organizações filantrópicas desempenharam um papel importante no estabelecimento de escolas públicas e de instituições de reabilitação segregadas, incluindo instituições de treinamento e escolas para pessoas com deficiência. Os líderes da educação especial da época, como Samuel Gridley Howe (SCHWARTZ *apud* STAINBACK; STAINBACK, 1999), fizeram notáveis esforços para promover a ideia de que todas as crianças, incluindo as com deficiência, deveriam ter direito ao ensino. Mas, o fato das escolas

de treinamento para pessoas com deficiência serem organizadas como asilos, com uma estrutura militar, vinculava a assistência social ao controle desses locais e condenava as crianças a serem mais controladas que ensinadas. Esta tendência para a segregação, através do controle dos “indesejáveis”, atingiu seu ponto máximo até meados do século XX.

Em 1950, com a criação das escolas públicas nos Estados Unidos, desenvolveu-se a tendência de “escolas comuns”, onde a maioria das crianças era educada. E a partir dos anos de 1960, começou a formar-se em diferentes países um importante movimento de opinião a favor da integração educacional dos alunos com algum tipo de deficiência. Seu objetivo era reivindicar condições educacionais satisfatórias para todos estes meninos e meninas dentro da escola regular e sensibilizar professores, pais e autoridades civis e educacionais para que assumissem uma atitude positiva em todo este processo (MARCHESI; MARTÍN, 1998). Inicia-se dessa forma a integração de crianças e jovens mais aptos a estas escolas, através da instalação de classes especiais e salas de recursos.

Os estados norte-americanos legislaram o ensino obrigatório e as escolas públicas atraíram grande quantidade de recursos para o seu desenvolvimento. Entretanto, vários grupos de crianças foram excluídos das escolas públicas regulares. Os afroamericanos, os nativos e da mesma forma os alunos com deficiência visível, continuaram sendo segregados, pois eram educados em sistemas escolares separados. As instituições residenciais e as escolas especiais permaneceram sendo indicadas para educar alunos cegos ou surdos ou com deficiência física. (MARCHESI; MARTÍN, 1998).

Percebi que a falta de conhecimento sobre as deficiências em muito contribuiu para que essas pessoas, por serem diferentes, fossem marginalizadas, ignoradas e segregadas. Tais atitudes ainda continuam a existir, aliadas à falta de conhecimentos sobre as reais potencialidades que cada pessoa apresenta.

A inclusão no âmbito específico da educação implica rejeitar, por princípio a exclusão tanto presencial quanto acadêmica de qualquer aluno com ou sem deficiência.

Verifiquei que por muitos anos a educação especial esteve ausente da matriz curricular de muitas instituições de ensino, tanto nos Estados Unidos quanto no Brasil e, nesse contexto, muitos professores não tiveram contato com essa realidade durante suas formações, bem como, nenhuma preparação complementar que colaborasse com seus conhecimentos, portanto, fundamentados apenas por discursos governamentais.

2.1.2 Educação especial no Brasil e o paradigma da inclusão

No Brasil, desde os primórdios da colonização e no Império, vigorou um sistema, há Roda dos Expostos², para evitar que as crianças “enjeitadas” ou as deficientes fossem abandonadas à própria sorte. Inspirados em experiências europeias e norte-americanas, no entanto, alguns brasileiros iniciam, no século XIX, a organização de serviços para atendimento a cegos, surdos, deficientes mentais e deficientes físicos.

Durante um século (1854-1956), tais providências caracterizaram-se como iniciativas oficiais e isoladas. O atendimento escolar especial para pessoas com deficiência teve seu início, no Brasil, no ano de 1854, com a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, no Rio de Janeiro, e mais tarde, em 1891, passou a denominar-se Instituto Benjamin Constant (IBC). Em 1957, fundou-se o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, que em 1957 passou a chamar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). (MAZZOTTA, 2001).

No Segundo Império, várias outras instituições voltadas para o atendimento pedagógico ou médico-pedagógico as pessoas com deficiência foram criadas. Em 1874 o Hospital Estadual de Salvador, na Bahia, hoje denominado Hospital Juliano Moreira, iniciou a assistência as pessoas com deficiência intelectual, surgindo até 1900 vários trabalhos de monografia sobre essa modalidade de ensino: *A Educação da Infância Anormal da Inteligência no Brasil* e *A Educação da Infância Anormal e das Crianças Mentalmente Atrasadas na América Latina*, entre outras.

Na primeira metade do século XX, até 1950, havia cerca de quarenta estabelecimentos de ensino regular mantidos pelo poder público, que prestavam algum tipo de atendimento escolar especial a pessoa com deficiência, e três instituições especializadas para pessoas com deficiência intelectual e outras oito que se dedicavam à outras deficiências, refletindo o interesse de alguns educadores pelo atendimento educacional para essas pessoas, também, contribuiu para que muitas famílias até bem pouco tempo, demonstrassem certo constrangimento por terem um filho deficiente. Esse sentimento começou a ser superado com

² A “Roda” era uma engrenagem cilíndrica, com um dos lados vazados, assentado num eixo que produzia um movimento rotativo, anexo a um asilo de menores ou Casas de Misericórdia. Essas instituições mantinham segredo sobre a origem social da criança. Em princípio eram destinadas a acolher crianças, frutos abandono e de uniões ilícitas, com o tempo essas instituições passaram a serem utilizadas como Casa dos Expostos, Depósito dos Expostos e Casa da Roda, designações correntes no Brasil para os asilos de menores abandonados. Segundo Arantes e Faleiros (1995, p. 191), “destinadas a servirem de amparo aos recém-nascidos abandonados (filhos ilegítimos ou deficientes), foram fundadas: a da Bahia, em 1726, antecedendo a roda do Rio de Janeiro e funcionou até 1935; a de São Paulo, de 1825 a 1948; e em Minas, embora tenha sido grande o número de abandonados, a Roda, [...], só foi criada em 1831”.

a criação das APAES³ e a busca de um maior entendimento sobre as falhas genéticas e/ou hereditárias. (MAZZOTA, 2001)

A inclusão da “educação de deficientes”, da “educação dos excepcionais” ou da “educação especial” na política educacional brasileira, só vem ocorrer no final da década de 1950 e início dos anos 60 do século XX. Neste período o atendimento educacional a esses alunos foi explicitamente assumido, a nível nacional, pelo governo federal, com a criação de *Campanhas* especificamente voltadas para este fim (MAZZOTTA, 2001).

A primeira a ser instituída foi a *Campanha para Educação do Surdo Brasileiro* (CESB), pelo Decreto Federal nº 42.728, de 3 de dezembro de 1957, instalada no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), do Rio de Janeiro, tinha por “finalidade promover, por todos os meios ao alcance, medidas necessárias à educação e assistência, no mais amplo sentido, em todo o Território Nacional” (art. 2º, Dec. nº 42.728/57) (MAZZOTTA, 2001, p. 49). No entanto, por ter confundido suas atividades com as do INES, alguns anos depois a CESB foi desativada.

Outras *Campanhas* foram instituídas desse período em diante: em 1958 foi criada a *Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão*, que em 1960 passa a denominar-se *Campanha Nacional de Educação de Cegos* (CNEC), subordinada diretamente ao Ministério da Educação e Cultura, e destinada à educação e reabilitação de deficientes visuais; em 1960 foi instituída a *Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais* (CADEME). Após a aprovação da Lei nº 5.692/71, que em seu artigo 9º previa “tratamento especial aos excepcionais”, várias ações passaram a se desenvolver com vistas à implantação das novas diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Uma dessas ações, no âmbito da educação especial, é identificada no Parecer nº 848/72, do Conselho Federal de Educação (CFE). Esse Parecer registra não só a solicitação do Ministro da Educação e Cultura ao CFE para que forneça subsídios à educação da pessoa com deficiência, mas, também, a solicitação do Presidente da Federação Nacional das APAES, para que numa hora em que todos os outros setores educacionais estavam sendo reformulados e acionados, também o ensino e amparo ao excepcional fosse dinamizado. Pois, a Lei nº 4.024/61 dedicava um capítulo inteiro à Educação de Excepcionais, enquanto a Lei nº 5.692/71, colocava a questão como um caso do ensino regular. Como resultado, em 1972 foi criado junto ao MEC,

³ Em 11 de dezembro de 1954, foi fundada, no Rio de Janeiro, a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). A criação da APAE/Rio foi seguida da fundação de várias APAES: Volta Redonda (1956), São Lourenço, Goiânia, Niterói, Jundiaí, João Pessoa e Caxias do Sul (1957), Natal (1959), Muriaé (1960), São Paulo (1961), contando hoje com uma importante Fundação Nacional das APAES, com mais de mil entidades associadas (MAZZOTTA, 2001, p. 46-47).

o *Centro Nacional de Educação Especial* (CENESP), órgão responsável pelo atendimento aos excepcionais no Brasil. Com a criação desse Centro, foram extintas a CNEC e a CADEME. O CENESP, em 1986, foi transformado na Secretaria de Educação Especial (SESPE), mantendo as competências do CENESP, enquanto o Instituto Benjamin Constant e o Instituto Nacional de Educação de Surdos permaneceram como órgãos autônomos, vinculados à SESPE (MAZZOTTA, 2001).

Com a criação da SESPE, a Educação Especial, a nível nacional, teve sua coordenação geral transferida do Rio de Janeiro para Brasília. A transferência do órgão específico de Educação Especial para o centro do país, parece ter rompido temporariamente a hegemonia do grupo que detinha o poder político sobre a educação especial. Mas, aos poucos, alguns integrantes do mencionado grupo transferiram-se para Brasília e mantiveram-se ligados à educação de pessoas com deficiência em órgãos do Ministério de Educação e Cultura (MEC) e na Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) (MAZZOTTA, 2001). A CORDE, por volta de 1990, integrava o Ministério da Ação Social; da extinta Legião Brasileira de Assistência (LBA) e que também desenvolvia programas de apoio técnico e financeiro a pessoas com deficiência, além de representantes da Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAES), das Sociedades Pestalozzi, das Associações de Cegos, de Surdos, das de Deficientes Físicos, Superdotados e de Crianças Autistas (CARVALHO, 1998).

Com a reestruturação do Ministério da Educação em 1990, ficou extinta a SESPE, e as atribuições relativas à educação especial passaram a ser da *Secretaria Nacional de Educação Básica* (SENEB). Esta Secretaria inclui o Departamento de Educação Supletiva e Especial (DESE), com competências específicas com relação à Educação Especial. O Instituto Benjamin Constant e o Instituto Nacional de Educação de Surdos ficaram vinculados à SENEB para fins de supervisão ministerial, mas mantiveram-se como órgãos autônomos. Em 1992, após a queda do Presidente Fernando Collor de Mello, houve nova reestruturação dos Ministérios e nova estrutura reaparecendo a *Secretaria de Educação Especial* do Ministério de Educação - (SEESP/MEC)⁴, como órgão específico de educação especial. Tais alterações refletem as opções políticas e os desdobramentos criados nos campos financeiro, administrativo e pedagógico, na trajetória da educação especial no Brasil.

⁴ Atualmente a SEESP se tornou a Diretoria de Políticas de Educação Especial, ligada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Dpee/Secadi/MEC.

Conforme ainda Mazzotta (2001), tem-se registrado a organização dos movimentos de pessoas com deficiências. Tais grupos,

Têm levado suas necessidades ao conhecimento dos organismos governamentais em todos os níveis da organização social e pouco a pouco se vêm fazendo esforços para assegurar que, de alguma forma, suas necessidades sejam satisfeitas de modo mais eficiente (VASH *apud* MAZZOTTA, 2001, p. 64).

Exemplo da pressão dos grupos organizados pessoas com deficiência está nas conquistas efetivadas na Constituição Federal de 1988 e nas Constituições Estaduais a partir dela, e se na área da educação não são, ainda, tão objetivos os resultados de tais movimentos inclusivos, em reabilitação, seguridade social, trabalho e transporte elas são facilmente identificadas. Enquanto isso, as discussões em torno da inclusão, continuam buscando superar os mecanismos de exclusão presentes na escola. O que importa, efetivamente, para a educação e, dentro dela, a educação especial (inclusive a dos surdos) é propiciar condições para que os surdos possam, assim como todos os demais grupos marginalizados, ter acesso a uma educação de qualidade.

Numa tentativa de refletir mais sobre essas questões, retoma-se o significado atribuído à inclusão e a integração. No seu sentido etimológico, inclusão, do verbo incluir (do latim *includere*), significa compreender ou fazer parte de, ou participar de. Assim quando se fala de educação inclusiva, está se falando no educando que esteja sendo incluído, participando daquilo que o sistema educacional oferece.

Verifiquei que a construção social da deficiência vem evoluindo nas atitudes sócio-político-educacionais, visando combater a exclusão das pessoas com deficiência no exercício de seus direitos de cidadãos. O processo integrativo foi desenvolvido fundamentando-se no princípio da “normalização” que “[...] tinha como pressuposto básico a ideia de que toda a pessoa com deficiência tem o direito de vivenciar um estilo ou padrão de vida comum à sua cultura, a ideia inicial foi, então a de normalizar estilos ou padrões de vida, mas isto foi confundido com a noção de tornar normais as pessoas deficientes” (SASSAKI, 2000, p. 32).

Com a evolução deste conceito, na década de 1970, a “normalização” passou a significar um processo de regradar serviços, ambientes e condições de vida o mais semelhante possível às formas e condições de vida do resto da sociedade. Isto significa que esse processo deveria criar condições de vida para as pessoas com deficiências, ambientes parecidos com aqueles vivenciados pela população em geral.

Com essa evolução, a quebra de preconceitos e estereótipos no imaginário grupal é um dos caminhos iniciais a serem trilhados para a integração. Às vezes, afirmando que a integração é um fim em si mesma, que o objetivo principal é que todos os alunos fiquem juntos em um mesmo espaço. Outras vezes, a integração foi descrita como um processo que afeta somente alunos em alguma deficiência. No entanto, à inclusão no ensino superior não significa que apenas se faça a integração é necessário que se realize muitas outras mudanças, tanto físicas quanto humanas.

Na tentativa de clarear os conceitos de integração, surge em 1980, o princípio de “*mainstreaming*”⁵, termo utilizado sem tradução, que significa “[...] levar os alunos o mais possível para serviços educacionais disponíveis na corrente principal da comunidade” (SASSAKI, 2000, p. 32). O *mainstreaming* “pode ocorrer em classes regulares, durante o almoço, em matérias específicas (como música, artes, educação física) e em atividades extracurriculares”, o que para a especialista Nancy Mills Costa, citada por Werneck (*apud* SASSAKI, 2000, p. 32), já é um significativo avanço em direção à integração.

No passado, a prática do *mainstreaming*, de certa forma estava associada ao movimento de desinstitucionalização, e correspondia ao que hoje se considera integração de alunos que conseguem acompanhar aulas sem que a instituição de ensino tenha uma atitude inclusiva.

De acordo com Sasaki (2000), tanto o princípio da normalização como o processo de *mainstreaming* foram importantes elementos na aquisição de conhecimentos e experiências de integração. Esses princípios, mais tarde abriram caminho para o surgimento do paradigma da inclusão, um caminho ideal para se construir uma sociedade igualitária e para que a pessoa com deficiência lute e que possam, na diversidade humana, cumprir os deveres de cidadania beneficiando-se todos (cidadãos normais e deficientes) dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e de desenvolvimento. Entendendo que a inclusão social é um processo e que deve ocorrer no mercado de trabalho, nos esportes, turismo, recreação, nas artes, na cultura e na religião, e traz desafios à educação.

Para Mitler (2003), inclusão é referida como um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela

⁵ “No passado, o *mainstreaming* consistia em colocar estudantes (com deficiência) em classes comuns, principalmente classes acadêmicas, para finalidades instrucionais. Com frequência, o mesmo estudante era colocado em várias classes. Por exemplo, esse estudante poderia estar colocado na aula de matemática da 3ª série, na aula de leitura da 2ª série e na aula de educação física da 4ª série. Assim, ele nunca pertencia realmente a nenhuma turma” (SASSAKI, 2000, p. 32-33).

escola. Nessa concepção sobre inclusão, percebi que é através da socialização e da interação, que a construção de conhecimento e a valorização das diferenças, é conquistado gradativamente ao processo da educação inclusiva, tendo por finalidade proporcionar uma educação de qualidade a todos.

Arantes (2006, p. 40) conceitua a educação inclusiva como “[...] um novo paradigma, que se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas”, o que exige ruptura com o instituído na sociedade e, conseqüentemente, nos sistemas de ensino. Segundo ainda a mesma autora, deve-se quebrar o paradigma de sociedade que não enxerga o outro na sua diferença. É preciso, contudo, criar condições de autonomia social, pessoal, educacional para que se repense os direitos de igualdade, de limitações, em ênfase as dificuldades apresentadas por cada um.

Conforme Carvalho (2004, p. 79) a educação inclusiva pode ser estimada como um “[...] processo que permite colocar valores em prática, sem pieguismos, caridade, filantropia, pois está alicerçada em princípios que conferem igualdade de valor a todas as pessoas”. Dessa maneira, deveria ser oferecido uma educação igualitária a todos, pela justificativa de que todas as pessoas têm direito a educação, e não por ser conceituado como um favor aos sujeitos.

Na perspectiva de Carneiro (2008), à educação inclusiva poderá ser definida como um conjunto de processos educacionais decorrente da execução de políticas articuladas impeditivas de qualquer forma de segregação e de isolamento. Essas políticas buscam alargar o acesso à escola regular, ampliar a participação e assegurar a permanência de todos os alunos nela, independentemente de suas particularidades (CARNEIRO, 2008, p.29).

Partindo dessas concepções, a educação inclusiva se faz de processos educacionais decorrente de práticas através de políticas públicas, no qual visa assegurar o direito do aluno ao acesso nas instituições de ensino, independentemente de suas diferenças, reconhecendo e reestruturando a sua organização curricular, a provisão e a utilização de recursos para melhorar a igualdade de oportunidades. Através desse processo, as instituições de ensino podem rever a sua capacidade de aceitar todos os alunos que a desejem frequentar.

O princípio da inclusão apela para a educação inclusiva que pretende, de um modo geral, que todos os alunos, com as mais diversas capacidades, interesses, características e necessidades, possam aprender juntos, que seja dada atenção ao seu desenvolvimento global (acadêmico, socioemocional e pessoal), que se crie um verdadeiro sentido de igualdade de

oportunidades, (não necessariamente as mesmas oportunidades para todos), que vise o sucesso escolar (CORREIA, 2001 apud FELTRIN, 2011, p. 63).

Percebi, que a ênfase da educação inclusiva é garantir a todos os alunos, independentemente de suas capacidades e necessidades possam aprender juntos, que igualdade de oportunidades seja o principal objetivo e que efetivem de fato as aprendizagens.

A inclusão se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram proporcionar igualdade de oportunidade. Desse modo, a inclusão se destaca no desenvolvimento de estratégias que procura proporcionar uma igualdade de oportunidade.

O ensino inclusivo, em sentido amplo, é visto por Karagiannis, Stainback e Stainback (1999), como prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos sejam satisfeitas.

Não se pode negar que existem muitos conflitos em se tratando de pessoas com deficiências. Por isso, deve-se fortalecer a capacidade de aprender a viver com diferenças e conflitos, bem como, evitar a tendência de partir para a violência, como uma solução.

Esses autores chamam a atenção dos especialistas da educação, para três componentes práticos, interdependentes no ensino inclusivo:

a) O primeiro deles é a rede de apoio, o componente organizacional, que envolve a coordenação de equipes e de indivíduos que apoiam uns aos outros através de conexões formais e informais descrevendo um sistema bem-sucedido de uma rede de três camadas: grupos de serviços baseados na escola, grupos nos distritos e parcerias com as agências comunitárias. Todos esses grupos funcionam em uma base de apoio mútuo para capacitar os profissionais e os alunos;

b) O segundo componente é a consulta cooperativa e trabalho em equipe. O componente do procedimento, em que indivíduos de várias especialidades trabalham juntos para planejar e implementar programas para diferentes alunos, em ambientes integrados;

c) O terceiro componente é a aprendizagem cooperativa, o componente de ensino, que está relacionado à criação de uma atmosfera de aprendizagem, em sala de aula, em que os alunos, com vários interesses e habilidades, podem atingir o seu potencial.

Partindo destes conceitos pode-se perceber que todas as falas aqui citadas lutam contra a discriminação, abuso, abandono, que não consideram a educação inclusiva um problema; mas um recurso. O desafio é o de conseguir que as instituições de ensino superior possam se organizar e assim formar seus professores para compreender então esse processo.

A conscientização de todos deve propiciar condições para que os alunos em processos inclusivos possam ser inseridos em seus ambientes, convivendo com seus pares e frequentando o ensino superior. Esse processo de “aprendizagem social” é importante, considerando que em caso de alunos surdos, esses têm pouca oportunidade de conviver com outras pessoas.

A educação inclusiva abandona a ideia de que a pessoa tem de ser “normal” para contribuir a inclusão significa muito mais que oferecer vagas (política de cotas), pensar na viabilização dessa permite dar uma resignificada no discurso pedagógico, pondo em crise algumas bases teóricas sobre as quais muitas vezes assentamos nossas compreensões sobre a diversidade. É pertinente que as instituições de ensino superior consigam, a partir dos seus próprios projetos pedagógicos, estruturar as devidas adaptações curriculares que deverão ser introduzidas.

Independente ou paralelamente a existência da concepção inclusiva cabe a cada cidadão a responsabilidade pela construção e manutenção de sociedade inclusiva, que deverá refletir o tipo de escola que será oferecido a todas as pessoas com ou sem deficiência. Isto é,

os jornalistas estarão mais atentos às suas matérias; o Governo cumprirá o papel que lhe cabe na Constituição; os empresários oferecerão emprego ao deficiente se este for eficiente; os médicos e os cientistas se atualizarão sobre os avanços humanos das pessoas nascidas com as síndromes que estudam [...] (WERNECK *apud* FERREIRA, 1999, p. 55).

O acadêmico com deficiência exige que a instituição de ensino superior de maneira geral reveja seu papel, seus objetivos, visando realização de seu processo de aprendizagem, uma vez que não se enquadra nos padrões de normalidade estabelecidos hoje pela sociedade e conseqüentemente pelas universidades. A visão de educação inclusiva veio resgatar essa discussão na tentativa de superação desse equívoco.

No contexto da Educação Especial, a década de 1990 ocasionou mudanças na legislação e principalmente em documentos normativos resultantes de acordos internacionais dos quais o Brasil foi signatário, tais como a Declaração de Jomtien (1990), resultante da Conferência Mundial sobre Educação para Todos e a Declaração de Salamanca (1994).

Segundo Libâneo (2013, p.45),

as políticas educacionais do Brasil, teve início na década de 1980, mas se intensificou nos anos 1990, desde a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na Tailândia, cujo objetivo foi formular políticas para escola de países emergentes compatíveis com o funcionamento do capitalismo globalizado.

A partir de 1994 com a Declaração de Salamanca, o Brasil teve avanços no que diz respeito às políticas públicas para a Educação Inclusiva. Esse documento é resultante da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, que ocorreu em Salamanca na Espanha, com o objetivo de promover a Educação para Todos. Apresenta concepções da ordem de que toda criança tem direito a educação, e que toda criança tem características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas e “[...] atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais” (SALAMANCA, 1994, p. 01).

A partir do momento em que essa Declaração coloca questões importantes a respeito do direito de todas as pessoas a educação, respeitando as diferenças de cada um, destaca também que as escolas regulares inclusivas, seriam o meio eficaz de combater a discriminação.

A Lei de Diretrizes e Bases de nº9394/1996, garante a educação como direito universal e reconhece o tratamento diferenciado, para as diferentes pessoas. A partir dessa, tem-se em 1999 o Decreto nº3298 que enquadra as pessoas com deficiências nas seguintes categorias: Deficiência física -alteração completa ou parcial de um ou mais segmento do corpo humano; Deficiência Auditiva -perda parcial ou total das possibilidades auditivas sonoras; Deficiência Visual -acuidade visual igual ou menor de 20/200 no melhor olho, após a melhor correção; Deficiência Mental -funcionamento intelectual significativamente inferior à média, associados a déficits no comportamento adaptativo com manifestações antes do 18 anos; Deficiências Múltiplas -associação de duas ou mais deficiências. (CARVALHO,2008)

É importante, portanto, conhecer os valores que defendem a inclusão, justamente para que se possa participar de maneira ativa na construção de uma sociedade que realmente seja de e para todas as pessoas, independente de seus atributos pessoais.

Entretanto, é ingênuo pensar que só cabe as instituições de ensino superior encontrar respostas que atendam às necessidades especiais de “todos” os alunos “apenas” no âmbito pedagógico. A adaptação refere-se também à preparação emocional e profissional dos professores e outros elementos pertencentes ao *staff* da escola, bem como à aquisição de aparelhos e contratação de profissionais da área de saúde, que atuem como plantonistas, para o atendimento das emergências, tais como crises convulsivas, apnéia, dispnéia, engasgamento, entre outras que podem ocorrer. Tudo isto demanda investimentos financeiros, disponibilidade de tais recursos e vontade política para disponibilizá-los.

Muitos pesquisadores, analisando a realidade custo-benefício deste tipo de investimento, questionam se seria coerente que todas as instituições de ensino fossem inclusivas, com qualidade e investimentos necessários, em número e distribuição apropriados para suprir a demanda existente em qualquer parte do território brasileiro.

Cabe aos profissionais da educação, romper as dicotomias, superar a “velha” proposta da integração, buscando uma educação voltada para todas as pessoas independente de suas possibilidades cognitivas (FOREST; LUSTHAUS, 1987 *apud* MANTOAN, 1997). Têm-se assinalado limites quanto à formação teórica e prática dos professores especializados, bem como quanto às condições materiais para o seu trabalho: “A recuperação da função básica das instituições de ensino demanda a presença de quadros docentes não só preparados tecnicamente, como de condições satisfatórias de trabalho” (BUENO *apud* MASINI, 1999, p. 52). O referido autor menciona ainda Morato e Country, os quais entendem que “[...] a grande maioria dos problemas de deficientes encontrados na escolarização formal não se relaciona apenas às capacidades linguísticas e psíquicas gerais do aluno, mas soma-se a uma concepção mecânica e simplificadora do funcionamento da linguagem [...]” (1999, p. 52). A essas considerações soma-se a referência de que há falta de preparação prévia do corpo docente e da direção das instituições, para receber os alunos com deficiência: falta de orientação aos profissionais para acolherem alunos.

A inclusão não se consegue por preceitos constitucionais, por leis escolares, ou por espontaneidade social. Por si só, o direito não resolve nem tem a capacidade de mudar relações sociais. No caso da inclusão impositiva a lei torna-se uma aliada contra seus próprios criadores e defensores nas lutas sociais (CARMO, 2001).

Para que a inclusão se concretize é necessário começar pela formação dos professores, oferecer espaços de reflexão, com novas atitudes, novas aquisições, novas competências, fornecer-lhes apoios materiais, meios de avaliação dos alunos e dos objetivos pedagógicos específicos, meios de avaliar a eficiência dos programas. A educação inclusiva só terá sucesso se todo o sistema de ensino mudar, ou seja, se forem criados serviços adequados, se ultrapassar a pobreza do equipamento escolar, superar os processos arbitrários de diagnóstico (observações superficiais, sem conhecer as peculiaridades e interesses de cada aluno, o contexto de seu desenvolvimento), de classificação (preponderância da avaliação quantitativa sobre a avaliação qualitativa) e for intensificada a inovação dos processos de formação dos professores (FONSECA, 2005).

Ao se referir a formação de professores, Lacerda (2016) ressalta que, todos os cursos contemplados pelo Decreto 5.626 que regulamenta a Lei 10.436 e também o artigo 18 da Lei

10.098 (que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade para as pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida), inclui na grade curricular dos cursos de Fonoaudiologia e dos cursos de formação de professores como Pedagogia, Normal Superior e Educação Especial tanto em universidades públicas quanto em particulares, devem formar professores para educar os alunos surdos, esses alunos precisam ter oportunidades que os levem às reflexões, as análises críticas de suas próprias crenças e sentimentos a respeito das pessoas com deficiência. Também, ao envolvimento com a construção de uma nova ordem social envolvendo essas pessoas, necessários à mudança na mentalidade da sociedade como um todo e na construção de uma sociedade de fato inclusiva, justa e igualitária.

Em 14 de dezembro de 1990, a Assembleia Geral da ONU, através da Resolução nº 45/91, explicitou o modelo de Sociedade Inclusiva, também chamada de “Sociedade para Todos”, que deveria ser estruturada para atender às necessidades de cada cidadão, das maiorias às minorias, privilegiando aos marginalizados, se baseando no princípio de que todas as pessoas têm o mesmo valor (WERNECK, 1997).

Segundo o mencionado autor, “na sociedade inclusiva ninguém precisa ser bonzinho” (WERNECK, 1997), basta que cada cidadão seja responsável pela qualidade de vida de seu semelhante, por mais diferente que ele seja ou pareça ser. É preciso dar-se conta que o conceito de Sociedade Inclusiva envolve vários aspectos:

a) Políticos: Por ser preciso alteração em várias estruturas constitucionais do Estado. Uma sociedade inclusiva tem compromisso com as minorias e não apenas com as pessoas deficientes. Tem compromisso com ela mesma porque se auto exige transformações intrínsecas. Nesse processo, o movimento pela inclusão tem características políticas.

Deste ponto de vista não há como deixar de fazer referência novamente a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), pois este documento se constitui em divisor de águas nas propostas políticas mundiais, por se tratar de um documento político, produzido por “mais de trezentos representantes de noventa e dois governos e de vinte e cinco organizações internacionais”. Ali estavam representados governos das mais diferentes tendências, dos diversos blocos que compõem nosso planeta, e com as mais variadas perspectivas políticas, assim como de grande diversidade de organizações e especialistas, também com posições diferentes a respeito do deficiente. Assim, dependendo da ótica de cada leitor, de cada grupo, de cada órgão dirigente esse documento possui pontos positivos e negativos, por não atenderem às mesmas perspectivas.

Outro aspecto a destacar ainda em relação à Declaração de Salamanca é a quem esse documento se dirige: às pessoas com necessidades educativas especiais. No Brasil tem-se

tratado esse termo como sinônimo de deficiente e, por decorrência, restringe-se a “educação para sujeitos com necessidades especiais” à educação especial, o que parece ser um equívoco. A Declaração ao procurar definir quem são esses sujeitos, afirma que a expressão “necessidades educativas especiais” refere-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades decorrem de suas capacidades e dificuldades de aprendizagem, acrescentando, ainda, que “[...] muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e têm, portanto, necessidades educativas especiais em algum momento de sua escolarização” (UNESCO, 1994).

A categoria-chave “necessidades educativas especiais” abrange, com certeza, a população deficiente, mas não se restringe somente a ela. Tanto é assim que seu princípio fundamental é o de que,

as escolas devem acolher todas as pessoas, independentemente de suas condições físicas, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem ser acolhidas pessoas com deficiências e bem-dotadas; que vivem nas ruas e que trabalham; de populações distantes ou nômades; de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e pessoas de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (UNESCO, 1994a, p. 3).

Parece claro, que a Declaração ao formular um conceito amplo para “necessidades educativas especiais”, quis que o mesmo abrangesse também a educação dos deficientes.

Outro aspecto positivo a considerar, é que a Declaração, ao tratar da questão da educação para os alunos com necessidades educativas especiais, dentro do princípio fundamental de educação para todos, oferece possibilidades para que se rompa com o dualismo existente até hoje entre ensino regular e educação especial, podendo a educação dos alunos deficientes ser tratada no âmbito dos demais alunos. Nesse sentido, é preciso que se estabeleça uma política de inclusão que atendam de fato as reais necessidades dessa população.

b) Filosóficos: por ser necessária a crença de que todos têm direito de participar ativamente da sociedade, contribuindo de alguma forma para o seu desenvolvimento. A filosofia e as práticas segregacionistas do passado tiveram efeitos prejudiciais às pessoas com deficiência, às escolas e à sociedade em geral. A ideia de que poderiam ser ajudadas em ambientes segregados, separados do resto da sociedade, fortaleceu os estigmas sociais e a rejeição, contribuindo para aumentar a rigidez e a homogeneização do ensino, para ajustar-se ao mito de que, uma vez que as classes tivessem apenas alunos normais, a instrução não necessitaria de outras modificações ou adaptações.

O fim gradual das práticas educacionais excludentes do passado proporciona a todos os alunos uma oportunidade igual para terem suas necessidades educacionais satisfeitas dentro

da escola e dentro da sociedade. O distanciamento da segregação facilita a expansão do movimento da inclusão, em direção a uma nova reforma educacional mais ampla, sendo visível que as escolas e a sociedade vão continuar caminhando rumo às práticas cada vez mais inclusivas.

Diante dessas questões, para se desenvolver uma sociedade inclusiva de qualidade é pertinente estabelecer uma filosofia baseada nos princípios democráticos e igualitários da inclusão, da inserção e da provisão de uma educação de qualidade para todos os alunos. Nessa direção, Karagiannis, Stainback e Stainback (1999a) destacam que a filosofia básica da sociedade inclusiva está voltada para as necessidades gerais do indivíduo, não apenas para sua realização acadêmica. Mas, para que as instituições de ensino alcancem o aluno em sua totalidade, sua filosofia básica deve ser de uma educação vinculada e importante para cada um, abrangendo diferentes esferas do desenvolvimento: acadêmica, social, emocional, de responsabilidade pessoal e coletiva, e cidadã.

c) Ideológicos: porque a sociedade inclusiva aparece para quebrar as inúmeras barreiras enfrentadas pelos estigmatizados. Indivíduos estigmatizados terão oportunidades de mostrar seus talentos.

Com os problemas da deficiência nos países em desenvolvimento se agravando, as Nações Unidas e demais organizações só tinham uma alternativa: seguir em frente, lançando os alicerces do que seria a sociedade inclusiva. Assim, em uma reunião, realizada na Finlândia de 7 a 11 de maio de 1990, organizada pela ONU, os profissionais da área decidiram que a equalização de oportunidades para as pessoas deficientes deveria ser prioridade na formulação de ações à longo prazo, visando a uma sociedade para todos (WERNECK, 1997).

Segundo a referida autora, em 20 de dezembro de 1993, a Assembleia Geral da ONU assinou outra Equiparação de Oportunidades, esse documento deu forma às ideias do programa de 1982, destacando 22 normas que indicam os requisitos, as áreas-alvo e as medidas de implementação da igualdade de participação das pessoas com deficiência na sociedade. Essas normas referem à conscientização, cuidados médicos, reabilitação, serviços de apoio, acessibilidade (ao ambiente físico, à informação e à comunicação), educação, emprego, manutenção de renda e seguro social, vida familiar e integridade pessoal, cultura, recreação e esportes, religião, informação e pesquisa. Bem como à formulação de políticas e planejamento, legislação, políticas econômicas, coordenação do trabalho, organizações de pessoas com deficiência, treinamento de pessoal, monitoramento e avaliação nacionais de programas de deficiência na implementação das normas, cooperação técnica e econômica e cooperação internacional (WERNECK, 1997).

Observa ainda a mencionada autora, que esse documento da ONU, “[...] solicita atenção especial às mulheres, às crianças, aos idosos, aos pobres, aos trabalhadores migrantes, às pessoas com deficiências dupla e múltipla, às pessoas indígenas, às minorias étnicas e aos refugiados políticos com necessidades especiais” (1997, p. 42). E lembra que, a política atual de deficiência, é o resultado de conquistas nos últimos 200 anos, e vem refletindo as condições sociais e econômicas de diferentes épocas. Todavia, os fatores perturbadores do processo de inclusão ainda persistem, e segundo as Nações Unidas são eles a ignorância, a negligência, a superstição e o medo.

O processo de mudar as nossas concepções sobre esse tema é sustentado pela variedade de comportamentos de espécie humana e das possibilidades que cada um tem de se mostrar em certo momento histórico. Essa tomada de consciência é representada pela Declaração da ONU de 2009 com propósito de promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente; destacamos que a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2006 que foi acolhida pelo governo do Presidente Lula como mais uma demonstração de respeito à diversidade. Foi incorporada a nossa legislação com equivalência de emenda constitucional, prerrogativa dos tratados e convenções internacionais de direitos humanos. A importância desses documentos é terem sido o primeiro a oficializar o conceito de equiparação de oportunidades para todos.

d) Funcionais: visto ser imprescindível à modificação no sistema de ensino, por se caracterizar como processo formativo. Faz-se necessário à capacitação de recursos humanos, a redução do número de alunos por sala de aula, e a implementação de programas complementares de apoio que atendam essa clientela. Para o aluno participar plenamente e colher os benefícios de uma escolaridade inclusiva são necessárias interações sociais cuidadosamente planejadas, sendo fundamental ao desenvolvimento nos domínios acadêmicos e sociais a capacidade de se comunicar e interagir com os colegas e com os adultos. Neste caso, a presença de uma deficiência pode limitar a extensão em que um aluno pode se comunicar através da linguagem oral e escrita – vias tradicionais de comunicação. Então, o professor deve estar apto a fazer adaptações no programa curricular, desenvolvendo estratégias práticas para a comunicação desse aluno com todos os demais alunos na sala de aula, que inclua, por exemplo, o uso de recursos visuais durante suas aulas, apoiar-se no desenvolvimento da habilidade de tomar notas, usar um gravador para ditar, em vez de escrever respostas.

É possível destacar também, que felizmente, os progressos na tecnologia de apoio e na comunicação aumentativa aumentaram a qualidade e a quantidade de opções disponíveis para o professor maximizar a comunicação entre um aluno com deficiência, o professor e os colegas sem deficiências. Portanto, é essencial, que os membros da equipe educacional busquem alternativas aos métodos tradicionais de interação de alunos com deficiência que tenham, por exemplo, a comunicação afetada.

Mencionar que a reestruturação da educação especial pode ser feita não é o mesmo que mencionar que é fácil fazê-la. A segregação vem sendo praticada há séculos, e há atitudes, leis, políticas e estruturas educacionais que trabalham contra a inclusão incondicional de todos os alunos. O funcionamento durante longo período de tempo de um segundo sistema de educação, isto é, a educação especial, faz com que muitas escolas tenham dificuldade, no momento. Principalmente em planejar e modificar os currículos e os programas de ensino para satisfazer às diferentes necessidades dos alunos, para lidar com surdez, ou com comportamentos difíceis, para proporcionar os instrumentos, as técnicas e os apoios que alguns alunos precisam para serem bem-sucedidos no ensino superior.

2.1.3 As práticas de avaliação do aluno com surdez

De acordo com o Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue -Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (2014), a avaliação em língua de sinais faz parte do cotidiano educacional, desde seu ingresso na educação fundamental, em que os instrumentos de avaliação estão apresentados na Libras, até as atividades desenvolvidas em sala de aula. Essa decisão que envolve a tradução e adaptação dos instrumentos de avaliação para a Libras está baseada nos Direitos Linguísticos dos Surdos, bem como, na Lei de Acessibilidade, no Decreto 5626/2005 que regulamenta a Lei de Libras bem como na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que obriga o Estados Partes, ou seja, os órgãos públicos responsáveis pelas avaliações de exames institucionais, a promover o acesso à língua de sinais.

Analisando o que alguns autores recomendam sobre as práticas de avaliação do aluno surdo, os meios para sua inserção na prática educativa das instituições de ensino superior nos permitem pensar que a Língua de Sinais não é um meio de inserção, é sim um direito linguístico e constitui oportunidades efetivas para uma escolarização com qualidade.

Partindo dessa compreensão, a Língua de Sinais quando utilizada no cotidiano acadêmico, favorece ao aluno surdo a possibilidade de participar das atividades comuns da

classe e trocar experiências, e a partir dessas experiências existe também a possibilidade de serem criados novos valores e poder, tais como o desenvolvimento da opinião crítica ou da tomada de decisões.

Demázio (2007), orienta que as atividades pedagógicas desenvolvidas com alunos surdos devem ser realizadas em um ambiente bilíngue, onde se possa utilizar a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa.

Esse autor destaca três momentos pedagógicos no ato de aprender que são muito considerados primordiais; o primeiro seria o Momento do Atendimento Educacional Especializado em Libras na escola comum, em que todos os conhecimentos dos diferentes conteúdos curriculares, são explicados nessa língua por um professor, sendo o mesmo preferencialmente surdo. Esse trabalho é realizado todos os dias, e destina-se aos alunos com surdez; Momento do Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Libras na escola comum, no qual os alunos com surdez terão aulas de Libras, favorecendo conhecimento e a aquisição, principalmente de termos científicos. Este trabalho é realizado pelo professor e/ou instrutor de Libras (preferencialmente surdo), de acordo com o estágio de desenvolvimento da Língua de Sinais em que o aluno se encontra. O atendimento deve ser planejado a partir do diagnóstico do conhecimento que o aluno tem a respeito da Língua de Sinais; Momento do Atendimento Educacional Especializado para o ensino da língua portuguesa, no qual são trabalhadas as especificidades dessa língua para pessoas com surdez. Este trabalho é realizado todos os dias para os alunos com surdez, à parte das aulas da turma comum, por uma professora de língua Portuguesa, graduada nessa área preferencialmente. O atendimento deve ser planejado a partir do diagnóstico do conhecimento que o aluno tem a respeito da língua portuguesa (DEMÁZIO, 2007).

Quero destacar que o Atendimento Educacional Especializado é uma proposta do Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação Especial- SEESP, com o objetivo de oportunizar aos sistemas de ensino orientações e informações para a organização do atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiências. Com esse entendimento o atendimento educacional especializado em Libras favorece ao aluno a compreensão dos conteúdos, os professores precisam organizar as situações de aprendizagem de tal forma que se recorram a imagens visuais e também o teatro, nunca esquecendo que sempre a preferência é dada ao professor surdo tendo em vista que esse favorece a aquisição da língua.

A intenção em oferecer essas práticas é a de viabilizar espaço de aprendizagens onde o aluno surdo possa desenvolver a competência gramatical ou linguística, bem como textual, para que sejam capazes de construir sequência linguísticas bem estruturadas.

De acordo com Demázio (2007, p.), “[...] as práticas pedagógicas constituem o maior problema na escolarização das pessoas com surdez”. Torna-se urgente, repensar essas práticas para que os alunos surdos não acreditem que suas dificuldades para o domínio da leitura e da escrita são advindas dos limites que a surdez lhe impõe, mas principalmente pelas metodologias adotadas para ensiná-los.

Os autores que pesquisam a surdez sugerem ainda que os professores prestem mais atenção às curiosidades cotidianas do aluno, para poder bem orientá-los. Skliar (1998), argumenta que “o rigor científico precisa estar presente para possibilitar a transformação da curiosidade espontânea numa curiosidade epistemológica”⁶, e vê “a dialogicidade” como fruto da criação humana. “É uma das categorias possíveis para se pensar o mundo da vida, movido pela própria curiosidade”. Por isso, “[...] no processo investigativo efetuado pelo aluno precisam estar presentes a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, comparar e compreender o objeto e sua razão de ser”. (SKLIAR, 1998. p.144).

Vale destacar a importância da utilização de metodologias adequadas em sala de aula que beneficiem os alunos surdos que estão em processo de inclusão, sendo o professor responsável por incentivar e mediar à construção do conhecimento através da interação do aluno surdo e seus colegas (LACERDA, 2006).

Vygotski (1998), salienta que o fazer pedagógico deve se direcionar para os efeitos secundários da deficiência, aspecto enfatizado no seu pensamento através do “conceito de compreensão”. Para Vygotski, o currículo e integração escolar são elaborados a partir da compreensão da dinamicidade dos processos de aprendizagem no aluno, “o conceito vygotskyano central da zona do desenvolvimento proximal (ZDP) deve inspirar a elaboração e reelaboração contínua dos currículos das instituições escolares (VYGOTSKI, 1998).

