



**Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação**

**HISTÓRIA DE VIDA E CONCEPÇÃO DE DOCENTES SURDOS
ACERCA DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO
SUPERIOR NO DF**

**Autor: Falk Soares Ramos Moreira
Orientadora: Dr^a. Ranilce Mascarenhas Guimarães-Iosif**

**Brasília - DF
2014**

FALK SOARES RAMOS MOREIRA

**HISTÓRIA DE VIDA E CONCEPÇÃO DE DOCENTES SURDOS ACERCA DAS
POLÍTICAS DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO DF**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Católica de Brasília, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Ranilce Mascarenhas
Guimarães-Iosif

Coorientadora: Prof^ª. Dr^ª. Erenice Natalia
Soares de Carvalho

Brasília-DF

2014

M838h Moreira, Falk Soares Ramos.

História de vida e concepção de docentes surdos acerca das políticas de inclusão na educação superior no DF. / Falk Soares Ramos Moreira – 2014.
136 f.; il.: 30 cm

Dissertação (mestrado) – Universidade Católica de Brasília, 2014.

Orientação: Profa. Dra. Ranilce Mascarenhas Guimarães-Iosif

Coorientação: Profa. Dra. Erenice Natalia Soares de Carvalho

1. Educação. 2. Docência – surdos. 3. Educação superior. 4. Professores – formação. 5. Políticas de inclusão. 6. Experiência. I. Guimarães-Iosif, Ranilce Mascarenhas, orient. II. Carvalho, Erenice Natalia Soares de, coorient. III. Título.

CDU 371.13

Ficha elaborada pela Biblioteca Pós-Graduação da UCB



Dissertação de autoria de Falk Soares Ramos Moreira, intitulada “HISTÓRIA DE VIDA E CONCEPÇÃO DE DOCENTES SURDOS ACERCA DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO DF”, apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação da Universidade Católica de Brasília, em 15 de agosto de 2014, defendida e aprovada pela banca examinadora abaixo assinada:

Prof^a. Dr^a. Ranilce Mascarenhas Guimarães-Iosif
Orientadora
Universidade Católica de Brasília

Prof^a. Dr^a. Erenice Natalia Soares de Carvalho
Coorientadora
Universidade Católica de Brasília

Prof^a. Dr^a. Fátima Lucília Vidal Rodrigues
Universidade de Brasília

Prof. Dr. Wellington Ferreira de Jesus
Universidade Católica de Brasília

AGRADECIMENTO

Agradeço primeiramente e especialmente a Deus, por me dar a coragem e a força necessárias para minha superação, e, através delas, toda a minha experiência.

A meus pais e irmãos, pelo apoio e todo bom exemplo que ajudaram a estruturar e forjar meu caráter.

Agradeço à minha esposa amada, Luciana Marques, por me apoiar e me incentivar a seguir sempre em frente; aos meus filhos, Hugo e Samuel, pelo amor e por me inspirarem a sempre crescer mais.

Minha melhor amiga e amada, Patrícia Tuxi, irmã de todas as horas, sempre a meu lado, incentivando-me; obrigado por todo o carinho e paciência.

Obrigado à minha orientadora, Dr^a. Ranilce, por aceitar comigo esse desafio e por compartilhar sua experiência e me guiar por esse caminho e tudo o que aprendi nesta fase da minha vida.

Agradeço à minha coorientadora Dr^a. Erenice, que assumiu o desafio, em conjunto, deste projeto comigo e incentivou esta perspectiva.

Agradeço também aos professores, Dr. Wellington e Dr^a. Fátima Vidal, pelo apoio e interesse em meu projeto, bem como a emoção que tiveram pela minha história de vida.

Aos meus amigos surdos e ouvintes, no apoio, principalmente nas traduções, obrigado!

RESUMO

MOREIRA, Falk Soares Ramos. História de vida e concepção de docentes surdos acerca das políticas de inclusão na educação superior no DF. 2014. 136 folhas. Dissertação de Mestrado em Educação. UCB, Brasília, 2014.

Esta pesquisa tem como foco principal investigar as percepções de docentes surdos que atuam na educação superior em relação às políticas de educação inclusiva voltadas para os surdos no Brasil desde a Lei 10.436/2002. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com base na metodologia da História de Vida, que procura dar voz e visão a um determinado grupo ou minoria social. Os dados foram coletados por meio da entrevista semiestruturada e analisados por meio da análise de conteúdo de Bardin. A pesquisa contou com a participação de cinco professores surdos que atuam em Instituições de Educação Superior do Distrito Federal e ministram a disciplina de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Os resultados indicaram que os docentes surdos que atuam na docência da educação superior trazem uma História de Vida marcada por obstáculos, mas também por luta, organização coletiva e superação. O estudo evidencia o engajamento dos surdos na reivindicação para que a língua de sinais passasse a ser aceita como a forma de instrução e comunicação dos surdos em todos os níveis e modalidades de ensino no Brasil. Os dados apontam as dificuldades nas condições de trabalho dos docentes surdos da educação superior uma vez que as políticas de inclusão, tanto das instituições da qual fazem parte como do Estado brasileiro, ainda são limitadas e incipientes para esse grupo de profissionais. Por outro lado, o estudo também destaca a história de cidadãos surdos que superaram preconceitos e desafios educacionais e sociais e que hoje usam seu conhecimento e sua posição como docentes para influenciar as políticas de inclusão para os surdos. As constatações apontam para a necessidade de tanto a academia como as agências de fomento do Estado e as associações nacionais de pesquisa incluírem os docentes surdos em suas agendas de discussão e núcleos de tomadas de decisão.