Através de uma aproximação mediadora, o professor vai observando as condições de aprendizagem no seu aluno, sem se fixar em condições aparentemente estáveis do aprender, porém buscando apreender as zonas dinâmicas da cognição e da inteligência. Através dos retornos resultantes das trocas mediadoras com seu aluno, o currículo vai sendo reelaborado, buscando-se, assim, além de adaptar o mesmo às especificidades do aluno, desafia-lo para que seu máximo seja atingido, através da realização da ZDP (VYGOTSKI, 1998).

⁶ Uma curiosidade rigorosamente metódica (FREIRE, 2004).

Conforme Vygotsky explora em sua teoria sócio-histórica, a pessoa desenvolve estruturas do pensamento e da linguagem em sentido ascendente como resultado das trocas contínuas que faz com o meio social. As oportunidades do aluno de interagir social e afetivo constituem fatores significativos para o seu desenvolvimento sadio – do ponto de vista cognitivo, afetivo e moral.

Portanto, se a inclusão for realmente valorizada, os resultados positivos aparecerão, pois, a construção, hoje realizada pela pessoa, abre espaço tensional no desenvolvimento, através das atividades e do exercício fundamental, ambos culturalmente mediados. Pessoas surdas, às quais não é oportunizado um ambiente social e afetivo rico, poderão, com maior probabilidade, desenvolver muito mais lapsos estruturais cognitivos e também linguísticos.

A ideia de Vygotsky aponta para o fato de que o ser humano encontra-se, sempre, na busca de estados mais totais e íntegros, isto inclui, também, a busca contínua da efetivação de zonas virtuais (em processo de efetivação) de desenvolvimento, a busca da zona de desenvolvimento proximal no aluno tem sentido imediato para a avaliação, pois os processos avaliativos buscam conhecer não somente o desempenho tangível (visível) do aluno, porém muito mais as possibilidades até então não desenvolvidas nem reveladas. A avaliação pedagógica, deve ater-se a estas zonas futuras de desenvolvimento e não apenas orientar-se pelos baixos desempenhos atuais. Assim, o enfoque pedagógico deve estar voltado para a normalidade e a saúde que se conservam no aluno surdo.

Vygotsky também aponta para a necessidade de uma avaliação que não confunda os efeitos pelas causas ou vice-versa. A confusão na avaliação pode ocorrer pela sobreposição dos efeitos secundários (as privações psissociogênicas) com a referência primária.⁷ A avaliação deve executar uma função nitidamente diferencial.

Portanto, além da necessidade de diferenciar, na avaliação, situações primárias de situações secundárias, Vygotsky menciona a questão da avaliação longitudinal, defendendo a ideia de uma avaliação do desenvolvimento, ou seja, o caminho percorrido pelo aluno, dinamicamente, até a situação presente, que deve ser investigado o mais detalhadamente possível. Esta tarefa consiste na revelação das regularidades internas que determinam o processo de desenvolvimento em sua estrutura e curso (VYGOTSKY, 1998). Para ele, o desenvolvimento representa, sempre, um encadeamento dialético das várias estruturas do

⁷ “Aquilo que se tomou por um defeito orgânico ou uma enfermidade, é um complexo sintomatológico da disposição psicológica, peculiar das crianças socialmente desorientadas, é um fenômeno de ordem sociogênica e psicogênica e não biológica” (VYGOTSKY, 1998, p. 10).

pensamento e da linguagem, resultando numa gradativa complexidade das mesmas. Nessa ordem, o desenvolvimento é interpretado como um “complexo histórico”.

Assim, quando o professor tem diante de si a tarefa de analisar o histórico individual, da origem até a situação presente do aluno, a tarefa avaliativa qualitativa, centrada no processo de evolução da situação individual, é imprescindível: “Toda a essência reside no encadeamento dinâmico das diferentes síndromes, em sua relação genética, funcional e estrutural, a qual nunca se forma de uma maneira estereotipada” (VYGOTSKY, 1998, p. 11).

Com base no aporte vygotskyano, pode-se argumentar que a linha de ação deve ser prospectiva, orientada pelas possibilidades futuras. Estes critérios não devem ser tomados de forma absoluta, porém a partir de níveis de intensidade, estabelecendo-se uma linha contínua que deve ser sempre de observação. Já nas primeiras décadas do século XX, Vygotsky defendia a ideia do diagnóstico na própria situação pedagógica, isto é, numa situação de aprendizagem, ênfase que vem sendo dada pela maioria dos pesquisadores na área da educação há apenas duas a três décadas (entre estes, destacam-se GUTHKE, 1972; FEUERSTEIN, 1980; EGGERT, 1997; entre outros) (VYGOTSKY, 1998).

Vygotsky enfatizava o diagnóstico numa situação de aprendizagem, porque considerava que a avaliação não é suficiente caso seja composta apenas pelas informações sobre déficits orgânicos e funcionais do aluno, devendo, por isto, incluir também, os dados indicadores de zonas de crescimento. Em suma, a proposta de Vygotsky parte de uma avaliação extensiva do desenvolvimento (que permite ter em conta os processos compensadores no desenvolvimento e na conduta dessa pessoa), fugindo de uma concentração sobre o *minus* (os *déficits*) do desenvolvimento individual, característica dos procedimentos tradicionais de avaliação, que se limitavam à determinação do grau e da gravidade do defeito.

Como tem-se destacado nesta pesquisa, os currículos nas instituições de ensino superior não estão adaptados aos alunos surdos que lá estão. O fato da educação para surdos estar apoiada em concepções clínico-terapêuticas termina por disciplinar o comportamento, a mente e os corpos dos surdos, com a intenção de produzir sujeitos aceitáveis em uma sociedade de ouvintes, sem que sejam consideradas as suas necessidades e isso leva novamente a necessidade desses alunos terem que se adaptar a essa situação (SILVA, 2000).

As análises de Foucault sobre os discursos que têm efeitos perigosos e dominadores nas instituições educacionais, apontam que: “[...] todas as minhas análises são contra a ideia de necessidades universais na existência humana. Elas mostram arbitrariedade das instituições e mostram quais espaços de liberdade podemos ainda desfrutar e como muitas mudanças podem ainda ser feitas” (FOUCAULT, 1989, p. 153).

Dessa maneira, a inclusão de alunos surdos no ensino superior significa muito mais que criar vagas e proporcionar recursos para que esse consigam aprender. Significa que o contexto em que o aluno está inserido contribua para seu melhor desenvolvimento e para uma aprendizagem mais completa. Requer que as instituições assegurem aos alunos a oportunidade de aprenderem uns sobre os outros, reduzindo o estigma vivido por alunos que estavam separados anteriormente. Requer também, que os professores tenham a responsabilidade de educar e assegurar que o aluno surdo seja um membro integrante e valorizado da sala de aula.

O surdo no ensino superior necessita de práticas que garantam a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e também que essas práticas sejam voltadas para uma educação bilíngue, que os alunos com surdez sejam ensinados no mesmo contexto curricular e institucional com os demais colegas de sala de aula, com materiais curriculares comuns, e se preciso adaptados, até o nível necessário para satisfazer as necessidades de aprendizagem de qualquer aluno. Que haja colaboração e apoio mútuo entre professores e intérpretes e sejam oferecidos na própria sala de aula, beneficiando a prática educativa em geral e a educação inclusiva em particular.

No que tange ao professor, esse deve compreender a dinamicidade dos processos de aprendizagem no aluno surdo, para que a rotina cotidiana possibilite uma sensação de segurança, promova a curiosidade, a dialogicidade, os relacionamentos e interações sociais. Tanto os alunos surdos quanto os alunos que não são surdos precisam participar da vida social das instituições de ensino superior, como, por exemplo, conduzindo visitantes pela escola e ajudando no gerenciamento de equipes. Quanto mais presentes estiverem esses componentes, maiores serão as chances de que a instituição inclua pessoas com surdez.

O professor, não pode ficar alheio a essa realidade, é importante que as ações sejam planejadas e profissionais. O processo interativo exige uma postura continuada de revisão e reinvenção de atividades frente as novas situações que se apresentarão no cotidiano escolar. A formação dos professores do ensino superior deve munir-los com novas atitudes, novas aquisições, novas competências, fornecer-lhes apoios materiais, meios de avaliação dos alunos e dos objetivos pedagógicos específicos, meios de avaliar a eficiência dos programas. Há, portanto, a necessidade de se reforçar a continuidade da informação básica minimamente necessária. Não é possível receber uma pessoa com surdez, sem um mínimo de informação inicial, do estabelecimento das possibilidades de intervenção pedagógica e de uma contínua reavaliação no percurso de todas as partes envolvidas.

Fica evidente que a avaliação do aluno surdo é um desafio, no entanto se conseguirmos que além de se conseguir fazer cumprir a legislação vigente e os professores

entenderem as especificidades linguísticas dos alunos bem como o papel do tradutor e intérprete de Libras, com certeza esse aluno poderá estar participando do processo aprendizagem junto com os demais.

2.2 Inclusão e exclusão na surdez

2.2.1 Deficiência, surdez e exclusão

Por muitos anos, a surdez foi estigmatizada por ser vista como uma “doença” que poderia ser transmitida a pessoas que estivessem próximas. As pessoas surdas eram consideradas incapazes, deficientes e sofriam com os preconceitos, discriminações.

Por ter sido construído no campo da Educação Especial, o surdo foi e ainda é por muitos, alguém que precisa ser corrigido, normalizado, visto dentro de uma concepção de normalização, um modelo clínico-terapêutico onde a pessoa com surdez teria que se submeter a esse “olhar psicologizante, capaz de predizer quem são os alunos com deficiência e até onde eles poderão evoluir em suas aprendizagens, passou a embasar de forma determinante as práticas das instituições especializadas” (MENEZES, 2011, p.24).

Esse modelo clínico-terapêutico na educação de surdos proporcionou à defesa do método oralista no sentido de fazer com que essas pessoas se aproximassem o máximo possível dos ditos “normais”, não visando apenas as práticas educacionais, mas sim uma melhora na saúde dos doentes. (THOMPSON, 2011). Por outro lado, isso foi fundamental para que se passasse a aprofundar os estudos sobre esse modelo de educação, analisando por que uma pessoa com surdez precisaria ser submetida a práticas de correção, reabilitação.

No entanto, nem sempre esses saberes se mantiveram em alta, na medida em que os surdos foram classificados de acordo com grau de surdez, de inteligência, capacidades e um conjunto de regras e procedimentos, os mesmos começaram a pensar-se como deficiente e a questionarem porque era necessário se “normalizarem” para exercerem um modo de ser.

Os saberes sobre os surdos e a surdez desde a antiguidade são pautados pela discriminação eles não tinham direitos iguais aos outros seres humanos, eram rejeitados pela sociedade, por serem diferentes. Naquela época o surdo além de ser excluído pela sociedade dos ouvintes, era visto como um incapacitado, que não pensava, não tinha conhecimento algum, para os ouvintes o surdo não existia. Segundo Pedro Henrique Witches e Maura Corcini Lopes, “[...] os mais antigos saberes sobre a surdez datam 1.0000 anos antes de Cristo, com as

categorizações feita pelos hebreus no Talmude sobre as diferenças entre os surdos, surdos-mudos entre outros”. (2015, p.39).

Na época medieval a sociedade era governada por um senhor feudal, este tinha sob o controle as pessoas e os bens. Desta forma os nobres que eram os ricos, poderosos com seus castelos, acabavam casando-se com parentes, entre si, para não dividirem suas terras e bens materiais com outros estranhos. Foi, então, a partir dos casamentos entre os nobres, que foram gerando muitos filhos surdos. De acordo com Schneider:

[...] na sociedade medieval, prevalecia entre os cristãos uma atitude de tolerância, resignação e fatalismo perante as desigualdades sociais e as injustiças, de tal modo que as enfermidades, deficiências e incapacidades do homem eram entendidas como manifestações da vontade de Deus (2006, p. 23).

Essa tolerância para com os “miseráveis”, “bastardos” e “surdos” perdurou até o momento de transição do feudalismo para o capitalismo. Os surdos, por não falarem eram considerados incapazes, pois naquela época quem não falava era visto como um “não ser humano”, a fala representava para eles uma forma de as pessoas se comunicarem com a voz e demonstrar sua inteligência. Para a igreja católica a alma dos surdos era considerada mortal, estes não podiam se confessar, por não poderem falar, a partir desta situação os monges começaram a educar os surdos com uma língua viso-gestual, para que os mesmos pudessem se comunicar, possuindo uma língua, eles poderiam participar dos ritos, dizer os sacramentos. Portanto, os surdos aprendendo a língua de sinais, poderiam se comunicar e fazer suas confissões.

Ressalto que, a Igreja Católica ajudava as pessoas ditas doentes, alegando que por mais que fossem surdas também eram iguais às outras pessoas, filhos de Deus. Saliento que a Igreja “salvava” as crianças que nasciam com surdez das crueldades e violências que as famílias cometiam contra seus próprios filhos, quando estes apresentavam alguma anomalia congênita.

Já na idade moderna começou-se a educar os surdos para estes integrarem na sociedade. Os nobres que tinham filhos ou descendentes surdos investiam na educação destes, pois os surdos para serem considerados cidadãos e terem direitos as heranças, tinham que falar e escrever. As famílias pagavam grandes fortunas para os educadores ensinarem seus filhos, temendo que os mesmos se desfizessem de suas riquezas. Como os educadores eram bem remunerados, estes foram se aperfeiçoando e com o decorrer do tempo foram surgindo escolas para a educação de surdos (SCHNEIDER, 2006).

No decorrer do século XVIII, na idade contemporânea surgiram os trabalhos feitos por instituições, que levaram vários pesquisadores a estudarem a surdez e pensarem que a melhor forma de ensinar os surdos era através do oralismo, então as escolas e universidades começaram a defender o método oral que foi adotado em vários países da Europa, acreditando-se que era a melhor maneira para o surdo receber a instrução no ambiente escolar. Esse método causou grande transtorno entre os surdos, pois quando surgiu o oralismo, esses foram proibidos de usarem sinais para se comunicar.

Em meados do século XIX, a partir da vinda de H Ernest Huet, um francês, professor surdo, que veio convidado por Dom Pedro II, trazendo uma maneira de ensinar os surdos através da Língua de Sinais Francesa, sendo a partir desta Língua que surgiu a Língua Brasileira de Sinais. Huet também fundou no Brasil uma escola de surdos de referência nacional, no ano 1857, o Instituto dos Surdos-Mudos do Rio de Janeiro, atualmente conhecido como Instituto Nacional de Educação dos Surdos- INES. O INES é reconhecido, na estrutura do MEC, como Centro de Referência Nacional na Área da Surdez, o que significa, entre outras coisas, exercer os papéis de subsidiar a formulação de políticas públicas e de apoiar a sua implementação pelas esferas subnacionais de Governo.

Destaco também trajetória educacional de Flausino José da Costa Gama, surdo, figura importante para a constituição da língua brasileira de sinais por intermédio de sua produção: a *Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos*, de 1875. Flaustino atuou no Imperial Instituto dos Surdos-Mudos no século XIX, especificamente, de 1869 a 1878. A *Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos* foi uma obra muito relevante na história da surdez e da língua de sinais no Brasil, como resultado de seu trabalho no Imperial Instituto dos Surdos-Mudos; à Instituição encaminhou as cópias dessa obra para várias partes do país com a intenção de orientar o meio pelo qual os surdos se comunicavam.

No século XX, o Instituto oferece o ensino profissionalizante, onde a terminalidade de estudo está vinculada a aprendizagem de algum ofício e em 1978, é criada a Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos – FENEIDA, por profissionais que atuavam na educação de surdos. Em 1987, um grupo de surdos reivindicando novos métodos educacionais delibera pelo encerramento das atividades dessa entidade e pela criação da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS.

Através da história da surdez, observei que a mesma sempre foi polêmica, e que se agravou pelos resultados obtidos no Congresso de Educação de Surdos realizado em Milão em 1880, onde a intenção sempre foi a de organizar projetos voltados para a aquisição da linguagem oral mesmo com a argumentação de professores e alunos que legitimavam a

Língua de Sinais, a maior crítica sobre a linguagem oral é de que esse trabalho exigia muito tempo com o treinamento de fala e que favorecia o abandono da escola pelos surdos.

Retomo o Congresso de Milão para lembrar que nessa ocasião ficou demonstrado que os surdos não tinham problemas fisiológicos em relação ao aparelho fonador e emissão de voz, fato esse do qual derivou a premissa básica: os surdos não têm problemas para falar. Baseando-se nessa premissa, a comunidade científica da época impôs que as línguas de sinais, ou linguagem gestual, conforme eram conhecidas, fossem definitivamente banidas das práticas educacionais e sociais dos surdos. Adotou-se o método de oralização.

Ressalto a importância do que me parece óbvio, ou seja, era óbvio para os participantes do Congresso de Milão que os surdos deveriam aprender a usar a língua oral. Não há nenhuma dúvida sobre essa obviedade, e isso em si, já é sinal da violência ideológica a que estavam submetidos.

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. No 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), quero aqui deixar que as afirmativas sobre a educação como um direito para todos, ainda que esteja claro que o papel social da educação é a implantação de políticas educacionais que visem ao estabelecimento de padrões de justiça social e igualdade social não dão conta de assegurar os direitos de escolarização no ensino superior das pessoas surdas.

Em 1993, um projeto de Lei da então senadora Benedita da Silva dá início a uma longa batalha de legalização e regulamentação da LIBRAS, em âmbito federal. Em 1996, realiza-se em Petrópolis, no Rio de Janeiro, uma Câmara Técnica por iniciativa conjunta da FENEIS, FENAPAS e CORDE, e com participação do INES, da APADA, da DERDIC/PUC-SP e de outras instituições. Dessa reunião, surgem subsídios e propostas relativas ao imediato reconhecimento legal da LIBRAS, subsídios para a caracterização das profissões relacionadas à educação de surdos, intérprete; professor de LIBRAS; instrutor de LIBRAS – apoio à sua difusão e à educação de surdos no Brasil. Também nessa década, ampliam-se os estudos e discussões sobre a educação bilíngue de surdos.

Em 1994, a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas para alunos com necessidades educativas especiais e que foi criada em uma Conferência promovida pelas Nações Unidas, onde reuniu 88 nações. A diretriz dessa Declaração foi uma normativa para transformação dos sistemas de ensino em todo o mundo iniciando também nesse momento o debate sobre a educação inclusiva. Com relação à educação dos surdos, a Declaração enfatiza a importância de uma educação pautada no direito e no reconhecimento da língua de sinais como meio de comunicação entre os surdos, conforme o Capítulo II, Art. 21º, que expõe:

As políticas educativas deverão levar em conta as diferenças individuais e as diversas situações. Deve ser levada em consideração, por exemplo, a importância da linguagem dos sinais como meio de comunicação para os surdos, e ser assegurado a todos os surdos acessos ao ensino da linguagem dos sinais de seu país. Face às necessidades específicas de comunicação de surdos e de surdos-cegos, seria mais conveniente que a educação lhes fosse ministrada em escolas especiais ou em classes ou unidades especiais nas escolas comuns. (BRASIL, 1994).

A Declaração de Salamanca analisou um dos entraves da educação de surdos: a questão da língua. No entanto, ainda assim, a língua é apenas mencionada nos documentos através de recomendações, mas não de inserção e viabilização de um ensino tendo como objetivo principal a língua de sinais.

No Brasil a língua de Sinais foi reconhecida e oficializada por meio da Lei 10.436 de 24 de abril de 2002, como uma língua oriunda das comunidades surdas, sendo possível observar os enunciados legais que tendem apontar para o acesso e a inclusão das pessoas surdas à educação, entende-se como Libras – Língua Brasileira de Sinais a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual motora, com estrutura gramatical própria, constituindo um sistema de transmissão de ideias e fatos.

A referida lei foi regulamentada em 22 de dezembro de 2005, pelo decreto nº 5626 que estabelece a inserção da Libras como disciplina curricular no ensino público e privado, e sistemas de ensino federais, estaduais e municipais, nos cursos de formação de professores, como o magistério, nos cursos de licenciatura, e nos cursos de Fonoaudiologia. Este decreto no capítulo VI, art. 22, incisos I e II, estabelece uma educação inclusiva para as pessoas surdas, uma perspectiva bilíngue em sua escolarização básica, garantindo a esses alunos, educadores capazes de trabalhar com as suas especificidades,

Com a regulamentação do Decreto 5.626 de 2005, o INES constrói a proposta de Curso Bilíngue de Pedagogia para surdos sendo aprovado pelo MEC no ano de 2006. Este Curso se tornou uma experiência pioneira na América Latina e no ano de 2008 criou o primeiro curso de Pós-Graduação.

Com a aprovação do Decreto 6.949 de 2009, presidido pela Presidente da República que promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, que, em seu artigo 24, da Educação, diz sobre a facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda garantindo que essa educação seja ministrada nos modos e meios de comunicação mais adequados ao sujeito e também destaca que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino superior, treinamento profissional de acordo com a sua vocação sem discriminação assegurando a adaptação adequada.

O Instituto Nacional de Educação de Surdos, único em âmbito federal, oferece hoje a formação e qualificação de profissionais na área da surdez, por meio da Educação Superior, Ensino de Graduação e de Pós-graduação, Pesquisa e Extensão realizando seminários de estudos, congressos e cursos de extensão e assessoria em todo o país.

Apesar dos esforços realizados por essa Instituição (INES), quero aqui registrar um pouco do percurso histórico da educação de surdos no período evolutivo do INES tendo em vista que essas influências acabaram marcando a vida das pessoas com surdez.

Com essas questões sendo inseridas na educação de surdos, surge na década de 70 e 80, a Comunicação Total, chamada de filosofia educacional (CICCONE,1990; DENTON, 1970; RAYMANN & WARTH, 1981) que defendeu o uso da fala sinalizada, a uma série de sistemas artificiais até os sinais, nesse momento a oralização passou a ser trabalhada concomitante ao uso de sinais, à leitura orofacial, à amplificação e o alfabeto digital. Todas as formas de comunicação foram aceitas, para permitir ao surdo a língua falada.

No entanto, conforme Schneider (2006), a década de 1980, caracterizou-se em todo o mundo como uma verdadeira revolução para os surdos tanto em sua educação como em sua vida social. Desenvolveu-se, portanto, um sentimento de rebeldia e protesto, pregando-se que não necessitavam da linguagem oral, pois tinham sua própria cultura, com características próprias; logo, a língua de sinais era válida por si mesma e não havia por que sujeitá-la a nenhuma outra, os surdos conseguiam entender e compreender as pessoas através do uso da Língua de Sinais, a língua que eles aprenderam a se comunicar.

Assim, de acordo com Witchs; Lopes (2015 p.41), mais recentemente, “[...] a noção de identidade surda tem servido para a constituição de uma subjetividade que abarca um modo de ser surdo que ultrapassa a noção de deficiência e se vincula a uma noção de diferença

cultural”. Essa noção está relacionada com noções de grupos que se opõem a normas e crenças dominantes e convencionais denominada de diferença contra⁸.

Os surdos, em comunidade se opõem diante dos discursos criados pelas normatizações dos ouvintes. Segundo Witches; Lopes (2015, p. 42) “[...] se posicionam de forma crítica diante dos discursos pautados pela norma ouvinte; eles invertem a lógica e operam com o que se tornou uma normalidade surda”. Uma normalidade que, inclusive, define quem é quem não é surdo, mesmo que não seja ouvinte.

Nesse sentido, se entende que uma diferença constitui os surdos, o que faz com que possibilite uma outra posição entre eles que acaba se protegendo de certa forma a condição deficiente da surdez, isto o coloca no âmbito do que é cultural.

De acordo com Lucyenne da Costa Vieira-Machado e Maura Corcini Lopes (2016, p. 4) “[...] o discurso mais recente, que apresenta os surdos como membros de uma comunidade linguística e cultural nasceu como um contradiscurso e um novo olhar sobre o que a surdez pode produzir como constituição de si e na relação com o mundo”. Este discurso tem produzido efeitos radicalmente opostos àqueles do discurso da anormalidade, alguns destes são a deflagração de programas de educação bilíngue com professores surdos na sala de aula, a promulgação de leis que protegem o direito dos pais de escolher a educação de seus filhos, ou as investigações sociológicas, antropológicas, educativas e linguísticas em torno da língua e da comunidade surda.

Assim como Witches; Lopes (2015), entendo a surdez como uma identidade e diferença cultural, esse modo de ser surdo é que viabiliza também o nosso entendimento acerca da surdez, do surdo compreendendo-a como uma verdade.

Os trabalhos do linguista norte-americano William Stokoe e seus pesquisadores na década de 60, identificaram que a comunicação por sinais usadas pelos surdos norte-americanos possuía características que resultavam o conceito de língua, essa compreensão no que diz respeito aos surdos pode ser considerada como um marco linguístico e utilizado como baliza de um antes e depois na história dos surdos: o reconhecimento da língua de sinais na década de 60. “Em contraposição a Saussure – que acreditava que a língua de sinais se tratava de um sistema semiótico elaborado” (LOPES, 2007, p.24).

⁸ Uma forma crítica, de questionamento, à medida que os pressupostos e lacunas de um discurso dominante voltam a refletir nela por contraste com um discurso e série de experiências muito alheios a ela. Uma reação direta ao “pluralismo”, no sentido em que este é normalmente compreendido; a diferença constitui uma oposição às normas e valores de uma sociedade dominante, não apenas uma incorporação BURBULES, (2006).

A partir de junho de 1994, na Espanha, com a Declaração de Salamanca, é inserido o princípio de que as escolas devem receber todas as crianças, seja qual for sua necessidade ou grupo étnico e cultural. Com relação à educação de surdos, entretanto, o documento parece reconhecer a necessidade de escolarização especial em casos determinados. A declaração aborda que as pessoas surdas tenham o direito à educação e as escolas devem dar oportunidades a estas pessoas, atendendo as necessidades das mesmas.

Nesta mesma perspectiva, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9496/1996, o Decreto 5626 de 22 de dezembro de 2005 que regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. O acesso igualitário ao sistema educacional em todos os níveis é também destacado na Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência -ONU/2006, artigo 24 ratificada pelo Brasil em 2008. O capítulo 7, sob o título de Educação, refere à necessidade de treinamento e suporte aos professores que trabalham com estudantes com deficiência, sugerindo que os Planos Nacionais de Educação garantam o direito de aprendizagem a todos, o que foi contemplado no Plano Nacional de Educação Brasileiro de 2015, bem como no Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, a Lei 13.146/2015 que ganhou o título de Estatuto da Pessoa com Deficiência no seu artigo 28 parágrafo 1º, inciso XI que trata da formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio.

No que diz respeito a identidade surda, o modo de se comunicar, o uso feito da língua possibilitou condições para se pensar o surdo como um grupo linguisticamente diferente e, portanto, culturalmente diferente. De acordo com Mariane Stumpf (2012), “[...] pertencer a comunidade surda significa dominar a língua de sinais” (STUMPF, 2012 p.177), entendemos que esses saberes sobre a surdez oferecem a possibilidade de se pensar a surdez, como diferença cultural.

Diante deste contexto, fica claro que a surdez foi se constituindo por concepções ou discursos ao longo de sua existência, e que acabaram sofrendo modificações. Nesta perspectiva, a compreensão sobre surdez ultrapassa os limites biológicos, para ser entendida de forma ampla, histórica e social, não a partir de uma visão unidirecional, mas de uma visão que contemple olhares múltiplos sobre vários aspectos, buscando uma compreensão capaz de representar, de forma mais abrangente, os seus significados em diferentes momentos históricos e conjunturais.

A ideia de surdez como diferença cultural diferente de uma concepção pautada no campo da medicina clínica, terapêutica, reabilitadora leva a sua ressignificação, porém, precisa

ultrapassar o nível das discussões teóricas e alcançar novos limites como, por exemplo, contribuir com a elaboração de políticas educacionais e profissionais mais efetivas às condições e necessidades específicas dos surdos, tanto no âmbito da formação geral do cidadão quanto no da preparação para sua inserção no mercado de trabalho. Essas conquistas precisam garantir uma condição equitativa em todos os sentidos, ultrapassando um direito estabelecido com base numa limitação biológica.

2.2.2 Alunos com surdez no ensino superior

Realizada até aqui a contextualização histórica da educação de surdos, com o objetivo de esclarecer os pressupostos históricos da tese formulada. As reflexões mencionadas neste texto, portanto, foram gestadas a partir de uma “nova” configuração pautada na proposta de educação inclusiva contextualizada no primeiro capítulo e no primeiro tópico deste referencial, dos questionamentos que a mesma suscita e de estudos realizados sobre o assunto.

Desse modo, esta pesquisa surge da experiência vinculada à necessidade de novos enfrentamentos e desafios postos no curso da atuação da doutoranda como docente e do contato diário com alunos com deficiência na universidade, experiência a partir da qual determinadas questões passaram a inquietar. Essas questões, como parte dos questionamentos que originaram o problema de pesquisa: qual a cultura que predomina nas instituições de ensino superior em relação aos alunos com surdez, as marcas dessa cultura e como ela se reproduz? Deixo novamente inscritos: como se dá o processo de inclusão do aluno surdo no ensino superior? Como desenvolver uma cultura de inclusão nas instituições de ensino superior? Como desenvolver práticas de inclusão dos alunos com surdez, considerando as especificidades do ensino superior? Como formar um profissional que contemple e respeite as diferenças? Quais as expectativas dos professores e intérpretes em relação aos alunos incluídos? Quais suas concepções de ensino e de desenvolvimento do conhecimento dos alunos surdos? Com relação aos acadêmicos surdos: Como esse aluno se vê no ensino superior? Quais as expectativas e perspectivas desse aluno no decorrer da graduação? O que contribui para o ingresso e permanência desse aluno?

Como a Academia é por excelência um lugar de pesquisa, formação e profissionalização, logo cabe a ela a responsabilidade de criar recursos educacionais que propiciem e impulsionem o modo como se concebe o aluno com surdez. Tenho certeza que são muitos os desafios a serem enfrentados pela universidade para incluir o aluno surdo,

considerando o contexto social onde ela se insere, contexto caracterizado pela exclusão, onde não existe espaço para aqueles que são considerados diferentes dos demais.

A permanência do aluno tem uma relação direta com o acolhimento de seus desejos e expectativas em relação ao universo acadêmico. E, isso depende, fundamentalmente, considerar suas diferenças, sejam elas de ordem social, física, cultural, familiar, cognitiva, sensorial, étnica, ou linguística, pois esses são elementos constituintes de sua história de vida pessoal, são estruturantes de sua subjetividade.

No entanto, as políticas de inclusão no Brasil propõem inclusão absoluta como forma de direito subjetivo a educação. Mediante a esse fato o desafio que se impõe é se essas mesmas políticas, as quais evocam igualdade formal, garantem igualdade material, corre-se o risco de esses alunos não conseguirem se beneficiarem dessa proposta dado o caráter padronizante e homogêneo do ensino superior.

Pensar a proposta de educação inclusiva no ensino superior ou a inclusão de um modo geral, mesmo em ambientes outros, implica que se compreendam as práticas de exclusão mais comuns. Já analisado anteriormente que, na antiguidade existiram dois tipos de tratamento: um de aceitação e tolerância e outra de menosprezo e eliminação, essas atrocidades tornava difícil a aceitação de pessoas surdas, estas eram abandonadas pelo caminho, a própria sorte.

Norbert Elias (1994, p. 27), quando refere à historicidade de cada indivíduo, argumenta que “[...] não há salto vindo do nada e nenhum mito de origem é necessário para tornar compreensível a relacionabilidade social primeira do indivíduo, sua dependência natural do convívio com outras pessoas. Bastam os fatos como diretamente vivenciamos”.

Essas considerações sobre a sociedade e indivíduo de Elias, podem ser exemplificadas claramente pelas pessoas com surdez, sendo um grande contingente social singular, onde cada surdo, possui uma particularidade única que o torna mais ou menos dependente e, muitas vezes, acaba causando em determinadas pessoas certa repugnância.

Se a repugnância se torna um problema social, pode-se constatar que historicamente os surdos viveram em todas as esferas sociais uma vida de exclusão, até mesmo nas famílias. Com a legislação das políticas de inclusão, o acesso virtual de informação e de exemplos de experiências bem-sucedidas de aprendizagem e de convívio social e profissional de outros países e outras culturas, exige que as Instituições de Ensino repensem suas concepções de ensino-aprendizagem, impulsionando à busca de novos paradigmas quanto ao acesso à educação da pessoa com surdez.

Nussbaum (2012) constata acerca da repugnância com o resultado de estudos psicológicos fundamentados em Freud e Rozin, estando à mesma vinculada com a relação

problemática existente na própria condição humano animal. “De modo similar, se entramos em contato com coisas em decomposição, nos sentiremos mortais e estaremos em estado de decomposição” (2012, p. 107). Relato esse recorte de Nussbaum para expressar aquilo que vi e percebi durante os 29 anos de trabalho com pessoas que tinham surdez e que acabavam me envolvendo com suas histórias de vida, a escuta de suas famílias, sempre existia na fala dessas pessoas algo da ordem desse mal-estar em conviver com essas pessoas.

A repugnância se torna difícil de aceitar quando está relacionada ao sentimento que se tem em relação às pessoas com surdez. “É difícil de explicar, por que as pessoas sentem repugnância e aversão frente às pessoas descapacitadas” (2012, p. 13). Em grande medida, essa repugnância é uma construção social. Nussbaum destaca que as pessoas sentem repugnância em relação às pessoas com deficiência, pois remetem a sua condição de vulnerabilidade e isso as impede de interagirem de forma coerente. Nesse momento, vale a pena salientar que, a questão da repugnância é extremamente preocupante na medida em que ela irá impedir a construção da autonomia, para que os sujeitos possam estar nos seus cotidianos e nas suas práticas profissionais agindo de forma como é possível a cada um. Seja a partir dos recursos já desenvolvidos, seja de todos aqueles que podem construir na sua interação com o outro, com os objetos e com os saberes que os cercam. Essa busca irá permitir que o sujeito não fique paralisado na sua suposta deficiência e isso na minha formação profissional torna-se um compromisso ético que considero fundamental nos processos educativos.

Na obra *O ocultamento do humano*, Nussbaum (2012) destaca as ideias de William Miller (1997) seguindo o sociólogo Norbert Elias sobre a sociedade e problematizando sua afirmação: “[...] quanto mais coisas se reconhece como repugnantes em uma sociedade, tanto mais avançada é em sua civilização” (2012, p. 138). Isso significa que se poderiam medir os avanços sociais pelo grau que as pessoas possam sentir de repugnância pelos surdos e outras formas de injustiça social. O enfoque de Miller a questão corporal, sustenta a ideia de que quanto mais se centra na higiene e quanto mais intolerantes se é com relação aos produtos corporais, mais civilizadas as pessoas se tornam.

Os pesquisadores introduzem no seu amplo e profundo estudo a noção de repugnância como uma construção social de seleção e exclusão, destacando a função discriminadora que tal processo provoca no contexto social e, de modo especial, em espaços mais elitizados, como o do Ensino Superior. De outra parte, a criação de um sentimento de repugnância à discriminação e à exclusão pode servir para a construção de uma cultura de respeito e reconhecimento dos excluídos e discriminados.

Nussbaum complementa seus argumentos com as ideias de Norbert Elias quando diz que: “[...] as práticas sanitárias de Roma eram em muitos sentidos, melhores do que as existentes na Grã-Bretanha atual” (2012, p. 139). Isso prova que é preciso analisar as questões relacionadas à surdez com maior cuidado, isto por que não se pode medir o grau de repugnância de uma sociedade pela intensidade do sentimento que cada um sente em relação ao outro. Uma sociedade realmente civilizada deve fazer um esforço no sentido de rechaçar o sentimento de repugnância para que todos possam ser tratados de forma igual e com mútuo respeito por todos os cidadãos.

Outro aspecto a destacar diz da necessidade de desenvolvimento de uma cultura de inclusão, que envolva não só o atendimento pedagógico das demandas dos excluídos, mas, também, a formação de uma consciência coletiva de inclusão. A mudança de cultura sobre as possibilidades do sujeito com surdez à escolarização e inserção social é a mola propulsora dessa pesquisa. Se o aluno com deficiência tem livre arbítrio para cursar o curso superior que ele escolher, conseqüentemente pressupõe-se que os docentes estejam instrumentalizados e o suficientemente humanizado para poderem ensinar independente das diferenças das condições físicas, cognitivas e subjetivas de seus alunos.

Para melhor sistematizar essas ideias, tomam-se as noções/conceitos de figuração, interdependência, equilíbrio de poder e relação de estabelecidos *outsiders* desenvolvidas por Norbert Elias que, na minha perspectiva podem contribuir para discutir a questão de inclusão.

Analisar esses múltiplos conceitos e explicitá-los é fundamental para que se possa compreender uma sociedade complexa e pluralista como a brasileira. No entanto, ao longo das obras de Elias surge uma “sociologia figuracional”: uma sociologia que estuda as relações humanas em sua processualidade, tomando por referência as análises micro e macrosocial nos/dos fenômenos (CHARTIER, 2001). O conceito de figuração de Elias é apresentado à imagem de uma rede de pesca:

[...] uma rede é feita de múltiplos fios ligados entre si. No entanto, nem o conjunto desta rede, nem a forma que cada um dos diferentes fios assume se explicam a partir de apenas um destes fios, nem de todos os diferentes fios em si; eles se explicam unicamente por sua associação, em relação entre si (ELIAS, 1994, p. 70).

Assim sendo, Elias alerta que os seres humanos singulares se transformam em figurações ao mesmo tempo em que transformam as figurações que eles constituem. Elias apresenta em *A sociedade dos indivíduos* (1994a) essa discussão, trazendo a reflexão sobre a relação entre o indivíduo e a sociedade. Argumenta que na vida social de hoje, se é

incessantemente desafiado a pensar a questão de criar uma ordem social que permita uma melhor harmonização entre as necessidades e inclinações pessoais dos indivíduos, e as exigências feitas a cada indivíduo pelo trabalho cooperativo de muitos, pela eficiência do todo social. Ao se analisar mais profundamente essas questões, afirmo que só pode existir uma vida satisfatória a todos os indivíduos se a estrutura social pertinente for mais livre de tensão, perturbação e conflito. A dificuldade maior parece estar nas ordens sociais que se apresentam. Entre as necessidade e inclinações de um sujeito e as exigências da vida social, parece haver sempre, nas sociedades que mais conhecidas, um conflito que se torna intransponível para as pessoas implicadas.

A gravidade de conflitos que questionam a relação que um indivíduo estabelece com a sociedade, acaba restringindo o pensamento e o limitando. O medo e a ansiedade provocados por esses conflitos acabam desarticulando esse sujeito.

É importante considerar que na perspectiva de Elias, afirmar que a existência de certa estrutura e regularidade nas relações recíprocas funcionais dos grupos não significa conceber tais relações como uma substância que transcende os indivíduos e que poderia ser pensada como algo supraindividual. Somente a partir do momento em que se pensa em termos de relações e funções no lugar de se pensar em termos de substâncias isoladas e únicas, e, portanto, sem dicotomizar indivíduo e sociedade, é que se podem criar possibilidades de compreender melhor a experiência social (ELIAS, 1994).

Em um trabalho desenvolvido por Elias em colaboração com John Scotson, ambos discutem a distribuição do equilíbrio de poder nas relações sociais. Elias sistematiza a ideia de figuração estabelecidos-*outsiders*. Seu objetivo foi de compreender as características estruturais das relações recíprocas funcionais de dois grupos que possibilitavam aos membros de um sentirem-se à vontade em desprezar os membros de outro grupo, considerando-os inclusive como pessoa de menor valor humano. Os referentes de poder que estruturavam as relações sociais dos dois grupos e que, portanto, legitimavam uns como estabelecidos e outros como *outsiders* (ELIAS; SCOTSON, 2000).

Essa consideração também ajuda a compreender como e por que existem na natureza dos vínculos em figurações sociais, aquelas pessoas que, sobretudo se preocupam com a apropriação dos saberes escolar ou, como os estudados por esta pesquisadora, a aprendizagem da pessoa com deficiência. Decorre daí o risco de se aceitar que a sociedade ou as figurações sejam determinantes de comportamentos e das atitudes dos indivíduos que as formam.

O processo de estigmatização social é outro aspecto que caracteriza e constitui a sociodinâmica dos estabelecidos-*outsiders*. A estigmatização reflete e justifica a aversão e

mesmo o ato ideológico de evitação social exercido pelos estabelecidos em relação aos *outsiders* (ELIAS; SCOTSON, 2000).

O estigma social que os estabelecidos atribuem aos *outsiders*, inicialmente é visto como uma fantasia que todos compartilham no próprio grupo de estabelecidos. Por meio das relações recíprocas e funcionais essa fantasia vai se materializando. Aos pouco o estigma de um grupo dominante penetra na autoestima do grupo menos poderoso e acaba enfraquecendo-o. Logo os “*outsiders* vivenciam sua inferioridade de poder como um sinal de inferioridade humana” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 28).

Tais questões me levaram a aderir esses pressupostos, qual seja o de que, de maneira mais recorrente, a estigmatização provoca efeito paralisante nos grupos de menor poder nessas relações, dificultando e bloqueando possibilidades de os grupos que têm uma posição menor conseguirem mobilizar as fontes de poder. Por meio desse processo as pessoas com deficiência acabam sofrendo com a posição que ocupam. Os estabelecidos consolidam uma imagem positiva e justificam o ato ideológico de evitação social que acaba excluindo as minorias. Os estabelecidos por se sentirem ameaçados de serem rebaixados no seu *status* dentro de seu grupo, tencionam ainda mais essa evitação social.

Contudo, o problema central é sobre a relação entre o ensino superior e a inclusão de surdos. Elias faz um grande esforço teórico e de pesquisa para analisar o indivíduo e a sociedade marcada pelas diferenças. Ressalta que, no atual contexto social e histórico, marcado por uma imagem da pessoa individualizada, autônoma, um eu enclausurado existindo independentemente dos outros, o sujeito interioriza essas imagens e significa sua vida como desconectada de um contexto social mais amplo e os sentidos que o constituem são percebidos como uma “produção do mundo íntimo” (ELIAS, 2001, p. 63).

Pude perceber que essa é a lógica das relações, no entanto, em se tratando da área educacional, pode-se pensar que as ideias de Elias sobre a formação do indivíduo são perpassadas por processos de exclusão. Esse é o desafio maior, aqui analisado, pois pensar a inclusão em uma sociedade que excluí, consequentemente, isso irá repercutir na universidade. O único local que não deveria adotar tais procedimentos em função de que apesar de todas as razões existentes e requisitos que essa precisa cumprir, em termos de legislação, ainda assim, aparece em seu discurso a perspectiva médico-clínica. Para Elias, “a perspectiva médico-clínica caracteriza a natureza dos vínculos em figurações sociais, sobretudo aquelas pessoas envolvidas se preocupam com a apropriação dos saberes escolar ou, com a escolarização de pessoas com necessidades especiais” (1993, p. 60). Nas análises elisianas, os homens não

perdem seu caráter e valor como homens singulares que orientados para a reciprocidade e ligados por interdependências, moldam as figurações⁹ que formam.

Parti da ideia de que uma figuração irá se definir a partir das interdependências, ou então, das relações recíprocas dos indivíduos nos grupos. Nas sociedades complexas as relações se tornam complexas em função das interdependências entre os indivíduos, pois cada um faz parte de uma multiplicidade de pessoas que dependem umas das outras, ligadas por laços de trabalho, afetos e outros e isso acaba conectando as relações entre si.

Se o objetivo deste trabalho é discutir e analisar como é possível melhorar o processo de inclusão de pessoas com surdez no ensino superior, é possível também, se pensar na interdependência citada por Elias. Cada pessoa, seja ela surda ou não, está ligada a outra pessoa constituindo com elas figurações sociais. Dessas interdependências “[...] surge uma ordem *sui generis*, uma ordem mais irresistível e mais forte do que a vontade e a razão das pessoas isoladas que a compõe” (ELIAS, 1993, p. 194). Assim, faz-se primordial compreender o tipo de relação funcional que fundamenta essas relações.

Além de se pensar na interdependência, Elias afirma que a mesma dependência que um indivíduo tem pelo outro, o outro lhe tem também (DEMÁRIO, 2002). Sendo assim, não seria possível explicar ações, objetivos de determinado grupo a partir dele mesmo, independente do outro grupo com o qual mantém relação. Em se tratando de interdependência, os indivíduos exercem coerções mútuas e em consequência disso, o resultado dessa retenção é desigual, o que significa que um dos lados pode apresentar maior poder coercitivo do que o outro. Na perspectiva de Elias, afirmar que existe certa regularidade nas relações funcionais de um grupo não significa conceber tais relações como uma substância que transcende os indivíduos. Somente a partir do momento em que se pensa em termos de relações e funções, no lugar de pensar em termos de substâncias isoladas e únicas, e, portanto, sem dicotomizar indivíduos e sociedade, tem-se a possibilidade de compreender melhor essa experiência social.

Martha Nussbaum (2012a) destaca que na educação superior dever-se-ia criar uma comunidade de pessoas que desenvolvessem o pensamento crítico, buscassem a verdade além das barreiras existentes de classe, gênero e nacionalidade, respeitassem a diversidade da humanidade e, que ainda deveria oferecer uma preparação geral para o homem chegar a ser um bom cidadão. A autora cita como valores primordiais do que se entende por educação

⁹ As figurações, como mencionado, não são nem mais nem menos reais que os indivíduos que as constituem (GARRIGOU; LACROIX, 2001; HEINICH, 2001).

liberal, “o exame crítico de si mesmo, o ideal de cidadão do mundo e o desenvolvimento da imaginação narrativa [...]” (2012a, p. 35). Amparada nessa avaliação, Nussbaum expõe aspectos pontuais sobre a necessidade de se conhecer os fatos sociais, pois assim se pode vislumbrar de que modo um currículo pode satisfazer as exigências de um aluno com surdez.

Feito o percurso na análise do ensino superior, Nussbaum (2012a) destaca sobre o fracasso que existe nas teorias modernas, em lidar adequadamente com as necessidades dos cidadãos com deficiências e lesões, pois acabam concebendo os princípios básicos da política como o resultado de um contrato para vantagem mútua. A autora destaca que essa falha vai mais fundo e acaba afetando a própria pertinência enquanto abordagens acerca da justiça humana em um sentido mais geral. Para a autora uma abordagem mais satisfatória de justiça humana requer reconhecer a igualdade na cidadania para pessoas com lesões e deficiências e apoiar-se apropriadamente o trabalho de sua assistência e educação, de tal modo que também ajudem a trabalhar com os problemas desencadeados pela surdez.

Assim como Nussbaum (2012, 2012a), defendo a ideia de que as capacidades podem funcionar melhor em uma pessoa como um animal social, cuja dignidade não derive de uma racionalidade idealizada. É do meu conhecimento que a surdez desafia as teorias em questão, no entanto, a inclusão do aluno surdo no ensino superior levanta dois grandes problemas, distintos, urgentes. O primeiro configura-se na questão do acolhimento justo e digno para essas pessoas, muitos dos ajustes sociais ainda são atípicos, incluindo a assistência, se se aspira que tenham vida produtiva e integrada. Uma sociedade justa não estigmatiza, nem impede essas pessoas de se desenvolverem, apoia a saúde, sua educação e a participação plena na sociedade.

O aluno surdo que está cursando o ensino superior carece de muitas coisas: reconhecimento de que não está fazendo uma atividade qualquer, mesmo precisando de assistência financeira e humana, oportunidade de emprego. Essas questões acabam se tornando um entrave, uma vez que grande parte do trabalho de cuidar de um dependente não é remunerado e é feito por colegas monitores e que também precisam estudar. Somente é possível sua realização, com grande flexibilização de horários de ensino e pesquisa na universidade.

Para o aluno surdo, esse é um problema que não pode ser ignorado sob a ideia de que existem poucos casos como esse. Essa seria uma forma de negá-los. Diante disto, como segundo problema, destaca-se que não se pode negar também que a surdez surge de diversos modos, não é somente o aluno que precisa de atendimento especializado, mas também de sua família, de seus professores. Uma tarefa de extrema importância seria a preocupação em

providenciar assistência. Há muitas pessoas que dependem de autorrespeito das decisões tomadas neste terreno. Em uma sociedade justa, seria atender essa demanda.

Antes de passar para discussão da escolarização desse aluno, quero deixar claro que defendo a ideia de que as pessoas com surdez não são improdutivas. Elas podem contribuir para a sociedade de diversas maneiras, desde que a universidade pense e crie condições sob as quais possam fazer isso. Se as teorias existentes corrigissem suas proposições factuais, poderiam incluir plenamente essas pessoas, diminuindo os problemas associados às deficiências.

Pautada nas políticas públicas, acredito que a possibilidade de um aluno com surdez ser incluído no ensino superior requer, desse professor, uma preparação mais conscientizada da sua tarefa na relação ensino-aprendizagem, tornando importante que se atente para as concepções educacionais que irão sustentar sua prática no desenvolvimento acadêmico, social, emocional e intelectual adequado a sua necessidade.

Ressalto que os alunos com surdez e que estão em processo de inclusão no ensino superior precisam ter oportunidades que os levem a reflexões, a análises críticas de suas próprias crenças e sentimentos a respeito das pessoas surdas. Além disso, esse aluno precisa do envolvimento com a construção de uma nova ordem social, ponto esse de extrema necessidade para à mudança na mentalidade da sociedade como um todo.

De acordo com a Declaração da ONU de 2006, cada aluno deve receber diferentes atendimentos sem que isso constitua demérito ou favoreça o desencadeamento de um processo de marginalização, visto que todas as pessoas são diferentes e podem conviver a partir dessa diferenciação.

O aluno com surdez que está cursando o ensino superior encontra muitos obstáculos pela falta de flexibilização das propostas de escolarização. Fonseca (2005) afirma que a imposição de homogeneidade do ensino, da mesma forma que a competência, ainda é um ranço deixado por regimes fascistas. Esse autor se refere à falta de flexibilização no acesso ao conhecimento no processo de ensino e aprendizagem.

Mrech e Pereira (2011) argumentam que ao se privilegiar na Educação a existência de um modelo prévio de ensino fundado na normalidade, acabou-se também por criar o seu oposto: “a patologização do processo de ensino-aprendizagem”. Pois, não se trata apenas do processo de ensino aprendizagem ser diferente ou deficiente ou insuficiente, quando comparado ao processo de ensino-aprendizagem da chamada criança normal. A diferença e as insuficiências têm sido transformadas em patologias ou doenças do processo de ensino-

aprendizagem. Ou seja, privilegiou-se um olhar médico a respeito dos alunos. Em vez de enfatizar um olhar pedagógico.

A “patologização do processo de ensino-aprendizagem” é um fator que contribui com as dificuldades situadas no contexto educacional. No momento em que na formação de professores se privilegia uma concepção de ensino pautada em uma “metodologia de ensino universal”, que seria comum a todas as sociedades, isso acaba privilegiando determinados conteúdos em detrimento de outros e coloca o saber num circuito repetitivo e desvinculado da realidade, o que leva os professores a manterem práticas alienantes.

Atualmente nos cursos de formação de professores se enfatizam os aspectos teóricos e os currículos são distanciados da prática pedagógica. Esse fato acaba não proporcionando a capacitação dos docentes para trabalharem com a diversidade.

Maurice Tardif (2002) analisa a questão dos saberes profissionais e a sua relação na problemática da profissionalização do ensino e da formação de professores. O artigo publicado *Revista Teoria & Educação* em parceria com Lessard e Lahaye, apresenta considerações gerais sobre a situação dos docentes em relação aos saberes, buscando identificar e definir os diferentes saberes presentes na prática docente, bem como as relações estabelecidas entre eles e os professores.

O livro *Saberes docentes e formação profissional*, situa o saber do professor a partir de seis fios condutores. O primeiro diz respeito ao saber e trabalho – o saber do professor deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho na escola e na sala de aula: são as relações mediadas pelo trabalho que fornecem princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas. O segundo fio condutor é a diversidade do saber, pois entende que o saber dos professores é plural, compósito e heterogêneo, por envolver, no próprio exercício da ação docente, conhecimentos e um saber-fazer extremamente variado e, normalmente, de natureza diferente. O terceiro fio condutor é a temporalidade do saber, onde reconhece o saber dos professores como temporal, uma vez que o saber é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional. O quarto fio condutor, denominado como a experiência de trabalho enquanto fundamento do saber, focaliza os saberes oriundos da experiência do trabalho cotidiano como alicerce da prática e da competência profissionais. É no contexto em que ocorre o ensino que o docente desenvolve o habitus, que são certas disposições adquiridas na e pela prática real. O quinto fio condutor, saberes humanos a respeito de saberes humanos, expressa a ideia de trabalho interativo, um trabalho em que o trabalhador se relaciona com o seu objeto de trabalho fundamentalmente por meio da interação humana. O sexto e último fio, saberes e formação profissional, é decorrente dos anteriores, ou seja, expressa a necessidade

de repensar a formação para o magistério, levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano (TARDIF, 2002).

Tendo como referência esses fios condutores, Tardif, define o saber docente “como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (2002, p. 36). Nessa perspectiva, os saberes profissionais dos professores são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, e carregam as marcas do ser humano. Observa-se uma valorização da pluralidade e a heterogeneidade do saber docente, destacando-se a importância dos saberes da experiência. Também apresentam algumas características dos saberes profissionais segundo a definição de “epistemologia da prática profissional dos professores”, compreendida como o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas.

Esses saberes são provenientes de diferentes fontes e os professores estabelecem diferentes relações com eles, topologicamente Tardif (2002) os classifica em: saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), compreendido como o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores; os saberes disciplinares, correspondentes aos diversos campos do conhecimento sob a forma de disciplina – são saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária e incorporados na prática docente; os saberes curriculares, que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita; e, por fim, os saberes experienciais, que são aqueles saberes que brotam da experiência e são por ela validados, incorporando experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.

Tardif (2002) ao fazer um balanço crítico a respeito dos resultados e dos problemas gerados pelas reformas apresenta algumas dificuldades como aquelas decorrentes do insuficiente financiamento das reformas, das dificuldades de parceria entre as escolas e as universidades, etc. Argumenta, ainda, que os cursos de formação de professores, na sua maioria, continuam organizados por formas tradicionais de ensino e por lógicas disciplinares, e não por lógicas profissionais.

Apesar dos problemas enfrentados pelas reformas, o autor menciona que elas caminham numa boa direção e que é possível identificar iniciativas muito positivas ao revelar que a formação de professores se tornou, nas universidades, assunto-chave nas pautas.

Observa-se que as autoridades têm reconhecido sua crescente importância, ao incentivar a promoção qualitativa das políticas, instâncias e programas de formação.

Ainda que pesem as dificuldades de relação entre as universidades e as escolas, o balanço crítico demonstra que as parcerias entre ambas as instâncias se multiplicaram e se estabilizaram, com muitos casos de sucesso. O mesmo se estende à pesquisa sobre o ensino: os progressos são inegáveis.

Considerando as possibilidades e limitações dos movimentos das reformas nos cursos de formação de professores, há esperança de que, no Brasil, os centros formativos façam dessa ocasião um momento de conquistas e avanços nas práticas formativas e na profissionalização docente.

2.2.3 A inclusão no Ensino Superior no contexto atual

Acredito que a pesquisa sobre a inclusão passou por fases significativas, principalmente após resultados de estudos de muitos teóricos que não posso desconsiderar tais como: Mantoan, Omote, Sasaki, Wernek, Stainback e Stainback, Mazzotta, Carvalho, Bueno, Silva, Amaral, Santos, entre outros. Atualmente o debate acerca da inclusão demanda, necessariamente, a contextualização e análise das pesquisas mais recentes, vinculando ao conceito de acessibilidade.

Para Kizzy Morejón (2009) a acessibilidade vem sendo utilizada nos últimos anos com muita frequência como o advento do modelo de inclusão a autora salienta ainda mais a necessidade de ampliação do acesso e permanência. Nesse sentido a acessibilidade não restringe mais a aos aspectos que envolvem barreiras arquitetônicas ou físicas, ela necessita atuar em outros contextos (MOREJÓN, 2009).

De acordo com Lebedeff (2014), a discussão sobre inclusão no Ensino Superior insere-se mais nas discussões sobre acessibilidade, tendo em vista a indissociabilidade entre os conceitos de inclusão e acessibilidade. Apesar desses conceitos estarem intrinsecamente ligados a autora pontua que “ se a inclusão é um paradigma, é premissa educacional, a acessibilidade é sua ferramenta de realização” (LEBEDEFF, 2014, p.74).

As condições de acessibilidade arquitetônica, pedagógica e nas comunicações são asseguradas no ambiente educacional a fim de atender as demandas dos alunos, de acordo com a Decreto nº 5.296/2004 (BRASIL, 2004), nos termos da NBR 9.050/2015 (ABNT, 2015) e na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009), o

cumprimento destas Leis independem da matrícula de estudantes com deficiência nas instituições de ensino.

O conceito de acessibilidade representa uma conquista importante em se tratando de viabilizar a inclusão no ensino superior, serve de alerta àqueles que têm uma obscura ideia do que seja a educação inclusiva que acaba privando muitas vezes o ser humano de seus direitos fundamentais. De acordo com a ABNT /2015, a acessibilidade é:

Possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privado de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida (ABNT/2015, p.16).

Mesmo considerando que a acessibilidade é essencial, o conceito acima citado, que também é disciplinado no Decreto 5.296/2004, a preferência é dada as dependências físicas das instituições educacionais, tanto para o acesso quanto para a permanência dos estudantes com surdez no ensino superior. Quanto a promoção de acessibilidade na comunicação e na informação, Santos (2016) destaca que “[...] a tradução e interpretação da Libras, software e hardware devem ter funcionalidades que atendam aos requisitos da comunicação alternativa, demandados pelos estudantes tanto nos processos de seleção quanto nas atividades de ensino, pesquisa e extensão” (SANTOS, 2016, p.52).

Diante dos posicionamentos desses autores podemos constatar que a inclusão no ensino superior a inclusão não se resume num simples inserimento desses alunos nas salas de aula, a inclusão se insere em um campo muito mais amplo, de uma busca constante por participação e reconhecimento desses alunos. Viabilizar a Educação Inclusiva no ensino superior pressupõe, incluir o conceito de acessibilidade junto ao de inclusão, por estarem intrinsecamente ligados. Na Convenção da ONU, sobre os direitos das pessoas com deficiência, que foi incorporada à Constituição Federal pelo Decreto n.6.949/2009, o Artigo 24 (Brasil,2009), trata da Educação, propõe condições para a acessibilidade das pessoas surdas destacando:

- b) Facilitação do aprendizado da Língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda;
- c) Garantia de que a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdocegas e surdas, sejam ministradas nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social (2014, p.76).

Na atual realidade educacional, o acesso, a acessibilidade, constitui-se em mais um desafio a ser enfrentado por essas pessoas, uma vez que demanda por parte das Instituições, a sensibilidade e a preocupação em adaptar o acesso ao aluno, bem como, preparar aos professores e funcionários para essa acolhida.

Nesse sentido, a acessibilidade representa para o aluno com surdez, o direito pleno de participação, considerando as necessidades específicas que devem ser organizados pelas instituições de ensino, muitas das dificuldades e limitações das condições de acesso aos bens e serviços sociais e culturais configuram uma das mais perversas situações de privação da liberdade e de equidade nas relações sociais fundamentais à condição de ser humano (Santos, 2016).

A educação no Brasil vive um intenso processo de transformação, influenciado pelo paradigma da educação inclusiva e que hoje existe uma base legal para dar garantia de fato, consideramos isso uma conquista. No entanto, não basta, é preciso considerar que a surdez ainda é vista como doença, um caráter clínico e assistencial que precisa ser resignificado através de uma nova compreensão acerca da pessoa com deficiência pois ainda temos nas instituições de ensino superior o caráter segregador que atinge profundamente nossos alunos surdos.

2.3 Proposições de políticas e práticas pedagógicas para o desenvolvimento de uma cultura de inclusão

2.3.1 Políticas públicas de inclusão educacional do aluno com surdez no ensino superior

Conforme já discutido no capítulo primeiro, foi a partir dos anos 90 que o governo federal tem implantado um conjunto de ações nas várias áreas do serviço público, como parte de que tem sido denominada “política de educação inclusiva”. A implantação de política de inclusão traz a ideia de uma população excluída. Isso faz pensar que a existência de políticas de inclusão necessariamente compreende a uma contradição pois o fato de algumas pessoas estarem nessa classificação “excluída” encontra sua inclusão na lógica capitalista.

Nesse sentido, se está falando de uma “exclusão” funcional ao sistema. As políticas inclusão não superam a essa inclusão/exclusão fundante do capitalismo, uma vez que não afetam o modo de produção capitalista, mas apenas colaboram para o ajustamento ou acomodamento da relação entre o capital e trabalho (DORZIAT, 2009).

As instituições de ensino superior estão se organizando para validar estratégias que contemplem a inclusão, no entanto a garantia para que isso ocorra não depende unicamente da legislação, o contexto universitário é desafiador para todos os alunos e muito mais para alunos com surdez, as obrigações que ele impõe conduzem esse aluno para o fracasso mesmo existindo uma legislação que o apoie.

O Decreto nº 3.298 de dezembro de 1999, regulamentou a Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989, que dispôs sobre a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e das outras providências. Esse Decreto destaca a ampliação do tempo para realização de provas, de acordo com as características do aluno. Sabemos que essa ampliação de tempo são estratégias voltadas para os direitos fundamentais das pessoas que se encontram em condição de vulnerabilidade, nesse caso, os alunos surdos.

No Ensino Superior Privado, pela via do Programa Universidade para Todos (PROUNI), que foi institucionalizado pela Lei 11.096 de 2005, que reservou bolsa aos estudantes com deficiência egressos do ensino médio da rede pública ou da rede particular na condição de bolsistas integrais. No entanto o acesso ao ensino superior por meio de concurso de vestibular tem sido criticado no sentido de que o mesmo acaba discriminado e reproduzindo desigualdades sociais, econômicas e culturais.

O Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), é um programa, também do Ministério da Educação, que financia a graduação na educação superior de estudantes matriculados em instituições particulares. Podem recorrer ao financiamento os estudantes matriculados em cursos superiores que tenham avaliação positiva nas avaliações do MEC. Desde 2010, o Fies passou a operar em fluxo contínuo, ou seja, o estudante pode solicitar o financiamento em qualquer período do ano, de acordo com a sua necessidade. O estudante que conseguir apenas uma bolsa parcial (50% da mensalidade) no Prouni pode custear a outra parte por meio do Fies sem necessidade de apresentar fiador.

Mesmo de forma incipiente, as políticas para inclusão para alunos com deficiência no Ensino Superior, salientamos o Programa Incluir: acessibilidade na Educação Superior, que foi instituído em 2005 pela extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), trazem como objetivo maior a concretização efetiva da política de acessibilidade.

Em 2008, o Ministério de Educação publicou a Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva, onde reafirmou a transversalidade da Educação Especial no ensino superior. A atual política argumenta sobre as possibilidades de acesso destes alunos, ações voltadas para a permanência e a participação dos mesmos, destacando a importância do

planejamento organizado e a disponibilidade de recursos financeiros para a promoção da acessibilidade arquitetônica, comunicacional, sistemas de informação, materiais didáticos pedagógicos nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino a pesquisa e extensão no ensino superior. (BRASIL, 2008)

Destaco também o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, por meio da Diretoria de Avaliação da Educação Superior-DAES- que sendo responsável pela implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior-Sinaes, no país, este processo realizado pelo Ministério da Educação – MEC que garante a transparência dos dados sobre qualidade da educação superior a toda sociedade. No âmbito do Sinaes o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) e as avaliações in loco realizadas pelas comissões de especialistas são processos de avaliação desenvolvidos de forma sistemática e permanente para orientar a melhoria da qualidade dos cursos e das Instituições de Educação Superior - IES. Assim, em consonância com os objetivos do Sinaes, em especial, o aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das IES por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade humana, o Documento Orientador das Comissões para avaliações in loco, intitulado “Referenciais de acessibilidade na educação superior e a avaliação in loco do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)” tem o propósito de servir de subsídio para a ação dos avaliadores acerca de questões pertinentes à acessibilidade em seus diferentes níveis, de estudantes com necessidades de atendimento diferenciado, a acessibilidade deve ser entendida em amplo espectro (acessibilidade atitudinal, física, digital, nas comunicações, pedagógica, nos transportes, etc.), o documento destaca que “ pressupõe medidas que extrapolam a dimensão arquitetônica e abrangem o campo legal, curricular, das práticas avaliativas, metodológicas, entre outras” (BRASIL,2013, p.3).

Entendo assim que conseguir materializar os princípios de inclusão educacional não é só o acesso, mas também as condições plenas de participação e aprendizagens de todos os estudantes. Olhar a inclusão de alunos surdos no ensino superior hoje é compreender que a inclusão não se dá só pelo viés da deficiência, mas por todos que estão na universidade e que apresentam qualquer tipo de dificuldade, contemplando com isso, suas individualidades e potencialidades.

Segundo Veiga-Neto & Lopes (2007), “[...] é importante discutir a inclusão na medida em que, com esses debates, abre-se a oportunidade de problematizar várias questões sociais, culturais, políticas e pedagógicas que, de outra maneira, permaneceriam à sombra” (VEIGA-NETO & LOPES, 2007. p.948).

A importância do SINAES se dá à medida que os resultados obtidos possibilitam avaliar a efetividade acadêmica e social nas instituições de ensino superior. Com isso as instituições de ensino superior assumem o compromisso e a responsabilidade social e institucional para promover a valorização da diversidade. Estas recomendações vêm de encontro com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), indicando que os avaliadores no decorrer de suas atividades possam fiscalizar o cumprimento da acessibilidade de acordo com os indicadores de seus instrumentos de avaliação.

Nas Universidades Federais, a criação de núcleos de acessibilidade está contemplada no Documento Orientador do Programa Incluir (BRASIL, 2013) e foi prevista no Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, especificamente no §2º do art. 5º:

VII - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior. § 5a Os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência.

Diante deste contexto, ressalto que as ações inclusivas na universidade têm um papel importante considerando seu caráter formador de conceitos que referenciem práticas e formação de pessoas, como as participantes da comunidade acadêmica, professores, funcionários e alunos como futuros profissionais.

Assim, é recomendado que as instituições de ensino superior criem seus núcleos de acessibilidade, o que segundo esses documentos seria possível prever a educação na perspectiva inclusiva tanto nas Universidades Federais quanto nas Particulares, e também as ações que articulem o ensino a pesquisa e a extensão para estes alunos.

Essas discussões são importantes na medida em que nós passamos a compreender que a inclusão vai além da condição de respeito, tolerância desse outro que não é igual. A inclusão no ensino superior requer que os professores compreendam que além das Políticas Públicas é preciso compreender que cada um pode participar da sociedade e da universidade de acordo com suas capacidades.

São complexas as necessidades dos surdos no ensino superior, a possibilidade de efetivação dessas leis sobre a inclusão no ensino superior para alunos com surdez, por si só não garantem a concretização de políticas e programas inclusivos, uma educação que atenda de fato alunos surdos deverá estar voltada para além de recursos financeiros que apontem para acessibilidade, a estrutura física, ou ainda a presença de professores e interpretes de Libras ela

deverá enfatizar a importância de se reflexão constante sobre a segregação da diferença no ensino superior.

2.3.1.1 A mudança cultural do ouvinte para a inclusão de surdos

Muitas questões podem ser pensadas para melhorar a inclusão de alunos com surdez no ensino superior, no entanto acreditamos que após anos de experiência com esses alunos é possível pensar a inclusão se acontecer uma mudança cultural.

Meu entendimento e, por ser uma ouvinte que trabalha com surdos tentando pensar a surdez dentro de uma perspectiva política e cultural, não pretende trazer uma receita de como viabilizar a inclusão, mas, poder pensar a inclusão de surdos a partir do parâmetro cultura.

De acordo com o Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa de 2014 a pessoa surda transita entre duas culturas, a surda e a ouvinte, sua identidade constitui-se em um processo definitivamente diferente, por necessitar de recursos visuais. A educação bilíngue está marcada por traços da cultura surda, que precisam estar imersos nela. Se a cultura surda não estiver inserida no ambiente educacional, os surdos dificilmente terão acesso à educação plena como lhe é de direito e acabam evadindo das instituições de ensino.

Nesse sentido é que optamos por desenvolver aqui o conceito de cultura, apesar de ser um conceito de difícil definição é importante que se analise para se compreender e propor uma educação inclusiva para surdos que tenha como parâmetro a mudança cultural.

Heber Junio Pereira Brasão (2013) faz referência ao conceito de Tylor (1871) que enfatiza como sendo “todo comportamento aprendido, tudo aquilo que independe de uma transmissão genética, afastando o cultural do natural, afirmando que o homem é o único ser possuidor de cultura” (BRASÃO, 2013.p.13).

Esse conceito de cultura beneficia o homem no sentido de que o fator orgânico não é o principal, entende o homem como um ser que independe de desenvolvimento orgânico. É sabido que não se pode ignorar que o homem depende de seu equipamento biológico, para manter-se vivo, ele tem que satisfazer funções vitais, mas embora sejam comuns a toda a humanidade, a maneira de satisfazê-las varia de uma cultura para outra, tornando o homem um ser predominantemente cultural onde os seus atos dependem inteiramente de um processo de interação

Carlinda Maria Leite (2002) cita Valade (1993), afirmando que cultura designa “[...] o conjunto dos aspectos intelectuais, morais, materiais, dos sistemas de valores, dos estilos de

vida que caracterizam uma civilização”, (LEITE, 2002, p.122), este conceito, que também está na linha antropológica rompendo com a ideia de cultura elaborada e adquirida.

Forquin (1989, p.8), entende “[...] cultura como um dispositivo de adaptação ao meio, no sentido em que se garante a sobrevivência e a continuidade biológica”. O entendimento deste autor que também é no sentido antropológico, cultura é uma aprendizagem de valores e de normas obtidos pela socialização. É também aquilo que Jean (1990, p.27) designa por “[...] cultura cultivada” no sentido em que é vivida e construída em todas as dimensões da vida de uma pessoa.

O que estou querendo sustentar aqui é que não existem pessoas mais ou menos inteligentes, mas sim pessoas com diferentes culturas, e que constroem com as suas vivências experiências diferentes, no caso do surdo por usar um outro sistema de comunicação essa dimensão se torna diferente e é essa outra forma de aprender que precisa ser entendida pelo ouvinte.

É preciso que os educadores possam educar culturalmente seus alunos, a fim de que possibilitem a reconstrução dessa sociedade, para uma sociedade mais justa e igualitária respeitando a individualidade de cada ser protagonista deste meio social. Ao aceitar a existência de culturas diversas expressas nas identidades culturais dos alunos, no caso o aluno com surdez passarei considerar essa surdez não como um problema, mas sim como algo que irá potencializar as relações de aprendizagem por permitir uma experiência outra.

Embora saibamos que seja utópica uma escola que seja igual para todos, torna-se necessário acreditar que seja possível uma escola que reconheça que os educandos são diferentes, que possuem e são frutos de uma cultura diversa, o que nos leva a concluir que a exclusão escolar não é somente o fator econômico, mas também ético racial e cultural. E não somente o desenvolvimento de novos paradigmas, novas filosofias, novos métodos, mas sim podermos repensar princípios antigos, que não é somente o respeito pela cultura, mas sim uma cultura de respeito.

Sei que a educação de surdos é permeada por diferentes representações, porém nosso entendimento dentro desse contexto que é explicado por Skliar (2010), é de que a surdez apesar de ser constituída como uma diferença a ser politicamente reconhecida; ser uma experiência visual; ser uma identidade múltipla ou multifacetada e, estar localizada dentro do discurso sobre a deficiência ela precisa ser encarada não como um discurso dentro do paradigma da educação especial e sim conceber a surdez como algo que possa ser compreendido e investigado por meio de concepções linguísticas, culturais e identidades (SKLIAR,2010).

2.3.2 O intérprete de Libras e a legislação

A possibilidade de inclusão de alunos surdos no ensino superior, não está vinculada à função dos Intérpretes de Língua de Sinais (TILS), de traduzir para o surdo os conhecimentos e conteúdo que o professor está ensinando na sala de aula, assim como as dificuldades que este apresenta. No entanto, é evidente o papel que esse profissional desempenha para o acesso comunicacional das pessoas com surdez.

Na Lei 10.098 de 2000 é destacada a formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, visando facilitar qualquer dificuldade de comunicação (BRASIL, 2000).

Mesmo ciente de que existem grandes demandas para esse profissional, resultado da Lei de Acessibilidade, várias instituições têm oferecido cursos de formação em nível superior para os TILS, entre elas a Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

O Decreto nº 5.626/2005 veio para garantir o direito ao aluno com surdez a Língua Brasileira de Sinais, ou seja, a presença na sala de aula de intérpretes de língua de sinais e de acessibilidade de que o ensino de português seja na perspectiva de ensino de segunda língua, com o entendimento de que em processos seletivos deve-se levar em consideração o conteúdo, e não a forma (BRASIL, 2005).

Quadros (2004) aponta que a palavra tradutor, bem como, a tarefa de traduzir, foi agregada à profissão na última década, pois a ampliação das políticas de inclusão e ingresso de surdos no espaço acadêmico, demandou uma nova configuração desse profissional, que passou a desempenhar também papel de tradutor, além de intérprete.

Para alguns autores, os dois termos se complementam, e remetem à mesma tarefa: versar conteúdo de uma língua para outra, buscando trazer nesse processo os sentidos pretendidos, sem que eles se percam ou sejam distorcidos.

A profissão de intérprete ainda é carregada, equivocadamente, pelo estigma do assistencialismo, tanto por parte de quem os vê atuando como por alguns intérpretes que se deixam levar por esse olhar. Santo e Terra (2010) destacam que a ocorrência de profissionais despreparados, sem ou com pouca formação, sem clareza de seu papel na escola, agrava a construções de representações não desejadas pelos TILS.

Diante dos diversos tipos de traduções e interpretações, apresento uma categorização de acordo com Santos (2011) a respeito desse profissional:

- 1) Interpretação simultânea de Libras para português oral e vice e versa (na mesma proporção): eventos, palestras, seminários, aulas, conversas ao telefone e ao vivo.
- 2) Tradução intralingual do texto em português escrito pelo surdo para estrutura padrão do português: reformulação de textos acadêmicos ou apresentações de Power Point, documentos, provas, materiais didáticos, textos para surdos.
- 3) Tradução do português escrito para Libras: documentos, textos acadêmicos, produção de materiais de estudo.
- 4) Tradução de Libras para português escrito: transcrição de vídeos, elaboração de trabalhos acadêmicos, documentos, atividades didáticas nas quais o surdo sinaliza ao vivo (SANTOS, 2011, p. 82).

Essas modalidades de Tradução refletem a necessidade de uma formação para além do que está previsto no Decreto nº 5.626/2005 e na Lei nº 12.319/2010, apesar de existirem cursos de Bacharelado em Letras–Libras no Brasil, ainda são poucos os TILS com formação neste nível. Como fator dificultador, o código de vagas para TILS nas Instituições Federais (IFES) é um código de formação em ensino médio, sem opção para ensino superior. Desse modo, não há demanda pelo Ministério do Planejamento, nem valorização e nem demanda pela formação em nível superior do profissional.

Considerando que nosso país tem uma boa legislação e políticas estratégicas de ações afirmativas que democratizam o acesso das minorias ao ensino superior, resta pensar em mecanismos que efetivem a execução das leis e políticas. Para implementar uma cultura de inclusão, as IES precisam de um adequado suporte econômico, acadêmico e tecnológico. As ações afirmativas poderão ter como eixos norteadores as seguintes proposições:

- a) revisão dos currículos do ensino superior para contemplar os conteúdos específicos das necessidades dos alunos com surdez em todas as áreas do conhecimento;
- b) provimento de recursos humanos capacitados e especializados, inclusive para intérprete em LIBRAS;
- c) criação de Núcleos de Apoio Nacionais e Interinstitucionais às pessoas surdas, suas famílias, redes de apoio social, comunidade universitária e sociedade geral;
- d) verbas específicas para adaptação de bibliotecas, materiais eletrônicos e esportivos.

Reafirmo que a atenção que deve ser dispensada ao aluno com surdez constitui-se em um grande desafio para o ensino superior. Há convicção de que a implementação de políticas voltadas à inclusão está diretamente influenciada pelo papel e pela responsabilidade social da universidade, sobretudo das instituições públicas, na produção do conhecimento para formulação e o debate crítico sobre as políticas educacionais e na formação de profissionais.

2.3.3 Os avanços na legislação brasileira e internacional

A preocupação com o acesso ao ensino superior para as pessoas com surdez é evidenciada pelo MEC – Ministério da Educação e Cultura, de modo a promover a equidade no Ensino Superior. Nas recomendações do Relatório sobre Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa de 2014, a avaliação de exames institucionais, como o ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio), ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes), ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização), Provinha Brasil, Saeb (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), Enceja (Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos), vestibulares e os concursos públicos, entre outros, deve seguir as recomendações já existentes, ou seja, a recomendação 001/2010 do CONADE (Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência), que verte especificamente sobre “a aplicação do princípio da acessibilidade à pessoa surda ou com deficiência auditiva em concursos públicos, em igualdade de condições”; e as recomendações da Comissão Assessora de Especialistas em Educação Especial e Atendimento Diferenciado em Exames e Avaliações da Educação Básica do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) (MEC/SECADI/2014).

A garantia dos direitos da pessoa com surdez na educação superior é assegurada por meio de dispositivos legais, que têm alcançado avanços consideráveis no Brasil. Dentre esses dispositivos destacam-se a, a Lei nº 9.394/1996, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Portaria nº 9.488/2007, a Lei nº 10.436/2002 que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, o Decreto nº 6.949/2009, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2009)

Vê-se, portanto, que mesmo com toda essa política, a Universidade se depara com os desafios da formação de um sistema social mais inclusivo, o que se justifica pelo incremento do direito à educação. De acordo com informações contidas no Censo de Ensino Superior 2012 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), foram incluídas as categorias “Autismo Infantil”, “Síndrome de Asperger”, “Síndrome de Rett”, “Transtorno Desintegrativo da Infância” e “Altas habilidades/Superdotação”. Alterações ocorreram ainda na nomenclatura das variáveis “Baixa visão” para “visão subnormal ou baixa visão” e na “Deficiência intelectual/mental” para deficiência intelectual. Quanto às informações de cursos superiores, no Censo 2012 são criadas novas categorizações na variável “Recursos de Tecnologia Assistida Disponíveis às Pessoas com Deficiência”. Mesmo com essas mudanças nas nomenclaturas muitas são as dificuldades que estes alunos

enfrentam. Por isto, faz-se necessário a promoção de ações que possibilitem a inclusão no ambiente acadêmico em condições de igualdade (INEP, 2013).

As instituições de ensino superior também se deparam com os desafios da formação de um sistema social mais inclusivo. Isso se justifica pelo incremento do direito à educação, o desafio atual se pauta na necessidade de viabilizar o acesso e a permanência dessas pessoas, de formar um profissional e superar as barreiras de qualquer tipo, porque em relação à legislação, o Brasil tem alcançado avanços consideráveis.

De acordo com a referida Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007 (BRASIL, 2007a), a Educação Especial se efetiva na Educação Superior por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informações, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão.

De acordo com os dados do Censo 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), entre as pessoas com deficiência com mais de 15 anos no país, 61,13% não têm instrução ou têm somente o ensino fundamental completo. Outros 14,15% têm ensino fundamental completo ou médio incompleto, 17,67% têm ensino médio completo ou superior completo e apenas 6,66% concluíram um curso superior. O Brasil, ainda conforme o último Censo, tinha em 2010, 45.606.048 pessoas com deficiência, o que representava 23,9% da população (IBGE, 2010).

Segundo dados constados no Portal do Ministério da Educação/Educação Superior Assessoria de Comunicação Social de outubro de 2012, a quantidade de matrículas de pessoas com deficiência na educação superior aumentou 933,6% entre 2000 e 2010. Estudantes com deficiência passaram de 2.173 no começo do período para 20.287 em 2010 – 6.884 na rede pública e 13.403 na rede particular. O número de instituições de educação superior que atendem alunos com deficiência mais que duplicou no período, ao passar de 1.180 no fim do século passado para 2.378 em 2010. Destas, 1.948 contam com estrutura de acessibilidade para os estudantes. No orçamento de 2013, o governo federal destinou R\$ 11 milhões a universidades federais para adequação de espaços físicos e material didático a estudantes com deficiência, por meio de o Programa INCLUIR. O valor é quase quatro vezes maior em relação ao investimento deste ano, de R\$ 3 milhões. O referido programa tem como objetivo promover ações para eliminar barreiras físicas, pedagógicas e de comunicação, a fim de

assegurar o acesso e a permanência de pessoas com deficiência nas instituições públicas de ensino superior. Até 2011, o programa foi executado por meio de chamadas públicas. Desde 2012, os recursos são repassados diretamente às universidades, por meio dos núcleos de acessibilidade. O valor destinado a cada uma é proporcional ao número de alunos (MEC, 2012). No entanto, quero destacar que os repasses do Programa Incluir, não vieram em 2016. (MEC, 2016)

No Brasil, 4,6 milhões possuem deficiência auditiva e 1,1 milhão são surdas, totalizando aproximadamente 5,7 milhões de pessoas¹. No Censo do IBGE foram utilizadas 3 categorias para este levantamento populacional: "não consegue de modo algum" (supostamente, ouvir e escutar); "grande dificuldade" ou "alguma dificuldade". Segundo o Censo Escolar (INEP,2012) o total de alunos surdos na Educação Básica é de 74.547, os dados indicam a fragilidade da oferta e, conseqüentemente, da matrícula na educação infantil (4.485); a dificuldade de acesso à educação profissional (370), a predominância de matrículas no ensino fundamental (51.330); a queda das matrículas no ensino médio (8.751); a crescente evolução de matrícula na EJA (9.611). De acordo com o Censo da Educação Superior (INEP,2011), há um total de 5.660 estudantes matriculados em cursos superiores, sendo 1.582 surdos, 4.078 com deficiência auditiva e 148 com surdocegueira. Noto, portanto, que até o último Censo, os surdos e a surdez foram inscritos na ordem da dificuldade em escutar e ouvir. As conquistas dos movimentos sociais, em especial, as dos movimentos surdos deslocaram a questão da diferença de ser surdo - como elemento nucleador de um povo - da condição auditiva; um povo, ou comunidade, com cultura própria. Os surdos são diferenciados pela lei de Libras, do ponto de vista sociolinguístico, como pessoas surdos usuários de uma língua – a Libras. (MEC, 2014)

Nesse sentido, a sociedade é quem cria os problemas para as pessoas com surdez, causando-lhes barreiras para o desempenho dos papéis sociais, pois apresenta: restrições em ambientes; políticas discriminatórias e atitudes preconceituosas com as diferenças e ainda a exigência de pré-requisitos em que apenas uma maioria supostamente homogênea atinge; um total descaso, sobre os direitos das pessoas, além das práticas discriminatórias em muitos setores de atividade humana.

Em se tratando de direito a pessoa com deficiência se destaca, ainda, o Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004), que regulamenta a Lei nº 10.048 de 08 de novembro de 2000 que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica. Da mesma forma, este decreto regulamenta a Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000 (BRASIL, 2000),

que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção de acessibilidade das pessoas com deficiências ou com mobilidade reduzida.

A esse respeito, Fávero (2007) esclarece que o meio social constitui um dos fatores de maior relevância para operacionalização da educação inclusiva, especialmente professores, tem papel de fundamental importância na promoção do ensino inclusivo. No entanto, isso não basta. Parto da ideia de que a universidade, como grande formadora de profissionais e praticante de uma pedagogia que deve contribuir para superar a cultura da exclusão e da discriminação existente no seu interior. Seu papel fundamental de formar profissionais com mentalidade aberta ao trato com a diversidade, sendo que as práticas de inclusão desenvolvidas em seu interior devem servir de referência no processo de formação desses profissionais. Essa tarefa da educação superior encontra-se explicitada na Lei de Diretrizes e Bases, quando diz no Capítulo IV, artigo 43, sobre a finalidade da educação superior:

- I- Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II- Formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III- Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV- Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V- Suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI- Estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em participar os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII- Promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (BRASIL/LDB, 1996).

Pode-se observar que apesar de todos esses argumentos estarem explícitos nas referidas leis, as universidades ainda trabalham de uma forma excludente, preconceituosa e seletiva que se caracterizam por práticas desiguais (FÁVERO, 2007).

Considerando o princípio constitucional de que a educação é um direito de todos e, que deverá ser garantido em todos os níveis de ensino, o Estado deve proporcionar a Educação Superior não apenas em favor daqueles que recebem diretamente essa educação. Mas, também, considerar que o impacto para a sociedade passa pelos serviços prestados pelos profissionais por ela formados, a partir dos conhecimentos que produzem e compartilham.

A experiência profissional da pesquisadora, no contexto em que incorre a pesquisa, mostra que um dos aspectos referentes às questões acima trazidas, dizem de uma dificuldade de lidar com a diferença, os quais permitem identificar uma trajetória que considero instigante. Embora todos saibam que ser diferente é condição inerente do ser humano, a busca por semelhança parece oferecer uma pseudosseguurança no estabelecimento das relações e nas práticas sociais.

2.3.4 Metodologias e tendências educacionais na educação de surdos

O ensino de alunos surdos passou por vários momentos educacionais e que levaram muitos educadores a se especializar nas diferentes áreas. Nesse contexto, destacam-se as seguintes tendências educacionais: oralismo, comunicação total e o bilinguismo.

O oralismo aborda a questão de ensinar o surdo a falar, querendo tornar essas pessoas normais, além de proibir a língua de sinais no ambiente escolar e familiar. Já a comunicação total propõe à criança surda a utilização das duas línguas, o oralismo e a língua de sinais, onde todo tipo de recurso é permitido, mas sem um critério específico de configuração, esta tendência permite a utilização do português sinalizado. Quanto ao bilinguismo permite às crianças surdas fazer o uso de duas línguas no ambiente escolar (Língua Portuguesa e LIBRAS).

2.3.4.1 *Oralismo*

O oralismo é uma das tendências que prejudicou os surdos, pois proíbe os mesmos de usar a língua de sinais seja no contexto escolar ou familiar, não permitindo os mesmos de se comunicarem e desenvolverem a língua de sinais, o oralismo é visto como uma maneira de querer ensinar os surdos serem pessoas normais como os ouvintes. Segundo Ronice Müller de Quadros, pesquisas desenvolvidas nos Estados Unidos por Duffy em 1987, constataram que, apesar do investimento de anos de vida de uma criança surda na sua oralização, “ela somente é capaz de captar através da leitura labial, cerca de 20% da mensagem. Além disso, sua produção oral, normalmente, não é comprometida por pessoas que não convivem com ela, pessoas que não estão habituadas a escutar a pessoa surda” (1997, p. 23).

A autora menciona que apesar da criança passar por um longo processo de ensino para aprender a falar, desenvolve um porcentual baixo na oralização, de forma que o pouco que

consegue falar para as pessoas que não estão acostumadas com a voz e fala da criança surda, encontraram dificuldades de compreensão.

Enfatiza-se também a questão dos casamentos entre os surdos, devido às necessidades de comunicação, mas o oralismo descarta esta ideia. Conforme Quadros (1997, p. 23), “[...] o fato de surdos casarem com outros surdos como uma das razões de necessidade de exposição à língua de sinais”. Neste sentido, a proposta “oralista” busca ensinar as pessoas surdas a falarem e podemos afirmar que hoje a mesma está mais preocupada com o implante coclear.

Em relação ao oralismo, Skliar destaca que “todos os esforços devem convergir para que a fala seja necessária e interessante para o surdo, e a língua de sinais se torne desinteressante e desnecessária” (1999, p. 150), aprender a falar significa devolver ao surdo sua condição humana, como se ainda não fosse. No entender o referido autor, esta é uma das razões que explicam porque ouvir é um evento superestimado por familiares, professores e pelo próprio surdo, em muitos casos.