Palavras-chave: Docentes surdos. Políticas de inclusão. Educação superior. História de vida.

ABSTRACT

MOREIRA, Falk Soares Ramos. Life history and perceptions of teachers on deaf inclusion policies in higher education of DF. 2014. 136 pages. Dissertation in Education. UCB, Brasilia, 2014.

This research is mainly focused to investigate the perceptions of deaf professors who work in higher education in relation to inclusive education policies aimed at deaf Brazilian students starting with the adoption of Law 10.436/2002. This is a qualitative research based on the History-of-Life methodology, which seeks to give voice and vision to a particular social group or minority. Data were collected through semi-structured interviews and analyzed using Bardin's content analysis. The research involved the participation of five deaf professors who work in Institutions of Higher Education of the Federal District and teach Brazilian Sign Language (LIBRAS). The results indicated that deaf professors who work in higher education teaching have a Life Story marked by obstacles, struggles, collective organization, and overcoming challenges. The study highlights the commitment of deaf professors in the fight for making sign language become accepted as a form of instruction and communication for the deaf at all levels and types of education in Brazil. The data shows the difficult working conditions facing deaf professors in higher education since the inclusion policies of both the institutions they are part of and of the Brazilian government are still limited and incipient to this group of professionals. Moreover, the study also highlights stories of deaf people who overcame prejudice, educational, and social challenges and today use their knowledge and position as professors to influence the inclusion policies for deaf people. The findings point to the need for both the academia, state development agencies, and national research associations to include deaf professors in their discussions agendas and decision-making centers.

Keywords: Deaf professors. Inclusion policies. Higher education. Life history.

LISTA DE SIGLAS

AEE- Atendimento Educacional Especial

APADA- Associação de Pais e Amigos de Deficientes Auditivos

BM- Banco Mundial

CEPAL- Comissão Econômica das Nações Unidas

CEAL- Centro Educacional de Audição e Linguagem

CIEE- Centro Integrado de Ensino Especial

FENEIS- Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos

FMI- Fundo Monetário Internacional

IES- Instituição de Educação Superior

INES- Instituto Nacional de Educação de Surdos

LDB- Lei de Diretrizes e Bases

LIBRAS- Língua Brasileira de Sinais

MEC- Ministério da Educação

ONU- Organização das Nações Unidas

PIB- Produto Interno Bruto

PNE- Plano Nacional de Educação

PNEE- Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais

PNUD- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

UFSC- Universidade Federal de Santa Catarina

UnB- Universidade de Brasília

UNESCO- Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPITULO I- CARACTERIZANDO O OBJETO DE ESTUDO	13
1.1 O PESQUISADOR E O TEMA: SITUANDO O PROBLEMA DE PESQUISA	13
1.1.1 Problema	17
1.1.2 Objetivos	19
1.2 DELINEAMENTO METODOLÓGICO	19
1.2.1 Abordagem.....	19
1.2.2 Procedimento metodológico.....	21
1.2.3 Participantes	24
1.2.4 Local	25
1.2.5 Estrutura das Instituições de Educação Superior - IES	25
1.2.6 Técnicas para geração de dados.....	29
1.2.7 Procedimentos.....	30
CAPÍTULO II- POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA	32
2.1 O NEOLIBERALISMO E A INFLUÊNCIA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	32
2.2 POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO NEOLIBERAL	35
2.3 REPERCUSSÕES DO NEOLIBERALISMO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	40
CAPÍTULO III EDUCAÇÃO E CIDADANIA DOS SURDOS.....	50
3.1 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS NO BRASIL.....	50
3.2 O ACESSO DOS SURDOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR.....	56
3.3 FORMAÇÃO, CIDADANIA E APRENDIZAGEM DO PROFESSOR SURDO	60
CAPITULO IV- O TRABALHO DOCENTE DO SURDO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	65
4.1 EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL	65
4.2 A POLÍTICA DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	69
4.3 O DOCENTE SURDO E O ESPAÇO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	73

CAPÍTULO V- OS SABERES DOS DOCENTES SURDOS ACERCA DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO E DO TRABALHO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	80
5.1 ANÁLISE DE CONTEÚDO	80
5.1.1 O perfil dos docentes surdos entrevistados	80
5.1.2 Os docentes surdos e sua história de vida	84
5.1.2.1 Ser surdo em uma sociedade ouvinte.	84
5.1.2.2 O professor surdo e sua aprendizagem da LIBRAS	90
5.1.3 As políticas de inclusão na percepção dos docentes surdos: a educação básica	95
5.1.4. As políticas de inclusão na percepção dos docentes surdos: a educação superior	102
5.1.5 As condições de trabalho dos docentes surdos na educação superior	106
5.1.6 Cidadania e engajamento político dos docentes: reivindicações, mudanças e desafios	111
CONCLUSÃO	117
REFERÊNCIAS	121
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	133
APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA-PROFESSOR	134
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO	135
APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO	136

INTRODUÇÃO

A busca pelo reconhecimento de direitos por parte de grupos considerados marginalizados ou discriminados marcou a necessidade de uma mudança de paradigma social com grande influência na arena política. Vários grupos minoritários como os deficientes, os trabalhadores, as mulheres, os negros e os homossexuais, dentre outros, reivindicaram espaços de participação e direitos na busca de cada vez mais se firmarem e ampliarem seus direitos políticos no intuito de que as políticas públicas passassem a abarcá-los (BRASIL, 2010).