Portanto, na proposta oralista o surdo é obrigado a aprender a falar deixando de lado a língua de sinais que utilizava para se comunicar, dessa forma os surdos deveriam desenvolver a fala para serem consideradas “humanos pessoas normais”. Ainda na atualidade os surdos são vistos como desiguais pela sociedade e principalmente nas escolas. Noutros termos, Perlin (1998a) argumenta que a língua falada seria um instrumento que o surdo pode se apropriar com muita dificuldade.

Percebo que para os surdos a fala é muito complexa, pois os que conseguem desenvolvê-la apresentam ainda dificuldades, sendo que alguns se sentem constrangidos, muitas vezes inseguros no que falar, principalmente, se conversarem com um ouvinte. De acordo com Carlos Skliar (1998, p. 40), as pessoas surdas apresentam “[...] dificuldade com a fala truncada, de difícil compreensão e um suporte gestual acentuado, no ato da comunicação”. Desta forma os surdos que não conseguem fazer uso da linguagem oral, então utilizam a língua de sinais para sentir-se mais seguros.

O oralismo ainda é defendido por poucos estudiosos, mas hoje os surdos podem fazer suas escolhas, usar a língua de sinais ou a fala, o que antigamente não podiam, pois nas escolas de anos atrás os surdos tinham que obedecer a certas regras. Segundo Schneider (2006), na prática escolar a primeira medida educativa para coibir o uso da língua de sinais foi obrigar os alunos surdos a sentarem sobre suas mãos. Em seguida, retiraram-se as pequenas janelas das portas das salas de aula para impedir a comunicação sinalizada entre os surdos. Os professores surdos e seus auxiliares deveriam deixar as escolas e os institutos.

Nas escolas não se permitiam os surdos usarem a língua de sinais, os professores que ensinavam aos surdos por meio de gestos eram demitidos para não haver problemas de os mesmos prejudicarem o ensino do oralista. Os educadores eram rigorosos com seus alunos, uma vez que esses deveriam ter o domínio da fala, caso acontecesse de os surdos se negarem a aprender com o método oralista eram castigados.

Diante deste contexto, argumento que a educação, ainda que já esteja saindo do domínio do oralismo, tem que se desvincular de um grande número de preconceitos, entre eles o de querer fazer do surdo um ouvinte. A educação precisa evoluir, caminhar no sentido da identidade do surdo, permitindo também a presença do professor surdo.

Sendo assim, as escolas precisam conhecer e valorizar a maneira como as pessoas surdas se comunicam e expressam, seja por meio de Língua de Sinais ou pela fala, os educadores de maneira alguma devem obrigar os surdos a aprenderem a falar, mas apenas guiá-los para maior compreensão dos conhecimentos que os cercam. De nada adianta os educadores obrigarem esses alunos a aprenderem pela proposta oralista para serem vistos como pessoas que ouvem, isto é, o que não são. Os surdos têm a sua cultura e sua língua e as pessoas ouvintes precisam respeitá-las.

2.3.4.2 Comunicação total

A Comunicação total tem sido motivo de diferentes pontos de vista, tendo em vista os resultados de pesquisas feitas por educadores de surdos, esses mal-entendidos referem-se tanto com a definição do termo e as maneiras nas quais tem sido tradicionalmente realizada na prática. Foi introduzido para o campo em a década de 1970.

De acordo com Connie Mayer (2012), “[...] a Comunicação Total, não deve ser vista como uma metodologia, mas sim como uma abordagem filosófica em que o acesso à linguagem por todos os meios possíveis é fundamental” (MAYER, 2012, p.1).

A autora destaca ainda que a linguagem falada era um aspecto desta abordagem, também incluído o uso de amplificação sonora. Embora a Comunicação Total, as vezes é descrita como “falar e sinalizar”, ou “comunicação simultânea”, Mayer enfatiza que isto não é uma descrição precisa tendo em vista que os dois termos não são sinônimos. “Comunicação Total é muito mais flexível do que a Comunicação Simultânea na medida em que permite a fala somente, sinalizar apenas, ou falar e sinalizar ao mesmo tempo, dependendo das necessidades de comunicação do aprendiz”. (MAYER, 2012, p.1).

Mayer destaca que, um dos aspectos mais atraentes da Comunicação Total reside na sua flexibilidade, permitindo a utilização de uma variedade de modos para desenvolver a comunicação e linguagem, pode ser implementada na prática da maneira que melhor atendem a necessidades dos alunos surdos. Apesar de ele tem sido um aspecto da educação de surdos por mais de 30 anos, não é muitas vezes um foco na formação de professores programas de educação (MAYER, 2012).

De acordo com os dados históricos, a Comunicação Total surgiu a partir de uma negação dos Estados Unidos em introduzir uma educação que defendesse os direitos das pessoas surdas e foi, então, encontrada uma solução que permeasse as questões em que os sinais seriam utilizados como instrumento de comunicação sem fazer uso da língua de sinais. Essa solução chamada de “comunicação total” foi criada não como um método, mas como uma filosofia, que nos seus preceitos colocava a língua de sinais em segundo plano.

No entanto, esta filosofia oportunizava aos surdos a se comunicarem conforme a maneira que melhor achassem. Se encontrassem dificuldades de desenvolver a fala, cada um poderia se expressar do seu jeito, pois não tinha ninguém para lhe impedir na escolha, a decisão era por conta da pessoa surda, para isso a comunicação total oferecia varias formas para esse conviver e se comunicar os demais ouvintes.

Alguns autores abordam em seus textos essa nomenclatura, “comunicação total”, outros se referem ao “bimodalismo”, que também oferece a oportunidade de os surdos fazerem uso da fala e sinais. De acordo com Quadros (1997, p. 24), “[...] os sinais passam a ser utilizados pelos profissionais em contato com os surdos dentro da língua portuguesa. Esse sistema artificial passa a ser chamado de português sinalizado”.

Cabe salientar que a comunicação total não permite que a língua seja transmitida e ensinada para a criança surda, de maneira que essa tenha que ouvir para aprender. Pois, uma vez que o surdo tenha uma perda auditiva, então seria difícil o mesmo escutar e, isso levaria o surdo a sair prejudicado na comunicação com as pessoas, podendo acontecer que essas pessoas não o compreendessem.

Em relação ao português sinalizado, a autora Ferreira Brito aborda que a criança não consegue dar conta de duas línguas, sendo muito complexo para elas relacioná-las. Nesse sentido, Brito referenciada por Quadros (1997, p. 25), “[...] salienta que expressões faciais e movimentos com a boca, na LIBRAS, são impossíveis de serem usados concomitantemente com a fala [...]”.As duas línguas juntas tornam-se difíceis para a criança assimilar e compreender. De acordo com a autora, os surdos ao usarem o português sinalizado, compreendem muito pouco do que foi lhes falado, o que acontece devido às pessoas surdas já

terem seu jeito próprio de se expressarem, uma vez os surdos já estão acostumados a se comunicar com os sinais aprendidos na sua cultura, e na escola acontece de os educadores fazerem sinais diferentes dos que esses conhecem, causando um transtorno no ensino e aprendizagem desses.

Portanto, cabe aos educadores, primeiramente conhecer, apropriar-se e dominar a língua dos surdos para que possam então na escola comunicar-se com essas crianças que demandam outro tipo de língua.

2.3.4.3 Bilinguismo

O bilinguismo possibilita as crianças surdas fazer o uso de duas línguas na escola, facilitando no seu processo de ensino e aprendizado, além da criança utilizar a língua de sinais, sua língua própria, sendo que parte da mesma, abre caminhos para a criança surda desenvolver a escrita. Conforme Quadros, “[...] a língua de sinais é uma língua natural adquirida de forma espontânea pela pessoa surda em contato com pessoas que usam essa língua e a língua oral é adquirida de forma sistematizada” (1997, p. 27). A autora destaca que as pessoas surdas têm o direito de ser ensinadas na Língua de Sinais em função de existir pressupostos teóricos que sustentam tais argumentos.

A proposta bilingue, contrapõe-se a proposta oralista porque considera o canal viso gestual de importante para a aquisição da linguagem e também a comunicação total porque defende a ideia de um espaço efetivo para a língua de sinais, onde cada língua tem suas características próprias não devendo ser misturadas.

No Brasil, a Língua de Sinais é denominada de Língua Brasileira de Sinais- Libras e é reconhecida graças aos movimentos da comunidade surda. Sua regulamentação foi efetuada em 2002 por meio da Lei 10.436/2002, que em seu artigo 2º profere que

deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil (BRASIL, 2002, p.1).

O Decreto 5626/2005, que regulamenta a Lei 10.436/2002, em seu Artigo 3º cita a inserção da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema

Federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2005).

Cabe destacar que a Língua de Sinais é tão complexa, completa e também tem um caráter linguístico quanto à língua oral. O que as difere é que ao usar a Língua de Sinais os surdos utilizam os sinais para se expressarem e se comunicarem, além de ser uma língua que exige a atenção das pessoas por parte da visão para poder compreendê-la, já com a língua oral faz uso da fala. O bilinguismo possibilita os surdos a fazerem o uso da língua de sinais, de forma que esse também poderá utilizar a escrita. É importante ainda mencionar que a educação de surdos deve ser bilíngue desde a educação infantil. O ensino-aprendizagem das crianças surdas deve ocorrer por meio da Libras como primeira Língua ou Língua 1 (L1) e da Língua Portuguesa, como segunda Língua ou Língua 2 (L2). No entanto, mesmo frente às políticas propostas, a educação de surdos precisa melhorar.

As universidades hoje, por exigência da Legislação têm o compromisso de oferecer a disciplina de Libras em seus cursos. No entanto, a Libras aparece com carga horária mínima e não inserida no semestre específico. Mesmo assim, a Libras deixa de ser restrita aos surdos, intérpretes e professores passando a ser conhecida por outras pessoas.

A pessoa surda já tem a sua própria cultura diferente da cultura dos ouvintes. Na universidade não basta inserir o surdo levando em consideração que o mesmo irá fazer o uso de duas línguas, mas refletir sobre o contexto cultural que ele está inserido, respeitando suas especificidades

Em relação às diferentes culturas, do surdo e dos ouvintes encontra-se uma proposta, destacada por Quadros (1997, p. 46), “[...] uma proposta educacional bilíngue e bicultural para surdos caracteriza-se pela utilização de uma língua oral usada na comunidade ouvinte e uma língua de sinais própria da comunidade surda”. No entanto, em ambientes escolares e sociais os surdos precisam se adaptar, aprenderem e conviverem com duas línguas e culturas diferentes.

Quanto aos educadores, estes precisam trabalhar primeiramente a libras com os surdos, sua língua materna, para posteriormente inserir a língua portuguesa no seu contexto, bem como os conteúdos. A língua portuguesa deverá ser ensinada em momentos específicos das aulas e os alunos deverão saber que estão trabalhando com o objetivo de desenvolver tal língua. Em sala de aula, o ideal é que sejam trabalhadas a leitura e a escrita da língua portuguesa. A oralização deverá ser feita por pessoas específicas.

Destaca-se que, na busca por entender a proposta bilíngue para alunos surdos, Lacerda (2014) enfatiza que o surdos deve ser exposto o mais precocemente possível a uma língua de

sinais, “[...] a proposta bilingue permite o desenvolvimento tico e pleno de linguagem, possibilitando ao surdos um desenvolvimento integral” (LACERDA, 2014, p.83).

A autora destaca também a importância presença de adultos surdos, participantes e atuantes da comunidade surda e, portanto, “[...] membros de referência, podendo ser interlocutores para imersão de seus pares na língua de sinais. Interferindo ideologicamente, por meio dela, nos parões culturais e de interpretação de mundo fundados nas relações com a linguagem” (LACERDA, 2014 ,p.84).

A presença de professores surdos nas salas de aula é importante por que o aluno desenvolve uma percepção positiva da surdez. Nessa abordagem é possível pensar a educação de surdos a partir de outros ângulos, de suas diferenças, seus direitos e potencialidades (LACERDA, 2014).

Nessa proposta os surdos podem fazer o uso da língua de sinais durante o aprendizado nas salas de aula, mas as instituições de ensino também incluem no ensino desses a utilização da língua portuguesa para que os surdos conheçam e tenham conhecimento. Contudo, para isso as instituições de ensino superior necessitam de profissionais especializados na língua de sinais e também na língua portuguesa para poder ensinar os surdos, ou seja, as universidades precisam de educadores bilíngues.

Skliar (1999), salienta que, é relativamente óbvio que os surdos deveriam ser bilíngue. Elas possuem uma língua natural visual e espacial que irão adquirir com a convivência com seus colegas surdos. “Elas vivem numa sociedade que é dominada pela língua falada e escrita. Para alcançar o potencial que é aparente em seu funcionamento cognitivo, precisam acessar a língua da maioria” (1999, p. 16).

Nesse sentido, os surdos por frequentarem um ambiente de aprendizagem, onde a maioria das pessoas são ouvintes, estas pessoas teriam que aprender essa língua. Por isso, muitas instituições de ensino quando recebem uma pessoa surda, não cuidam em aproximar a turma desse aluno, obrigando-se este a entrar no ritmo da turma, e aprender a falar, caso contrário, fica “perdido” sem entender nada. O motivo que leva a acontecer isso é a falta de profissionais especializados para ensinar os surdos no processo de comunicação e ensino. Os professores ouvintes usam a fala em sala de aula, não conhecem e não reconhecem a competência da língua de seus alunos, na língua de sinais e não entram na comunidade de seus antigos alunos, exceto em circunstâncias especiais. Devido a essas circunstâncias, é também mais fácil, em teoria, exigir que os alunos surdos neguem sua própria língua e tentem removê-la do ambiente escolar.

As pessoas surdas enfrentam muitos preconceitos por serem diferentes, entre eles esta a desvalorização da língua de sinais, principalmente por parte dos educadores, a mesma é vista como uma língua inferior a dos ouvintes. O professor deve respeitar as duas línguas, isso não significa tolerar a existência de outra língua, mas reconhecer o estatuto linguístico comum a elas e atentar às diferentes funções que cada língua apresenta. Portanto, os educadores devem deixar os surdos fazerem suas escolhas, qual será a melhor maneira para ele aprender, não o que os outros escolheram para ele.

Apesar das dificuldades que os surdos encontram para se comunicar com os ouvintes não querer dizer que a língua de sinais não satisfaz as necessidades das pessoas surdas permitindo que elas se desenvolvam e adquirem conhecimentos na sala de aula, muito pelo contrário, a maneira melhor de os surdos aprenderem é através da língua de sinais, de nada adianta os educadores exigirem outra língua se essa não a compreende.

Muitas pessoas que ouvem possuem dificuldades em aprender a língua de sinais, uma série de fatores sociais, psicológicos, linguísticos e educacionais tendem a limitar seu aprendizado da língua. Colocado de forma bem simples, os professores nunca aprendem a língua de sinais num nível de proficiência para processos de educacionais (ensino), têm que vencer atitudes que sugerem ser a língua da minoria menos importante e não possuem conhecimento gramatical suficiente da língua de sinais para apoiar seu aprendizado.

Assim, a língua de sinais não é tão simples de se aprender, é uma língua muito complexa, além de exigir a visão das pessoas, também requer muita atenção para poder compreendê-la, quem a conhece sempre tem algo de novo, seja nos sinais diferentes, no modo de entender e interpretá-la, por isso os educadores preferem, é claro, mais fácil para eles, ensinar aos surdos a língua falada, por que grande parte desses educadores não tem conhecimento o bastante que de conta do ensino das crianças surdas.

No entanto, nas salas de aula que existem pessoas surdas os educadores precisam fazer o uso das duas línguas. De acordo com Schneider (2006, p. 177), “[...] entende-se que a educação dos surdos deve ser bilíngue e que cabe aos professores buscar equilíbrio real entre a língua de sinais e a língua oficial [...]”. Por isso, é necessário os educadores fazerem cursos e especializações para que, quando se depararem nas salas de aulas com pessoas surdas possam ter conhecimento.

Nos programas bilíngues propostos para os surdos, o acesso deveria ser uma língua de sinais em modelos mais realísticos do bilinguismo, a língua deveria certamente ser experimentada e adquirida bem antes de entrar na unicersidade. Isso indica que os programas

bilíngues onde a língua é introduzida pela primeira vez, possuem uma intervenção por demais tardia.

Refere-se ao fato de que antes da pessoa ser inserida na universidade, a mesma deveria ter conhecimento o mais cedo possível da outra língua, para que quando chegasse o momento de entrar em uma sala de aula ter uma noção da linguagem. Para isso, muitas instituições de ensino superior já adotaram os programas bilíngues para ensinar os surdos nesse processo. Cabe a instituição de ensino superior, aos professores e especialistas a aproximação da família para que compartilhe dessa experiência e que a educação bilíngue seja realizada exclusivamente a partir dos professores, didáticas, textos, dinâmicas, percepção e língua dos ouvintes monolíngues.

Os surdos que utilizam a língua de sinais, reconheceram que essa lhe proporciona uma educação semelhante a dos ouvintes, apenas o que as difere são os sinais. Através da língua de sinais, os estudantes surdos podem receber uma educação equivalente àquela dada aos estudantes ouvintes. Desta forma, a língua de sinais precisa ser vista e ensinada da mesma maneira que a língua dos ouvintes. Sendo assim, a proposta bilíngue surgiu com a ideia de oportunizar aos surdos a aprenderem outra língua a partir dos conhecimentos que essa já possui da língua de sinais.

2.3.5 Bilinguismo na prática de educação de surdos

2.3.5.1 *Desafio do resgate da identidade*

Para que se compreenda a educação de surdos, é necessário compreender que o bilinguismo aponta para o fato do surdo ter acesso a duas línguas, respeitando a língua de sinais como sendo a língua natural desse sujeito e sendo integrante de outra cultura.

Tal proposta exige reconhecer o surdo como integrante de uma cultura diferente da cultura dos ouvintes, leia-se cultura minoritária e, que considera a língua de sinais como língua natural, com isso a aprendizagem se dá nesta língua. O português se torna, para eles, a segunda língua e, que deve ser ensinada na modalidade escrita, considerando o que a criança aprendeu na língua de sinais.

Essa proposta não toma o surdo como alguém incapaz de aprender, “[...] a educação bilíngue não pode ser conceitualizada como um novo paradigma na educação especial, mas como um paradigma oposicional” (SKLIAR, 1999, p. 12). Nas escolas atuais, mesmo com a proposta bilíngue ainda predomina a oralidade, sendo a língua de sinais como coadjuvante.

A situação da educação bilíngue mostra uma relativa sujeição aos princípios modernos do ensino, isto pode ser ilustrado se considerarmos os mecanismos, às vezes somente burocráticos, através dos quais se inclui a língua de sinais nos projetos institucionais. Muitas vezes há um discurso de implementação da língua de sinais em instituições de ensino, defendendo que esta é uma língua própria dos surdos. Porém, na prática isto não ocorre, ficando esta em segundo plano.

Na proposta bilíngue é importante que o educador reflita, quem é o sujeito surdo, qual as obrigações que se tem com a educação de surdos. É importante que se pense que o sujeito surdo é oriundo de uma cultura minoritária, mas com direitos iguais aos demais.

Skliar (1999, p. 8), aponta para “[...] a possibilidade de estabelecer um novo olhar sobre a educação bilíngue, que essa permitiria refletir sobre algumas questões ignoradas nesse território”, entre as quais menciono: as obrigações do Estado para com a educação da comunidade surda, as políticas de significação dos ouvintes sobre os surdos, o amordaçamento da cultura surda¹⁰.

Entendo a proposta bilíngue como uma proposta para educar os surdos. Ela não está situada dentro de uma proposta especial, pois se defende que o surdo possui uma língua natural e, que tem o direito de aprender na sua língua. “O surdo tem diferença e não deficiência” (PERLIN, 1998, p. 56). Isto é, procura-se olhar o surdo como indivíduo cuja cultura é outra. Aproximar o surdo de outros surdos faz com que ele se identifique como tal. Aceitando sua cultura ele reconhecerá que a língua de sinais é sua língua natural e isto permitirá o funcionamento da língua de uma maneira que traga satisfação a ele mesmo.

Para que o surdo se identifique com essa cultura é importante que os pais ouvintes reconheçam também a importância da língua de sinais como a língua natural deste indivíduo, pois, somente assim, ele terá plena identificação com sua cultura.

O contexto bilíngue apresenta a seguinte estrutura: cultura da casa (pais/irmãos), criança surda (professores/escola, pessoas surdas/crianças surdas). Nessa estrutura, o desenvolvimento da comunicação da pessoa surda na escola através da educação bilíngue só será efetivo se perceber que a escola existe como uma comunidade de língua consistente, onde a língua de sinais pode realizar trocas em a língua falada/escrita. “Todo esse desenvolvimento

¹⁰ Cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de se torná-lo acessível e habitável ajustando-os com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos de povo surdo. STROBEL, Karin. As imagens do outro sobre a cultura surda. Florianópolis. Editora UFSC. 2008.

só poderá ser alcançado se a família for reconhecida como a unidade bilíngue básica” (PERLIN, 1998, p. 106).

Tendo como base essas reflexões, a proposta além de ser bilíngue pode ser também bicultural, pois esta proposta permite que o surdo se reconheça como sujeito integrante de uma cultura minoritária e, que ele ainda também participe da cultura dos ouvintes.

É importante que desde muito pequenos os surdos filhos de pais ouvintes, tenham acesso a sua língua natural e também, os pais conheçam a língua de seu filho, mas não deixando de lado a língua majoritária. Quadros defende que, os pais precisam descobrir este mundo essencialmente visuoespacial e conhecer a língua de sinais, “[...] as crianças surdas e seus pais ouvintes poderiam compartilhar o bilinguismo: a língua portuguesa e língua de sinais brasileira e ir além, descobrindo os vieses das culturas e identidades que se entrecruzam”. Possibilitar a aquisição da linguagem das pessoas surdas implicará um desenvolvimento mais consistente do seu processo de aprendizagem (Quadros.2010, p. 31).

Um sujeito bilíngue é aquele que apresenta três definições, compreendidas em:

1)primeiro domínio do indivíduo das duas línguas (de um domínio excedente de ambas as línguas até um domínio excedente de uma delas em contato com a outra).

2) Pode se dizer que as pessoas são bilíngues se elas conseguem usar ambas as línguas em situações nas quais elas mesmas ou a sociedade acha necessário. É assumido que o indivíduo pode adquirir bem ambas as línguas, mas se reconhece que poucas pessoas precisam ser capazes de fazê-lo (definição funcional).

3)Pode se dizer que uma pessoa é bilíngue se esta se identificar ou é identificada pelos outros com ambas as línguas (com base nas atitudes)” (JOKINEN, 1999, p. 120).

Para a proposta bilíngue é importante que, os pais ouvintes aceitem a cultura de seu filho surdo, compreendendo como se dá esse sistema linguístico e também para permitir que a criança desenvolva com naturalidade essa língua.

A filosofia do bilinguismo propõe que as famílias das pessoas surdas aprendam a língua de sinais, que participem da comunidade de surdos e que surdos adultos sejam incorporados no ambiente familiar, para que, assim, seja criado um ambiente linguístico e socioafetivo do qual essa criança necessita para a aquisição da língua de sinais, podendo assim se desenvolver em todos os sentidos.

Os surdos estão lutando para que possam assumir uma postura distinta diante da língua portuguesa, e isto pelo fato de que a língua de sinais é coadjuvante em qualquer situação predominando a língua majoritária. Pode-se entender que a língua dos surdos é vista como

“[...] uma opção, como um instrumento utilizado apenas caso o aluno surdo não tenha conseguido acessar a língua” (QUADROS; KARNOPP, 2010, p. 31).

Porém, a língua dos surdos não deveria ser vista como opção, já que é impossível o surdo ter acesso à língua dos ouvintes, também usando a língua de sinais os surdos terão uma autoafirmação sobre a sua cultura. Slomski (2011, p. 58), acrescenta que, “[...] com o uso da Língua de Sinais os surdos podem desenvolver normalmente suas inteligências para poder levar vidas produtivas, autossuficientes”, desenvolvendo uma autoimagem positiva e exercendo conscientemente sua cidadania. Além disso, eles são diferentes dos ouvintes porque falam uma língua distinta e, como falantes dessa língua, constituem uma comunidade linguística minoritária.

Diante dessas questões, o bilinguismo tem um importante papel na identidade surda, pois resgata a oportunidade de utilizar a língua que é própria desses sujeitos, para que assim, possam exercer adequadamente sua cidadania, é a língua de sinais que dará condições de os surdos tornarem-se seres humanos na sua plenitude, ou seja, ao se apropriar da sua língua natural o surdo estará se reconhecendo com parte integrante da cultura de seu grupo. A língua de sinais deve ser usada como a língua dos surdos para expressarem suas opiniões e também ser vista como uma língua diferente e não, como uma língua inferior.

Sendo assim, não basta usar a língua como instrumento, mas torna-la símbolo de uma cultura diferente. Nem pior, nem melhor, apenas diferente. Se essa ideia não for assimilada adequadamente, corre-se o risco de, mesmo usando a língua de sinais, a cultura ouvinte e a forma de pensar ouvinte serem colocadas como centro do processo educacional e, portanto, a concepção de normalização ser dominante, mesmo que de forma camuflada. A surdez faz os surdos como são: pessoas diferentes, com formas próprias de assimilar e expressar o mundo.

Com base na reflexão acima a língua de sinais é importante para que os surdos se expressem e se comuniquem. Sem ela isso não seria possível. Por mais que a língua de sinais seja aceitável pela sociedade majoritária ainda predomina a língua utilizada pelos ouvintes, sendo esta vista por muitos como a principal. Ao se estar em contato com uma comunidade surda é importante que se respeite o sujeito integrante desta cultura, ele possui direitos iguais aos dos ouvintes. No que diz respeito à educação dos surdos há uma inversão de valores, pois a língua de sinais torna-se a língua principal no processo de educar os surdos, e a língua portuguesa passa a ser coadjuvante nesse processo.

Para Quadros “os estudos tem apontado essa proposta como sendo a mais adequada para o ensino das crianças surdas” (1997, p. 27). Na proposta bilíngue parte da língua de sinais para a linguagem escrita, todos os conteúdos são ensinados na Língua de Sinais.

Slomski defende que o objetivo linguístico da educação bilíngue é levar o estudante surdo a “[...] desenvolver habilidades em sua língua primária de sinais e na secundária escrita [...]”, isto é, pressupõe que os estudantes surdos desenvolvam a competência e o desempenho em duas línguas, e não só o domínio da língua minoritária ou majoritária. Para tanto, o estudante deverá receber uma oferta realista de instrução a fim de desenvolver suas habilidades bilíngues na Língua de Sinais e no português escrito (2011, p. 89).

A proposta bilíngue fundamenta-se numa proposta levando em consideração a cultura surda, defendendo que é um direito que o surdo tem de ser ensinado em sua língua. Seguindo este raciocínio, Slomski defende que o bilinguismo busca o direito de a criança conceber a língua de sinais de forma natural, no mesmo momento em que a criança ouvinte concebe a língua oral. Nas palavras da autora, a educação bilíngue não se limita ao simples fato de utilizar duas línguas nas atividades escolares. Busca, isso sim, “um espaço prioritário para a língua natural da pessoa surda – Língua de Sinais” (2011, p. 59).

Quando se ensina dentro de uma proposta que seja bilíngue,

[...] altera toda a organização escolar, os objetivos pedagógicos, a participação da comunidade surda no processo escolar, a educação de surdos, em uma perspectiva bilíngue, terá seu currículo organizado em uma perspectiva visuoespacial para garantir o acesso a todos os conteúdos escolares na própria língua da criança (QUADROS; KARNOPP, 2010, p. 35).

Dessa forma, as aprendizagens terão mais significados para eles. Além disso, a língua de sinais deve ser respeitada, assim como as instituições de ensino devem contar com o trabalho de profissionais surdos. Um projeto só poderá ser considerado bilíngue, se no ambiente de aprendizagem, houver “adoção” da língua de Sinais, ou seja, se as línguas forem respeitadas, cada uma na sua integridade, assim como seus usuários nativos, deverão estar inseridos nesse contexto e participar ativamente na política e nos projetos educacionais.

As pesquisas de Lacerda et al. (2014), iniciadas em 2002, chegaram a resultados muito próximos ao já descritos por Quadros e Karnopp (2010). Lacerda, tendo como objetivo junto com seu grupo de pesquisa elaborar um programa educacional bilíngue em uma escola pública que usasse um programa de inclusão bilíngue, contemplou nesse programa os seguintes aspectos:

1. A realização de cursos de formação continuada para toda a equipe que atuava nas escolas, focalizando temáticas específicas relacionadas com a surdez.
2. Cursos sobre metodologia específicos para surdos, na medida em que as questões educacionais dos surdos são perpassadas por processos de ensino-

aprendizagem diferenciados, decorrentes da própria Língua de Sinais, além do português ser a segunda língua para essa população (LACERDA, 2014.p.19).

A pesquisadora com seu grupo, acrescentou posteriormente a esses aspectos, a contratação de formação de profissionais de apoio, a fim de garantir aos surdos o acesso aos conteúdos. Foram eles:

- a) Intérprete de português/Libras e Libras/português, responsáveis por propiciar aos alunos surdos condições, por meio da Libras, para a aprendizagem;
- b) Instrutores surdos responsáveis pelo ensino de Libras para os profissionais e pelos desenvolvimentos linguísticos de alunos surdos em Libras;
- c) Auxiliares de pesquisa para atuarem na organização e implementação de propostas, visando a uma boa articulação entre a equipe escolar e universitária (LACERDA, 2014, p.19).

Os resultados desses trabalhos trouxeram excelentes resultados e foram encaminhados para gestores públicos, onde foram criados concursos públicos. Por esses resultados é que se enfatiza que a necessidade de profissionais fluentes na língua de sinais, profissionais estes, que saibam utilizar tal língua de forma que não seja superficial é fundamental para aprendizagens efetivas.

Diante disso, o ensino far-se-á em LIBRAS que é a língua adquirida naturalmente pelas pessoas surdas e, “que são mais fluentes e dominam com mais facilidade” (SLOMSKI, 2011, p. 63). É importante que as pessoas surdas tenham contato com surdos, desde os primeiros anos de vida, considerando as quais são filhos de pais ouvintes.

É importante também, que se crie um ambiente sinalizado para que o aluno tenha um melhor desenvolvimento linguístico, pois este ambiente é ocupado somente por pessoas surdas. Slomski (2011), entende este ambiente como um ambiente comunicativo que se constitui quando as pessoas de um grupo utilizam normalmente uma língua natural. Nesse ambiente, a toda pessoa surda é assegurada “uma livre expressão de suas ideias”, ou seja, uma interação espontânea. É neste ambiente que a pessoa surda retém a informação linguística necessária e suficiente para construir a gramática e desenvolver sua língua (p. 66).

Considerando a afirmativa acima, é importante pensar no desenvolvimento cognitivo que o surdo terá se tiver contato com o professor surdo que se ocupe da língua de sinais.

2.3.5.2 Identidade, cultura e o conflito como possibilidade de incluir

Com um ensino inclusivo, as instituições de ensino irão se transformando por dentro, por força de seu novo propósito e das novas demandas concretas que terão que enfrentar.

Todavia, elas questionam “se as mudanças daí decorrentes serão positivas, isto é, se há, nas condições atuais de produção do saber na academia, espaço para ajustes que não acabem por desembocar num processo de exclusão por dentro”. Além disso, os pesquisadores da área problematizam que, é preciso considerar o modo pelo qual, no momento presente, “[...] o desafio de ter que receber a todos está sendo respondido pelas instituições de ensino superior, particularmente quando o aluno é surdo” (SOUZA; GÓES, 1999, p. 170).

Em virtude das dificuldades e ambiguidades que enfrentam as políticas que pretendem fazer a inclusão dos alunos com surdez e da própria construção moderna da normalidade, Veiga-Neto (2001) faz alguns apontamentos sobre chamadas atuais políticas de inclusão dos anormais, a partir de estudos foucaultianos. Sob a denominação anormais, ele abriga diferentes identidades cujos significados se estabelecem discursivamente em processos, que no campo dos Estudos Culturais, se costuma denominar políticas de identidade.

A partir das ideias de Veiga-Neto (2001, p. 106), verifico “[...] que as políticas de identidade, tratam de processos atravessados por relações de poder, cuja dinâmica decorre do caráter instável dessas identidades culturais. Os anormais não são uma exceção. É importante entender que os anormais não se instituem em função de algum desvio natural em relação a alguma suposta essência normal. Citando Wittgenstein (1977), menciona, o que interessa é examinar os significados de anormal a partir dos usos que se faz dessa expressão. E, conforme Ewald (1993), de “saber como se efetua a partilha entre o normal e o anormal constitui todo o problema. “Compreende-se que ele nunca exprimirá uma lei da Natureza; tão só pode formular a pura relação do grupo consigo mesmo”. Quanto refinados os saberes sobre a diversidade humana, mais dura parecerão às palavras que designam o elenco de “tipos” anormais. Isso ocorre porque as práticas de identificação e classificação estão implicadas com poderosas relações de poder e a assimetria que delas resulta parece não se encaixar com nossos ideais iluministas. E se incomoda a palavra anormal é porque sabemos ou sentimos que o seu sentido moderno se gestou por sucessivos deslocamentos a partir de outros tipos situados em outras práticas e estratos discursivos, como os monstros, os incorrigíveis, conforme Foucault (1999b), e à custa de oposições, exclusões e violências.

A palavra pode também incomodar também aqueles que colocam ao abrigo dela a crescente massa dos sem-emprego, sem-teto, sem-terra, sem-cidadania, sem-nada. Está sendo leva a efeito hoje em dia o deslocamento: de um plano cuja ênfase incidia sobre a morfologia e a conduta, para um plano cuja ênfase se dá sobre a economia e a privação. Ainda que os critérios da partilha normal-anormal emerjam da “pura relação do grupo consigo mesmo”, as marcas das anormalidades vêm sendo procuradas, ao longo da modernidade, em cada corpo

para que, depois, a cada corpo se atribua um lugar na grade de classificação dos desvios, das patologias, das deficiências, das qualidades, das virtudes, dos vícios. O que pode ser uma novidade, refere Veiga-Neto (2001, p. 107), “[...] é a inversão que a lógica do neoliberalismo vem usando nesse processo: a atribuição de uma marca, agora construída a partir de critérios econômicos, como capacidade de consumir”, que acaba recaindo não mais sobre um corpo, mas sobre toda uma fração social para que, depois, se diga que qualquer corpo dessa fração é normal ou anormal pelo fato de pertencer a tal fração. Equivale a dizer que o critério de entrada não é mais o corpo (morfologia, comportamento), mas o grupo social ao qual esse corpo está ligado. É fácil notar o quanto é forte o poder envolvido nesses processos, o quanto parece estar se ampliando o conceito e o uso da norma como estratégia de dominação. Veiga-Neto (2001)

Frente aos incômodos que palavras como normal e anormal podem nos causar, Veiga-Neto (2001, p. 107-109) apresenta algumas alternativas. Uma delas é “[...] a negação abstrata dos anormais (no plano epistemológico), da qual resulta as práticas de exclusão mais explícitas e radicais (no plano material)”. O ponto mais imediato dessas práticas é o racismo, entendido não apenas como rejeição do diferente, mas, também, a obsessão pela diferença. A diferença é pensada como uma mancha no mundo, na medida em que os diferentes teimam em não se manter dentro dos limites nítidos com os quais o Iluminismo sonhou geometrizar o mundo. A diferença sendo entendida como desviante e instável, estranho e efêmero, recoloca a todo o momento o risco do caos, o perigo da queda, impedindo que o sujeito moderno se apazigue no refúgio eterno de uma prometida maioria. Outra alternativa é o recurso proteção linguística dada por algumas figuras de retórica, exemplificadas nas perífrases do tipo “aqueles que necessitam de cuidados ou atendimentos especiais” e nos eufemismos do tipo “portadores de deficiências”. Uma terceira alternativa consiste em naturalizar a relação normais-anormais, ou seja, pensar a norma em termos naturais, como algo que aí está, à espera de ser entendida e administrada pelos especialistas. Desse modo, a anormalidade se reduz, a uma questão técnica, ainda se possa embutir nela uma discussão política em prol do anormal e da sua inclusão social.

Da mesma forma, como outra possibilidade é problematizar essas questões, submetê-las ao crivo de uma hipercrítica e expô-las sem medo a força que as palavras têm. No plano conceitual e teórico isso envolve riscos e exige cuidadosas análises de cada um dos tipos que a modernidade agrupou sobre a denominação de anormais. No plano prático, a situação é difícil e perigosa, pois se trata de pensar, propor e implementar políticas sociais que levem em consideração os anormais e que muito tem de ser feito junto com eles. Veiga-Neto (2001, p.

108), alerta para “[...] o caráter ambíguo que as políticas de inclusão dos anormais podem assumir, particularmente quando se trata de decidir se os anormais podem, ou mesmo devem ser misturados, nas escolas, com os normais”. Tais políticas de inclusão têm atraído pedagogos progressistas, mas têm enfrentado dificuldades, de um lado esbarrando em educadores conservadores, de outro, dificuldades de ordem epistemológica ou mesmo prática, quando se pretende tratar de modo generalizante e indiferenciado as inúmeras identidades culturais que povoam o todo social.

Como dificuldades o referido autor coloca as instituições de ensino moderno como o *locus* em que se dá de forma mais coesa, profunda e duradoura a conexão entre poder e saber na Modernidade. Essas instituições são capazes de fazer muito bem a articulação entre Razão de Estado e o deslocamento das práticas pastorais, para as tecnologias do eu, funcionando como uma máquina de governamentalização mais poderosa que uma prisão, manicômio, quartel ou hospital. Isso faz dela o lugar privilegiado para se observar as transformações que já aconteceram ou que ainda estão por acontecer na lógica social; um lugar atraente para implementar mudanças sobre essa lógica social, mas isso não significa uma operação fácil. É preciso ter claro que aquilo que parece ocorrer apenas no âmbito escolar, sempre teve ligações sutis e poderosas com práticas discursivas e não discursivas fora dos seus muros.

Ao tematizar essas dificuldades, o autor contribui para desnaturalizá-las, desconstruí-las, mostrar o quanto são contingentes, porque advêm de relações construídas social e discursivamente. Nesse sentido, refere que aquelas dificuldades não são ontologicamente necessárias, porque não advêm de uma suposta natureza das coisas. Exemplo: se parece mais difícil ensinar em classes inclusivas, nas quais os chamados normais estão misturados com os chamados anormais, não é tanto porque seus níveis cognitivos são diferentes, mas, antes, porque a própria lógica de dividir os estudantes em classes, foi um arranjo inventado para colocar em ação a norma, através de um crescente e persistente movimento de, separando o normal do anormal, marcar a distinção entre normalidade e anormalidade. Desse ponto de vista, o conceito de nível cognitivo foi inventado como um operador a serviço desse movimento de marcar aquela distinção, não tendo sentido, portanto, tomá-lo como um determinante prévio, natural. A própria organização do currículo e da didática, na escola moderna, foi pensada e colocada em funcionamento para, fixar quem somos nós e quem são os outros (VEIGA-NETO, 2001).

Portanto, as dificuldades encontradas na operacionalização da inclusão no ensino superior são contingentes, resultado de múltiplos arranjos históricos cuja tessitura, uma vez conhecida, pode eventualmente ser alterada, rompida. É importante saber que isso é assim e

como se dão essas coisas, porque, na medida em que libera do prometeísmo fundado em metanarrativas iluministas, coloca o educador neste mundo e nas suas próprias mãos a possibilidade de realizar qualquer mudança; porque se conhece os arranjos sobre os quais se devem aplicar os esforços para desativá-los ou desconstruí-los, ou para redirecioná-los, conforme os interesses próprios; porque ao invés de se viver no trabalho messiânico de preparar a grande virada, pode-se viver no permanente trabalho político de promover a crítica radical e a insurreição constante, através de pequenas revoltas diárias, conforme Foucault.

Veiga-Neto (2001, p. 111-115) apresenta as contribuições de Michel Foucault e de Zygmund Bauman “[...] para analisar a desconstrução do caráter natural atribuído à díade normal/anormal e se passe a vê-la como uma construção discursiva moderna”.

Foucault e Bauman compreendem a modernidade como o tempo em que a ordem deixou de ser vista como “algo que estava aí”, natural, e passou a ser entendida enquanto ordem e, como tal um problema a ser resolvido. Nesse sentido, “a existência é moderna na medida em que contém a alternativa da ordem e do caos” (BAUMAN *apud* VEIGA-NETO, 2001, p. 112), sendo o caos aquilo que está fora da ordem, o negativo da ordem. Assim, o caos é condição necessária à ordem; ela só se identifica com ela mesma se for colocada frente a frente com o seu outro, que é o caos. Dessa desnaturalização da ordem resulta que a própria Natureza tem de ser ordenada, dominada, subjugada. Na perspectiva foucaultiana, esses entendimentos foram às condições de possibilidade para que se estabelecesse todo um conjunto de práticas, a partir da Idade Clássica, cujo alvo é suprimir a ambivalência, a indefinição. A episteme da ordem – representação – prepara a modernidade como um tempo de intolerância à diferença, mesmo que essa intolerância seja encoberta sob o véu da aceitação e convivência amigável. Desta perspectiva, a Modernidade é marcada pela busca da ordem.

Mas se, para o pensamento moderno, a ordem não estava sempre aí, não é algo natural, aquilo que a vontade de ordem e as operações de ordenamento engendram passa a ser visto como natural. Assim, não deixa de ser estranho que as díades que se criam a partir de uma operação de ordenamento são sempre naturalizadas. Porém, não é difícil compreender que a naturalização daquilo que a vontade de ordem produz resulta do ocultamento do poder, que está na origem das operações de ordenamento. Detectada alguma diferença, se estabelece um estranhamento, seguido de uma oposição por dicotomia: o mesmo não se identifica com o outro, que é um estranho. Aquele que opera a dicotomia fica com a melhor parte. Nesse caso, a melhor parte é do mesmo. O resultado dessa operação cria dois elementos, que guardam um diferencial entre si. Uma diferencial que expressa um poder que esteve ativo, que aconteceu, no aparente ato de repartição. O diferencial não se estabelece apenas como uma diferença

entre dois conjuntos de propriedades – portadas pelos elementos da díade, mas que se manifesta também como uma diferença nas relações entre os dois elementos, segundo o sentido em que se dão essas relações. No caso da sociedade, se o normal depende do anormal para a sua própria satisfação, tranquilidade e singularidade, o anormal depende do normal para a sua própria segurança e sobrevivência. Assim, conforme explica Skliar, referenciado por Veiga-Neto (2001, p. 113), ao discutir a díade ouvinte-surdo, “[...] as oposições binárias supõem que o primeiro termo define a norma e que o segundo existe fora do domínio daquele. No entanto, o ser surdo não supõe o oposto – o negativo – de ser ouvinte, nem o ser cego é o oposto de ser vidente” (VEIGA-NETO, 2001).

Então, o que ainda é preciso fazer é referir como apareceu a díade normal, de onde vem o próprio conceito moderno de normalidade, de fundamental importância em relação às políticas de inclusão, quando estas desejam saber o que fazer com os anormais. Para Foucault (1997) o polimórfico grupo dos anormais formou-se a partir de três elementos, [...] os monstros humanos, o indivíduo a corrigir e o onanista”. Esses três tipos, afirmam-se desde o início do século XIX, mas a problematização em torno deles surgiu no século XVIII, a partir da população, entendida como um novo corpo de múltiplas cabeças sobre o qual são necessários novos saberes (Estatística, Medicina Social, Demografia, Saúde Pública, Ciências Atuariais, entre outras). Tais saberes se ocupam das relações entre essas cabeças, suas aproximações, suas diferenças, suas regularidades.

Para tornar mais econômico e efetivo o controle, busca-se a aproximação dessas múltiplas cabeças com o Estado, incluí-las e ordená-las num novo e mais matizado campo de saberes. Participou desse processo de nascimento do conceito de normalidade, outro conjunto de saberes, os saberes sobre o louco, os saberes psiquiátricos. Saberes onde se cruzam a doença e o crime. Saberes vistos como capazes de avaliar o duplo risco que cada um corre: o risco de ser um anormal e o risco de conviver com um anormal. É essa a dupla realidade da norma, de um lado: norma como regra de conduta, oposição à irregularidade e à desordem; de outro, norma como regularidade funcional, como oposição ao patológico e à doença, que faz dela um operador útil para o biopoder (VEIGA-NETO, 2001).

A norma, ao mesmo tempo em que permitem tirar, da exterioridade selvagem, os perigosos, os desconhecidos, os bizarros – capturando-os e tornando-os inteligíveis, familiares, acessíveis, controláveis –, ela permite enquadrá-los a uma distância segura a ponto de não se incorporarem ao mesmo. Assim, ao fazer de um desconhecido um conhecido anormal, a norma faz desse anormal mais um caso seu; dessa forma, também o anormal está

na norma, ao seu abrigo e controle, e ainda que o anormal se oponha ao normal, ambos estão na norma.

Esse tipo de argumento remeteria ao entendimento do uso social da norma como um “mau uso”, desvio em relação ao estado natural, prévio, neutro. A norma exclui, sem que essa exclusão implique um juízo prévio de natureza. Ela tem suas exigências sociais, por isso as partilhas que a norma estabelece também tem que ser analisadas sob o olhar da ética.

3 METODOLOGIA

3.1 Caminhos da pesquisa

O presente estudo se propôs como objetivo geral: analisar as concepções e práticas que predominam e o processo de inclusão do aluno com surdez no ensino superior.

Para o alcance deste propósito se estabelecem como objetivos específicos:

- Discutir sobre o processo de inclusão do aluno surdo no ensino superior.
- Refletir sobre questões teórico-empíricas que permeiam esse processo.
- Contextualizar a história da educação de surdos.
- Identificar as concepções de inclusão, problemas de exclusão, políticas públicas, metodologias e tendências na educação de surdos.

Definidos os primeiros passos da pesquisa e, já com um relativo conhecimento sobre os caminhos a seguir na pesquisa, bem como ciente de que a inclusão do aluno surdo no ensino superior demanda a promoção de ações que tornem concreta essa inclusão no ambiente acadêmico, de forma igualitária com os demais estudantes, amparada por reflexões e discussões sobre o tema desenvolvidas por Quadros (1997), Skliar (1999), Elias (2001), Chartier (2001), Schneider (2006), Lacerda (2014) entre outros, foram elaborados os seguintes pressupostos para orientar o foco da pesquisa:

P1 – a Língua de Sinais precisa ser vista e ensinada da mesma maneira que a língua dos ouvintes (neste caso a Língua Portuguesa);

P2 – o bilinguismo aponta para o fato da criança ter acesso a duas línguas, respeitando a Língua de Sinais como sendo a língua natural desse sujeito e sendo integrante de outra cultura;

P3 – a estigmatização provoca efeito paralisante nos grupos de menor poder nessas relações, dificultando e bloqueando possibilidades de os grupos que têm uma posição menor conseguirem mobilizar as fontes de poder, e, em consequência, inviabilizando o aprender.

Em relação ao primeiro pressuposto (P1), observo que para o aluno surdo ser incluído no ensino superior (ou em qualquer outra modalidade de ensino), com a viabilidade do uso da Língua de Sinais no contexto inclusivo, esse aluno, precisa receber o mesmo tratamento dado à língua dos ouvintes. Das três tendências abordadas (oralismo, comunicação total e bilinguismo), o bilinguismo é a tendência mais viável no ensino do aluno surdo e a dar suporte ao pressuposto P1. Sustentam este pressuposto as discussões de Quadros (1997), Skliar (1999) e Schneider (2006), Lacerda (2014), entre outros autores.

Quadros (1997, p. 27) considera “[...] a Língua de Sinais tão complexa, completa e de caráter linguístico quanto à língua oral”. O uso das duas línguas (de sinais e oral) possibilita ao aluno surdo utilizar a visão e a fala como formas de expressão na comunicação oral e escrita. Sua discussão indica que o bilinguismo possibilita os surdos a fazerem o uso da língua de sinais, de forma que esse também poderá utilizar a escrita e se conseguir a fala. Daí pressupor que “uma proposta educacional, além de ser bilíngue, deve ser bicultural para permitir o acesso rápido e natural da criança surda à comunidade ouvinte e para fazer com que ela se reconheça como parte de uma comunidade surda” (1997, p. 28). Em ambientes escolares e sociais os surdos precisam se adaptar, aprender e conviver com as duas línguas. Para isso, é preciso que os educadores também sejam bilíngues, reconheçam “o estatuto linguístico comum às duas línguas e atentem às diferentes funções que cada língua apresenta para o aluno com surdez”, para que ambos – educadores e surdos – trabalhem juntos (1997, p. 33).

Alinhado com essa autora encontra-se Skliar (1999,p.16), para o qual “[...] as crianças surdas deveriam ser bilíngue”. Os surdos “possuem uma língua natural visual e espacial que irão adquirir nas escolas”. Vivendo os surdos em uma sociedade dominada pela língua falada e a escrita, “os surdos precisam desenvolver seu potencial cognitivo que é aparente e acessar a língua da maioria” (1999, p. 16).

A Língua de Sinais vista e ensinada da mesma maneira que a língua dos ouvintes é reconhecida pelos surdos como capaz de lhe proporcionar uma educação semelhante a dos ouvintes. Neste sentido, ainda, são os argumentos de Skliar (1999, p. 21) ao referir que “através da Língua de Sinais, os estudantes surdos podem receber uma educação equivalente àquela dada aos estudantes ouvintes”.

Diante desse pressuposto, podemos entender que, em ambientes escolares inclusivos, os educadores precisam fazer uso das duas línguas e considerar “[...] que a educação dos surdos na escola regular brasileira deve ser bilíngue e cabe ao professores buscar o equilíbrio real entre a língua de sinais e a língua oficial [...]” (SCHNEIDER, 2006, p. 177).

Esse posicionamento também é defendido por Quadros (1997) em sua discussão sobre os transtornos que as diferenças culturais têm causado no ensino e na aprendizagem, ao reconhecer a necessidade de os educadores conhecerem, apropriarem-se e dominarem a língua dos sinais dos surdos, sua cultura, para que possam se comunicar com esse aluno e mediar o ensino-aprendizagem dos conteúdos. Assim, propicia-se que a comunicação flua entre os dois polos (professor/aluno, aluno/professor), para que a inclusão seja efetiva, real, plena.

A efetivação deste pressuposto constitui um dos desafios postos à inclusão do aluno surdo no ensino superior, tendo em vista implicar na preparação dos docentes. Este desafio também se relaciona com o conhecimento da cultura do aluno surdo, dos sinais de uso comum no ambiente familiar e social e, ao mesmo tempo, a significação da integração das duas Línguas (língua de sinais e língua portuguesa), para que a comunicação melhore e o ensino aprendizagem seja efetivado, pois a inclusão do aluno surdo no ambiente acadêmico passa por esses cuidados.

Em relação ao pressuposto P2, ou seja, sobre o fato do bilinguismo apontar para o acesso do surdo a duas línguas, respeitando a Língua de Sinais como a língua natural deste sujeito e sendo integrante de outra cultura, Skliar (1999) considera que a educação bilíngue permite ao educador refletir sobre questões até então ignoradas nesse campo. O olhar para o aluno surdo como integrante de uma cultura minoritária, mas com direitos iguais aos demais cidadãos, faz ver que o Estado tem obrigações para com a educação da comunidade surda e na elaboração de políticas de significação dos ouvintes sobre os surdos. Na mesma linha de Skliar, são encontradas as contribuições de Quadros (1997) Perlin (1998), Jokinen (1999), Quadros e Karnopp (2010) e Slomski (2011), Lacerda (2014) entre outros autores, que entendem ser o bilinguismo a proposta mais adequada para o ensino das pessoas surdas (QUADROS, 1997).

Quadros e Karnopp (2010) entendem que o ensino em ambiente bilíngue altera não só a organização escolar como os objetivos pedagógicos e a participação da comunidade surda no processo escolar.

O desenvolvimento da competência nas duas línguas, isto é, de habilidades na língua primária (Língua de Sinais – de uso comum no meio familiar) e da secundária (Língua Portuguesa) na escrita escolar e ou acadêmica, não só atende ao direito que o aluno surdo tem de ser ensinado em sua língua, como também, na oferta realista de instrução para que esse aluno possa desenvolver suas habilidades bilíngues (SLOMSKI, 2011).

Neste sentido, reafirmo o imenso desafio para os docentes de estarem bem preparados para compreender que o aluno surdo já possui uma cultura e uma língua distinta da dos alunos ouvintes, obstáculo que deve ser ultrapassado, na conjugação harmoniosa das duas línguas, para que a inclusão universitária tenha sucesso, isto é, ocorra sem que esse aluno tenha de negar sua própria língua.

Por fim, em relação ao pressuposto P3, a mudança de cultura sobre as possibilidades do sujeito com surdez cursar o ensino superior e receber uma formação universitária e profissional como os alunos ouvintes, pressupõe que os professores estejam preparados,

instrumentalizados e humanizados para, não só ensinar independente das diferenças, mas também para atuar na mediação das relações entre surdos e ouvintes, no ambiente universitário e na sociedade, compreendendo e contribuindo para que as desigualdades sejam superadas. Pieczkowski (2014) destaca que “a universidade deve se tornar um ambiente livre de discriminação, favorecendo a convivência com a diversidade com a igualdade de condições e oportunidades, fortalecendo o exercício da democracia e da participação desses estudantes como sujeitos políticos” (PIECZKOWSKI, 2014.p.158).

Elias traz grande contribuição para a discussão da questão da inclusão, ao refletir sobre a relação entre o indivíduo e a sociedade. Numa sociedade complexa e pluralista como a brasileira a harmonização nas relações entre *outsiders*¹¹ (‘tipo peculiar’ de indivíduo¹², que ‘tem consciência que somos todos prisioneiros’ deste mundo, ‘mas que deseja escapar do mesmo, sem se unir às fileiras das multidões’¹³, ‘por viver um estado de consciência que é desconhecido do homem comum’)¹⁴ e indivíduos comuns (estabelecidos) deve ser buscada, no ensino superior, no esforço da instituição, funcionários, docentes e discentes e por meio da formação. Segundo Elias (1994a), na em sociedade se é incessantemente desafiado a pensar à questão de criar uma ordem social que permita uma melhor harmonização entre as necessidades, inclinações pessoais dos indivíduos e exigências da vida social. A gravidade de conflitos, na perspectiva do autor, é percebida quando transcende ao indivíduo e, passa a ser

¹¹ “The Outsiders”, primeiro livro de Colin Wilson (1956), considerado pela mídia um gênio precoce. Nesta obra ele discute sua percepção da alienação social e, “propõe a existência, entre nós, de um determinado tipo de indivíduo, cuja principal característica **seria o fato de possuir a sensação íntima de que seus valores não correspondiam aos de nossa sociedade**”, de que se encontrava desconectado do mundo moderno e de que a vida era muito mais fascinante do que seus contemporâneos demonstravam perceber” (LISBOA, 2015) [grifo do autor].

¹² “The man who is interested to know how he should live instead of merely taking life as it comes, is automatically an Outsider” (WILSON, 1987). (O homem que está interessado em saber como ele deve viver em vez de simplesmente levar a vida como ela se apresenta, é automaticamente um outsider) [tradução não oficial].

¹³ “We are all imprisoned - an Outsider knows it - and he wants to escape it, but not by joining the ranks of the masses (the men with business cards) who ‘change their shirts every day, but never their conception of themselves’” (WILSON, 1987). (“Somos todos prisioneiros – um Outsider sabe disso – e ele quer escapar dessa prisão, mas não se unindo às fileiras das multidões, que ‘trocam de camisa todo dia, mas nunca a sua concepção de si mesmos’”) [tradução não oficial].

¹⁴ “Sometimes the strain makes the Outsider-artist think of suicide, but before he gets to that point, the universe is suddenly making sense again, and he has a glimpse of purpose. Moreover, that sense of accord is not the warm, vague harmony of a sleeping baby, but a blazing of all the senses, and a realization of a condition of consciousness unknown to the ordinary bourgeois”. “Man is not a unity; he is many. But for anything to be worth doing, he must become a unity”. “The divided kingdom must be unified” (WILSON, 1987). (“Às vezes, a tensão faz com que o Outsider-artista pensar em suicídio, mas antes que ele chegue a esse ponto, o universo de repente faz sentido novamente, e ele tem um vislumbre de propósito. Essa sensação de harmonia não é a vaga harmonia de um bebê no sono, mas um resplandecente de todos os sentidos, e uma realização de uma condição de consciência desconhecida para o homem comum”. “O homem não é uma unidade; ele é muito mais. Mas, para qualquer coisa para valer a pena fazer, ele deve tornar-se uma unidade. Os reinos divididos devem ser unificados”) [tradução não oficial].

vivenciada em termos de relações e funções e não mais como substâncias isoladas (ELIAS, 1994).

Neste pressuposto, é importante ter presente, que aos poucos o estigma do grupo dominante penetra na autoestima dos grupos minoritários e acaba enfraquecendo-os, logo os “*outsiders* vivenciam sua inferioridade de poder como um sinal de inferioridade humana” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 28).

Sobre a formação de estigmas, recorre-se a contribuição de Erving Goffman (1993, p. 11), segundo o qual “a sociedade estabelece meios de caracterizar as pessoas e o complemento de atributos¹⁵, que se percebem como correntes e naturais aos membros de cada uma dessas categorias”, estabelecendo-se o que ele designa de “identidade social virtual”. Ainda no entendimento deste autor, “o indivíduo estigmatizado é aquele cuja identidade social real inclui qualquer atributo que frustra as expectativas da normalidade”. Ele distingue três tipos ou categorias de estigma, estabelecidos pela sociedade:

- a) as deformações físicas (deficiências motoras, auditivas, visuais, desfigurações do rosto, etc.);
- b) os desvios de carácter (distúrbios mentais, vícios, toxicodependências, doenças associadas ao comportamento sexual, reclusão prisional, etc.); e
- c) estigmas tribais (relacionados com a pertença a uma raça, nação ou religião) (GOFFMAN, 1993, p. 11).

Para o mesmo autor, referenciado por Melo (2000, p. 19), “o estigma estabelece uma relação com o outro de forma impessoal, despersonalizante. O sujeito não surge como uma individualidade, mas como representação circunstancial de certas características típicas da classe ou categoria do estigma”.

Fundamentado em estudos foucaultianos, Veiga-Neto (2001, p. 106) aponta que as atuais políticas de inclusão dos “anormais”, atribuem a estes, “diferentes identidades”, as palavras são duras ao elencarem uma diversidade de “tipos” anormais. Isso ocorre e, conseqüentemente, contribui para a estigmatização das pessoas surdas, por “as práticas de identificação e classificação” dos anormais ”estão implicadas com poderosas relações de

¹⁵ Sobre o tipo de atributos estabelecidos pela sociedade, referidos por Goffman (1993), Zélia M. Melo apresenta: “qualidades pessoais, posição de poder, *status*, critérios de ordem de valores éticos e estéticos, etc. marcando juízos de valores éticos e morais aos sujeitos que não correspondem às qualidades determinadas por cada categoria. Regula, cataloga os sujeitos e os estigmatiza, marginalizando-os e classificando-os como sujeitos ou grupos de sujeitos de pouca potencialidade humana, criativa, e até mesmo destrutivos, prejudiciais à convivência comunitária. O modelo social cria e determina um padrão externo ao sujeito, sobre o qual permite prever a categoria e os atributos; e isso passa a ser configurado como um critério único de identidade social do sujeito, que irá nortear as suas relações de convivência social, no entanto tais atributos poderão não representar sua identidade real” (MELO, 2000, p. 18-19).

poder e assimetria que delas resulta [...]”. Portanto, “estabelecidos discursivamente em processos ou políticas de identidade”, os anormais, na lógica neoliberal, que avalia os indivíduos por critérios econômicos ou capacidade de consumir, criou uma diversidade de tipos “anormais”. A existência de muitos tipos faz com que as deficiências não recaiam mais sobre o corpo, mas sobre toda uma fração social, equalizando os anormais e separando-os mais da fração ou do grupo dos normais, ampliando a estigmatização e o uso da norma como estratégia de dominação (VEIGA-NETO, 2001, p. 106-107).

O referido autor chama a atenção para o caráter ambíguo dessas políticas de inclusão quando se trata de decidir se os anormais podem, ou mesmo devem ser misturados nas instituições de ensino, com os normais. Uma das alternativas apresentadas face aos incômodos no uso das palavras normal e anormal é “a negação abstrata dos anormais, da qual resultam as práticas de exclusão mais explícitas e radicais (no plano material)”. O ponto mais imediato dessas práticas para o autor, “é o racismo, entendido não apenas como rejeição do diferente, mas, também, a obsessão pela diferença” (VEIGA-NETO, 2001, p. 106-107). Significa que os “estigmas tribais” referidos por Goffman (1993, p. 11), também podem ser encontrados em relação aos alunos com surdez.

Fundamentados e explicados os pressupostos teóricos norteadores da pesquisa, estavam criadas as condições e o caminho que levou à declaração de tese: o processo de inclusão do aluno surdo no ensino superior significa mais do que oferecer vagas e aceitar as pessoas com deficiência nas instituições de ensino superior, requer compromisso da instituição, uma cultura de inclusão e docentes instrumentalizados e suficientemente humanizados para ensinar independente das diferenças das condições físicas, cognitivas e subjetivas de seus alunos.

A base teórica construída para dar apoio às interpretações e relações propostas apresenta dois focos:

a) Inclusão e exclusão – primeiro foco da pesquisa, e, está fundamentado nas discussões de Foucault (1989), Skliar (1998), Nussbaum (2012, 2012a), Pieczkowski, (2014), Lacerda (2014), entre outros autores.

b) Inclusão e exclusão na surdez – como segundo foco traz para o referencial as contribuições de Quadros (1997), Perlin (1998), Skliar (1999), Elias (1993, 1994, 1994a, 2001), Elias e Scotson (2000), Veiga-Neto (2001), Schneider (2006), Fávero (2007), Slomski (2011), Mrech e Pereira (2011), Nussbaum (2012, 2012a), Lacerda (2014), Pieczkowski, (2014), entre outros autores que discutem sobre o tema, bem como as contribuições da

legislação que normatiza essa abordagem, destacando-se as Leis nº 9.394/1996, 10.098/2000, 10.436/2002, o Dec. nº 5.626/2005, a Portaria nº 9.488/2007 e a Lei nº 12.319/2010.

Delineados os pressupostos que orientam o foco central da pesquisa e os principais autores e leis norteadoras, cujas discussões e normas podem-se refletir na qualidade da análise da cultura que predomina e o processo de inclusão do aluno com surdez no ensino superior, a definição da metodologia empregada na coleta e análise dos dados é descrita, na sequência. Assim, com o propósito de evidenciar a trajetória metodológica, apresento a construção da coleta de dados, os procedimentos de análise e aspectos éticos.

3.2 A construção da coleta de dados

Considerando que o objetivo geral da tese é analisar a cultura que predomina e o processo de inclusão do aluno com surdez no ensino superior, descrevo a seguir a metodologia empregada na coleta de dados, visando responder aos principais questionamentos da pesquisa.

Neste sentido e com vistas a atender os objetivos delineados, optei pela pesquisa qualitativa, realizada por meio da pesquisa de campo. Entendo que a metodologia empregada pode revelar como um fenômeno pode ser apreendido pela pesquisadora e o grau de complexidade conferido ao mesmo. O exame da literatura pesquisada sobre essa temática, apontou que a abordagem qualitativa predomina na maioria dos trabalhos atuais, sendo utilizadas diferentes técnicas de coleta de dados, que incluem entrevistas semiestruturadas, observação participante, conversas informais, uso de fotografias e estratégias etnográficas. Segundo Minayo (1998, p. 21-22):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A autora ao adotar esta perspectiva procura demarcar a relação entre o conhecimento e a realidade circundante, enxergando a pesquisa de forma sistêmica. Os fenômenos a serem apreendidos se situam em um dado momento e são influenciados por diversos fatores, sejam eles econômicos, políticos, sociais ou afetivos. Desse modo, assim como observa Minayo (1998), procuro analisar todo o contexto.

Ao focalizar o campo da educação, a mesma autora enfatiza o ponto de que ele deve ser observado em relação à realidade econômica, política e social mais ampla de inserção. Para isso é importante considerar as classes sociais, as ideologias e visões de mundo dominante sobre os normais e os anormais, além das especificidades do modo de produção influenciando tanto a organização dos sistemas de saúde como as leis que tratam sobre a inclusão social e educacional das pessoas com deficiência e as estratégias que se estabelecem entre agrupamentos e classes sociais diante do fenômeno saúde e doença (MINAYO, 1993).

A historicidade do processo investigativo e a peculiar forma de investigar o social ao “levar em conta os níveis mais profundos das relações sociais” oferecida pela pesquisa qualitativa, segundo Minayo (2006, p. 23), são as garantias de um relevante e amadurecido trabalho. Isso pode ser avaliado quando a autora escreve:

O investimento que faço neste livro diz respeito à pesquisa qualitativa que visa a compreender a lógica interna de grupos, instituições e atores quanto a (a) valores culturais e representações sobre sua história e temas específicos; (b) relações entre indivíduos, instituições e movimentos sociais; (c) processos históricos, sociais e de implementação de políticas públicas e sociais (2006, p. 23).

Assim, as metodologias qualitativas propostas por Minayo são,

entendidas como aquelas capazes de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas (2006, p. 22-23).

Nesse sentido, no campo das Ciências Sociais, as metodologias qualitativas, são apropriadas para discutir a pesquisa social em saúde e em educação, pois a Minayo (2013) compreende que a pesquisa qualitativa faz a análise das expressões humanas presentes nas relações, nos sujeitos e nas representações.

Para a decisão pela pesquisa qualitativa, no sentido de colher dados para analisar, contei também com a contribuição de Esteban (2010) que entende a pesquisa qualitativa como “uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade dos fenômenos educativos e sociais”, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos (2010, p. 127).

Esses posicionamentos, são enriquecidos por Bogdan e Biklen (1982), referenciados por Ludke e André (1996, p. 11-13), que discutem o conceito de pesquisa qualitativa, apresentando cinco características básicas desse tipo de atividade:

- a) a pesquisa qualitativa tem ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento;
- b) os dados gerados são predominantemente descritivos;
- c) a preocupação com o processo do estudo é bem maior do que com o produto em si;
- d) o 'significado' que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial do pesquisador;
- e) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Não há a preocupação em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente com base na análise dos dados.

Mas, como podem persistir muitas questões, complexas e profundas, que se tornam posições intelectuais e ideológicas frente a interrogatórios teóricos, metodológicos capazes de abranger os objetos com mais profundidade (MINAYO; SANCHES, 1993a), a pesquisa qualitativa por seu caráter exploratório, leva os entrevistados a pensarem livremente a respeito de determinado tema, objeto ou conceito. Mostra aspectos subjetivos e atinge motivações implícitas, ou mesmo conscientes, de maneira espontânea. Por isso, seu uso acontece quando se procura percepções e entendimento acerca da natureza real de uma questão, tal como: qual a cultura que predomina nas instituições de ensino superior em relação aos alunos com surdez, as marcas dessa cultura e como ela se reproduz? Entre outras questões secundárias à pesquisa. Dessa forma, a pesquisa qualitativa abre espaço para a interpretação do pesquisador, constituindo-se em uma pesquisa indutiva, porque a pesquisadora desenvolve conceitos, ideias e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados, em vez de coletar dados para comprovar teorias, hipóteses/pressupostos e modelos pré-concebidos.

Assim, acredito que no contexto que se insere a investigação, uma pesquisa qualitativa tem por característica fundamental a reflexividade. Esse conceito significa que deve ser dada atenção especial à forma que diferentes elementos linguísticos, sociais, culturais, políticos e teóricos influenciam de maneira conjunta no processo de desenvolvimento do conhecimento, a interpretação na linguagem, na narrativa e impregnam a produção de textos de legitimidade.

3.2.1 O estudo exploratório

Para a operacionalização da pesquisa com alunos surdos, professores e intérpretes em instituições de ensino superior, optei inicialmente, por realizar um estudo exploratório na Universidade de Passo Fundo. Nessa instituição encontrei um maior índice de alunos com surdez cursando as graduações. Para a realização da pesquisa com esses alunos, solicitei ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UPF (PPGEDU) autorização para a coleta de

dados na referida instituição. Recebida a Declaração permitindo a realização da pesquisa, iniciaram-se os contatos com órgãos da instituição (SAES)¹⁶ participantes neste estudo.

Após a realização dessa etapa, e iniciada a análise de dados, senti necessidade de ampliar a investigação em função do exercício de introspecção muito exigente causados pelos resultados inicialmente obtidos. Pois, acompanhar o processo de inclusão de alunos com surdez foi um período que me convocou ainda mais à investigação. Senti como os alunos entrevistados, a opressão, a injustiça a que estavam submetidos. Então, a saída que encontrei, foi à ampliação do procedimento metodológico com a realização de entrevistas com um grupo de surdos do Instituto Federal Farroupilha Campus Santo Ângelo, tendo como objetivo, confrontar algumas questões inerentes à surdez.

Nesse sentido, meu movimento inicial foi realizar um levantamento acerca do conhecimento acadêmico-científico – teses, dissertações e trabalhos publicados que utilizaram o enfoque metodológico de pesquisa qualitativa tendo como sujeitos pessoas com surdez. Essa busca levei-me a perceber certa escassez de estudos e pesquisas com esse olhar, sendo ainda poucas produções com esse cunho, ou seja, que partem da voz e do olhar dos próprios sujeitos da educação.

Dessa busca, resultaram trabalhos como os de Lira (2005), Pereira (2007), Rosseto (2009), Chahini (2010) e Pieczkowski (2014). Tais estudos focalizam ações diferenciadas de sujeitos com diferentes deficiências com relação ao processo de inclusão no ensino superior. Daí, em um segundo momento optei por três grupos de sujeitos para integrar a amostra, diversificando o foco da coleta de dados e, conseqüentemente, dando a pesquisa qualitativa um formato mais sistêmico.

A construção metodológica deste estudo partiu da experiência profissional e do princípio básico de que sempre que acompanhei pessoas com surdez, mais especificamente alunos surdos, esses me traziam em seus relatos, queixas que acabavam me criando dilemas. Os alunos surdos me ofereciam experiências em seus relatos para que eu pudesse investigar, refletir sobre os modelos educacionais que recebiam.

¹⁶ SAEs: Setor de Atenção ao Estudante. Caracterizado como ambiente de mediação, escuta e acolhimento. O SAEs oferece atendimento psicológico e psicopedagógico aos estudantes dos diversos cursos de graduação, contribuindo para que superem possíveis dificuldades durante sua permanência na Universidade.

3.2.2 Sujeitos da pesquisa

O estudo tem como sujeitos alunos surdos, professores e intérpretes, num total de 33 participantes, oriundos da Universidade de Passo Fundo (UPF) e do Instituto Federal Farroupilha (IFF).

3.2.2.1 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Segue-se o quadro 1 com as características obtidas dos sujeitos da pesquisa através de estudo exploratório com alunos surdos, professores e intérpretes.

Quadro 1 – Características dos sujeitos da pesquisa

Grupos	Sujeitos								
	Alunos surdos (Nº/T/S/Inst.)					Professores (Nº/Inst.)		Intérpretes (Nº/Inst.)	
A	8	P	Ma	4	UPF				
	2	Mo	Fe	6	UPF				
	2	P	Ma	1	IFF				
	1	Mo	Fe	2	IFF				
Total Grupo	13								
B							UPF		
							IFF		
Total Grupo						10			
C								UPF	
								IFF	
Total Grupo								10	
Total Amostra						33			

Legenda: Nº = número; T = surdez (P = profunda; Mo = moderada); S = sexo (Ma = masculino; Fe = feminino); Inst. = instituição de ensino

Fonte: Estudo exploratório (2014/2015).

Conforme o quadro 1, a amostra foi constituída por três grupos: o Grupo A composto de 13 sujeitos, de ambos os sexos e com idades entre 20 e 26 anos sendo que destes, 10 apresentam surdez profunda e 3 apresentam grau moderado de surdez, com poucas habilidades verbais. É importante ainda observar, que os alunos surdos que participaram da pesquisa na Universidade de Passo Fundo, são alunos da Universidade a mais tempo, já os alunos do Instituto Federal Farroupilha (IFF), Campus Santo Ângelo, participantes da amostra, estão iniciando o processo de inclusão no ensino superior neste ano. As entrevistas tiveram a participação dos TILS e foram cedidos pelas Universidades. Como as entrevistas foram em horários diferentes houve a troca de TILS para alguns alunos. O termo de

Consentimento Livre e Esclarecido foi traduzido in loco pelo TILS. O Grupo B é composto por 10 sujeitos, todos atuam como professores no ensino superior. E o Grupo C é composto por 10 sujeitos que desempenham a função de intérprete (de surdos) no contexto das referidas Instituições de Ensino Superior.

3.2.2.2 *Seleção de amostras*

O critério de seleção das amostras foi estabelecido a partir do universo dos alunos com surdez e das Instituições de Ensino Superior que se disponibilizaram a participar do estudo. Com as amostras constituídas, foram formados três grupos:

Grupo A – com 13 alunos surdos;

Grupo B – com 10 professores;

Grupo C – com 10 intérpretes.

A seleção de amostras pequenas possibilita a análise de temas com mais profundidade. A pesquisa qualitativa através de amostras pequenas, não restringe a coleta de dados a uma categoria pré-determinada, pois durante o processo de coleta e análise dos dados, diversas categorias podem surgir em função das inter-relações das informações obtidas (PATTON, 1990).

Considerando-se que as amostras foram realizadas em três estágios, tendo sido selecionadas a partir do universo dos alunos surdos e das Instituições de Ensino Superior, sem a determinação de uma amostra-tipo, principal ou padrão, a técnica de amostragem utilizada caracteriza-se como não probabilística intencional, segundo as normas da pesquisa científica. De acordo com Marconi e Lakatos (2012, p. 38), “nesta, o pesquisador está interessado na opinião (ação, intenção, etc.) de determinados elementos da população, mas não representativos [numericamente] dela”. É o caso, como na presente pesquisa, de se desejar saber a cultura predominante nas instituições de ensino superior em relação aos alunos com surdez, as marcas dessa cultura e como ela se reproduz. Assim, a pesquisadora busca àqueles que, segundo seu entender, pela posição dentro dessas instituições (alunos, professores e intérpretes) podem influenciar a opinião dos demais.

3.2.3 Procedimentos de coleta

Com os perfis dos grupos A, B e C definidos, foram determinadas as técnicas de pesquisa para a coleta de dados. Segundo Marconi e Lakatos (2012, p. 19) são vários os procedimentos para a realização da coleta de dados, os quais “variam de acordo com as circunstâncias ou tipo de investigação”, podendo ser formados por: coleta documental, observação, entrevista, questionário, formulário, entre outras técnicas.

No presente caso, em se tratando de pesquisa qualitativa, indutiva e de cunho exploratório, realizada por meio de pesquisa de campo (MINAYO, 1993, 1993a, 2006, 2013; MARCONI; LAKATOS, 2012), adotei para a coleta de dados:

a) a coleta documental através da pesquisa bibliográfica, a qual possibilitou a construção do referencial teórico, que contou com um levantamento acerca do conhecimento acadêmico-científico, em livros, teses, dissertações, artigos e trabalhos publicados por autores que discutem sobre inclusão e exclusão no geral e inclusão e exclusão na surdez.

b) a observação direta intensiva, realizada em horários que os alunos estavam no intervalo de suas aulas, horário de almoço. A observação, utilizada no presente estudo, de forma não estruturada (assistemática ou espontânea), segundo Marconi e Lakatos (2012, p. 76), “é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar”. Essa técnica, complementam as autoras, “ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento” e “permite a coleta de dados sobre um conjunto de atitudes comportamentais típicas” (2012, p. 76), destaco que as observações foram realizadas em consonância com a realização das entrevistas, tendo em vista a orientação utilizada para a pesquisa nas duas instituições.

c) a entrevista e o questionário, ambas as técnicas utilizadas como instrumentos de coleta de dados pela pesquisadora. Segundo Marconi e Lakatos (2002, p. 80-81), a entrevista “é um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social”. Citam Goode e Hatt (1969, p. 237), para os quais a entrevista “consiste no desenvolvimento de precisão, focalização, fidedignidade e validade de certo ato social como a conversação”, que geralmente se dá no encontro entre duas pessoas. O objetivo principal é a obtenção de informações do entrevistado sobre determinado assunto ou problema. Para Selltiz et al. (1965, p. 286-295), também

referenciados pelas autoras (2012, p. 81), a entrevista quanto ao conteúdo apresenta seis objetivos:

- a) *averiguação dos 'fatos'* – descobrir se as pessoas que estão de posse de certas informações são capazes de compreendê-las;
- b) *determinação das opiniões sobre os 'fatos'* – conhecer o que as pessoas pensam ou acreditam que os fatos sejam;
- c) *determinação de sentimentos* – compreender a conduta de alguém por meio de seus sentimentos e anseios;
- d) *descoberta de planos de ação* – descobrir, por meio das definições individuais dadas, qual a conduta adequada em determinadas situações, a fim de prever qual seria a sua. As definições adequadas da ação apresentam em geral dois componentes: os padrões éticos do que *deveria* ter sido feito e considerações práticas do que é possível fazer;
- e) *conduta atual ou do passado* – inferir que conduta a pessoa terá no futuro, conhecendo a maneira pela qual se comportou no passado ou se comporta no presente, em determinadas situações;
- f) *motivos conscientes para opiniões, sentimentos, sistemas ou condutas* – descobrir por que e quais fatores podem influenciar as opiniões, sentimentos e conduta.

Marconi e Lakatos (2012) referem sobre a existência de diferentes tipos de entrevistas (padronizada ou estruturada; despadronizada ou não estruturada e, pode se apresentar nas modalidades – entrevista focalizada, entrevista clínica e não dirigida – painel). A entrevista despadronizada (na modalidade *focalizada*) é também conhecida como “entrevista semiestruturada”. Este é o tipo de entrevista utilizada no presente estudo, pois nesta entrevista “há um roteiro de tópicos relativos ao problema que se vai estudar” e o entrevistador tem liberdade de não seguir a rigor sua estrutura formal, sendo em geral utilizada em estudos de situações de mudança de conduta (2012, p. 82). Cabe ainda salientar que uma das várias vantagens da entrevista é “poder ser utilizada com todos os segmentos da população [...]” e entre as suas desvantagens situa-se a “dificuldade de expressão e comunicação de ambas as partes” (2012, p. 83). As limitações ao uso desta técnica, no entanto, podem ser ultrapassadas, se o pesquisador estiver preparado, informado e detiver os conhecimentos necessários para compreender a cultura do entrevistado, não reter dados, não influenciar este e haver disposição deste para dar as informações necessárias.

Apresentados os procedimentos de coleta utilizados na pesquisa, passo à descrição dos instrumentos utilizados com os participantes deste estudo.

3.2.4 Instrumentos

Como instrumento de coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, por meio da aplicação de questionários-guia, no primeiro semestre de 2015.

3.2.4.1 Entrevistas

Segundo Bogdan e Biklen (1994), as entrevistas na investigação qualitativa podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a coleta de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas as situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na própria linguagem do sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.

Nessa pesquisa, utilizei a entrevista semiestruturada, gravada e transcrita com os professores individualmente. Optou-se por este tipo de entrevista por ser a mais adequada ao tipo de pesquisa desenvolvida, pois valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação. Segundo Triviños (1987), entrevista semiestruturada é aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que oferecem um amplo campo de interrogativas. Esse autor, entende que a técnica da entrevista semiestruturada valoriza a presença do investigador e oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação.

Haguette (1990) explica que, como instrumento de coleta de dados, a entrevista deve buscar captar o real, sem juízos do pesquisador ou das interferências externas que possam modificar aquele real original. O real não pode ser captado como num espelho e, por mais que nos esforcemos, tendemos a interpretá-lo a partir de nossas percepções subjetivas. Esse tipo de entrevista é o que mais favorece a descrição, explicação e compreensão dos fenômenos sociais em sua complexidade, por manter sua presença consciente e atuante e, ao mesmo tempo, permitir a relevância da situação do investigado.

As entrevistas foram elaboradas com base em uma série de atividades prévias, de discussão sobre as temáticas curriculares específicas para alunos surdos.

Optei pela entrevista como principal ferramenta nesta investigação pelas seguintes razões:

a) é um procedimento que se desenvolve em uma situação dialógica e a forma como é conduzida permite compreender mais e questionar possíveis dúvidas;

b) por propiciar observar ao mesmo tempo em que se faz a pergunta, pode-se observar o entrevistado no momento das respostas, suas expressões (BOGDAN; BIRKEN, 1994).

c) no caso das entrevistas grupais optou-se por realizá-las em função de que essas permitem obter dados de um determinado contexto social e as pessoas consideram seus pontos de vista à luz das opiniões dos outros, a presença de outras pessoas obriga uma maior reflexão e elimina posturas falsas e extremas. Permite ver até que ponto existe uma percepção consistente com respeito a questão investigada.

Para tanto, o uso das entrevistas nesta investigação foi escolhido no sentido de atender as questões fundamentais relacionadas com a validade da investigação.

3.2.4.2 *Questionários*

Os questionários-guia ou roteiros para a entrevista, por constituírem o instrumento de coleta de dados, integram “uma série ordenada de perguntas” (MARCONI; LAKATOS, 2012, p. 86), evidenciando a estrutura da entrevista. Foram elaborados três tipos de questionários (roteiros), que se relacionaram com as categorias de análise.

a) um questionário que constitui o roteiro da entrevista com acadêmicos surdos, que integram o Grupo A, da pesquisa. Este questionário é composto pela apresentação, explicitando a finalidade da pesquisa e 7 questões norteadoras, abertas, através das quais se busca conhecer a história de vida acadêmica, obter uma maior compreensão da relação com a família e a escolarização, a partir da fala dos acadêmicos surdos, colher impressões e opiniões destes sobre o vestibular e acesso ao ensino superior, a participação nas atividades acadêmicas, o apoio da Instituição de ensino, o atendimento as expectativas do acadêmico pelo setor responsável ao seu apoio e suas impressões/satisfação quanto ao acesso ao conhecimento no decorrer do curso (APÊNDICE A).

b) Um questionário (roteiro) para a entrevista com os professores (Grupo B), onde faço a apresentação do trabalho de pesquisa e sua finalidade. No corpo do questionário, num primeiro momento, construo um cabeçalho para o levantamento de dados gerais e formação do perfil do professor, composto por perguntas abertas e fechadas; e num segundo momento defino e estruturo 4 categorias para o levantamento de dados e análise (1ª Domínio Teórico/Conceitos; 2ª Ingresso e Acolhida do Acadêmico; 3ª Aceitação; 4ª Compromisso),

sendo que cada uma destas categorias estão compostas por uma série de questões, abertas, ordenadas sequencialmente (APÊNDICE B).

c) Um questionário (roteiro) para a entrevista com os intérpretes (Grupo C), onde faço a apresentação do trabalho de pesquisa e sua finalidade. No corpo do questionário, num primeiro momento, construo um cabeçalho para o levantamento de dados gerais e formação do perfil do intérprete, composto por perguntas abertas e fechadas; e num segundo momento defino e estruturo as mesmas 4 categorias (1ª Domínio Teórico/Conceitos; 2ª Ingresso e Acolhida do Acadêmico; 3ª Aceitação; 4ª Compromisso) de análise (criadas para o levantamento da opinião/percepção dos professores) para o levantamento da opinião dos intérpretes, sendo, da mesma forma, cada uma destas categorias compostas por questões, abertas, ordenadas sequencialmente (APÊNDICE C).

3.3 Procedimentos de análise

Envolvem o paradigma analítico-interpretativo, sendo os resultados obtidos na análise dos dados das entrevistas e observações confrontados, analisados e interpretados à luz do referencial teórico.

3.3.1 Triangulação de dados

De acordo com Alves-Mazzotti (1998, p.173) “quando buscamos diferentes maneiras para investigar um mesmo ponto, estamos usando uma forma de triangulação”. Alves-Mazzotti (1998), apresenta os tipos de triangulação usada por Denzin, em 1978:

a) Triangulação de fontes – quando o pesquisador compara o relato de um informante sobre o que ocorreu em uma reunião com a ata desta mesma reunião;

b) Triangulação de métodos – quando se refere à comparação de dados coletados por métodos qualitativos e quantitativos e também a comparação de dados de entrevista com dados obtidos em um teste;

c) Triangulação de investigadores e de teorias – São menos usados, por acarretarem maior dificuldade e por terem implicações metodológicas que entram em choque com características do paradigma construtivista, impedindo sua aceitação pelos adeptos dessa corrente.

Minayo (1993) complementa que admitir que o trabalho científico pressuponha a cooperação de numerosos esforços individuais e submeter o produto do conhecimento à

interface das discussões indica que a pluralidade de perspectivas permite lançar diferentes focos de luz a respeito do objeto estudado e não que a verdade seja o resultado dos pontos de vista dos vários estudiosos. A autora acrescenta ainda que a comparação é um dos recursos utilizados para tornar mais universal o saber sobre determinado grupo cultural e a triangulação se constitui em uma prova eficiente de validação.

Contudo, foram Driessnack, Sousa e Mendes (2007, p. 3) que maior clareza trouxe à triangulação de dados nesta pesquisa. Segundo as autoras na abordagem de problemas complexos, “o uso de métodos mistos ou múltiplos oferece uma alternativa ao pesquisador”, mas requer que “estes entendam todos os métodos e todas as combinações de métodos facilitam a condução e disseminação da pesquisa para servir à prática”, neste caso, educativo-inclusiva. Além disso, salientam que existem princípios que guiam o pesquisador.

O primeiro princípio é “reconhecer e respeitar o referencial teórico primário e aderir às suas suposições metodológicas”. O referencial teórico primário no presente estudo é qualitativo (indutivo) e forma o âmago analítico do trabalho. É determinado pela (s) pergunta (s) e pressupostos teórico-históricos da pesquisa e deve guiar a abordagem dos dados e da amostragem. Sendo o referencial teórico primário qualitativo (QUAL), a amostra é tipicamente pequena e selecionada propositalmente, vindo a ser formada pelos Grupos A, B e C, dos quais fazem parte os acadêmicos surdos, os professores e os intérpretes (2007, p. 3).

O segundo princípio é “[...] reconhecer o papel do componente secundário”, sendo neste estudo reconhecido como qualitativo (qual), que permite uma exploração mais profunda no caminho da interpretação das opiniões e percepções emergentes (Driessnack, Sousa e Mendes 2007, p. 3).

Classificados o papel do referencial teórico e do componente secundário, na combinação (QUAL+ qual), o sinal + indica que o método secundário está sendo implementado concomitantemente, dentro do mesmo período de coleta de dados. Este é o método usado na triangulação de dados, pois se refere à convergência de dados do mesmo fenômeno (dados da entrevista e das observações registrados no diário de campo).

Pela explicação dos métodos de triangulação fornecida por Driessnack, Sousa e Mendes (2007), observa-se que a “Triangulação de métodos” de Denzin (1978), não corresponde à “Triangulação de dados” proposta neste trabalho.

Outro método utilizado na triangulação proposta aqui, é o da “complementaridade”, significando que a análise “[...] vai além da triangulação à medida que não foca apenas na sobreposição ou convergência de dados, mas também nas diferentes facetas do fenômeno,

fornecendo uma gama maior de insight e perspectiva” (DRIESSNACK; SOUSA; MENDES, 2007, p.4).

3.3.2 Diário de campo

O diário de campo é um método de documentação do processo de investigação que permite aumentar a comparabilidade dos procedimentos empíricos e enfoques. Esse procedimento de análise permite ainda entender como um instrumento que se está usando está cumprindo com sua função de sistematizar e recompor a história da investigação mediante as anotações. Registro das observações nas entrevistas e análises dos resultados. Permite ainda registrar todos os momentos da investigação. É uma das etapas importantes em uma pesquisa de campo, devendo fazer parte do mesmo processo de pesquisa. Ele se caracteriza por ser um instrumento de registro diário. E, também, se pode dizer que o diário é uma parte das técnicas de pesquisa.