Na história do Brasil, o movimento de exclusão contra as pessoas com deficiência tanto se manifestava em relação à restrição de seus direitos civis quanto na tutela imposta pela família e instituições que atuavam na área. Havia pouco ou nenhum espaço para que esses indivíduos participassem das decisões em assuntos que lhes diziam respeito. Em relação ao sujeito surdo, a participação era quase inexistente, pois a ausência de meios de comunicação feita em sua língua, não proporcionava o mínimo da acessibilidade no processo de uma verdadeira participação, impedindo-o de reivindicar seus direitos e de se fazer presente. Talvez por esse motivo, somente a partir dos anos 2000, com os avanços tecnológicos e o reconhecimento da Língua de Sinais como uma língua de uso e de direito do sujeito surdo, as lutas tenham se intensificado tanto no Brasil. Um novo mundo se abre; a Língua de Sinais é reconhecida e permite uma maior interação entre os surdos (STROBEL, 2008).

Anteriormente à década de 1970, as ações voltadas para as pessoas com deficiência concentraram-se na educação e em obras de caridade e assistencialismo. Durante o século XIX, o Estado brasileiro criou duas escolas para pessoas com deficiência: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 12 de setembro de 1854, atual Instituto Benjamin Constant, e o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, em 26 de setembro de 1857, atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES), especializado na área da deficiência auditiva. O INES teve um papel crucial para a implantação da Língua de Sinais e, seguramente, para sua difusão. Por muito tempo, foi a primeira escola que tinha como objetivo a instrução literária dos surdos e sua profissionalização. Até hoje é um palco de muitas lutas e mudanças no processo educacional do surdo e responde pela educação superior por meio do Curso Bilíngue de Pedagogia, único no Brasil e modelo na América Latina (BRASIL, 2010).

No final do século XIX, a Língua de Sinais sofreu grande revés, em 1880, no Congresso Internacional de Milão, Itália, quando o método oral foi escolhido como o melhor para a educação dos surdos. A Língua de Sinais foi proibida oficialmente em diversos países, sob a alegação de que destruíria a habilidade de oralização dos surdos (STROBEL, 2006). Tal

proibição gerou o que Skliar (1998, p. 15) chama de “isolamento cultural do povo surdo”; esse termo se refere às representações dos ouvintes sobre a surdez e sobre os surdos a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte. Com esse termo, faz-se uma analogia ao colonialismo/colonialista;¹ no caso da surdez, pode ser representado pela língua portuguesa, língua majoritária de difícil compreensão e acesso ao surdo, e colonialista como o ser ouvinte que não percebe a Língua de Sinais como uma língua que constitui identidade e cultura do surdo.

Todavia, os surdos passaram a promover movimentos que tinham como base uma resistência às práticas “ouvintistas”. Essas discussões ocorriam em espaços isolados como as associações, as cooperativas e os clubes, locais livres do controle ouvinte, no qual os surdos estabeleciam intercâmbio cultural e linguístico e faziam uso da Língua de Sinais (SKLIAR, 1998).

Nas últimas décadas, por meio da luta dos surdos em busca do seu reconhecimento, a educação de surdos vem sendo demarcada, paulatinamente, por uma nova forma de compreender as diferenças humanas e passa a reconhecer os sujeitos surdos como social e historicamente construídos, sendo considerados pertencentes a “[...] uma comunidade linguística minoritária caracterizada por compartilhar de uma língua de sinais e valores culturais, hábitos e modos de socialização próprios” (SKLIAR, 2004, p.102).

Em face disso, observa-se atualmente um momento de transição significativa, deixando-se para trás o paradigma clínico-terapêutico e passando a representar os surdos e a surdez num outro campo paradigmático, conhecido como socioantropológico (STROBEL, 2008). Sob esse olhar emergente, portanto, a surdez passa a ser concebida não mais como uma limitação e/ou um defeito, mas como um traço cultural demarcado pela diferença, que, além de implicações nos campos linguístico e cultural, passa a ter consequências nos âmbitos social, político e educacional.

Nesse contexto de lutas e afirmações perante uma sociedade dominante ouvinte, vem a necessidade de afirmação do sujeito surdo enquanto cidadão capaz, que deseja ter seus direitos respeitados. Esse respeito e reconhecimento passam essencialmente pela língua. É por meio da língua que se dá o acesso à comunicação que é essencial ao ser humano. Pode-se dizer que é a base para a educação e para a liberdade. Com o conhecimento, torna-se possível participar de decisões referentes à vida nos diversos aspectos sociais.

¹Segundo Skliar (1998, p. 15), esse termo se refere “[...] às representações dos ouvintes sobre a surdez e sobre os surdos [...] a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte”. Com esse termo, faz-se uma analogia ao colonialismo/colonialista.

Portanto, tendo em vista essa perspectiva, faz-se de suma importância averiguar as experiências escolares que foram e que continuam sendo propiciadas aos sujeitos surdos, oportunizando-lhes narrar suas trajetórias escolares a partir dos seus próprios pontos de vista, de modo a ser possível explorar suas representações acerca de suas vivências em educação de surdos.

Dessa forma, o objetivo principal deste estudo é investigar a história de vida e as percepções de docentes surdos que atuam na educação superior em relação às políticas de educação inclusiva voltadas para os surdos no Brasil desde a Lei 10.436/2002 (BRASIL 2002) até os dias atuais pertencentes. Pretende-se compreender o caminho percorrido pelos docentes ante a influência do neoliberalismo e a inclusão das pessoas com deficiência em todos os níveis do sistema educacional formal.

Ao optar-se pela técnica da História de Vida, acredita-se que este trabalho se justifica ao dar espaço para os próprios surdos narrarem a si mesmos, uma vez que se dá também a oportunidade de eles mostrarem e afirmarem sua identidade, língua e cultura, pressionando uma mudança de representação da surdez atrelada ao paradigma clínico-terapêutico, o qual narra o sujeito surdo a partir do enfoque da deficiência, em contraposição à ideia de reforçar a percepção e a representação do sujeito surdo como um ser construído social e historicamente, que apresenta uma diferença, e a conquista do ambiente acadêmico.

O presente trabalho está estruturado em cinco capítulos. No primeiro, “Caracterizando o objeto de estudo”, apresentamos a relevância do estudo e os objetivos, e delineamos a metodologia de pesquisa. No segundo capítulo, “Políticas de educação inclusiva”, fazemos uma análise do contexto histórico da educação inclusiva e a influência do neoliberalismo. Na discussão do terceiro capítulo, “Educação e cidadania dos surdos”, apresentamos o histórico da educação do surdo, as metodologias de educação, até chegarmos à inclusão deles no ambiente escolar. No quarto capítulo, “Trabalho docente na educação superior”, fazemos uma análise do contexto histórico e social da educação superior no Brasil, do surgimento das primeiras instituições de ensino às políticas direcionadas a esse setor, com ênfase no surgimento da inclusão de pessoas com necessidades especiais, e, em seguida, apresentamos o docente surdo na Academia. No quinto e último capítulo, “Os saberes dos docentes surdos acerca da inclusão na educação superior”, analisamos os dados e discutimos os resultados.

CAPITULO I- CARACTERIZANDO O OBJETO DE ESTUDO

Este primeiro capítulo descreve o objeto de estudo investigado, apresentando o problema de pesquisa, os objetivos e a justificativa.

1.1 O PESQUISADOR E O TEMA: SITUANDO O PROBLEMA DE PESQUISA

Este trabalho de investigação se inscreve na linha de pesquisa “Política, Gestão e Economia da Educação”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília (UCB). O cerne do presente trabalho foi escolhido em razão do fato de, assim como os sujeitos investigados no presente estudo, o pesquisador também é surdo e percebe a necessidade de uma pesquisa na qual o sujeito surdo seja o detentor de sua própria história. Em razão disso, cumpre destacar um pouco da trajetória de vida do pesquisador em questão.

Nasci ouvinte; todavia, em razão de surto de meningite em Brasília, em 1977, assim como muitos, fui infectado e, por isso, fiquei surdo. Em razão disso e por orientação dos médicos, tão logo tive alta, fui matriculado no Centro Educacional de Audição e Linguagem Ludovico Pavoni (CEAL/DF). Esta escola foi indicada para minha mãe como a única que atendia crianças surdas e trabalhava com a estimulação precoce e atendimento com fonoaudiólogo para que se pudesse aprender a falar e fazer leitura labial. Foi no CEAL, de 1978 a 1979, que tive que me acostumar com o aparelho auditivo; no início, era bem difícil, mas não tinha opção, usar o aparelho era obrigatório se quisesse continuar a ser atendido lá.

Em 1982, comecei a estudar no Centro Integrado de Ensino Especial (CIEE/DF), em razão de não ter me habituado no CEAL, pois a metodologia era muito rígida e, muitas vezes, era castigado se, por ventura, utilizasse gestos, lembrando que, a essa época, não possuía uma comunicação perfeita, então tentava de qualquer forma me comunicar por gestos, ou seja, estabelecer um mínimo de comunicação, em sala de aula ou mesmo no recreio. Fui para a pré-escola (educação infantil). Naquela época não havia a inclusão escolar, e, por isso, as crianças que apresentavam alguma deficiência eram encaminhadas para essa escola. O atendimento não era exclusivo aos surdos, atendia-se a todas as deficiências, mas os alunos surdos estudavam separados dos demais.

Nas salas de aula onde os alunos surdos estudavam, os professores não utilizavam a Língua de Sinais. Sou de uma época em que o oralismo e o tradicionalismo eram as metodologias de ensino mais utilizadas. Buscavam-se sempre métodos e técnicas de ensino

em que o resíduo auditivo e técnicas da fala eram as únicas formas de ensino. Nessa época, o uso de gestos era apenas uma forma alternativa de comunicação.

Havia uma brincadeira na qual a professora batia palma e tínhamos que virar para o lado onde ela havia batido a palma. Apesar de ser uma prática recorrente, hoje percebo que a brincadeira no fundo era só um treinamento auditivo. Novamente não éramos vistos como crianças brincando, mas sim, como crianças deficientes sendo treinadas. Os brinquedos, quase todos, eram pedagógicos e objetivavam a memorização das palavras e do alfabeto, e, em sua maioria, eram confeccionados pelos próprios professores. Nesse espaço, ao contrário da escola anterior, não éramos punidos se gesticulássemos uns com os outros. Porém, ainda não utilizávamos a LIBRAS.

Em 1984, troquei de escola; fui estudar na Escola Classe 316 Sul (DF), uma escola regular. Passei para a 1ª série,² estudava separado em salas especiais só para surdos; nessa época não havia inclusão, mas sim a integração.³ A ideia era nos socializar com as demais crianças. Entretanto, somente nas horas de lazer e recreio era possível ver um pouco dessa integração. Os alunos e profissionais que atuavam nesse estabelecimento de ensino não eram preparados para lidar com o surdo. Ainda éramos vistos como ‘diferentes’ e objetos de curiosidade.