De acordo com Minayo (1993), um diário de campo é caracterizado como: “todas as informações que não sejam o registro das entrevistas formais” (1993, p. 100), ou seja, observações sobre conversas informais, comportamentos, gestos, expressões que digam respeito ao tema da pesquisa. Falas, comportamentos, hábitos, usos, costumes, celebrações e instituições compõem o quadro das representações sociais.

Dessa forma, para o pesquisador, o diário de campo tem como objetivo registrar, em tempo real, atitudes, fatos e fenômenos percebidos no campo de pesquisa. Por meio do registro poderá se estabelecer relações entre as vivências da pesquisa e o aporte teórico. Os registros devem ser feitos diariamente, sempre datados, sinalizando os sujeitos envolvidos, o local, a situação observada, as condições que podem estar interferindo no fato, a influência da rotina e as normas institucionais do fenômeno.

Dessa maneira, o diário de campo me ajudou consideravelmente a encontrar possíveis categorias de análise, conforme relato abaixo:

Quando terminou uma das entrevistas e desliguei a filmadora, percebi que uma acadêmica surda entrevistada me piscou o olho como que quisesse confidenciar algo, dialogar mais comigo. Foi então que lhe convidei para, conversar em outro ambiente da instituição. Então, quando não tínhamos mais a presença da intérprete, ele me disse que se sentia muito insegura no aprender, que sentia medo e que não confiava na maioria das vezes nas traduções mesmo gostando muito das profissionais. Finalizou seu desabafo em Libras dizendo que precisava muito que os outros lhe dissessem que ela sabia de fato, pois já não tinha mais certeza de nada (DIÁRIO DE CAMPO, 13/03/2015).

Provavelmente essa foi uma das tarefas menos gratas realizadas durante a pesquisa. Demasiadas informações, escasso tempo e muitas dúvidas, o que exigiu uma seleção importante daquilo que se registrou no diário do pesquisador.

Uma vez analisadas as diferentes estratégias de pesquisa, apresento, na tentativa de facilitar para o leitor (a) o entendimento de como foi o trabalho de campo, iniciado em novembro de 2014 e finalizado em maio de 2015 (Quadro 2 e 3).

Quadro 2 – Registros de entrevistas com intérpretes, professores e acadêmicos surdos

ENTREVISTAS			
Estratégias de coleta de dados	Número de registros com intérpretes	Número de registros com professores	Número de registros com acadêmicos surdos
Entrevistas semiestruturadas	10	10	7
Entrevistas grupais	10	10	3
Total	20	20	10

Fonte: Diário de campo (2015).

Quadro 3 – Registro de observações

OBSERVAÇÕES	
Estratégia de coleta de dados	Número de registros
Eventos	5
Observações em sala de aula	3
Total de observações	8

Fonte: Diário de campo (2015).

No total entre entrevistas e observações foram realizados 60 registros. Todos esses registros foram gravados e filmados para posterior transcrição. Ao todo foram mais de 30 horas de filmagens. Além desses registros, também tenho as observações informais que estão registradas no diário de campo. Todas essas observações foram utilizadas na triangulação de dados.

3.3.3 Categorias de análise

As construções das categorias consideradas foram organizadas segundo os critérios sugeridos por Lüdke e André (1996), que são: homogeneidade interna, heterogeneidade externa, inclusividade, coerência e plausibilidade. Significa que, se uma categoria abrange um único conceito, todos os itens incluídos nessa categoria devem estar em harmonia. As mesmas foram construídas anteriormente dos questionários e entrevistas.

Ao longo de todo o processo de pesquisa, fui recolhendo as impressões que ocorriam e em constante orientação, as informações foram sendo revisadas e analisadas para preparar o material que poderia servir na análise dos dados. Desse modo organizei as seguintes categorias de análises com relação aos acadêmicos surdos: história de vida acadêmica, relação com a família e a escolarização, acesso ao vestibular, participação das atividades acadêmicas e apoio das instituições. Com os professores e intérpretes ordenei quatro categorias de análise: Domínio teórico/conceitos; Ingresso e acolhida do acadêmico; Aceitação; e Compromisso. As escolhas destas categorias foram elencadas, dessa forma porque o objetivo geral dessa tese foi: analisar as concepções e práticas que predominam e o processo de inclusão do aluno com surdez no ensino superior.

3.4 Aspectos éticos

O projeto deste trabalho foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade de Passo Fundo-PPGEDU. A pesquisa teve início após a aprovação do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (APÊNDICE D, E, F e G; e ANEXO A e B), pelo Comitê, que autorizou a coleta de dados com alunos surdos do ensino superior na UPF.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Análise do processo de inclusão

4.1.1 Os acadêmicos surdos

A base principal dos dados aqui relatados foi composta por documentação em vídeo e o registro no diário de campo das entrevistas realizadas durante a pesquisa (Figura 1).

Figura 1 – Entrevista com acadêmicos



Fonte: Autora (2015).

O objetivo proposto era conhecer a história da escolarização desses acadêmicos e analisar a luz dos aportes teóricos algumas dimensões de suas vidas que os impulsionaram para o ensino superior. Como aporte teórico, a pesquisadora apoiou-se na abordagem histórico-cultural. O objetivo foi analisar o processo de inclusão, na percepção dos próprios acadêmicos.

4.1.1.1 Relato sobre história de vida acadêmica (expectativa, frustrações, relação com professores e colegas)

Conheci os acadêmicos entrevistados das duas instituições no ano de 2015, cada um deles estudava em diferentes cursos das instituições (Arquitetura, Ciências Biológicas, Economia, Pedagogia, Administração, Ciências Contábeis e Cursos de Tecnólogos). Na ocasião, utilizavam serviços de apoio na intenção de melhorar a comunicação e,

consequentemente, auxiliar nas metodologias de ensino-aprendizagem. Os programas disponibilizados pelos serviços de apoio partem do princípio de que as pessoas têm potencial para aprender, razão pela qual é importante analisar a trajetória acadêmica e investir no processo de aprendizagem.

Em todos os relatos, os registros demonstraram o percurso difícil realizado pelas famílias no sentido de viabilizar as aprendizagens dos seus filhos surdos. Uma acadêmica relatou que teve meningite na infância e a cidade que residia era pequena e sua mãe não sabia o que fazer. Ela lembra:

Eu ganhei um aparelho sem saber para que, eu tive muito medo de usar, então minha mãe tinha uma amiga em outra cidade e nessa cidade tinha uma escola especial para surdos, fui morar lá, nesse lugar, eu aprendi a usar voz, não a Libras.

A fala desta acadêmica evidencia as dificuldades históricas enfrentadas pelos surdos, na família, na escola e na vida em sociedade, a pressão para a “oralização dos surdos” como “possibilidade de integração na sociedade” (SCHNEIDER, 2006, p. 31). As dificuldades vividas pelas crianças surdas diante dos esforços da escola e da sociedade para que essas fossem normalizadas e desenvolvessem a fala, para que os demais permanecessem em sua posição cômoda e não precisassem mudar como enfatizam autores como Honora e Frizanco (2009).

Pude observar que essa prática, se estendeu do século XVII ao final do século XX, tendo em vista, que ainda hoje, pode ser observar na fala dos acadêmicos surdos, como parte de sua história de vida. E, apesar das mudanças ocorridas na sociedade, os surdos ainda sofrem com a diferença, porque a inclusão do aluno surdo nas escolas de ensino regular é recente (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994; BRASIL, 1994; LDBEN, 1996; SKLIAR, 1999b; SCHNEIDER, 2006).

Pedi então para que falasse mais a respeito desse medo, da vergonha e inibição. Ela então com a ajuda da intérprete revelou:

Não queria dar trabalho para o professor, tinha medo que me mandassem embora. Não queria que me olhassem com o aparelho. Eu ia me virando. Perdi muitas oportunidades por ser encabulada e falar com dificuldades. Mesmo assim, não faltavam as aulas e procurava olhar para meus professores sempre, eu era uma aluna dedicada. Hoje sou um pouco mais tranquila mesmo sendo surda, eu reclamo e digo que não estou entendendo. Quando vejo alguém que é surdo fico bem e faço amizade com mais facilidade, mas com ouvintes ainda tenho dificuldade.

A acadêmica torna visível outra situação amplamente discutida, a questão do medo e da ansiedade provocados pelos conflitos vividos pelos alunos surdos que acabam desarticulando-os e, se percebe essa é uma situação que está alcançando o ensino superior. O aluno com surdez, em processo de inclusão no ensino superior, ainda vive a intranquilidade, o medo de não ser aceito, a ansiedade do impacto da diferença.

Reconhece-se no conflito um desafio a ser superado pelo aluno surdo que busca a formação profissional. Gadotti (1983, p. 39), um teórico do conflito, coloca este entre as tarefas da filosofia da educação e, neste sentido propõe: “afrontar as questões, as opiniões, as ideologias que tentam desvalorizar a reflexão, o ato de pensar, o esforço de coerência e que, sob diferentes rótulos, por diversas razões, desviam da vida pessoal e das exigências da existência: *o homem como sujeito*”. Este autor entende que “a prática consciente de uma pedagogia” que ele chama de “*Pedagogia do Conflito*, deveria criar uma certa linguagem na Educação que leve o educador a reassumir o seu papel crítico dentro e diante da Sociedade pela dúvida, pela suspeita, pela atenção, pela desobediência”. Essa prática, no entanto, “é militante e amorosa ao mesmo tempo. Exige coragem e ternura”. (1983, p. 59). Contudo, enquanto não houver um “pensar ou repensar a Educação [...] as raízes dos problemas educacionais” persistirão, pois estão na “relação da educação com a sociedade [...] na vinculação entre o ato educativo, o ato político e o ato produtivo”, ou seja, na “questão do poder” (1983, p. 58).

Nesse sentido, Elias (1994) refere que a gravidade de conflitos que questionam a relação que um indivíduo estabelece com a sociedade, acaba restringindo o pensamento e o limitando. O medo e a ansiedade provocados por esses conflitos acabam desarticulando esse sujeito. E, com Scotson (2000) discutem a distribuição do equilíbrio de poder nas relações sociais. Nesse trabalho observa-se que existe o risco de se aceitar que figurações sejam determinantes de comportamento e, o processo de estigmatização social pode ser um aspecto a mover a sociodinâmica dos estabelecidos e *outsiders* (ELIAS; SCOTSON, 2000), no caso, os ouvintes e os surdos.

Por meio dos conhecimentos que possuíam e da ajuda da família, os acadêmicos entrevistados, foram procurando escolas onde pudessem aprender de fato. De todos os relatos, cada um com suas especificidades, observou-se o desejo latente para a escolarização mesmo diante de todos os desafios.

Uma entrevista que me chamou atenção foi a de um acadêmico que se comunicou comigo pela internet, após a entrevista formal, falamos por longo período. Pareceu estar mais à vontade, narrando fatos e acontecimentos marcantes em sua história de escolarização.

Na verdade, meus pais são separados. Minha vida na escola e na universidade ainda é difícil, reprovei várias vezes, os professores só falavam e eu não entendia nada. Um dia o professor me deu um livro para procurar um conceito. Chorei muito não entendia o que ele queria, até que depois a intérprete me explicou em Libras. Eu mando muitos emails para meus professores sugerindo aulas com metodologias visuais, às vezes eles se esquecem, ainda bem que agora tenho a intérprete, mesmo assim é bem difícil ainda.

Ao perguntar-lhe sobre a relação com colegas, ele e outros 6 (seis) entrevistados relataram que a interação é boa depois de se conhecerem bem, “isso leva um tempo” quando não se entende o que o outro fala, a gente escreve, relatou.

A interação entre colegas, segundo outros 4 (quatro) entrevistados parecem não estar tão bem assim, queixaram-se de que durante as aulas se dão bem, mas na hora de fazer trabalhos se sentem excluídos, “ninguém nos convida para participar dos grupos”.

Os relatos desses acadêmicos evidenciam dois problemas: primeiro as dificuldades enfrentadas pelos alunos surdos em face a professores sem o preparo necessário para compreender que a interação com professores, colegas, materiais, não é instantânea nem imediata, e mais difícil se torna na ausência de metodologias visuais.

A desinformação dos professores sobre a surdez e a cultura do aluno surdo compromete o processo de inclusão. Autores tais como Botelho (1998) e Perlin (1998), entre outros, referem que o aluno surdo tem uma língua própria, a qual não é conhecida pelos professores nem compartilhada pelos demais alunos, ele sofre uma desigualdade linguística, o que dificulta e gera inquietações quanto ao acesso aos conhecimentos e à aprendizagem em sala de aula. Principalmente, quando o professor não faz uso de metodologias visuais.

Nesse sentido, Carneiro (2008, p. 130) evidencia que “o atendimento educacional especializado” é uma forma legal de garantir o reconhecimento e o atendimento às particularidades do aluno com deficiência. Esse atendimento “induz a preocupação para a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); interpretação de Libras; ensino de Língua Portuguesa para surdos; Sistema Braille; [...]”, entre outras metodologias visuais, como alternativas de comunicação. O atendimento educacional especializado oferece ao aluno surdo a oportunidade de atender suas necessidades de acordo com suas dificuldades, desde que professores e intérpretes estejam preparados culturalmente e com instrumentos adequados e saibam manuseá-los.

O segundo problema, diz respeito à falta de integração em sala de aula entre os ouvintes e os surdos. Percebe-se que não é o aluno surdo que se isola dos demais, é o grupo estabelecido que não está preparado para superar preconceitos e “conviver de maneira sabia,

com o diferente” (GOFFMAN, 1993, p. 21). Para Omote (1996), esses alunos precisam ter oportunidades que os levem às reflexões, as análises críticas de suas próprias crenças e sentimentos a respeito das pessoas com deficiência. Enquanto, Marques (2000, p. 31) evidencia que “o aluno com deficiência exige que a educação de maneira geral reveja seu papel, seus objetivos, visando facilitar seu processo de aprendizagem, uma vez que não se enquadra nos padrões de normalidade estabelecidos hoje pela nossa sociedade”.

Ainda com relação à história de vida e escolarização, destaco uma entrevista que chamou a atenção à forma como apareceu à necessidade de reconhecimento:

Sabe, fiz magistério, a escola era horrível, difícil, complicada. Faltava respeito comigo, a metodologia diferente. Os professores não me olhavam, falavam, não tinha comunicação. Sentia-me oprimida, rejeitada. Quando fui para faculdade eles já sabiam que meu método era uso de sinais. Aqui tem turmas difíceis, professores que não sabem nada de surdos, mas temos intérpretes que nos ajudam. Quando os professores dão valor e dizem que nós sabemos, fica mais fácil, aí sim eu me sinto segura, reconhecida.

O aluno surdo sofre com a falta de reconhecimento de professores e demais alunos em sala de aula. A invisibilidade incomoda os alunos com surdez, assim como é incomoda também para o grupo estabelecido.

Honneth (2003), citado por Cenci (2013) é fluente sobre os conflitos, os distúrbios ou lesão, provocados pela falta de reconhecimento nas relações sociais. Nas palavras de Cenci (2013, p. 323), o reconhecimento, “além de atribuir ao conflito o papel de motor da interação social, confere-lhe a função de elemento formador da identidade humana”. A falta de reconhecimento ou experiência de desrespeito afeta a identidade pessoal ou coletiva, observa Honneth (2003).

Cenci (2013, p. 323), percebe “um importante vínculo entre conflito e formação, sobretudo, mediante os conceitos de socialização e autorrealização”.

Honneth (2003) se detém num tipo específico de conflito, o originado por experiências de desrespeito que afetam a identidade pessoal ou coletiva e, nesse sentido, considera que “os indivíduos somente podem constituir as suas identidades se puderem ser reconhecidos intersubjetivamente”. Este autor, na esteira de Hegel, busca as teses centrais da teoria do reconhecimento e as confronta empiricamente com a psicologia social de G. H. Mead:

a) a primeira tese é a de que a constituição da identidade subjetiva individual pressupõe o reconhecimento recíproco entre sujeitos. Nessa tese o reconhecimento não ocorre de forma espontânea e imediata, mas desenvolvida mediante um processo, que Honneth

(2003a, p. 138) chama de “reconhecimento social de componentes específicos da personalidade”. E exprime a premissa fundamental de toda a sua teoria do reconhecimento, e “retoma a fórmula fichteana de que o homem só se constitui como homem entre os homens” (FISCHBACH, 1999, p. 52-66).

b) a segunda tese refere-se à existência de formas de reconhecimento recíproco – amor, direito e estima social – que se distinguem pelo grau de autonomia que o sujeito possui. Essa tese afirma a existência de formas de reconhecimento que propiciam ao sujeito distintos graus de autonomia. Nas sociedades modernas os indivíduos dependem de três formas de reconhecimento: reconhecimento afetivo; reconhecimento jurídico; e reconhecimento social (HONNETH, 2003).

c) a terceira tese é de que existe “uma lógica entre o processo de formação (*Bildung*) que corresponde à sequência das três formas de reconhecimento mencionadas” e se realiza na “luta moral” ou “luta por reconhecimento”, sendo “a motivação do conflito o desrespeito ou o não reconhecimento de determinadas pretensões de autonomia do sujeito”, argumenta Cenci (2013, p. 326). Também coloca que estão implicadas duas afirmações fortes de Honneth (2003, p. 122): a) “faz parte da condição de um desenvolvimento bem-sucedido do Eu uma sequência de formas de reconhecimento recíproco”; b) indica que a ausência de tal sequência “se dá, a saber, aos sujeitos pela experiência de um desrespeito, de sorte que eles se veem levados a uma luta por reconhecimento”.

Advém dessa teoria, na esteira de Honneth, o conceito de reconhecimento, o qual,

situa-se no centro de um projeto teórico que tem como norte a ideia de que os seres humanos constituem-se como humanos somente mediante processos intersubjetivos orientados pela busca de reconhecimento. Nesse sentido, a formação da identidade do indivíduo ocorre em face das etapas de interiorização das respostas de reconhecimento socialmente estandarizadas (CENCI, 2013, p. 326-327).

Sobressai dessas considerações de Cenci (2013) sobre a teoria do reconhecimento de Honneth (2003, 2003a), que os indivíduos são “regidos por princípios de reconhecimento mútuo e, quando as relações de reconhecimento são prejudicadas, surgem experiências de desrespeito ou humilhação com consequências lesivas à formação da sua identidade”. Significa como supõe Honneth, que os indivíduos aprendem com os outros o modo positivo de se verem, convencendo-se das capacidades e necessidades específicas que os constituem como personalidades e, isso ocorre por meio da “reação de apoio de seus parceiros de interação generalizados” (2003a, p. 173).

Segundo Honneth (2003), a autoconfiança (nas relações amorosas e de amizade), o autorrespeito (nas relações jurídicas, como membro responsável e parte de uma sociedade) e a autoestima (na comunidade de valores, reconhecimento de suas capacidades e contribuições à sociedade), são abaladas em diferentes graus em face de experiências de desrespeito. Opera-se, então, uma ruptura na autorrelação prática positiva da pessoa. As experiências de desrespeito ferem a autorrelação prática, de modo que cada uma das formas de reconhecimento (afetivo, jurídico e social), corresponde a uma forma de desrespeito e conseqüentemente em exclusão.

Como aponta Honneth (2003, 2003a), o desrespeito está na base da luta por reconhecimento e indica o papel central do conflito assumido em sua teoria crítica.

Honneth (2011, p. 32) “adiciona à forma elementar de reconhecimento através do amor, também às ideias de respeito e de solidariedade, que colocam às pessoas em distintas constelações com diferentes atuações que legitimamente se podem esperar”. Fica evidente a importante contribuição que a teoria do reconhecimento de Honneth traz para os processos educativos. Corroborando com esse autor, com Cenci (2013) e com Tomasi (2014, p. 2), pode-se afirmar que essa teoria fornece subsídios aos educadores, ao propiciar a percepção de “um profundo vínculo entre conflito e formação”, ficando evidenciado que “a socialização também ocorre de forma conflitiva”, que “o indivíduo necessita ser reconhecido para se autorrealizar e para ter uma autorrelação positiva”.

A discussão sobre o reconhecimento, porém, não é exclusiva de Honneth, outros autores têm focalizado essa temática, tais como Nussbaum (2007) que ao abordar o tema dos descapacitados e ao trabalhar a noção de cooperação social e da construção de uma sociedade mais justa, inclui as pessoas com deficiência, pois considera que,

[...] o requisito para participar na sociedade e contar com os elementos essenciais para viver, não reside em sua capacidade para ser produtivo ou para contribuir socialmente, senão no reconhecimento de que todo ser humano requer uns elementos básicos enquanto membro da comunidade humana. Deste modo, propõe uma nova visão da qualidade de vida, a de que, o bem-estar se mede de acordo com ‘capacidade’ de *ser e fazer* que tem uma pessoa e não segundo a somatória de um conjunto de bens (189-190) [traduzi].

Deparando-se sobre esta abordagem, Gúzman (2009, p. 117) “[...] conclui que Nussbaum, avalia o bem-estar social em termos de “capacidades”. Isso implica que se considere os elementos que possibilitam ou impedem que uma pessoa possa contar com os requisitos mínimos para desenvolver uma vida boa e efetivamente fazer uso desses requisitos.

Ao propor uma nova forma de significar o conceito de “capacidade” a autora também amplia a visão de incapacidade. Isto é:

Por um lado permite compreender que a incapacidade não é só o resultado de uma limitação física ou mental, senão que a carência de umas condições e um ambiente inadequado para o desenvolvimento de nossas potencialidades também geram uma incapacidade; por outro, que uma pessoa pode estar limitada em um aspecto físico ou mental, porém isto não implica que suas ‘capacidades’ estão impossibilitadas; por exemplo, pode desenvolver uma cidadania ativa desde a qual pode deliberar e participar nos assuntos da vida pública (2007, p. 189).

Nessa proposta, Nussbaum tem como pano de fundo, a ideia de que todos os seres humanos devem ser concebidos como cidadãos de primeira classe. Perspectiva, na qual, “a ideia central é a do ser humano como um ser livre dignificado que plasma sua própria vida em cooperação e reciprocidade com outros, e não sendo modelado em forma passiva ou manejado por todo o mundo à maneira de um animal no rebanho” (2002, p. 113).

4.1.1.2 Relação com a família e a escolarização, contribuiu para que chegasse ao ensino superior

Percebi que quando fiz essa pergunta aos acadêmicos que participaram da entrevista, todos foram unânimes em dizer que suas famílias foram fatores determinantes para que sua escolarização no ensino superior desse certo. “Na medida em que os pais investem em seus filhos, mais retorno tem quanto a suas aprendizagens”, disse um deles. De todas as respostas que registrei uma me chamou a atenção:

Eu sempre gostei de estudar mesmo sendo surdo, o pai e a mãe sempre acreditaram em mim e disseram que eu iria aprender, acho que isso me animou eu sei que eles sabem de minhas dificuldades, mas sabem também que eu aprendo. Me sinto agradecido pelos valores que meus pais me ensinaram,

Pelo conceito de reconhecimento, como evidenciado por Honneth e por Nussbaum, passa uma pluralidade de valores (humanos, morais, éticos, afetivos, jurídicos, sociais e culturais), que devem ser desenvolvidos na família, escola e sociedade para que o indivíduo e a coletividade tenham melhor qualidade de vida. Entre estes valores, os autores (VYGOTSKY, 1998; SASSAKI, 2000; ASSMAN, 2001; SCHNEIDER; SOUZA, 2012; entre outros), vem enfatizando a: cooperação, compreensão, solidariedade, sensibilidade, amor, ternura, amizade, confiança, respeito, autonomia, criatividade, responsabilidade.

4.1.1.3 Como foi o vestibular, o acesso

Quanto a essa questão 8 (oito) dos entrevistados relataram que a redação foi muito difícil, sugerindo que o vestibular deveria ser gravado, videoconferência; 2 (dois) deles disseram que foi fácil por que entenderam a tradução feita pelos intérpretes.

Na hora de fazer a prova fico muito “nervoso”, mas a partir do momento em que vou entendendo a explicação do intérprete, vou ficando cada vez mais seguro daquilo que tenho que responder, nem penso em nada, mesmo que elas traduzam errado. Mesmo assim, acredito que precisam melhorar a forma como é feito a seleção, tem muitos surdos que querem fazer vestibular, mas não tem nem coragem de vir aqui na universidade para perguntar. Não usam a Libras corretamente.

Percebi que os acadêmicos surdos passam por grandes desafios no momento de serem avaliados. Além da dificuldade de compreensão existe uma insegurança pelo fato de não confiarem totalmente nas traduções. Ficam inseguros e desconfiados.

A confiança é vista por Schneider e Souza (2012) como o outro lado do medo, ou do “temor”, no conceito de Aristóteles. Quando esse valor se rompe, isto é, diante da falta de confiança, ou como modernamente se conhece “responsabilidade social corporativa”, no caso das instituições de ensino, perde a educação a esperança nela depositada de um futuro melhor.

A confiança vinculada à fé e à esperança traz alegria, entusiasmo, novas ideias. Já uma situação de incerteza e de instabilidade, repercute na vida dos indivíduos, nas expectativas. No caso do vestibular e o acesso ao ensino superior, para o aluno surdo é uma esperança de inclusão, de fazer parte da sociedade e do trabalho em igual situação que os ouvintes. A confiança desse aluno irá crescer se sua formação corresponder ao esperado, se as relações escolares forem integradoras. Isso requer que a instituição de ensino se depare sobre o ensino aprendizagem que está proporcionando, avalia pontos falhos e busque melhorar, para atender todo o corpo discente em igualdade de condições e tratamento, para não gerar conflitos trazidos pela insegurança e as emoções negativas, conforme contribuições de Piaget (1994), Aquino (1999) e Camps (2012).

4.1.1.4 Como é a participação nas atividades acadêmicas

Com muitas restrições, foi a resposta unânime. Quanto à participação em eventos, todos foram unânimes e dizer que a maioria das vezes as instituições lembram que tem surdo

na plateia só quando o evento já está começando, daí é “aquela loucura”, busca daqui, busca dali alguém que possa traduzir.

Um deles relatou rindo:

Eles esquecem, nós já estamos acostumados, as intérpretes ficam chateadas de última hora é difícil para nós e para elas. É que por sermos poucos se esquecem da gente. Ultimamente eu tenho tentado avisar antes.

Segundo o relato do acadêmico, ocorre com as instituições de ensino superior que estão em processo de inclusão do aluno surdo, com professores e intérpretes, o que Derrida (2001) e Perlin (2013), entre outros, discutem como “mal de arquivo”, que adentra todos os campos da educação. Derrida (2001, p. 21) fundamentado nos estudos de Freud sobre “pulsão”, refere que o mal de arquivo evoca uma sintonia, uma paixão, sendo “visível que os conflitos originados nos espaços da identidade, trazem novas linguagens que objetivam romper com o arquivamento velho e repor um arquivo novo”. Sem romper com velhos arquivos, velhas significâncias, a educação nos níveis iniciais e nos níveis acadêmicos, continuará se inscrevendo na superfície do corpo, o qual é visível, “no campo educacional e suas evidências no campo da identidade”.

A persistência desse mal nas instituições de ensino, para Perlin (2013, p. 226), inevitavelmente provoca um “choque cultural”, por que “é visível e cega a existência da diferença do outro”.

4.1.1.5 Como é o apoio da Instituição

Os acadêmicos demonstraram grande reconhecimento pelo trabalho desenvolvido pelas suas instituições, porém, sugeriram que as mesmas contratem mais intérpretes de apoio, em função de que há profissionais que cansam ao fazer tradução por mais de uma hora seguida. Destacam a importância de o setor de apoio existir, pois sem essa referência o atendimento ficaria prejudicado. Nove dos entrevistados relataram que desejam continuar estudando quando terminarem a graduação ou bacharelado, no entanto, se sentem inseguros com relação aos desafios de um curso de mestrado ou doutorado. Em um relato aparece:

Eu acho complicado, difícil, mas quero continuar estudando depois que “colar grau” se eu conseguir fazer um curso de mestrado eu me sentirei mais realizado e acreditando um pouco mais em mim. Eu sofro só de pensar, mas não vou desistir. Precisamos de muitas aulas de apoio e sabemos que as instituições não dispõem de tanto dinheiro.

Eu não saber fazer nada sem intérprete, mas vou grau colar.

Diante desses relatos, cada um se expressando da sua maneira, a maioria dos acadêmicos se emocionaram e choraram. Nesse momento pude perceber o quanto é difícil o a inclusão para esses alunos, por mais que tenham intérpretes competentes, só isso não basta para que a inclusão se realize, é preciso mudar a forma de pensar diante da surdez.

Parto da ideia de que toda a universidade defende certos interesses, que numa sociedade de classes, prevalecem os interesses da classe economicamente dominante. Toda universidade tem um plano ideológico reflexo da política e da economia dada.

Diante dessa constatação, me parece que para que ela possa ser contestada e transformar-se em instrumento de mudança social, é preciso que exista esses conflitos. Para compreender melhor, o conflito por que passam os acadêmicos surdos na universidade é o conflito existente na sociedade. Esse conflito será tanto mais ou menos agressivo quanto for o processo de mudança social. No caso dos surdos, a fala dos acadêmicos entrevistados traz para a discussão que na falta de intérpretes suficientes para atender a demanda desses alunos, eles se sentem inseguros com relação aos desafios que anteveem para seguir os estudos no mestrado ou doutorado.

Em face disso, e com um olhar sobre a educação inclusiva como um direito, como refere Echeita e Ainscow (2010, p. 1), “existe um crescente interesse em todo o mundo pela ideia de uma ‘educação inclusiva’”, conforme registrado no manifesto da 48ª Conferência Internacional sobre esta temática patrocinada pela UNESCO e o BIE em 2008 (AINSCOW; MILES, 2008). Porém, “o significado do termo ‘educação inclusiva’ ou ‘inclusão educacional’ continua sendo confuso” (ECHEITA; AINSCOW, 2010, p. 1). No entendimento destes autores, há países que pensam a inclusão como uma modalidade de tratamento de crianças com deficiência dentro de um marco geral de educação. No âmbito internacional, sem dúvida, o termo inclusão é visto de maneira mais ampla, como uma reforma que ocorre e apoia a diversidade entre todos os alunos, conforme evidenciado pela UNESCO (2005) e UNESCO/OREALC (2007).

Nessa direção:

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos

los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender (UNESCO, 2005, p. 14).

Desta perspectiva, o que vem sendo assumido, conforme Echeita e Ainscow (2010, p. 2) e, se observa inclusive no Brasil, é que “se assume que o objetivo final da educação inclusiva é contribuir para eliminar a exclusão social que resulta das atitudes e das respostas à diversidade racial, de classe, raça, religião, gênero ou as atitudes entre outras possíveis” diferenças. Significa “que se parte da crença de que a educação é um direito humano elementar e a base de uma sociedade mais justa”, argumenta Blanco (2010), referenciado por Echeita e Ainscow (2010, p. 2).

Também observo que no Brasil, as instituições de ensino seguem as normas, constitucionais e a legislação ordinária pertinente. Não houve uma reforma especificamente voltada à inclusão escolar, atuando as leis como “enxertos”, num evoluir, com muitos desafios para as instituições de ensino, professores e intérpretes, no caso do aluno surdo, o que tem dificultado a inclusão educacional nos moldes previstos pela UNESCO (2005).

4.1.2 Os professores

A respeito das opiniões dos professores acerca da inclusão no ensino superior, apresentam-se prioritariamente os resultados das perguntas comuns a todos os participantes, e em seguida os das perguntas para os intérpretes.

Na figura 2 o registro ilustrativo da entrevista com os professores.

Figura 2 – Entrevista com professores



Fonte: Autora (2015).

4.1.2.1 Domínio teórico

Em relação às perguntas relacionadas ao domínio teórico dos conceitos, todos os professores demonstraram ter claro o conceito de educação inclusiva. Registraram que consideram muito importante para “ajudar a evitar o preconceito sobre a diferença”, mesmo desconhecendo as políticas de inclusão.

Dos dez professores entrevistados 3 (três) foram professores de alunos surdos. Todos manifestaram sua preocupação em relação à falta de conhecimento na área, argumentando que nem sabiam o que significavam as terminologias da Língua de Sinais tais como (TILS, configuração, etc.) e que precisava existir uma ação efetiva a respeito da inclusão para que essa existisse de fato. Destacaram que a universidade tem papel fundamental nesse processo, “não pode mais se omitir”, ou “fazer de conta que realiza a inclusão”.

Dos dez professores entrevistados 8 (oito) responderam que as licenciaturas também preparam professores para a atuação na educação básica. Contudo, somente o curso de pedagogia assume a educação como objeto exclusivo de estudo. Eles registraram que o curso de pedagogia deve assumir a responsabilidade de ampliar as concepções dos alunos em relação às pessoas com surdez, mesmo não estando preparadas. Os futuros professores do curso encontrarão em suas salas o desafio de educar tais alunos, o que poderia fazê-los sentir-se mais seguros se tivessem conhecimentos específicos a respeito.

4.1.2.2 Ingresso e acolhida do acadêmico

Quanto a esse posicionamento, 8 (oito) professores relataram que somente a partir do momento que existirem alunos surdos na sala de aula é que iriam saber como seria sua acolhida, e então poderiam pensar em alternativas para sua inclusão. Os que já tinham recebido alunos com surdez registraram que no início foi difícil, mas com a “ajuda dos intérpretes se tornou mais fácil”.

Chamou a atenção o relato de uma professora que disse:

Sentiria medo de receber um aluno surdo, mas ao mesmo tempo iria me entusiasmar. Nunca recebi informação na universidade sobre inclusão no ensino superior, é um assunto novo né?

Penso que o professor que recebe um aluno surdo precisa saber a língua deles. A posição do professor deve ser de abertura, disponibilidade e interesse.

4.1.2.3 Aceitação

De um modo geral todos os professores registraram que acham importante e necessária a aceitação do aluno com surdez no ensino superior e que a instituição deve dar todo “apoio possível”. Quando perguntei o que seria o “apoio possível”, a professora respondeu que “a inclusão poderá melhorar a convivência com a diferença podendo transformar a compreensão que usualmente se tem da pessoa surda”.

4.1.2.4 Compromisso

Todos os professores entrevistados concordaram e sugeriram que a universidade tenha espaço de discussão sobre os problemas da inclusão. “Um compromisso deve ser assumido de imediato quando esse acadêmico entra na instituição, ele tem direito”.

Como ficou evidenciado na entrevista e observações realizadas com os professores, estes vivem preocupações impactados pelos desafios com que se deparam: a falta de conhecimento na área; o despreparo; ausência de uma formação continuada de professores nesse âmbito; a demanda de alunos surdos no ensino superior e a desinformação do professor; carências relativas às metodologias visuais, o desconhecimento destas por professores que vêm de áreas técnicas (não pedagógicas); o preparo dos alunos ouvintes para interagir com o

aluno surdo, partilhar conhecimentos e compartilhar momentos de aprendizagem. Toda essa situação, como relata uma professora, gera medo ao receber em sala de aula um aluno surdo, embora, não a falta de entusiasmo para trabalhar com o mesmo.

Os professores entrevistados, nada mais expressam, do que ficou destacado acima, em relação a proposta da UNESCO (2005), para a inclusão educacional no âmbito internacional. A adesão por todos os países que integram a Organização das Nações Unidas (ONU), que aceitaram o manifesto da 48ª Conferência Internacional de Educação de 2008, no âmbito interno das instituições de ensino, implica uma série de mudanças e modificações: “de conteúdos, enfoques, estruturas e estratégias baseadas em uma visão comum que abrange a todos os alunos e a convicção de que é responsabilidade do sistema de educação regular, educar a todos os alunos”. Tendo em vista que, “o objetivo da inclusão é fornecer respostas adequadas para o amplo espectro de necessidades em contextos formais e não-formais de aprendizagem” (UNESCO, 2005, p. 14).

Essas constatações, não reduzem as evidências da realidade empírica, pois segundo Echeita e Ainscow (2010), em todo o mundo estão sendo desenvolvidos esforços para oferecer respostas educativas mais efetivas a todos os estudantes, independentemente de suas características ou condições pessoais ou sociais. Assim, em meio a uma inclusão educacional, que ainda apresenta falhas, a visão da prática, mostra que há sistemas educativos mais inclusivos. Hoje se tem a “visão” da meta que se quer alcançar, como evidenciado no manifesto da 48ª Conferência Mundial de Salamanca (UNESCO, 1994). Pude mencionar que a comunidade internacional já assumiu o caráter de “direito” à aspiração de uma educação mais inclusiva para todos os alunos, referendada pelas Nações Unidas (2006), para o caso dos alunos com surdez e, que há vontade política, referendada por uma multiplicidade de reuniões, conferências e congressos do mais alto nível, para avançar nessa direção, conforme apoio dado na UNESCO/BIE em 2008 sobre educação inclusiva (ECHEITA; AINSCOW, 2010, p. 3).

Agora, ressaltam os referidos autores, “também ‘temos conhecimentos’ para saber como fazer a inclusão e quais são as regras e condições que facilitam sua efetivação”. E, nesse sentido, compartilham a definição do que querem (e se deve) alcançar:

Para desenvolver uma definição de inclusão que pode ser empregada para orientar a direção das ações políticas que sejam coerentes com ela, deve-se saber “o caráter específico da definição de cada sistema é único, já que é necessário levar em conta as circunstâncias locais, a cultura e a história”. Mas, de qualquer maneira, existem *quatro elementos*, que ajudam aqueles que estão buscando examinar sua própria definição funcional a respeito da inclusão, que são, agora, os responsáveis

das administrações (prefeitos), diretores de escolas, supervisores ou professores ou professoras no contexto de sua ação docente cotidiana (ECHEITA; AINSCOW, 2010, p. 4).

Os quatro elementos para a definição de inclusão educacional, são os seguintes:

a) *A inclusão é um processo.* Significa dizer, a inclusão há de ser vista como uma busca constante de melhores maneiras de responder à diversidade do alunado. Trata-se de aprender a viver com a diferença e a cada vez estudar como podemos tirar proveito da diferença. Neste sentido, as diferenças podem ser apreciadas de uma maneira mais positiva e como um estímulo para fomentar a aprendizagem entre crianças e adultos. Quando se fala de processo tem que se assumir, que o *tempo* é um fator que tem que ser considerado, que não se implementam mudanças ‘da noite para o dia’ e, entretanto, podem gerar situações confusas, contradições e ‘turbulências’, fatores que temos que saber compreender e conduzir (buscar unidade, harmonizar) para gerarem mudanças sustentáveis e não só frustrações que acabem com nossos melhores princípios.

b) *A inclusão busca a presença, a participação e o êxito de todos os estudantes.* Aqui, o termo ‘presença’ está relacionado com o lugar onde os alunos são educados e qual o nível de confiabilidade e pontualidade frequentam as aulas. Inclusão educativa é muitas vezes interpretado de forma restritiva como uma questão da localização, de locais; ‘que tipo de alunos frequentam os centros individuais’, que impede a análise sistêmica que realizamos no sistema global educacional e que nos referimos antes. Que lugares são importantes, porém de maneira interdependente com as outras variáveis que estamos a referir: participação e aprendizagem. O termo ‘participação’ refere-se à qualidade de suas experiências enquanto se encontram na escola; portanto, você deve incorporar os pontos de vista dos próprios alunos, suas ‘vozes’ e a avaliação do seu bem-estar pessoal e social. Finalmente, o termo ‘sucesso’ (êxito) tem a ver com os resultados de ‘aprendizagem’ em relação ao currículo de cada país, não só com os exames, ou com os resultados de testes padronizados.

c) *A inclusão precisa a identificação e a eliminação de barreiras.* O conceito de *barreiras* é nuclear na *perspectiva* que estamos querendo compartilhar, enquanto que são as *barreiras* que impedem o exercício efetivo dos direitos, neste caso, à educação inclusiva. Genericamente, precisamos entender como barreiras, aquelas crenças e atitudes que as pessoas têm sobre este processo e são evidenciadas nas culturas, políticas e práticas que cada escola têm coletivamente e aplicam, e ao interagir com as condições pessoais, sociais ou culturais dos alunos ou grupos de alunos – no marco das políticas e recursos educacionais existentes a nível local, regional ou nacional –, geram exclusão, marginalização e fracasso escolar. Portanto, para melhorar a inclusão é *estratégico* e indispensável a recapitulação e a avaliação de informações a partir de uma variedade de fontes, para detectar quem experimenta tais barreiras, onde planos ou esferas da vida escolar estão localizados equais são, a fim de planejar o passo seguinte, *planos de melhoria* nas políticas de educação e para inovação das práticas. , para projetar por isso planos de melhoria nas políticas de educação e práticas de inovação. Por outra parte, se trata de aproveitar as diversas evidências com o objetivo de estimular a criatividade na hora de por fim às barreiras identificadas.

d) *A inclusão coloca particular ênfase naqueles grupos de alunos que poderiam estar com traços de marginalização, exclusão, ou fracasso escolar.* Isto supõe assumir a responsabilidade moral de assegurar-se de que aqueles grupos que, a nível de estatísticas, se encontram em maior risco ou em condições de maior vulnerabilidade, sejam supervisionados com atenção, e de que sempre que seja necessário, se adotem medidas para assegurar sua presença, sua participação e seu êxito dentro do sistema educativo (ECHEITA; AINSCOW, 2010, p. 4-6).

A experiência da pesquisadora em relação à educação inclusiva faz acreditar que um debate neste sentido, bem planejado e conduzido sobre os elementos propostos por Echeita e Ainscow (2010), incluindo, todos os aspectos evidenciados pelos acadêmicos surdos, confrontados com a teoria, que vem gerando conflitos e dificultando uma inclusão mais efetiva destes no ensino superior, pode levar a instituição, professores, intérpretes e o alunado a um maior entendimento destes princípios inclusivos.

4.1.3 Os intérpretes

O trabalho de pesquisa realizado com os intérpretes (Figura 3) teve dois momentos: no primeiro foi realizada a entrevista; e no segundo momento uma entrevista grupal, com a intenção de poder ampliar a investigação. Tive dificuldade para conseguir realizar a coleta de dados com esses profissionais por diversos motivos que aqui destaco: a agenda deles é sobrecarregada, trabalham em mais de um local e também percebi certo descaso pela pesquisa.

Figura 3 – Entrevista com intérpretes



Fonte: Autora (2015).

4.1.3.1 Domínio teórico

Quanto ao domínio teórico dos conceitos, os intérpretes demonstraram divergência de opiniões. Um grupo de 5 (cinco) profissionais concorda que a inclusão é quando o meio se adapta para receber pessoas de diferentes condições físicas, sensoriais ou motoras. No

entanto, o outro grupo de 4 (quatro) profissionais respondeu que “inclusão seria oportunizar aos alunos surdos o direito de conhecimento em sua língua” e 1 (uma) profissional não quis responder.

4.1.3.2 Ingresso e acolhida do acadêmico

Quanto ao ingresso dos acadêmicos as intérpretes demonstraram preocupação com o nível linguístico que se encontram os alunos, a Libras é uma língua que sofre variações. O surdo pode ser fluente e pode aprender sinais regionais não dominando totalmente a Libras. Também destacaram a preocupação pela formação continuada dos professores que recebem alunos nas aulas, todos deveriam no início do ano receber uma “carta informativa acerca da presença desse aluno em sala de aula”. Uma intérprete relatou:

No ensino superior supõe-se que o acadêmico surdo seja bilíngue. O aluno surdo fará leitura das provas e no caso de não conhecer algum conceito poderá pedir para o intérprete traduzir o conceito, ou até mesmo toda a questão em Libras. As avaliações não precisam ser diferenciadas.

Todas as intérpretes sugeriram que o professor deve conhecer a cultura surda. Planejar aulas com outra metodologia. O professor precisa saber que o aluno surdo só aprende se fizer uso de metodologia visual.

4.1.3.3 Aceitação

Quanto a esse item todas as intérpretes acreditam que o ingresso do aluno surdo no ensino superior foi uma grande conquista embora ainda precise melhorar. Também registrei que 3 (três) intérpretes disseram que a responsabilidade do surdo se integrar é dele, “não deve se isolar”, o “resultado será conforme sua escolha”.