Em 1985, mudei novamente de escola, pois era mais próximo do trabalho da minha mãe; fui para a Escola Classe 114 Sul, que também seguia a proposta da integração, e assim, como na escola anterior, os professores eram despreparados para atender os surdos. Um ano depois, na 3ª série, passei a estudar na sala regular, com os alunos ouvintes, como uma forma de experimentar a possibilidade de colocar os alunos surdos com os demais. Tal fato se deu, pois, de acordo com os professores responsáveis, meu desenvolvimento era melhor que o dos outros alunos surdos, dada a minha desenvoltura para a leitura labial e adaptação na escola.

No período contrário ao das aulas regulares, ou seja, no período vespertino, fazia reforço na sala de recursos,⁴ com atendimento especial para o português. Ao mesmo tempo

² Hoje equivaleria ao 2º ano, atualmente, conforme Lei 11.274/2006 (BRASIL, 2006) – altera a LDB e amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade e estabelece prazo de implantação, pelos sistemas, até 2010.

³ A Integração requer a promoção das qualidades próprias do indivíduo, sem estigmatização e sem segregação. Realizar pedagogicamente a integração significa, seja no jardim de infância, na escola ou no trabalho, que todas as crianças e adultos (deficientes ou não) brinquem / aprendam / trabalhem de acordo com o seu próprio nível de desenvolvimento em cooperação com os outros (STEINEMANN, 1994, p.7).

⁴ *Locus* de atendimento especializado, onde se oferece a complementação e enriquecimento curricular, utilizando-se equipamentos e materiais específicos. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL- SEDF, 2006).

em que sentia orgulho pela conquista, sentia insegurança e receio do que vinha pela frente. No começo foi tudo muito estranho e diferente, pois, até então, só havia estudado em turmas especiais com surdos.

Essa mudança fez com que eu aprendesse a fazer leitura labial com mais rapidez e precisão e todos os professores ficaram satisfeitos com meu desempenho. Fiquei na Escola Classe 114 Sul até a 4ª série. Depois disso, fui para a Escola Classe 113 Sul, onde cursei a 5ª série. Na 6ª série, mudei para o Centro Educacional do Guará, onde só eu era surdo. Esse fato causou-me embaraço. Nessa escola também havia reforço no turno contrário. Nesse horário, tentava recuperar e compensar minhas dificuldades, principalmente com o português.

Mudei radicalmente na 7ª e 8ª séries, quando passei a cursar o Supletivo, atual Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nessa escola, a nova modalidade de ensino me trouxe certa vantagem, pois as matérias eram separadas e, assim, pude estudá-las uma por uma e não tudo ao mesmo tempo, como era no ensino regular. Não frequentava mais a sala de recurso dada à falta de tempo, pois comecei a trabalhar durante o dia. As dificuldades de compreensão e abstração permaneciam, mas fui vencendo-as aos poucos. Acredito que, se houvesse um professor intérprete, como é atualmente no ensino público, não teria tido tantos problemas na aprendizagem.

Iniciei o ensino médio no Centro de Ensino Médio nº 01 do Guará, fazendo o curso de Técnico em Contabilidade dado a facilidade com Matemática e por já estar trabalhando em um escritório de contabilidade. Na minha turma não tinha outro surdo. Eu era o único no meio de outros 35 ouvintes. Achava fácil a disciplina de Contabilidade e o professor usava o quadro para ensinar como fazer as operações matemáticas e isso ajudava na minha compreensão. Como surdo, o aprendizado se torna mais claro quando se utiliza o recurso visual para ensinar.

Assim como nas demais escolas, não havia intérpretes ou professores preparados para trabalhar com alunos surdos. Muitas vezes, os professores esqueciam que havia surdo em sala e começavam a falar e viravam as costas. Todavia, assim como as demais escolas, havia a sala de recursos, espaço onde os alunos frequentam no contraturno para tirar as dúvidas das aulas. E foi uma professora da sala de recursos que me orientou para mudar de escola e ir para o Centro Educacional nº 1 do Núcleo Bandeirante, onde havia mais surdos também fazendo o curso de Contabilidade e eu não seria o único. A partir de então, passei a ter um atendimento melhor, pois havia dois professores nessa escola que atuavam em sala de aula como mediadores entre alunos e professores.

Formei-me nessa escola com louvor, tendo sido eleito o melhor aluno do curso, obtendo notas do curso de Contabilidade maiores do que de muitos alunos ouvintes. O tempo

foi passando e nenhuma proposta de emprego surgia. As portas vão se fechando quando se é surdo e/ ou se apresenta qualquer outro tipo de deficiência aparente. As pessoas nos olham com indiferença e demonstram, nas atitudes, que não acreditam na nossa capacidade de produção.

Todavia, fui contratado pelo Hospital Brasília em 1995, exercendo o cargo de digitador na seção de faturas. O baixo salário e a distância do trabalho para minha residência desestimulavam a continuidade dos meus estudos, tendo em vista os valores expressivos das mensalidades de qualquer curso que optasse fazer e a falta de intérprete de LIBRAS.