4.1.3.4 Compromisso

As entrevistadas relataram que o compromisso de traduzir para um aluno surdo exige muito estudo, principalmente quando existem temas que essas não dominam. Os surdos segundo uma das intérpretes “tem benefícios na instituição”, tem aula de apoio só para eles.

As aulas dos professores devem ser de “metodologia visual”, e, isso sim, é um compromisso que os professores devem assumir, “muitos não fazem”. Além das mudanças metodológicas a mediação da comunicação entre falantes da língua portuguesa e de libras, o ideal seria que, sempre que possível, o aluno tivesse acesso aos textos com antecedência para ter oportunidade de estudá-lo, com apoio do intérprete ou internet, dicionário entre outros recursos. Uma intérprete destacou que às vezes são chamadas de última hora para realizarem uma tradução em semana acadêmica, ou evento sem ter o assunto prévio que será abordado. Isso dificulta. Sem contar os problemas relacionados com excesso de tradução sem ter o intérprete de apoio.

Desta análise resultou evidenciado que entre os intérpretes há a preocupação pela formação continuada dos professores, a informação prévia da presença de alunos surdos em sala de aula, o uso de metodologia visual pelos professores e a convocação prévia para realizarem uma tradução em semana acadêmica. Todas estas preocupações dos intérpretes passam pela consideração dos quatro elementos necessários para que a inclusão educacional aconteça, ou seja, a compreensão dos princípios da educação inclusiva, salientados por Echeita e Ainscow (2010).

4.2 Viabilização da inclusão de surdos no ensino superior

Conforme os dados coletados, as instituições de ensino superior encontram-se perante um desafio: conseguir que os alunos com surdez tenham acesso à educação de qualidade, por meio da inclusão. Este desafio está conferido na legislação. No entanto, apesar desta dar a garantia legal, não inviabiliza a falta de reconhecimento dessas pessoas quando em processo de inserção no ensino superior. Essa constatação remete a pensar sobre a condição humana dos alunos que apresentam uma deficiência.

Uma das experiências fundamentais da vida de qualquer pessoa é poder estar no mundo de forma digna e um valor fundamental das sociedades justas é o da equidade. No entanto, para que as pessoas que são consideradas diferentes se tornem iguais naquilo que importa para uma vida digna, devem ser tratadas de maneira diferenciada naquilo que lhes dificulta desfrutar destes benefícios, demonstrando por meio dessa ação um dos pilares do princípio de justiça.

Se as pessoas são diferentes é inevitável aceitar que, com os mesmos recursos, elas terão capacidades diferenciadas, limitadas. No caso das pessoas com surdez, o enfoque nas capacidades tem um resultado imediato sobre a forma como a sociedade deve acolher,

viabilizando a proteção social. Por uma questão de justiça, as pessoas surdas merecem uma proteção social diferenciada.

Sobre este aspecto, Elias e Scotson (2000) ao discutirem a distribuição do equilíbrio de poder nas relações sociais ajudam a compreender como e por que existem nos vínculos em figurações sociais, pessoas que se preocupam com a apropriação dos saberes escolares, ou com a aprendizagem da pessoa com deficiência, caso desta pesquisa. A contribuição da mesma, pode ser visualizada como uma saída para a mudança com relação aos estabelecidos-*outsiders*, para não se incorrer no risco de continuar aceitando que a sociedade ou as figurações continuem legitimando comportamentos e atitudes dos indivíduos que as formam. E, sendo a estigmatização a marca sociodinâmica dos estabelecidos-*outsiders*, segundo estes autores, ela reflete e justifica a aversão e mesmo o ato ideológico de evitação social exercido pelos estabelecidos em relação aos *outsiders*.

Entretanto, é certo que o objeto de preocupação das medidas igualitaristas não deve ser o que as pessoas têm, mas o que elas de fato são capazes de fazer. Esses valores na prática atuam junto com outros interesses, tais como medidas orçamentárias, jogos políticos e preconceitos que acabam afetando o resultado final, repercutindo nas pessoas que tem alguma deficiência, nesse caso, o surdo.

Procurei construir um trabalho que rompesse com o estereótipo comumente vinculado à pessoa com deficiência como sendo incapaz. Contemplando, a proposta que se pensa construir para viabilizar a educação de surdos, constatou-se que está direcionada especialmente aos professores universitários e pretende acolher a defesa do reconhecimento da surdez no ensino superior a partir da abordagem sobre as capacidades e justiça de Martha Nussbaum (1997). Para tanto, é importante identificar traços da concepção das *Capacidades Humanas* de Nussbaum, para posteriormente fundamentar o que se entende por formação humanizadora de professores do ensino superior que irão lecionar alunos com surdez e, por fim, tomando por base os pressupostos já anunciados, explicitar o conceito de capacidades humanas no ambiente educacional no contexto da educação de surdos, na busca por uma educação voltada à autonomia deste aluno.

4.2.1 Martha Nussbaum e as capacidades humanas

A educação atual é marcada por um discurso que dá ênfase à igualdade de direitos e a inclusão de pessoas diferentes nas instituições de ensino. Trata-se, de fato, da proposição de um modelo pautado na Declaração de Salamanca, de 1994, mas cujos contornos situam-se

ainda no domínio do utópico. Na literatura pedagógica, encontram-se várias contribuições de autores focados na formação humana, entre eles se destaca Martha Nussbaum (2014), que usa o conceito de capacidades humanas ao se referir à justiça social dos direitos humanos.

A autora fundamenta sua versão da abordagem das *Capacidades Humanas*, relacionando-a com uma preocupação com a igualdade no sentido do “tipo de igualdade” pertinente para proporcionar uma melhoria na qualidade de vida de determinadas pessoas. Ela é assim explicada por Nussbaum: “[...] devemos começar a ter uma visão da dignidade do ser humano e daquilo que consideramos que é uma vida à altura dessa mesma dignidade - uma vida que se caracterize por ter um funcionamento verdadeiramente humano” (NUSSBAUM, 2014, p. 14).

Martha Nussbaum (2014) destaca que a linguagem das capacidades considera ser essencial compreender que existe uma grande diferença entre obrigar as pessoas a desempenharem funções que se consideram válidas ou permitir que sejam elas a determinar a sua suposta validade. A ideia que se destaca da autora é a de que se deve ter uma visão de dignidade do ser humano e daquilo que se considera ser uma vida que satisfaça essa dignidade. Partindo dessa concepção, se destaca um conjunto de capacidades básicas que Nussbaum formula na tentativa de buscar recursos teóricos que validem a fundamentação dos discursos dos direitos humanos e de justiça social para pessoas com deficiência.

Na mesma obra, Nussbaum traz seu entendimento sobre direitos humanos, vida (direito à vida); saúde física (direito a uma boa saúde, incluindo a saúde reprodutiva, a alimentação e o abrigo); integridade física (direito à locomoção, à segurança contra ataques violentos, incluindo ataques sexuais e violência doméstica, oportunidades para satisfação sexual e escolha em termos de reprodução); sentidos, imaginação e pensamento (direito ao uso dos sentidos, à imaginação e ao pensamento e à razão com base em uma educação adequada e na produção de trabalhos religiosos, literários, musicais, direito à liberdade de expressão e à liberdade religiosa); emoções (ser capaz de ter vínculos, de amar todos que nos amam e que de nós cuidam, de lamentar a sua ausência, vivenciar a gratidão e a raiva justificada); razão prática (capacidade de formular uma concepção de bem e se engajar em reflexões cruciais sobre o planejamento da própria vida, o que se reflete na liberdade de consciência e observância religiosa); afiliação, que se subdivide em: (amizade: capacidade de viver para e com os outros, de reconhecer e mostrar preocupação com outros seres humanos, de se imaginar na situação de outra pessoa e ter compaixão por aquela situação. Proteger essa capacidade significa proteger a liberdade de reunião e de discurso político) e respeito (implica o autor respeito e não humilhação, direito a ser tratado como um ser humano digno e de valor

igual aos outros. Isso se condensa no direito a não discriminação em razão de raça, sexo, tecnicidade, casta, religião e origem nacional); capacidade de viver e se preocupar com a natureza, animais e plantas; capacidade de rir, brincar e divertir-se; controle sobre o meio em que o indivíduo se encontra que se subdivide em: controle político (capacidade de participar efetivamente das escolhas políticas, o direito à participação política, as proteções da liberdade de expressão e de associação) e controle material (direito de propriedade, direito ao trabalho, direito a não se submeter à apreensão indevida).

Feitas essas considerações, levantou-se questões de ordem mais prática e cotidiana sobre as quais se poderia perguntar, questionar, no fazer pedagógico e, verificar até que ponto ajudam a pensar a educação de surdos. Em seu livro *Fronteiras da Justiça*, lançado em 2006, Nussbaum critica a teoria de Rawls (1996, 2000), de tradição contratualista, por esta não incluir as pessoas com deficiência em seu sentido pessoal e moral, como plenamente aptas para cooperar com a sociedade. Nussbaum considera que, em tal tradição, “que especifica um conjunto de traços para aqueles que participam na eleição dos princípios, traços que resultam excludentes para outros seres humanos” (2007, p. 22). Analisando este ponto, a autora enfatiza: “que as premissas gerais que partem do contratualismo são deficientes se se pretende estender a justiça a três âmbitos: justiça transnacional, justiça aos animais e justiça aos descapacitados” (2007, p. 22) [traduzi].

Da perspectiva de Rawls:

[...] os cidadãos são vistos como livres e iguais, devido possuírem as duas faculdades da personalidade moral em um grau mínimo: ‘a capacidade para formarem sua própria concepção do bem e a capacidade para ter um senso de justiça’. A capacidade para formarem uma concepção do bem lhes permite ser racionais em ambos os sentidos, podendo buscar o que cada um concebe como uma vida valiosa. Por sua vez, possuir um sentido da justiça lhes permite ser ao mesmo tempo racionais e capazes de respeitar as condições equitativas da cooperação social. Estas características são condições necessárias e suficientes para ser membros ‘normais e plenamente cooperantes’ da sociedade (1996, p. 338) [traduzi].

Guzmán (2009, p. 105) em seu exame da crítica de Nussbaum (2007) em relação ao ponto de vista contratualista de Rawls (1996) sobre a participação dos cidadãos na sociedade “como livres e iguais”, por possuírem em grau mínimo as duas faculdades da personalidade moral (concepção de bem e senso de justiça), traz a seguinte compreensão do ponto de vista de Nussbaum:

[...] supor que os cidadãos tenham as mesmas condições implica que não se lhes garante justo e igualitário tratamento para aqueles que não têm as referidas características; por exemplo, os deficientes. Eles estão dentro da margem

estabelecida para o ‘normal’. Na proposta de Nussbaum descobrimos que uma teoria da justiça social demanda, inevitavelmente, ao reconhecimento das diferentes necessidades e capacidades dos seres humanos ‘desde o início’. (GÚZMAN, 2009, p. 105-106) [traduzi].

Assim, ao contrário da tradição contratualista e da proposta de Rawls, Nussbaum (2007) propõe uma concepção da pessoa que inclui os seguintes elementos:

a) primeiro: compreender o ser humano como um animal político por natureza (*zoon politikon*) – significa que ele é incapaz de uma vida que não envolve objetivos comuns e experiências compartilhadas (2007, p. 166);

b) segundo: é um ser que pode tornar-se dependente dos outros a qualquer momento de sua vida. Nessa abordagem de Nussbaum propõe que “o ser humano é dependente” em dois sentidos: *primeiro*, “concebido como um indivíduo, é um ser que pode planejar e realizar o seu próprio plano de vida”, mas mais do que um indivíduo, ‘é um ser que necessita do outro para viver e para se realizar socialmente e politicamente’; *segundo*, ele “é um ser que pode sofrer algum tipo de deficiência, incapacidade (como um acidente ou doença) a fazê-lo dependente dos outros” (GÚZMAN, 2009, p. 106).

De acordo com esta autora, “o que é fundamental na proposta de Nussbaum (2007) é atribuir o adjetivo ‘dependente’ ao ser humano, enfatizando a importância da assistência como direito primário”. “O fato de Nussbaum conceber ‘a assistência como um direito primário’, permite que se lhe conceda um lugar central às condições requeridas para que uma pessoa com incapacidade (deficiência) possa levar a cabo o tipo de vida que ela considera valiosa” (2009, p. 107).

c) terceiro elemento que integra o conceito de pessoa em Nussbaum: “é ‘o reconhecimento da diversidade humana’, o que representa que ‘necessidades e capacidades’ variam de um ser humano para outro”. Assim, quando Nussbaum,

Reconhece ‘a diversidade de necessidades e capacidades do ser humano incluiu na sua proposta’, as pessoas que não necessariamente têm as condições de igualdade que a maioria das pessoas e permite que elas tenham acesso a um tratamento justo e respeitoso (GÚZMAN, 2009, p. 107).

Resumindo, o conceito apresentado por Nussbaum, pessoa é composto pelos seguintes elementos: “1) de sociabilidade, 2) dependência, e 3) de reconhecimento da diversidade humana” (GÚZMAN, 2009, p. 107).

Portanto, a visão de Nussbaum, defende que a liberdade assume lugar de destaque nas capacidades referentes à vida, integridade física, sentidos, imaginação e pensamento, razão

prática, afiliação, naquilo que se relaciona ao autorrespeito, bem como ao controle político e material do indivíduo sobre o meio em que se encontra. No entanto, a dependência e a vulnerabilidade do indivíduo assumem a forma de expressar as emoções por meio do vínculo que se estabelece entre os indivíduos.

No âmago dessas preocupações estão calcadas as teses de Nussbaum. Pode-se estender suas concepções para educação de alunos surdos quando se pensa a possibilidade de melhorar o desenvolvimento da autonomia desses alunos, na medida em que se viabiliza a participação do intérprete em situações de aprendizagens. Destaco que a autora auxilia a compreender a importância da autonomia, da independência como fator motivador de sua cooperação em sociedade. No núcleo de seu diagnóstico, encontra-se a tese de que a personalidade é vista sob a ótica de autonomia e independência.

Assim, por meio de seus argumentos pude calcar a concepção de que educação de surdos pode ser pensada em primeiro lugar se estiver empenhada no estabelecimento do diálogo e na tomada de decisões pelo próprio sujeito com surdez. E isso, por sua vez, só será possível se esse aluno souber analisar as razões que o levam a apoiar uma coisa em vez de outra. Essa é a única forma de assegurar sua capacidade de manter o pensamento crítico que lhe permita avaliar a coerência daquilo que lhe é traduzido por um intérprete. Dessa forma, o que se defende é que se este aluno conseguir construir espaços de reflexão sobre suas aprendizagens na tentativa de mostrar que por meio da independência e autonomia irá conseguir se colocar melhor diante destes desafios.

Em outras palavras, a ideia que se tem a respeito da educação de surdos me leva a pensar que essa educação requer um esforço determinado para valorizar o princípio de que todos os alunos serão beneficiados se os educadores adaptarem seus currículos e estilos de ensino para atender a gama de diversidades encontradas entre alunos de qualquer turma. As atitudes desses educadores enfatizarão uma postura da instituição educacional.

Acredito que o estabelecimento de práticas pedagógico-culturais desde cedo, da Educação Infantil até o Ensino Superior é fundamental para que mudanças ocorram na inclusão desses alunos. Os alunos surdos precisam estar inseridos em ambientes ricos em trocas e experiências, para que o conhecimento faça sentido para eles. É preciso que sejam estabelecidas interações reais de professor-aluno e em consequência, o verdadeiro sentido de cada aprendizagem, proporcionando o enriquecimento humano, por meio de aproximações de expressões do pensamento. Cabe às instituições mostrar à sociedade que este aluno independente de suas diferenças, pode ser bom aprendiz, se lhe forem propiciadas condições, através de uma educação apropriada.

Desse modo, a educação de surdos necessita ser reorientada na busca de garantia das necessidades básicas essenciais ao desenvolvimento e aprendizagem e da construção do conhecimento de forma significativa, por meio das relações que irá estabelecer, exercitando a autonomia e a independência.

4.2.2 Aluno surdo no ensino superior: reconhecimento e formação humanizadora para os professores

Verifiquei anteriormente que as teses de Martha Nussbaum fundamentam a ideia de capacidades, relacionando-as com uma preocupação no sentido do “tipo de igualdade” pertinente para proporcionar uma melhoria na qualidade de vida de determinadas pessoas. Tomando essa ideia como referência principal, desenvolver-se nesta seção a aproximação desta com relação à formação de professores para alunos com surdez.

Martha Nussbaum (2010), manifesta sua preocupação sobre os rumos que o ensino superior está tomando, argumentando que as universidades americanas estão excluindo cada vez mais dos currículos de seu curso as disciplinas humanistas. O que está na base da reflexão de Nussbaum é que existe uma tendência mundial de sujeição dos países, com seus respectivos sistemas educacionais, às orientações de mercado global, assumindo a lógica do crescimento econômico e adotando como norma exclusiva uma educação voltada para o lucro, sendo expressa pela autora como “uma crise mundial na educação”, do ensino básico ao superior, que passa amplamente despercebida, mas constitui um grande perigo “para o futuro do autogoverno democrático” (2010, p. 1-2).

Partindo desses pressupostos, vale ressaltar que, se essas tendências acima citadas não fossem tão presentes, a educação seria muito mais do que o mero ensino profissionalizante, transformando-se num amplo processo de formação cultural, dando origem a um profissional com mente mais aberta. Esse profissional seria, além de competente tecnicamente, alguém dotado da capacidade de imaginação empática, indispensável para tomar o outro não como objeto, mas como uma pessoa digna de valor.

Outro aspecto importante é que Nussbaum também desenvolve uma teoria cognitiva das emoções onde defende que elas contêm em si um juízo de valor sobre os objetos e as situações com que o sujeito se depara no mundo. Dessa forma, as emoções não são nem irracionais nem desajustadas da realidade e possuem a virtude de romper a indiferença relativamente àquilo que rodeia os indivíduos. As emoções humanizam a os juízos de razão, mantendo-os focalizados em aspectos diretamente relacionados com o bem-estar e a

felicidade dos indivíduos. Fornecem desse modo, os elementos necessários para a inserção do pensamento no mundo. As emoções não são infalíveis e para prevenir os excessos e as respostas desajustadas, devem ser devidamente filtradas (NUSSBAUM, 2014).

Ao assumir uma perspectiva como essa, proposta, para educação de surdos, se está sem dúvida conferindo importância a uma educação que contemple o sujeito na sua globalidade e complexidade. Está-se apostando, assim como essa autora, na existência de sujeitos cujas potencialidades ou limitações devem ser lidas no entremeio da relação determinada entre o eu e o nós.

É a partir dessas perspectivas de argumentação, que Nussbaum defende a criação das condições propícias ao cultivo dos valores da pessoa em todas as esferas do meio social e a promoção da consciência cívica e moral que levam ao respeito desses valores. A principal preocupação da autora é fornecer os instrumentos conceituais capazes de estruturar a política e a atuação dos poderes governamentais. A autora critica o utilitarismo que veio a dominar a teoria da decisão política, especialmente na esfera da economia, com a pretensão de assegurar níveis de qualidade de vida dignos para que os cidadãos possam prosperar (2006).

Quanto à formação dos professores, acredito que é possível falar de mudança de paradigma quando se discute a educação de surdos. No entanto, essa mudança não encontra respaldo apenas nas diferentes técnicas que caracterizam o trabalho do educador, pois não pode ser lida como contingente à escolha de um lugar que supostamente definiria o novo paradigma (espaço de ensino comum e espaço de ensino especializado). Para além das mudanças paradigmáticas referentes ao plano da teoria, essa mudança se constitui como um desafio epistemológico para o qual raramente se está preparado, pois não se trata de uma evocação de racionalidade, mas de encontros e desencontros com os modos de ver o mundo. Aqui quero ressaltar que existem dificuldades que estão ligadas diretamente à falta de qualificação adequada ao processo de ensino-aprendizagem de alunos com surdez. E as dificuldades existentes enfrentadas pelos professores são exatamente as que derivam dessa carência de formação especializada por parte de seus professores e demais profissionais da Universidade.

Todos parecem saber identificar um professor e dizer o que ele faz no seu trabalho. Entretanto, definir como se forma esse profissional e o que caracteriza exatamente as suas atividades é cada vez mais difícil no mundo contemporâneo, pois a profissão docente pode ser olhada por diferentes pontos de vista. A formação de professores está relacionada com as tendências teórico-práticas que marcaram a compreensão da docência e no âmago dessa preocupação está o reducionismo na formação profissional das novas gerações, as quais se

concentram cada vez mais no domínio técnico altamente especializado. A formação dos professores tende a não mais estimulá-los a desenvolver a capacidade de pesquisar e de pensar.

Diante desse contexto, tomando-se em análise, a abordagem veiculado pelos autores de referência em educação de surdos, entre eles Skliar (1999) e Ronice Quadros (2004), Lacerda (2014), (Lebedeff 2012), pesquisadores que argumentam que os docentes atuais não são preparados para conviver com culturas diferentes e respeitar pontos de vista diferentes. Esses autores manifestam sua preocupação sobre os rumos que a educação de surdos está tomando.

Skliar (1999) problematiza o conceito de diferença, enfatizando que este não é utilizado como um termo a mais, dentro de uma continuidade discursiva, onde habitualmente se incluem outros conceitos como deficiência ou diversidade. Estes, no geral, mascaram e neutralizam as possíveis consequências políticas, colocam os outros sob o olhar paternalista e se revelam como estratégias conservadoras para ocultar uma intenção de normalização. A diferença, para o referido autor, é vista como significação política, construída histórica e socialmente como um processo de conflito e movimentos sociais, de resistência às assimetrias de poder e de saber, de uma outra interpretação sobre alteridade e sobre o significado dos outros no discurso dominante. Seus argumentos estão ancorados na verificação das impropriedades da falsa demonstração de uma tese mediante a repetição dela mesma com palavras diferentes. Sua preocupação também é fundamentada na criação de um campo para o planejamento de políticas educacionais para surdos.

Quadros, por sua vez, aborda a questão da seguinte forma:

[...] os surdos e os ouvintes precisam ser sensíveis e compreender o grau de dificuldade que envolve a aprendizagem, a tradução de uma língua de uma modalidade oral-auditiva (Língua Oral) para uma visual-espacial (Língua de Sinais) pode provocar bloqueios irreversíveis na interação do professor e/ou interprete com o surdo (QUADROS, 2004, p. 39).

Essas ideias remetem a muitas alternativas, dentre as quais está a possibilidade de as instituições de ensino superior oferecerem apoios necessários aos seus professores e dialogarem com esses alunos para se pensar a educação de alunos surdos no ensino superior. Essa tem sido a principal estratégia de compreensão da docência. Apesar de essas ideias revelarem diferentes tensões, não basta a presença do intérprete em sala de aula, precisa-se pensar em outras saídas para que as aprendizagens se efetivem de fato. Os educadores precisam compreender que os alunos surdos têm capacidade para aprender, mas se não forem

bem instrumentalizados, suas chances são menores. Além disso, torna-se útil a compreensão de o que é lidar com a diversidade do ponto de vista social. Trata-se de:

- a) Ser capaz de reconhecer os talentos e as limitações dos alunos e planejar suas aulas de acordo;
- b) Ser capaz de reconhecer e respeitar as diferentes origens socioculturais de nosso alunado; e valorizá-lo durante o processo de ensino-aprendizagem;
- c) Saber como o aprendizado dos alunos pode ser afetado pelas deficiências e usar estratégias de ensino para superar as dificuldades;
- d) Confiar em sua própria habilidade como educador para planejar aulas individualizadas e adaptar o currículo para tender às necessidades de todos os alunos;
- e) Receber ajuda dos colegas, pais e outros profissionais;
- f) Acreditar que todas as pessoas têm direito à educação e que podem aprender (DUK, 2005, p. 22.).

As instituições brasileiras de formação de professores devem estar atentas a essas proposições apresentadas, pois elas representam alguns dos motivos que colaboram para resolução dos problemas educacionais envolvidos no sistema de ensino de pessoas surdas.

Tendo em vista a necessidade de viabilização de uma proposta de formação de professores para alunos surdos, pude conceber o professor como um especialista da matéria de ensino, como um mediador de culturas e como um agente político de mudanças, como propulsor de inovações. No entanto, cada perspectiva revela uma visão epistemológica e uma visão de mundo. Delas decorre uma concepção de docência. Compreender numa perspectiva histórica como foram produzindo-se as visões de docência e os movimentos que incidiram sobre a formação de professores ajuda a entender esse processo.

Diante desse panorama pode-se perguntar, de que se precisa os professores na sua formação para ensinar alunos com surdez? A qualidade de formação se institui pela capacidade autonomia de tomar decisões fundamentadas e com bom senso. Aos professores precisa se devolver essa autonomia e ajudá-los a se responsabilizar por elas. Essa é a condição de profissionalização. As estratégias para tal exigem atitudes e compromissos políticos e éticos. Depende de movimentos institucionais e da capacidade dos próprios professores de se submeterem a esse tipo de formação.

Assim como esses autores e por acreditar que os professores ensinam e que aprendem com seus alunos, aposto na ideia de que o diálogo com a prática que se articula com a teoria ajuda a ter esperanças no processo de educação de surdos. O professor é capaz de fazer diferença na vida dos estudantes.

Diante dessas questões penso que são grandes os desafios ainda emergentes para o campo da formação de professores para alunos com surdez. A prática da formação precisa

aproximar a universidade da escola e usar a pesquisa como um elo nessa relação. Diminuir barreiras e trabalhar em conjunto se constitui na saída para qualificar tanto o trabalho acadêmico como a prática escolar. Se o esforço foi válido, poderá contribuir com a tarefa mais ampla de vislumbrar novas perspectivas na direção de se pensar em uma teoria orientada para formação mediante o reconhecimento.

4.2.3 O trabalho docente frente à alunos surdos no ensino superior

Sei que, independente de seu interesse em ensinar, todo professor deveria estar capacitado para trabalhar com o aluno surdo. Sabe-se que as políticas de inclusão propõem que todos esses alunos sejam inseridos em quaisquer espaços sociais. Muitos são os aspectos questionáveis nessas políticas, mesmo assim diante do contexto atual o processo é irreversível.

Em se tratando de processos inclusivos para acadêmicos surdos, destaquei que a Língua de Sinais traz a possibilidade oferecer a este aluno de participar das atividades comuns da classe e trocar experiências adequadas.

Nussbaum (2012) afirma que as lesões e as deficiências levantam problemas distintos de justiça social, ambos urgentes e, nesse caso, figura a questão do tratamento justo para pessoas com lesões, muitas das quais precisam de arranjos sociais atípicos, incluindo diversos tipos de assistência. Quer-se que tenham vidas integradas e produtivas. Uma sociedade justa pode-se pensar, também olharia para o outro lado do problema, a sobrecarga sobre os ombros das pessoas que cuidam de seus dependentes.

Essas pessoas carecem de muitas coisas: reconhecimento de que o que estão fazendo é trabalho, ou seja, assistência tanto humana quanto financeira, oportunidades de empregos recompensadores, e participação na vida social e política. Deve-se também reconhecer que o problema de respeitar e incluir essas pessoas no ensino superior, bem como e o problema correlativo de fornecer assistência, são vastos e afetam toda família em cada sociedade. Há muitas pessoas cuja surdez impede sua participação e inserção em diversos ambientes. Uma das tarefas mais importantes de uma sociedade justa seria responder a essas necessidades de modo a proteger a dignidade destes destas pessoas (NUSSBAUM, 2012).

A meu juízo, se está diante do desafio para pensar à docência no ensino superior para alunos surdos e, diante das condições atuais, almeja-se repensar o ensino no sentido desse profissional poder autorizar-se a refletir sobre sua prática obtendo assim uma postura mais reflexiva, adquirindo uma base mais metódica que cause efeito em sua postura. O professor

poderá assim compreender a outra dimensão da condição humana, compreendendo que é na experiência com seus alunos que irá construir o conhecimento científico proposto pelos currículos universitários, particularizados de acordo com a sua condição socioeconômica, psicológica e física. Acadêmicos que são surdos exigem desse professor um olhar diferenciado e, mesmo que esse professor se sinta inseguro para ensinar esse aluno, importa é a concepção que permeia as suas atitudes. O êxito dessa prática requer que ele crie condições facilitadoras detectando lacunas do sistema, superando carências e enfrentando os conflitos.

A partir dessa reconfiguração do conhecimento, o docente do ensino superior precisa articular a sua prática entre a razão e a condição humana, exigindo assim uma visão de totalidade, um olhar abrangente que se volte à realidade, definido assim os novos caminhos do conhecimento e da aprendizagem de seus alunos. Nessa concepção, surgem debates sobre educação de surdos tais como Congressos, Simpósios onde os surdos têm a oportunidade de expressarem suas necessidades chamando a atenção das instituições de ensino superior para atualizar as suas funções e finalidades na medida em que precisam objetivar e disponibilizar espaços amplos de acessos a todos e principalmente a formação de professores em educação inclusiva.

Pautados nas ideias de Nussbaum (2012), acredito que ao se propor uma formação de professores centrada na concepção de que desenvolvendo as capacidades dos indivíduos e aqui dos alunos surdos e seus professores, viabiliza-se que esses criem suas próprias representações de mundo e, a partir destas representações, pensem autonomamente estratégias para a resolução de problemas, compreendendo-se assim, como sujeito da história.

Pensar a educação de surdos viabilizando uma proposta pautada nessas concepções é a base para desenvolver a autonomia como uma construção cultural e corresponde ao fato de que essa autonomia pressupõe dar condições para que o aluno se faça construtor de seu próprio conhecimento, precisando ser constantemente testemunhado e vivenciado através do diálogo.

Quanto ao diálogo, Skliar (1999, p. 143) diz que “o movimento surdo é regado pela dialogicidade”. O diálogo possibilita aos surdos desencadarem seu processo emancipatório, desde que não “se configure num monólogo, o que ocorre facilmente entre os que ouvem e os surdos” (1999, p. 143). Ou seja, espera-se que o diálogo realizado entre surdos e ouvintes seja de fato capaz de contribuir para reflexões e mudanças de atitudes em relação a formação.

Ademais, outro aspecto importante a ressaltar é o de os professores de alunos surdos prestarem mais atenção às curiosidades cotidianas dos alunos, para poderem bem orientá-los,

fazendo uso do rigor científico para possibilitar a transformação da curiosidade espontânea numa curiosidade epistemológica e ver a dialogicidade como fruto da criação humana.

CONCLUSÃO

Foi meu desejo arriscar a construção dessa pesquisa da forma como pôde ser realizada, por razões ligadas à minha formação, a minha história de vida e também por acreditar na importância de “arriscar com responsabilidade” naquilo que acredito. Por mais que tenham aparecido falhas e faltas, e que podem permanecer, eu percebo que consegui deixar motivações para minhas futuras pesquisas e a de outros interessados nas questões sobre surdez.

Com foco na resistência e desafios à inclusão dos alunos surdos no ensino superior, foi analisada a cultura que predomina e o processo de inclusão do aluno com surdez no ensino superior, minha hipótese é a de que mesmo havendo alguns progressos no que diz respeito à inclusão do surdo no ensino superior, ainda permanecem muitos desafios que precisam ser enfrentados para que se possa chegar a efetiva inclusão dos surdos, não apenas como alguém compreendido pelas concepções dos não surdos, mas como um sujeito que constrói formas próprias de compreensão e de ação no mundo e de interação com os outros.

Para tanto, tomei como base os pressupostos orientadores da pesquisa: a Língua de Sinais precisa ser vista e ensinada da mesma maneira que a língua dos ouvintes (neste caso a Língua Portuguesa) (P1); o bilinguismo aponta para o fato da criança ter acesso a duas línguas, respeitando a Língua de Sinais como sendo a língua natural desse sujeito e sendo integrante de outra cultura (P2); a estigmatização provoca efeito paralisante nos grupos de menor poder nessas relações, dificultando e bloqueando possibilidades de os grupos que têm uma posição menor conseguirem mobilizar as fontes de poder, e, em consequência, inviabilizando o aprender (P3). Bem como, o percurso histórico e a política de inclusão dos alunos com necessidades especiais, em particular, do aluno surdo e sua inclusão acadêmica.

A realidade estudada teve como objeto o ensino superior, apontado em questionamentos e no problema central de pesquisa: qual a cultura que predomina nas instituições de ensino superior em relação aos alunos com surdez, as marcas dessa cultura e como ela se reproduz? A resposta a esta questão, foi dada pela análise dos registros de entrevistas com acadêmicos surdos, professores e intérpretes, e observações informais registradas no diário de campo.

Das análises proporcionadas pela triangulação dos dados e pelo método da complementaridade, obtive os dados empíricos da pesquisa qualitativa, realizada por meio do estudo exploratório com os sujeitos da pesquisa, inseridos nos Grupos A (acadêmicos surdos),

B (professores) e C (intérpretes) do composto das amostras, para contrastar os pressupostos e a tese com a realidade apresentada.

A entrevista guiada por um roteiro de tópicos, para os três grupos de sujeitos, buscou: em relação aos acadêmicos surdos, o conhecimento da história de vida acadêmica destes alunos, uma maior compreensão da relação com a família e a escolarização, as impressões e opiniões destes sobre o vestibular e acesso ao ensino superior, a participação nas atividades acadêmicas, o apoio da Instituição de ensino e o atendimento as expectativas do acadêmico pelo setor responsável ao seu apoio e suas impressões/satisfação quanto ao acesso ao conhecimento no decorrer do curso. Em relação aos professores e aos intérpretes, formar o perfil destes profissionais que atuam com os acadêmicos surdos no ensino superior e, por meio das categorias de análises estabelecidas – Domínio Teórico/Conceitos, Ingresso e Acolhida do Acadêmico, Aceitação, Compromisso –, analisar em conjunto com a análise das entrevistas com os acadêmicos surdos o processo de inclusão, baseada nas concepções de conflito e opressão. Num segundo momento se destaca a importância do reconhecimento como forma de viabilizar a inclusão dos alunos surdos no ensino superior.

Nesse caminho, procuro me posicionar a respeito da temática que norteou meu estudo – inclusão de alunos surdos no ensino superior: resistências e desafios. Pensar em qual a cultura que predomina nas instituições de ensino superior em relação aos alunos com surdez, as marcas dessa cultura e como ela se reproduz.

Nesse sentido procurei construir um trabalho que rompesse com o estereótipo constantemente vinculado a pessoa com deficiência como sendo incapaz, e partindo sempre de uma perspectiva biológica do desenvolvimento humano. Assim, para dar uma resposta a questão central e o alcance do objetivo geral da pesquisa, construí esse percurso, estabelecendo como objetivos específicos: dar significado ao tema de estudo por meio do relato da experiência profissional, sua evolução no tempo e culminância da tese formulada; discutir sobre o processo de inclusão do aluno surdo no ensino superior; refletindo sobre questões teórico-empíricas que permeiam esse processo e compreendendo o tipo de relação funcional que fundamenta as relações entre figurações sociais; contextualizar a história da educação de surdos, identificando concepções de inclusão, problemas de exclusão, características da educação especial, paradigma da inclusão, políticas públicas, metodologias e tendências na educação de surdos; investigar e analisar crítica e interpretativamente o processo de inclusão do aluno surdo no ensino superior, identificando práticas educativas, integrativas, interventivas e de avaliação, bem como necessidades e expectativas do aluno surdo.

A contratação das evidências empíricas, na análise do processo de inclusão, com os conteúdos teóricos e contribuições complementares trazidos à discussão, foram impulsores de algumas conclusões para se chegar à efetivação da inclusão dos surdos no ensino superior.

Nesse sentido posso afirmar que o objetivo principal do trabalho foi atingido, tendo em vista que as evidências empíricas sobre a cultura predominante nas instituições que estão desenvolvendo o processo de inclusão do aluno surdo no ensino superior continua sendo a dos ouvintes, que as marcas dessa cultura estão na fala, no comportamento, nas dificuldades vividas no cotidiano da sala de aula. Assim, seja em relação aos conteúdos, aos recursos materiais e humanos, porque professores e intérpretes não estão suficientemente alinhados com a cultura dos surdos; seja porque esquecem a presença desse aluno na aula; seja pela atenção necessária que todos os alunos devem receber; seja porque há ainda o monopólio da educação auditiva e as metodologias visuais muitas vezes são esquecidas pelos professores; seja pelo aluno surdo se ver isolado em momentos que deveriam ser de interação, como na realização de atividades em equipe e, que o surdo percebe, internaliza, sofre, porque ainda visualiza resquícios de preconceito dos demais, contribuindo para a estigmatização dos destes pelos alunos ouvintes persista. Dessa forma, observo que as marcas da cultura ouvintista, pelo despreparo dos professores em trabalharem estas questões e promoverem a integração entre todos os alunos, acaba por reproduzir a cultura do grupo estabelecido.

Estas constatações evidenciadas pela pesquisa qualitativa e a observação direta intensiva, na vivência empírica proporcionada pelo presente trabalho, respondem a questão central de pesquisa, descrita no preâmbulo destas considerações, ao mesmo tempo em que atestam que os pressupostos orientadores do foco da pesquisa são verdadeiros, pois ficou evidenciado empírica e teoricamente, que a Língua de Sinais precisa ser vista e ensinada da mesma maneira que a língua dos ouvintes (a Língua Portuguesa), que o bilinguismo possibilita que o aluno tenha acesso as duas línguas, respeitando a Língua de Sinais como sendo a língua natural do sujeito surdo e sendo ele integrante de outra cultura, e que a estigmatização provoca efeito paralisante nos grupos de menor poder nessas relações, dificultando e bloqueando possibilidades de os grupos que têm posição menor conseguirem mobilizar as fontes de poder, e, em consequência, dificultando e até mesmo, inviabilizando o aprender, como ficou bem evidenciado nos relatos de alguns acadêmicos e nas discussões de autores tais como Erving Goffman, Norbert Elias e John Scotson.

Assim, confirmados os pressupostos, tem-se como verdadeira a tese de que o processo de inclusão do aluno surdo no ensino superior significa mais do que oferecer vagas e aceitar as pessoas com deficiência nas instituições de ensino superior, requer compromisso da

instituição, uma cultura de inclusão e docentes instrumentalizados e suficientemente humanizados para ensinar independente das diferenças das condições físicas, cognitivas e subjetivas de seus alunos.

Argumento, ainda, que a confirmação da tese formulada contou, também, com as relevantes contribuições de Martha Nussbaum e de Geraldo Echeita e Mel Ainscow. A discussão sobre os conceitos de capacidades e justiça trazidas por Nussbaum para este trabalho propiciaram se pensar o reconhecimento da surdez no ensino superior relacionando-o a esses conceitos.

Sei que um aluno que é surdo não depende apenas dos esforços de seu professor de imediato, mas de todos os participantes da instituição que ele está fazendo parte, inclusive ele próprio, no sentido de sanar estas dificuldades, remeto assim à questão do reconhecimento. Penso que esse desafio estimula e justifica um estilo de trabalho que deve ser pautado por uma formação onde os indivíduos aprendem a ver-se a si mesmos de modo positivo na medida em que vão se convencendo das capacidades e necessidades específicas que constituem sua personalidade e isto irá ocorrer por meio de apoio dos seus parceiros de interação. A tarefa principal do ensino consiste muito mais em aprender a contextualizar o conhecimento do que aprender se preocupar só com sua quantidade.

Para tanto, os conceitos de capacidades e justiça de Nussbaum, em consonância com os estudos sobre a surdez, podem servir de base para refletir sobre a necessidade de resignificação do processo educacional e de formação de professores para alunos surdos. No meu entendimento a grande meta seria, portanto, contextualizar e relevar os desafios impostos pela deficiência, servindo de apoio teórico para levantar argumentos com relação a tese de que os surdos se constituem como seres humanos a partir do momento em que existirem processos subjetivos orientados pela busca de reconhecimento, entre ambas. Essa tese precisaria ser convertida no impulso motivacional que irá se traduzir em sentimentos de justiça. Para essa autora, as experiências de desrespeito abalam profundamente a relação que uma pessoa desenvolve, privando-a de determinadas pretensões de identidade ferindo a integridade física e, em decorrência, se pode concluir que a autoconfiança afetarà seu desempenho acadêmico.

Em se tratando de alunos surdos, saliento que nesse aspecto as ideias de Nussbaum servem de alerta com relação a sua escolarização, tendo em vista que as experiências de desrespeito traduzem uma quebra de expectativas presentes na base da relação social e consequentemente de aprendizagem.

Vale destacar ainda que para que os acadêmicos surdos, incluídos de fato no ensino superior consigam aprender, faz-se necessário que seus professores e suas instituições

educativas sejam concebidas como instâncias socializadora e que sejam preenchidas as expectativas de reconhecimento, viabilizando assim o processo de construção de si. Para tanto, a proposta de educação inclusiva no ensino superior para alunos surdos deverá estar pautada em uma concepção de educação que se faça presente, nas relações de reconhecimento mútuo, uma formação orientada em uma perspectiva emancipatória.

Por sua vez, Echeita (2010) e Ainscow (2008) complementam as conclusões obtidas sobre as evidências empíricas e a viabilização do processo de inclusão dos surdos no ensino superior ao compartilharem com a pesquisadora e com todos aqueles que buscam um sistema educativo mais inclusivo, uma definição da inclusão que se quer alcançar. Assim, apontam os elementos norteadores das práticas inclusivas: a inclusão é um processo e deve ser assumida como tal; a inclusão busca a presença, a participação; a inclusão precisa da identificação e a eliminação de barreiras; a inclusão coloca particular ênfase naqueles grupos de alunos que podem estar em risco de marginalização, exclusão, ou fracasso escolar. Estes elementos podem ser impulsionadores da educação inclusiva, pois seus princípios apontam para a importância das evidências, isto é, dentro dos sistemas educativos, “o que é planejado, é realizado”. Como o uso de dados que promovem os valores de confiança e responsabilidade, na prática podem ocultar aspectos mais prejudiciais que os mostrados, deve-se mudar até onde sejam necessários os sistemas de avaliação do ensino, para “medir o que valoramos”, em vez do que se faz habitualmente, que é, “valorar somente o que podemos medir”.

Assim, com a convicção do que se necessita para viabilizar o processo de inclusão do aluno surdo no ensino superior, pois tenho uma visão e o conhecimento, teórico e prático para levá-lo a cabo. Isso não significa que não seja necessária mais investigação. Com a visão da educação inclusiva como um direito irrenunciável, já não se tem desculpas, para se obter progressos mais significativos na inclusão do aluno surdo no ensino superior. E, como o *“melhor argumento moral é a ação”* (Toni Booth), para que nenhum aluno surdo se veja excluído do seu direito de estar na Universidade, aprender e participar com seus iguais do benefício de uma educação de qualidade, concluo com recomendações para futuras pesquisas com professores, intérpretes e alunos com a prática do diálogo em valores inclusivos, calcado na prática dialética de escutar, refletir, reconhecer, colocando o diferente, também, no lugar do semelhante.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M.; MILES, S. Um marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de sistemas de educación incluyentes. In: **Conferencia Internacional de Educación**, 48., 2008, Ginebra. *Anais...* Ginebra: UNESCO/BIE, 2008.

AQUINO, J. G. **Autoridade e autonomia na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1999.

ARANTES, E. M. M.; FALEIROS, E. T. Subsídios para uma História da Assistência Privada Dirigida à Infância no Brasil. In: PILOTTI, F.; RIZZINI, I. (Orgs.). **A Arte de Governar Crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. Rio de Janeiro: Amais, 1995. p. 169-220.

ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

ASSMAN, H. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis: Vozes, 2001.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS [ABNT]. NBR 9050: acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro, 2015.

BATISTA, C.; JESUS, D. (Org). **Avanços Políticos de Inclusão**: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação, 2007.

BISOL, C. (Org). **Estudantes Surdos no Ensino Superior**: reflexões sobre a inclusão. Cadernos de Pesquisa, v.40, n.139, jan./abr. 2010.

BEYER, H. O. Avaliação na Educação Especial e o Paradigma de Vygotsky. **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, n. 12, p. 5-13, 1998.

BLANCO, R. Aprendendo na diversidade: implicações educativas. In: Congresso Ibero-brasileiro de Educação Especial, 3., 1998, Foz do Iguaçu, PR. *Anais...* Foz do Iguaçu, 4 a 7 nov. 1998.

_____ (Coord.). El derecho de todos a una educación de calidad. **Revista Latino-americana de Educación Inclusiva**, v. 4, n. 2, p. 25-153, 2010.

BOGDAN, R.; BIRKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, PT: Porto Editora, 1982 e 1994.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. (2002). Index for inclusion (2nd ED). **Developing leaning and participation in schools** (2^aed). Manchester: CSIE. Trad. Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. <consorcio.educacion.inclusiva@uam.es.>.

_____. **Index para a inclusão**: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas. 3. ed. New Redland Building, Coldharbour Lane, Frenchay, Bristol BS16 1QU, UK: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), 2011. Disponível em: <lapeade.com.br/.../index2014/.../BRASIL.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2015.

BOTELHO, P. **Segredos e silêncios na educação dos surdos**. Minas Gerais: Autêntica, 1998.

BOVE, M. **Cursos sobre comunicação do surdocego congênito**. Programa Hilton Perkins para América Latina. São Paulo: 1993.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 2012.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 977, de 3 de dezembro de 1965**. Brasília: MEC/CEF, 1965. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: set. 2013.

_____. **Política Nacional de Educação Especial**, Brasília, DF: MEC/ISEESP, 1994.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Passo Fundo: Universitária, 1997*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 26 mai. 2013.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**, vol. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas para a promoção da acessibilidade. Brasília: MEC/CEF, 2004.

_____. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília, DF: MEC/CEF, 2005.

_____. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, de 26.08.2009. p. 3.

_____. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Lei da Acessibilidade. Brasília, DF: MEC/CEF, 2000.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 2/01**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40.

_____. **Lei n.10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília, DF: MEC/CEF, 2002.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Livro 1/MEC/SEESP. Brasília, DF. 2007.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007a.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10.10.2007. Disponível em: <peei.mec.gov.br/arquivos/política-nacional-educacao-especial.pdf>. Acesso em: 20 out. 2013.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2009a.

_____. **Marcos político-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília: Secretaria da Educação Especial, 2010.

_____. **Lei nº 12.319, de 1 de setembro de 2010.** Regulamenta Profissão de Tradutor e Intérprete Libras. Brasília, DF: MEC/CEF, 2010.

_____. Documento Orientador Programa Incluir – **Acessibilidade na Educação Superior.** Brasília: MEC/SECADI/Sesu, 2013.

_____. Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior e a **Avaliação in loco do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)** / Cursos de Graduação. Brasília: MEC/SINAES/Sesu, 2013.

BURBULES, N. C. **Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais.** In: GARCIA, R. L.; MOREIRA, BARBOSA A. F. (Orgs.). Currículo na Contemporaneidade: incertezas e desafios. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 159-188.

CALDERON-ALMENDRÓS. I. **Educacion y esperanza en las fronteras de la discapacidad.** 2014. Tese (Doutorado) - Universidade de Málaga, Espanha, 2014.

CAMPS, V. **El gobierno de las emociones.** Barcelona, Es: Herder, 2012.

CARMO, A. A. Inclusão escolar: roupa nova em corpo velho. **Integração**, Brasília, DF, ano13, n23, 2001.

CARNEIRO, Moacir Alves. **O Acesso de Alunos com Deficiência as Escolas e Classes Comuns:** possibilidades e limitações. Petrópolis: Vozes, 2008.

CARVALHO, Rosita Edler. Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004. CARVALHO, R. E. **A Nova LDB e a Educação Especial.** 2. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

CHARTIER, R. Formação social e economia psíquica: a sociedade de corte no processo civilizador. In: ELIAS, N. **A sociedade da corte. Investigação sobre a sociedade da realeza e da aristocracia de corte.** Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

CENCI, A. V. Reconhecimento, conflito e formação na teoria crítica de Axel Honneth. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 27, n. 53, p. 323-342, jan./jun. 2013. ISSN 0102-6801

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília, 7-10 jun. 1994.

DEMÁRIO, L. Poder e legislação. In: Simpósio Internacional Processo Civilizador, 7., 2003, Piracicaba. **Anais..**Piracicaba: UNIMEP/PPGE, 2003. v. 1.

DEMÁZIO, M. F. M. **Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com Surdez**. Brasília: SEESP/ SEED/ MEC, 2007.

DERRIDA, J. **Mal de arquivo: uma impressão freudiana**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

DIÁRIO de Campo. **Registro de observações da pesquisadora**. IESA, Santo Ângelo, mar. 2015.

DORZIAT, A. Bilinguismo e surdez: para além de uma visão linguística e metodológica. 1999. In: SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999a. v. 1.

DRIESSNACK, M; SOUSA, V. D.; MENDES, I. A. C. Revisão dos desenhos de pesquisa relevantes para enfermagem. Parte 1: desenhos quantitativos. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 15, n. 3, p. 502-507, maio/jun. 2007.

DUK, C. **Educar na diversidade: material de formação docente / organização: Cynthia Duk**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

ECHEITA, G.; AINSCOW, M. La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pediente. In: Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down, 2., 2010, Granada, Es. **Anais**. Granada, Es: Down España, 2010.

ELIAS, N. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1993. v. 1.

_____. **O processo civilizador: formação do estado e civilização**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994. v. 2.

_____. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994a.

_____. **A solidão dos moribundos: seguido de envelhecer e morrer**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____; SCOTSON, J. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

ESTEBAN, M. P. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FÁVERO, E. A. G. **Direitos das pessoas com deficiência: garantia de igualdade na diversidade.** Rio de Janeiro: WVA-Ed, 2007.

FELTRIN, Antonio Efro. **Inclusão social na escola: quando a pedagogia se encontra com a diferença.** São Paulo: Paulinas, 2011.

FERREIRA, Aurélio B. H. **Dicionário de Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1977.

FERREIRA, S. L. A sociedade inclusiva. **Temas sobre Desenvolvimento**, v. 7, n. 42, p. 54-56, 1999.

FISCHBACH, F. **Fichte et Hegel: la reconnaissance.** Paris: P.U.F., 1999.

FONSECA, V. **Educação Especial: programa de estimulação precoce – uma introdução as ideias de Feurstein.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

FOREST, M; LUSTHAUS, E. Le Kaleidoscope: un défi au concept de la classification en cascade. In: FOREST, M. (Org.). **Education-Integration. Downs view**, Ontario: L’Institute A. Roehrer, v. 2, p. 1-16, 1987.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder.** 8. ed. Rio Janeiro: Graal, 1989.

FREIRE. **À sombra desta mangueira.** São Paulo: Olho d’água, 2004.

GADOTTI, M. **Educação e Poder: introdução à pedagogia do conflito.** 4. ed. São Paulo: Cortes/Autores Associados, 1983.

GARCIA, V. G. **As pessoas com deficiência na história do mundo.** Publicação: 02.10.2011. Disponível em: <www.bengalalegal.com/>. Acesso em: 20 jul. 2015.

GARRIGOU, A.; LACROIX, B. (Orgs). **Norbert Elias: a política e a história.** São Paulo: Perspectiva, 2001.

GOFFMAN, E. **Estigma: la identidad deteriorada.** 5 ed. Buenos Aires: Amorrortu, 1993.

GOODE, W. J.; HATT, P. K. **Métodos em pesquisa social.** 3. ed. São Paulo: Nacional, 1969.

GUHUR, M. L. P. A representação da deficiência mental numa perspectiva histórica. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Campinas, SP, n. 2, p. 75-83, 1998.

GUZMÁN, N. G. El “enfoque de las capacidades” de Nussbaum y el concepto de “discapacidad”. **Revista de Estudiantes de Filosofía Légein**, n. 9, p. 101-119, jul./dic., 2009.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias Qualitativas na Sociologia.** Petrópolis: Vozes, 1990.

HEINICH, N. **A sociologia de Norbert Elias.** Bauru, SP: EDUSC, 2001.

HONNETH, A. **A luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais.** São Paulo: Editora 34, 2003.

_____. Redistribution as recognition: a response to Nancy Frazer, p. 110-197; The point of recognition: a rejoinder to the rejoinder, p. 237-267. In: FRAZER, N.; HONNETH, A. **Redistribution or recognition?** A political-philosophical exchange. London: Verso, 2003a.

_____. **La sociedad del desprecio**. Madrid: Editorial Trotta, 2011.

HONORA, M.; FRIZANCO, E. M. L. **Livro Ilustrado de Língua de Sinais**: desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Censo da educação superior 2011**. Resumo técnico. Brasília: INEP, 2013.

JOKINEN, M. Alguns pontos de vista sobre a educação dos surdos nos países nórdicos. In: SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos**. Processos e projetos pedagógicos. Porto Alegre: Mediação, 1999. v. 1, p. 105-127.

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, S.; STAINBACK, W. Fundamentos do Ensino Inclusivo. 1999. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médica Sul, 1999. p. 21-34.

_____. Visão Geral histórica da Inclusão. 1999a. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médica Sul, 1999. p. 35-47.

KYLE, J. O ambiente bilíngue: alguns comentários sobre o desenvolvimento do bilinguismo para os surdos. 1999. In: SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999a. 1 v.

LACERDA, C. B. F. de. **A inclusão escolar de alunos surdos**: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. Cad. CEDES [online]. vol. 26, n.69, 2006, p. 163-184.

_____, C. B. F. **O intérprete de língua Brasileira de Sinais**: Investigando Aspectos de sua atuação na educação infantil e no ensino fundamental. Porto Alegre: Mediação, 2009.

_____, C.B.F. SANTOS, Lara. Martins, Vanessa R. (orgs). **Escola e Diferença**: caminhos para educação bilíngue. São Carlos. EDUFSCar.2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2013.

LISBOA, V. **Os Desviantes (Outsiders)**: você é um deles? 2013, maio 8. Disponível em: <www.papodehomem.com.br/>. Acesso em: 31 jul. 2015.

LODI, Ana C. LACERDA, C.B.F (orgs). **Uma escola, duas línguas. Letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre. Mediação, 2014.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____.M.C. HATTGE. M. D. **Inclusão escolar**-conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte. Editora Autêntica,2009.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **A Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU. 1996.

MACHADO.L. C. LOPES.M.C. **Educação de Surdos**: políticas, língua de sinais, comunidade e cultura. EDUNISC. Santa Cruz do Sul, 2010.

MANTOAN, M. T. E. **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997.

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão Escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MARCHESI, A.; MARTÍN, H. Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação**: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. 3 v.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

MARQUES, L. P. Educação Infantil Inclusiva: um desafio desejável. **Temas sobre desenvolvimento**, v. 8, n. 48, p. 30-37, 2000.

MASINI, E. F. S. Quais as expectativas com relação à inclusão escolar do ponto de vista do educador? **Temas sobre Desenvolvimento**, v. 7, n. 42, p. 52-54, 1999.

MAZZONI, A. A. **Deficiência x participação**: uma Deficiência x participação desafio para as universidades. Tese [Doutorado]. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2003.

MAZZONI, A. A.; TORRES, E. F.; ANDRADE, J. M. B. Sobre o acesso e a permanência de estudantes universitários com necessidades educativas especiais. In: Congresso Nacional da Fenasp, 9., 1999, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: FENASP, 1999. p. 11-12.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: História e políticas públicas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MELO, Z. M. Estigmas: espaço para exclusão social. **Revista Symposiu M**, Rio de Janeiro, ano 4, nº especial, p. 18-21, dez. 2000.

_____. **Os estigmas**: a deterioração da identidade social. UNICAP, 2005. Disponível em: <www.sociedadeinclusiva.pucminas.br/anais.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2015.

MENEZES, E. C. P. **A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva**. 2011. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.

MEYER, CONNIE. A role for Total Communication in 2012? **Batod**. Megazine. March. 2012.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 2. ed. São Paulo: HUCITEC/ABRASCO, 1993.

_____. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

_____ (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1998.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./set. 1993a.

MITLER, Peter. **Educação Inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MRECH, L.; PEREIRA, M. **Psicanálise, transmissão e formação de professores**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço/FAPEMIG, 2011.

MÜHL, E. H. **Racionalidade Comunicativa e Educação Emancipadora**. 1999. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educa, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: UNICAMP, 1999.

_____. **Agir Comunicativo e Educação Libertadora: descolonização do mundo da vida como tarefa educativa**. Texto. (Professor do Programa de Mestrado em Educação – Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo). Passo Fundo: UPF, 2001.

NUSSBAUM, M. C. Capabilities and Human Rights. **Fordham L. Rev.**, v. 66, n. 2, p. 273-300, 1997. Disponível em: <www.palermo.edu/Archivos_content/2015/>. Acesso em: 14 jun. 2015.

_____. **Um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

_____. **Las mujeres y el desarrollo humano**. Barcelona: Herder, 2002.

_____. **Fronteiras da justiça**: deficiência, nacionalidade, pertencimento a espécie. São Paulo, BR: Martins Fontes, 2006.

_____. **Paisajes del pensamiento**: la inteligencia de las emociones. Barcelona: Paidós Ibérica, 2006a.

_____. Las fronteras de la justicia. Barcelona: Paidós, 2007. In: GUZMÁN, N. G. El “enfoque de las capacidades” de Nussbaum y el concepto de “discapacidad”. **Revista de Estudiantes de Filosofía Légein**, n. 9, p. 101-119, jul./dic., 2009.

_____. **Not for profit**: Why democracy needs the humanities. New Jersey: Princeton University Press, 2010.

_____. **El ocultamento del humano**: repugnancia, vergüenza y lei. Buenos Aires: Katz, 2012.

_____. **El cultivo de la humanidad:** una defensa clásica de la reforma en la educación liberal. Barcelona: Paidós, 2012a.

_____. **Educação e justiça social.** Portugal: Edições Pedagogo, Lda. Contrapontos, 2014.

OMOTE, S. A Importância da Concepção de Deficiência na Formação do Professor de Educação Especial. In: BICUDO, M. A. V; SILVA JUNIOR, C. A. (Orgs.). **Formação do Educador.** São Paulo: Ed. UNESP, 1996. 3 v.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). Declaração de Salamanca, 1994. In: SASSAKI, R. K. **Educação Inclusiva.** Trechos da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). São Paulo, 1997.

_____. **Declaração de Salamanca.** Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Estrutura de ação em educação especial. Introdução. UNESCO, 1994a. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 20 out. 2013.

_____. Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all. Paris: UNESCO (accessible on line en: <<http://unesco.org/education/inclusive>>). In: ECHEITA, G.; AINSCOW, M. La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. In: Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down, 2., 2010, Granada, Es. **Anais...** Granada, Es: Down España, 2010.

_____. AND THE ORGANIZATION OF IBERO-AMERICAN. El derecho a una educación de calidad para todos en América latina y el Caribe, 29 a 30 marzo, Buenos Aires, Ar. REICE – **Revista Eletrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación,** Santiago, v. 5, n. 3, p. 1-21, 2007.

PATTON, M. Q. **Qualitative evaluation and research's methods.** Newbury Park: Sage Publications, 1990.

PERLIN, G. T. T. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. Educação de surdos: imposturas e posturas. In: THOMA, A. S.; SEBASTIANY, G. D. (Org.). **Reflexões e Ação,** v. 6, n. 2, p. 38-93, jul./dez. 1998a. Santa Cruz do Sul: EDUNIS, 2000.

_____. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

_____. Cultura e educação bilíngue no pulsar das Identidades surdas contemporâneas. In: ANDREIS-WITKOSKI, S.; FILIETAZ, M. R. P. (Orgs.). **Educação de surdos em debate.** Curitiba: Ed. UTFPR, 2014. p. 223-232.

PIAGET, J. **O Juízo Moral na Criança.** 4. ed. São Paulo: Summus, 1994.

PIECZKOWSKI, T. M.; NAUJORKS, M. I. **Educação, inclusão e acessibilidade:** diferentes contextos. Chapecó: Argos, 2014.

PIRES, C. L.; EDER, M. S. Educação de Surdos e fracasso escolar. 1999. Centro de Educação. Cadernos, n. 15, 2000.

PLAISANCE, E. Sobre a inclusão: do moralismo abstrato à ética real. **Centro de Apoio Pedagógico Especializado - CENP**, São Paulo, 2004. Disponível em: <cape.edunet.sp.gov.br/textos/textos/6.doc>. Acesso em: 21 out.2013.

PUCCI, B. (Org.). **Teoria crítica e educação**: a questão da formação cultural na escola de Frankfurt. Petrópolis: Vozes, 1994.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **Língua de Sinais brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre. Artmed, 2004 e 2011.

_____. **O tradutor intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Brasília: MEC/ Seesp, 2004.

_____; KARNOPP, L. B. **Língua de Sinais Brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2010.

RAWLS, J. **El liberalismo político**. Barcelona: Crítica, 1996.

_____. **La justicia como equidad**: una reformulación. Barcelona: Paidós, 2000.

SANTO; TERRA (2010). In: QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de Sinais Brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SANTOS, S. A. Tradução e interpretação de língua de Sinais: deslocamentos nos processos de Formação acadêmica e profissional. In: QUADROS, R. M. **Língua de Sinais brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre. Artmed, 2011.

SANTOS, Martinha Clarete Dutra dos. O Direito das Pessoas com Deficiência à Educação Inclusiva e o Uso Pedagógico dos Recursos de Tecnologia Assistiva na Promoção da Acessibilidade na Escola. **InFor**, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 51-60, june 2016. Disponível em: <<http://ojs.ead.unesp.br/index.php/nead/article/view/8/5>>. Acesso em: 04 sep. 2016.

SASSAKI, Romeu Kasumi. **Educação Inclusiva**. Trechos da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). São Paulo, 1997.

_____. Educação Inclusiva. **SER DOWN** – Boletim Informativo, [s.l.], ano 1, n. 2, p. 2, set. 2000.

SCHNEIDER, R. **Educação de Surdos**. Inclusão no Ensino Regular. Passo Fundo, RS: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2006.

SCHNEIDER, R.; SOUZA, S. A. A falta de confiança. In: **El gobierno de las emociones**. Barcelona, Es: Herder, 2012. cap. 2.

SELLTIZ, C. et al. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: Herder: Edusp, 1965.

SILVA, O. M. **Epopéia Ignorada**: a história da pessoa deficiente no mundo de ontem e de hoje. São Paulo: SEDAS, 1987.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SKLIAR, C. (Org.). **Educação e exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

_____. **A educação para surdos entre a pedagogia especial e as políticas para as diferenças**: desafios e possibilidades na educação bilíngue para surdos. Rio de Janeiro: Ines, 1998.

_____. (Org.). A invenção e a exclusão da alteridade 'deficiente' a partir dos significados da normalidade. **ER Educação & Realidade**, Porto Alegre, ano 24, n. 1, p. 15-32, jul./dez. 1999.

_____. A localização política da educação bilíngue para surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999a. 1 v.

_____. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1999b.

SLOMSKI, V. G. **Educação bilíngue para surdos**: Concepções e implicações práticas. Curitiba: Juruá, 2011.

SOUZA, R. M.; GÓES, M. C. R. O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999. v. 1, p. 163-188.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médica Sul, 1999.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis. Editora UFSC. 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e a formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

THOMPSON, E. S. A saúde dos surdos-mudos. In: KINSEY, A. A. **Atas: Congresso de Milão [de] 1880**. Rio de Janeiro: INES, 2011.

TOMASI, R. A teoria do reconhecimento de Honneth e as contribuições para os processos educativos. In: ANANPED SUL, 10., 2014, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ANPED SUL, 2014.

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

VEIGA-NETO, A. **Incluir para saber**. Saber para excluir. Campinas: Proposições, 2001.

VYGOTSKY, L. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

_____. São Paulo: Martins Fontes, 1991 e 1998.

WERNECK, C. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

WITCHES, P H. LOPES.M.C. Surdez como matriz de experiência. **Revista espaço**. P.32 a 48. Jan-jun 2015.

WILSON, C. H. *The Outsider*. Reissue edition, London: Tarcher, 1987.

APÊNDICE A**ENTREVISTA COM ACADÊMICOS SURDOS**

O presente questionário tem por finalidade buscar subsídios para a realização da Pesquisa de Doutorado: A inclusão de aluno surdo no Ensino Superior: proposições resistências e desafios do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade de Passo Fundo, desenvolvido pela discente do programa de doutorado, no segundo semestre de 2014, orientada pelo professor Doutor Eldon Mühl. O anonimato será mantido, sua participação é voluntária e espontânea, sendo os dados utilizados para tese.

Questões norteadoras

- 1) Relato sobre história de vida acadêmica (expectativa, frustrações, relação com professores e colegas).
- 2) Relação com a família e a escolarização, contribuiu para que chegasse ao Ensino Superior.
- 3) Como foi o vestibular, o acesso.
- 4) Como é a participação nas atividades acadêmicas.
- 5) Como é o apoio da Instituição.
- 6) O setor responsável pelo atendimento ou apoio acadêmico atendeu suas expectativas.
- 7) Como se sente quanto ao acesso ao conhecimento no decorrer do curso.

APÊNDICE B



ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES

O presente questionário tem por finalidade buscar subsídios para a realização da Pesquisa de Doutorado: A inclusão de aluno surdo no Ensino Superior: proposições resistências e desafios do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade de Passo Fundo, desenvolvido pela discente do programa de doutorado, no segundo semestre de 2014, orientada pelo professor Doutor Eldon Mühl. O anonimato será mantido, sua participação é voluntária e espontânea, sendo os dados utilizados para tese.

IDENTIFICAÇÃO:														
Data da Entrevista: ____/____/____														
Instituição: _____														
Professor (a): _____														
Data de Nascimento: ____/____/____														
Idade: _____														
FORMAÇÃO:														
Curso Superior: _____														
Qual (is)? _____														
EXPERIÊNCIA COMO PROFESSOR:														
• Tempo de experiência (em anos) como professor: _____														
• Experiências em quais áreas? _____														
• Tempo de experiência em anos: • Experiência no Ensino Especial? () NÃO () SIM. Quais? • Você teve convivência anterior com alunos surdos? () NÃO () SIM • Quem? () familiares () vizinho () aluno • Você já teve anteriormente a experiência de ter em uma turma alunos com surdez? () NÃO () SIM														
Faça uma breve descrição sobre o que você sabe a respeito dele (s). _____ _____														
FORMAÇÃO CONTINUADA:														
• Relação dos cursos feitos														
<table border="1"> <thead> <tr> <th>Relação dos cursos feitos</th> <th>Carga horária</th> <th>Ano</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> </tbody> </table>	Relação dos cursos feitos	Carga horária	Ano											
Relação dos cursos feitos	Carga horária	Ano												
CATEGORIA: DOMÍNIO TEÓRICO/ CONCEITOS														
1. Qual o conceito de educação inclusiva?														

2. Você concorda com a educação inclusiva no ensino superior?

3. O que você pensa sobre a inclusão de alunos surdos no ensino superior?

4. Como você acha que o aluno surdo aprende em uma turma no ensino superior?

5. Em caso de ter sido professora de aluno com surdez, quais foram os resultados da inclusão desse até o momento:

- para você;
- para o aluno surdo;
- para os colegas da turma;
- para o diretor (a) da Instituição;
- para a família do aluno.

6. A política de inclusão no ensino superior fez com que melhorasse ou piorasse sua capacidade de administrar/realizar seu trabalho na instituição? Justifique sua resposta apontando vantagens e/ou desvantagens se for o caso.

7. Como você avalia a qualidade das suas ações quanto à inclusão? Na sua opinião, suas ações contribuem para o processo de efetivação da inclusão?

8. Você pensa que a política de inclusão no ensino superior deve continuar sendo implementada?

9. Qual o impacto que a experiência da inclusão tem para você?

10. O que você diria a outros professores que fossem passar pela experiência de ter no futuro um aluno com surdez em sua sala de aula no ensino superior?

CATEGORIA: INGRESSO E ACOLHIDA DO ACADÊMICO (se for o caso)

11. Você foi consultada sobre a inserção do aluno com surdez em sua sala de aula?

() SIM () NÃO

12. Se você tivesse a opção de escolher entre receber e não receber esse aluno, qual seria sua opção? Por quê?

13. Qual foi o seu pensamento/sentimento ao saber que teria um aluno surdo em sua turma?

14. Qual foi o seu sentimento a respeito do aluno antes de conhecê-lo?

15. Você já havia recebido alguma orientação ou informação a respeito da inclusão de alunos com surdez no ensino superior? Em caso positivo, qual (is)?

16. Quando um professor recebe pela primeira vez em sua turma um aluno com surdez, quais deveriam ser os procedimentos a serem adotados? Tem alguma sugestão?

17. Essas informações auxiliaram na sua prática? Como?

18. Na sua opinião, quais foram as fontes de informações mais importantes?

19) Na sua opinião qual deve ser a posição do professor quando estiver inserindo um aluno surdo?

20) Como se entende que deve ser a avaliação para esse aluno?

CATEGORIA: ACEITAÇÃO

21. De modo geral, o que você acha da inclusão de alunos surdos no ensino superior?

22. Você pensa que Instituição de ensino superior deve atender a todos sem distinção?

23. Você acha que o aluno com surdez foi ou não aceito pela turma? O que você acha que vai acontecer com esse aluno na turma? Você acha que sua inserção terá algum efeito positivo para a turma? Quais? Você acha que terá algum efeito negativo? Quais?

24. Você acha que esta experiência (de ter um aluno com surdez em sua sala) afetará sua carreira? Como? Que impacto você acha que a política de inclusão escolar poderá ter na sua vida pessoal?

25. Na sua opinião, a inclusão de alunos surdos poderá melhorar ou piorar o sistema educacional? Por quê?

CATEGORIA: COMPROMISSO

26. Quais são as expectativas com relação ao aluno surdo na sua turma?

27. Quais as vantagens você imagina que ele poderá ter em sua turma?

28. Quais as desvantagens você imagina que ele poderá ter em sua turma?

29. Você pensa que o fato de ter um aluno com surdez ou não em mudanças na sua rotina de trabalho? Em caso positivo, quais?

30. Você modificou seu planejamento em função do aluno com surdez? Em caso afirmativo, qual (is) modificação (modificações) fez?

31. Você pretende desenvolver um programa diferenciado para ensinar esse aluno?

32. Você acha que ele deverá ser tratado igual ou diferente dos demais? Você acha que deve esperar que ele faça as mesmas coisas, coisas diferentes ou menos que os outros?

33. Em caso de pretender fazer mudanças, o que pensa fazer de diferente?

34. Você tem condições de fazê-las ou precisaria de ajuda de um profissional especializado?

35. No caso de achar que precisaria de ajuda, que profissional (is) você acha que poderia (am) te ajudar?

APÊNDICE C



ROTEIRO DE ENTREVISTA COM INTÉRPRETES

O presente questionário tem por finalidade buscar subsídios para a realização da Pesquisa de Doutorado: A inclusão de aluno surdo no Ensino Superior: proposições resistências e desafios do Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade de Passo Fundo, desenvolvido pela discente do programa de doutorado, no segundo semestre de 2014, orientada pelo professor Doutor Eldon Mühl. O anonimato será mantido, sua participação é voluntária e espontânea, sendo os dados utilizados para tese.

IDENTIFICAÇÃO:								
Data da Entrevista: ____/____/____								
Instituição: _____								
Professor (a): _____								
Data de Nascimento: ____/____/____								
Idade: _____								
FORMAÇÃO:								
Curso Superior: _____								
Qual (is)? _____								
EXPERIÊNCIA COMO INTÉRPRETES:								
• Tempo de experiência (em anos) como intérprete: _____								
• Experiências em quais áreas? _____								
• Tempo de experiência em anos: • Experiência no Ensino Especial? () NÃO () SIM. Quais? • Você teve convivência anterior com alunos surdos? () NÃO () SIM • Quem? () familiares () vizinho () aluno • Você já teve anteriormente a experiência de ter em uma turma alunos com surdez? () NÃO () SIM								
Faça uma breve descrição sobre o que você sabe a respeito dele (s). _____ _____								
FORMAÇÃO CONTINUADA:								
• Relação dos cursos feitos								
<table border="1"> <thead> <tr> <th>Relação dos cursos feitos</th> <th>Carga horária</th> <th>Ano</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> </tbody> </table>	Relação dos cursos feitos	Carga horária	Ano					
Relação dos cursos feitos	Carga horária	Ano						
CATEGORIA: DOMÍNIO TEÓRICO/ CONCEITOS								
1. Qual o conceito de educação inclusiva? _____								
2. Você concorda com a educação inclusiva no ensino superior? _____								

3. O que você pensa sobre a inclusão de alunos surdos no ensino superior?

4. Como você acha que o aluno surdo aprende em uma turma no ensino superior?

5. Em caso de ter sido professora de aluno com surdez, quais foram os resultados da inclusão desse até o momento:

- para você;
- para o aluno surdo;
- para os colegas da turma;
- para o diretor (a) da Instituição;
- para a família do aluno.

6. A política de inclusão no ensino superior fez com que melhorasse ou piorasse sua capacidade de administrar/realizar seu trabalho na instituição? Justifique sua resposta apontando vantagens e/ou desvantagens se for o caso.

7. Como você avalia a qualidade das suas ações quanto à inclusão? Na sua opinião, suas ações contribuem para o processo de efetivação da inclusão?

8. Você pensa que a política de inclusão no ensino superior deve continuar sendo implementada?

9. Qual o impacto que a experiência da inclusão tem para você?

10. O que você diria a outros professores que fossem passar pela experiência de ter no futuro um aluno com surdez em sua sala de aula no ensino superior?

CATEGORIA: INGRESSO E ACOLHIDA DO ACADÊMICO (se for o caso)

11. Você foi consultada sobre a inserção do aluno com surdez em sua sala de aula?

() SIM () NÃO

12. Se você tivesse a opção de escolher entre receber e não receber esse aluno, qual seria sua opção? Por quê?

13. Qual foi o seu pensamento/sentimento ao saber que teria um aluno surdo em sua turma?

14. Qual foi o seu sentimento a respeito do aluno antes de conhecê-lo?

15. Você já havia recebido alguma orientação ou informação a respeito da inclusão de alunos com surdez no ensino superior? Em caso positivo, qual (is)?

16. Quando um professor recebe pela primeira vez em sua turma um aluno com surdez, quais deveriam ser os procedimentos a serem adotados? Tem alguma sugestão?

17. Essas informações auxiliaram na sua prática? Como?

18. Na sua opinião, quais foram as fontes de informações mais importantes?

19) Na sua opinião qual deve ser a posição do professor quando estiver inserindo um aluno surdo?

20) Como se entende que deve ser a avaliação para esse aluno?

CATEGORIA: ACEITAÇÃO

21. De modo geral, o que você acha da inclusão de alunos surdos no ensino superior?

22. Você pensa que Instituição de ensino superior deve atender a todos sem distinção?

23. Você acha que o aluno com surdez foi ou não aceito pela turma? O que você acha que vai acontecer com esse aluno na turma? Você acha que sua inserção terá algum efeito positivo para a turma? Quais? Você acha que terá algum efeito negativo? Quais?

24. Você acha que esta experiência (de ter um aluno com surdez em sua sala) afetará sua carreira? Como? Que impacto você acha que a política de inclusão escolar poderá ter na sua vida pessoal?

25. Na sua opinião, a inclusão de alunos surdos poderá melhorar ou piorar o sistema educacional? Por quê?

CATEGORIA: COMPROMISSO

26. Quais são as expectativas com relação ao aluno surdo na sua turma?

27. Quais as vantagens você imagina que ele poderá ter em sua turma?

28. Quais as desvantagens você imagina que ele poderá ter em sua turma?

29. Você pensa que o fato de ter um aluno com surdez ou não em mudanças na sua rotina de trabalho? Em caso positivo, quais?

30. Você modificou seu planejamento em função do aluno com surdez? Em caso afirmativo, qual (is) modificação (modificações) fez?

31. Você pretende desenvolver um programa diferenciado para ensinar esse aluno?

32. Você acha que ele deverá ser tratado igual ou diferente dos demais? Você acha que deve esperar que ele faça as mesmas coisas, coisas diferentes ou menos que os outros?

33. Em caso de pretender fazer mudanças, o que pensa fazer de diferente?

34. Você tem condições de fazê-las ou precisaria de ajuda de um profissional especializado?

35. No caso de achar que precisaria de ajuda, que profissional (is) você acha que poderia (am) te ajudar?

APÊNDICE D

DECLARAÇÃO AO COMITÊ DE ÉTICA



UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
VICE-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
CAMPUS I - Km 292 - BR 285, Bairro São José, Caixa Postal 611
CEP 99001-970, Passo Fundo/RS
Fone (54) 3316-8370; www.upf/cep; e-mail: cep@upf.br

DECLARAÇÃO

Título do projeto: Educação Inclusiva no ensino superior para alunos surdos: resistências e desafios

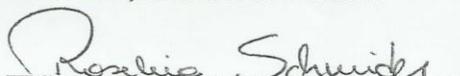
Pesquisadora: Roseléia Schneider

Tipo de Pesquisa:

- Iniciação científica Dissertação/Mestrado
 TCC/Graduação Tese/Doutorado
 TCC/Especialização Projeto Institucional

Declaro que a coleta de dados do projeto acima citado somente será iniciada e realizada após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade de Passo Fundo, de acordo com o que estabelece o item XI.2, da Resolução 466/12, nos seguintes termos:

Passo Fundo, 08 de novembro de 2014.


Pesquisadora

APÊNDICE E

	<p>UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO</p> <p>FAED - FACULDADE DE EDUCAÇÃO</p> <p>PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO</p>
---	--

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) TECLE AOS ALUNOS

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa sobre Educação Inclusiva no Ensino Superior para alunos surdos: resistências e desafios, de responsabilidade da pesquisadora Roseléia Schneider.

Esta pesquisa justifica-se pela necessidade de se investigar a problemática da inclusão do aluno surdo no ensino superior. Temos como objetivo analisar as concepções e práticas pedagógicas dos professores e intérpretes de alunos surdos no ensino superior e também analisar quais as condições de ingresso e permanência destes na instituição.

A sua participação na pesquisa será de um encontro, pela parte da tarde com duração de 3 horas na Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo para realização de uma entrevista.

Você poderá sentir um pouco de desconforto; ou, se for identificado algum sinal de desconforto psicológico da sua participação na pesquisa, a pesquisadora compromete-se em orientá-lo (a) e encaminhá-lo (a) para os profissionais especializados na área.

Ao participar da pesquisa, você estará contribuindo para melhorar o acesso desses alunos no ensino superior. Você terá a garantia de receber esclarecimentos sobre qualquer dúvida relacionada à pesquisa e poderá ter acesso aos seus dados em qualquer etapa do estudo. Sua participação não é obrigatória e você pode desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento.

Caso tenha alguma despesa relacionada à pesquisa, você terá o direito de ser ressarcido (a) e você não receberá pagamento pela sua participação no estudo.

As suas informações serão gravadas e posteriormente destruídas. Os dados relacionados à sua identificação não serão divulgados.

Os resultados da pesquisa serão divulgados na tese de doutorado, mas você terá a garantia do sigilo e da confidencialidade dos dados.

Caso você tenha dúvidas sobre o comportamento dos pesquisadores ou sobre as mudanças ocorridas na pesquisa que não constam no TCLE, e caso se considera prejudicado (a) na sua dignidade e autonomia, você pode entrar em contato com a) pesquisadora Roseléia Schneider, telefone 5599783365 ou com o curso de doutorado em educação, ou também pode consultar o Comitê de Ética em Pesquisa da UPF, pelo telefone (54) 3316-8157, no horário das 08h às 12h e das 13h30min às 17h30min, de segunda a sexta-feira.

Dessa forma, se você concorda em participar da pesquisa como consta nas explicações e orientações acima, coloque seu nome no local indicado abaixo.

Desde já, agradecemos a sua colaboração e solicitamos a sua assinatura de autorização neste termo, que será também assinado pelo pesquisador responsável em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com o a pesquisadora.

Passo Fundo, ___ de ___ de ___.

Nome do (a) participante: _____

Assinatura: _____

Nome da pesquisadora: _____

Assinatura: _____

APÊNDICE F

	<p>UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO FAED - FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO</p>
---	--

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) TCLE AOS PROFESSORES

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa sobre Educação Inclusiva no Ensino Superior para alunos surdos: resistências e desafios, de responsabilidade da pesquisadora Roseléia Schneider.

Esta pesquisa justifica-se pela necessidade de se investigar a problemática da inclusão do aluno surdo no ensino superior. Temos como objetivo analisar as concepções e práticas pedagógicas dos professores e intérpretes de alunos surdos no ensino superior e também analisar quais as condições de ingresso e permanência destes na instituição.

A sua participação na pesquisa será de um encontro, pela parte da tarde com duração de 2 horas na Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo para realização de uma entrevista.

Você poderá sentir um pouco de desconforto; ou, se for identificado algum sinal de desconforto psicológico da sua participação na pesquisa, a pesquisadora compromete-se em orientá-lo (a) e encaminhá-lo (a) para os profissionais especializados na área.

Ao participar da pesquisa, você estará contribuindo para melhorar o acesso desses alunos no ensino superior. Você terá a garantia de receber esclarecimentos sobre qualquer dúvida relacionada à pesquisa e poderá ter acesso aos seus dados em qualquer etapa do estudo. Sua participação não é obrigatória e você pode desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento.

Caso tenha alguma despesa relacionada à pesquisa, você terá o direito de ser ressarcido (a) e você não receberá pagamento pela sua participação no estudo.

As suas informações serão gravadas e posteriormente destruídas. Os dados relacionados à sua identificação não serão divulgados.

Os resultados da pesquisa serão divulgados na tese de doutorado, mas você terá a garantia do sigilo e da confidencialidade dos dados.

Caso você tenha dúvidas sobre o comportamento dos pesquisadores ou sobre as mudanças ocorridas na pesquisa que não constam no TCLE, e caso se considera prejudicado (a) na sua dignidade e autonomia, você pode entrar em contato com a) pesquisadora Roseléia Schneider, telefone 5599783365 ou com o curso de doutorado em educação, ou também pode consultar o Comitê de Ética em Pesquisa da UPF, pelo telefone (54) 3316-8157, no horário das 08h às 12h e das 13h30min às 17h30min, de segunda a sexta-feira.

Dessa forma, se você concorda em participar da pesquisa como consta nas explicações e orientações acima, coloque seu nome no local indicado abaixo.

Desde já, agradecemos a sua colaboração e solicitamos a sua assinatura de autorização neste termo, que será também assinado pelo pesquisador responsável em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com o a pesquisadora.

Passo Fundo, ___ de ___ de ___.

Nome do (a) participante: _____

Assinatura: _____

Nome da pesquisadora: _____

Assinatura: _____

APÊNDICE G



UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
FAED - FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) TCLE AOS INTÉRPRETES

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa sobre Educação Inclusiva no Ensino Superior para alunos surdos: resistências e desafios, de responsabilidade da pesquisadora Roseléia Schneider.

Esta pesquisa justifica-se pela necessidade de se investigar a problemática da inclusão do aluno surdo no ensino superior. Temos como objetivo analisar as concepções e práticas pedagógicas dos professores e intérpretes de alunos surdos no ensino superior e também analisar quais as condições de ingresso e permanência destes na instituição.

A sua participação na pesquisa será de um encontro, pela parte da tarde com duração de 2 horas na Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo para realização de uma entrevista.

Você poderá sentir um pouco de desconforto; ou, se for identificado algum sinal de desconforto psicológico da sua participação na pesquisa, a pesquisadora compromete-se em orientá-lo (a) e encaminhá-lo (a) para os profissionais especializados na área.

Ao participar da pesquisa, você estará contribuindo para melhorar o acesso desses alunos no ensino superior. Você terá a garantia de receber esclarecimentos sobre qualquer dúvida relacionada à pesquisa e poderá ter acesso aos seus dados em qualquer etapa do estudo. Sua participação não é obrigatória e você pode desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento.

Caso tenha alguma despesa relacionada à pesquisa, você terá o direito de ser ressarcido (a) e você não receberá pagamento pela sua participação no estudo.

As suas informações serão gravadas e posteriormente destruídas. Os dados relacionados à sua identificação não serão divulgados.

Os resultados da pesquisa serão divulgados na tese de doutorado, mas você terá a garantia do sigilo e da confidencialidade dos dados.

Caso você tenha dúvidas sobre o comportamento dos pesquisadores ou sobre as mudanças ocorridas na pesquisa que não constam no TCLE, e caso se considera prejudicado (a) na sua dignidade e autonomia, você pode entrar em contato com a) pesquisadora Roseléia Schneider, telefone 5599783365 ou com o curso de doutorado em educação, ou também pode consultar o Comitê de Ética em Pesquisa da UPF, pelo telefone (54) 3316-8157, no horário das 08h às 12h e das 13h30min às 17h30min, de segunda a sexta-feira.

Dessa forma, se você concorda em participar da pesquisa como consta nas explicações e orientações acima, coloque seu nome no local indicado abaixo.

Desde já, agradecemos a sua colaboração e solicitamos a sua assinatura de autorização neste termo, que será também assinado pelo pesquisador responsável em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com o a pesquisadora.

Passo Fundo, ___ de ___ de ___.

Nome do (a) participante: _____

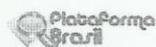
Assinatura: _____

Nome da pesquisadora: _____

Assinatura: _____

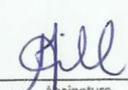
ANEXO A

TERMO DE COMPROMISSO
PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: Educação inclusiva no ensino superior para alunos surdos: resistências e desafios		2. Número de Participantes da Pesquisa: 20	
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: Roseléia Schneider			
6. CPF: 507.452.980-87		7. Endereço (Rua, n.º): OSCAR SABO JARDIM RESIDENCIAL SABO SANTO ANGELO RIO GRANDE DO SUL 98804140	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: (55) 3312-9260	10. Outro Telefone:
			11. Email: leieneider@yahoo.com.br
12. Cargo:			
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: 07 / 11 / 2014		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
13. Nome: Universidade de Passo Fundo/Vice-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação		14. CNPJ:	15. Unidade/Orgão: UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
16. Telefone: (54) 3316-8370		17. Outro Telefone:	
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: <u>Aduana Dickel</u>		CPF: <u>49377973015</u>	
Cargo/Função: <u>Coordenadora</u>			
Data: 07 / 11 / 2014		 Assinatura	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

ANEXO B

DECLARAÇÃO SAES



UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

SETOR DE ATENÇÃO AO ESTUDANTE

CAMPUS I - Km 171 - BR 285 - Bairro São José - Caixa Postal 611

CEP 99001-970 - Passo Fundo/RS

Contatos: (54) 3316-8256 - saes@upf.br



Passo Fundo, 05 de novembro de 2014.

DECLARAÇÃO

O Setor de Atenção ao Estudante – SAES da Universidade de Passo Fundo se disponibiliza a indicar para a pesquisadora Roseléia Schneider os alunos surdos (nome, curso, endereço) que são atendidos pelo Setor.

Dentro de nossas possibilidades cederemos tradutor e intérprete de LIBRAS para a realização das entrevistas individuais com esses alunos.

Atenciosamente,

Prof. Dra. Silvana Terezinha Baumgarten

Coordenadora do SAES

Profª Silvana T. Baumgarten
Coordenadora do Setor de
Atenção ao Estudante

Prof. Dra. Teresinha Bastos Scorsato

Coordenadora do SAES

Profª Dr. Teresinha Bastos Scorsato
Coordenadora
Setor de Atenção ao Estudante

CIP – Catalogação na Publicação

S358e Schneider, Roselía
Educação inclusiva no ensino superior para alunos
surdos: resistências e desafios / Roselía Schneider. – 2017.
192 f.: il., color. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Eldon Henrique Mühl.
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade
de Passo Fundo, 2017.

1. Educação especial. 2. Educação inclusiva – Ensino
superior. 3. Ensino superior – Aspectos sociais. 4. Surdos –
Educação. I. Mühl, Eldon Henrique, orientador. II. Título.

CDU: 376.33