Em 1998, comecei a ser instrutor na Associação de Pais e Amigos de Deficientes Auditivos – APADA. Passei a ministrar aulas de LIBRAS e comecei a me sentir realizado, pois trabalhava em algo que realmente gostava; ministrava aula para ouvintes, ensinando-os LIBRAS, principalmente para professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Em 2004, tive condições para voltar a estudar e optei pelo curso de Pedagogia, concluindo o curso sem qualquer reprovação no ano de 2006. Durante todo o meu curso, tive o apoio do profissional Intérprete de LIBRAS, sem o qual não teria me formado com o mesmo tempo dos demais colegas de sala.

Essa graduação contribuiu para que me tornasse o primeiro professor surdo de LIBRAS de uma Instituição de Educação Superior do DF em 2006, tendo em vista a obrigatoriedade do Decreto 5.626/2005 (BRASIL 2005), o qual impõe a necessidade da disciplina de LIBRAS para os cursos de Licenciatura e Fonoaudiologia, obrigatoriamente.

A busca pelo mestrado ocorreu no início no ano de 2010, após a conclusão do curso de licenciatura em Letras/LIBRAS, quando foi possível perceber a importância da academia no desenvolvimento do surdo e da língua de sinais. Assim como nas duas graduações cursadas, o mestrado também foi permeado de desafios, tendo em vista o processo e a dinâmica curricular do programa de pós-graduação *Stricto Sensu* ainda não estarem adaptados ao estudante surdo.

O início não foi fácil; alguns professores não entendiam a presença do intérprete de Língua de Sinais, assim como conseguir um intérprete para as aulas da pós-graduação. Mas como em muitos dos meus caminhos fui um pioneiro, essa pesquisa pode abrir caminhos para os futuros colegas acadêmicos surdos que venham a participar desse processo.

A escolha pela presente pesquisa consiste exatamente em dar voz a um grupo antes ignorado, justamente por sua característica principal, sua língua ser a Língua de Sinais, e possibilitar a esses sujeitos, que eles mesmos contem suas histórias a partir de suas vivências, como atores principais e não mais como meros coadjuvantes.

Ante o exposto, o presente trabalho se mostra necessário tendo em vista a existência de poucas pesquisas na área, e inova no sentido de possibilitar que o sujeito surdo, em específico o docente universitário surdo, seja ouvido, que sua história de vida seja compreendida e que o reflexo na educação superior possa contribuir para uma análise das políticas de inclusão nas últimas décadas. Se ainda é pouco o número de alunos surdos que chegam à educação superior no Brasil, o de surdos que se tornam professores nesse nível de ensino é ainda mais reduzido. Assim, é importante saber como foi o caminho trilhado e que exemplos suas histórias podem trazer para outros surdos e também para os ouvintes.

1.1.1 Problema

O fomento das Políticas Públicas Educacionais vem influenciando o sistema nacional de ensino e mudando o panorama de desenvolvimento, a capacitação e a formação dos novos professores. Dentre essas, merece destaque a Declaração de Salamanca (1994), na qual o Brasil é signatário. Nessa, o indivíduo é reconhecido como um ser pleno de direitos, independentemente das suas limitações e tem como objetivo principal incluir alunos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino. Porém, para o surdo, a grande mudança ocorre a partir do artigo 21, onde é destacado que, devido às dificuldades de comunicação, os surdos deveriam estudar em escolas especiais ou classes especiais dentro de escolas regulares.

Outras políticas de inclusão também foram desenvolvidas, tais como: a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais em salas regulares e a criação de salas de recursos com a finalidade de Atendimento Educacional Especializado (AEE) (TUXI, 2009). No entanto, uma mudança significativa ocorre no reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais como uma língua própria da Comunidade Surda por meio da Lei 10.436/ 2002 (BRASIL 2002).

Várias foram as mudanças que ocorreram no meio educacional. No ensino fundamental e médio, foi garantido o direito do sujeito surdo usar a Língua de Sinais como uma forma de acessibilidade linguística dentro da sala de aula por meio de um intérprete. Na educação superior, a inclusão da disciplina de Língua de Sinais nas licenciaturas, e optativa nas demais áreas, conforme o Decreto 5.626/2005 (BRASIL, 2005), leva a Língua Brasileira de Sinais a ser conhecida por uma comunidade acadêmica nunca antes atingida, futuros profissionais que passam a ter um olhar para a língua e para o surdo de forma diferenciada.

Apesar de as leis terem um impacto profundo e modificador sobre o processo educacional do sujeito surdo, tem-se a seguinte questão: qual a influência do processo educacional nas histórias de vida e as percepções de docentes surdos que atuam na educação superior em relação às políticas de educação inclusiva?

Tal questionamento pode ser feito, pois, apesar de a legislação reconhecer a Língua Brasileira de Sinais como a língua do surdo, muitas lacunas foram deixadas na área de atendimento educacional e de acessibilidade linguística. Hoje, no Brasil, há um grande movimento a favor da criação da Escola Bilíngue, um espaço educacional onde a Língua de Sinais seja a língua de instrução educacional e a língua oral majoritária do país na modalidade escrita ser a segunda língua a ser ensinada. Apesar de ser um espaço de grande importância para o surdo, a Escola Bilíngue, instituída pelo Projeto de Lei 725/2012 (DISTRITO FEDERAL, 2012) que autoriza o governo distrital à criação de tal escola para surdos, com a Língua Brasileira de Sinais como primeira língua, e a Língua Portuguesa em sua modalidade escrita como segunda língua, ainda está em processo de conquista para ser reconhecida e aceita como uma opção além do sistema escolar inclusivo.

Atualmente, é obrigatório, com base no Decreto 5.626/2005 (BRASIL, 2005), que todos os cursos de Licenciatura e Fonoaudiologia tenham a disciplina de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) no seu conteúdo programático. Porém, poucos desses profissionais que ministram a matéria são surdos, apesar de estar explícito no Decreto que a prioridade de ensino deve ser dada ao profissional surdo, conforme se verifica da transcrição do referido Decreto:

Art. 5º A formação de docentes para o ensino de LIBRAS na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que LIBRAS e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue.

§ 1º Admite-se como formação mínima de docentes para o ensino de LIBRAS na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação ofertada em nível médio na modalidade normal, que viabilizar a formação bilíngue, referida no caput.

§ 2º As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput.

Em virtude dos aspectos acima mencionados, é possível entender a necessidade de se desenvolver um trabalho de pesquisa que tenha como foco investigar as percepções dos docentes surdos que atuam na educação superior em relação às políticas de educação criadas no Brasil desde a Lei 10.436/2002 (BRASIL, 2002) até os dias atuais e até que ponto tais políticas evoluíram ou regrediram em relação à promoção da cidadania emancipada dos alunos surdos, além de verificar como os docentes percebem a participação de lideranças

surdas tanto na parte política como na educacional, na elaboração da legislação atual existente.

Para se atingir os objetivos propostos, será realizada uma pesquisa qualitativa, com base na metodologia da História Oral que tem por finalidade dar voz e visão a um determinado grupo social que, por muitas vezes, não fora ouvido, permitindo registrar sua opinião acerca dos fatos que o cercaram (CASSAB & RUSCHEINSKY, 2004). A técnica de investigação ocorrerá por meio da entrevista semiestruturada.

1.1.2 Objetivos

O objetivo principal deste estudo é investigar a história de vida e as percepções de docentes surdos que atuam na educação superior em relação às políticas de educação inclusivas voltadas para os surdos, criadas no Brasil desde a Lei 10.436/2002 (BRASIL, 2002) até os dias atuais. Para atingir o objetivo geral, foram constituídos os seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar o perfil do docente surdo e sua história de vida até chegar à docência na educação superior;
- b) Analisar como os professores surdos percebem as políticas de inclusão na educação superior adotadas pelo Estado e pelas Instituições onde atuam;
- c) Identificar o nível de participação dos professores surdos nos movimentos ou associações que reivindicam direitos educacionais para os surdos;
- d) Analisar as representações sobre educação de surdos presentes nas narrativas do sujeito surdo;
- e) Averiguar o conhecimento dos professores surdos em relação às políticas públicas educacionais voltadas para os surdos em vigor no Brasil;

1.2 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

1.2.1 Abordagem

Para alcançar os objetivos propostos, esta pesquisa utilizou a abordagem qualitativa. A escolha de tal abordagem ocorreu em virtude de se buscar entender os processos e as trocas feitas no contexto social interativo no qual os grupos que são afetados pelas políticas atuais inclusivas estão presentes. Enfim, uma busca da compreensão do ser como produto da ação

histórico-cultural. A abordagem qualitativa adotada tem como princípio a visão qualitativa baseada no diálogo, na construção e na interpretação da realidade (GONZÁLEZ REY, 2002).

Para González Rey, a abordagem qualitativa:

[...] deve ser entendida como um esforço na busca de formas diferentes de produção de conhecimento em psicologia que permitam a criação teórica acerca da realidade plurideterminada, diferenciada, irregular, interativa e histórica, que representa a subjetividade humana (GONZÁLEZ REY 2002, p.29).

Nesse mesmo sentido, Ludke e André (2012, p. 12) afirmam que a pesquisa qualitativa tem sua preocupação muito mais com o processo e “[...] o interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas”.

Segundo Flick (2004), a pesquisa qualitativa tem uma longa tradição na Psicologia e nas Ciências Sociais. Como os métodos em Psicologia influenciam as orientações na área educacional, é importante considerar a história dessa metodologia.

No final do século XIX, já ocorriam ações isoladas de trabalhos que utilizavam a pesquisa qualitativa. No entanto, é a partir do século XX que a pesquisa qualitativa se sistematizou com trabalhos de Malinowski, Bateson, Mead, Benedict e outros (GONZÁLEZ REY, 2002).

Para Paulilo (1999), por meio da pesquisa qualitativa, é possível penetrar nas intenções e motivos que levam a compreender as ações e as relações que permeiam o objeto de estudo. A autora aponta que seu uso é indispensável quando os temas pesquisados demandam um estudo fundamentalmente interpretativo.

Spindola e Santos (2003) apontam que a pesquisa qualitativa tem como foco uma realidade que não pode ser quantificada. As questões que norteiam o objeto estudado são muito particulares, trabalhando um universo de significados, de crenças e de valores, e que correspondem a um espaço onde as relações são mais profundas. Com isso, os fenômenos não podem ser operacionalizados a meras variáveis. Para as autoras, essa abordagem tem no ambiente a fonte direta dos dados.

[...] é caracterizada pela obtenção de dados descritivos, no contato direto do pesquisador com a situação estudada, valorizando-se mais o processo que o produto, preocupados em retratar a perspectiva dos participantes, isto é o significado que eles atribuem às coisas e a vida. Dessa forma só apercebidos como as pessoas mais importantes do processo (SPINDOLA; SANTOS, 2003, p. 2).

Silva et all (2007) trazem um conceito de abordagem qualitativa muito importante para este estudo. Os autores apontam que uma característica importante da metodologia qualitativa é a relação entre sujeito pesquisador e sujeito pesquisado, pois constitui um momento de

trocas, de construções e de diálogos que trazem consigo um universo de experiências humanas. Afirmam que é nessa possibilidade de diálogo que reside a principal diferença entre as abordagens quantitativa e qualitativa. Na qualitativa, trata-se o sujeito como um possuidor de seu próprio ponto de vista e suas interpretações; já na quantitativa, está vinculada a descrição de relações entre as variações especificadas.

Sendo assim, esta pesquisa tem como base metodológica a abordagem qualitativa que trabalha com foco no indivíduo e no ambiente em que ele vive. É por meio da pesquisa qualitativa que o pesquisador tem a possibilidade de mergulhar profundamente nas nuances e particularidades que o tema pesquisado necessita.

1.2.2 Procedimento metodológico

Um dos tipos de estudo que podem ser feitos na abordagem qualitativa é o da História de Vida. Segundo Paulilo (1999), pela História de Vida, é possível captar como ocorre a intersecção do individual com o social, ou seja, permite que elementos do passado possam ser restaurados e evocados no presente, “[...] podemos assim, dizer, que a vida olhada de forma retrospectiva faculta uma visão total de seu conjunto, e que o tempo presente que torna possível uma compreensão mais aprofundada do momento passado” (PAULILO, 1999, p. 3).

Segundo Spíndola e Santos (2003), a origem do termo História de Vida tem dois significados distintos. Se analisado pela tradução *histoire*, original do francês, remete-se àquela que designa a história de vida contada pela pessoa que a vivenciou. No caso de *story e history* do inglês, compreende o estudo aprofundado da vida de um indivíduo ou grupos de indivíduos. A História de Vida trabalha com a “estória ou o relato de vida”, ou seja, a história contada por quem a vivenciou; nesse caso, o pesquisador não busca analisar a autenticidade dos fatos, pois o importante é o ponto de vista de quem está narrando. Segundo os autores “[...] o objetivo desse tipo de estudo é justamente apreender e compreender a vida conforme ela é relatada e interpretada pelo próprio ator” (SPÍNDOLA; SANTOS, 2003, p.3).

A História de Vida busca apreender elementos gerais contidos nos relatos de práticas sociais, respeitando as formas como o indivíduo percebeu determinado momento da sua história. Nessa abordagem, o pesquisador respeita a opinião do sujeito e participa do seu discurso. Na verdade, segundo Glat (2004), o pesquisador e o sujeito se completam e modificam um ao outro, no momento do discurso, em uma relação dinâmica e dialética. O cotidiano das pessoas é retratado por meio de suas histórias de vida e percebido como o

momento mais marcante e significativo, um formador de direção do aprendizado e das experiências.

Através das narrativas de sua vida, o indivíduo se preenche de si mesmo, se obrigando a organizar de modo coerente as lembranças desorganizadas e suas percepções imediatas: esta reflexão do si faz emergir em sua narração todos os microeventos que pontuam a vida cotidiana, do mesmo modo que as durações, provavelmente comuns aos grupos sociais, mas que dentro da experiência individual contribuem para a construção social da realidade (SPÍNDOLA; SANTOS, 2003, p.6).

Para Queiroz (1988), a História de Vida é uma ferramenta muito importante e valiosa que permite pesquisar o momento em que ocorreu a intersecção entre a vida individual e o contexto social, e como um elemento afeta o outro. Em Silva et all (2007), a História de Vida é um método que tem como principal característica sua preocupação com o vínculo entre o pesquisador e o sujeito.

A História de Vida, para Closs e Antonelo (2012), é um registro escrito da vida de uma determinada pessoa ou grupo, que, por meio de conversas e entrevistas, pode ser montada. O termo “História de Vida”, para os autores, pode ser utilizado para denominar relatos que registram a vivência, a experiência de indivíduos ou de uma coletividade, possibilitando, assim, reconstruir determinado evento ou questão, apontando o tempo ou local.

No entanto, é preciso destacar que a História de Vida não se apoia unicamente numa visão do indivíduo com suas especificidades, mas também sob a perspectiva da sociedade na qual está inserido. Como afirma Queiroz (1988), a análise de relatos representa uma rede elaborada a partir da vida individual e seu reflexo no social. O pesquisador percebe o informante como o representante de um grupo, da comunidade na qual ele está inserido, revelando, assim, os traços e aspectos mais significativos que constituíram toda uma história.

De acordo com Silva et all (2007), a História de Vida foi utilizada como método pela primeira vez na obra pioneira de W.I Thomas e F. Znanineck, em 1918. A obra “The Polish Peasant in Europ in América” tem com tema central o projeto de organização e de reorganização dos poloneses ao se integrarem à cultura americana. Na obra, todo o estudo desenvolvido foi feito por meio de trabalhos de campos e recolhimentos dos relatos da vida, bem como análise de documentos.

A utilização da História de Vida como abordagem metodológica foi introduzida no meio acadêmico em 1920, pela Escola de Chicago, e desenvolvida por Znaniescki, na Polônia. A partir da década de 1960, esse método de pesquisa procurou estabelecer as estratégias de

análise do vivido, constituindo um método de coleta de dados do homem no contexto das relações sociais (BARROS, 2002).

Na última década, diversos foram os trabalhos que utilizaram a metodologia da História de Vida na área educacional. Mota (2005) desenvolveu uma pesquisa na qual a História de Vida é a base para o processo de alteração e de reflexão acerca do processo de ensino e de socialização do ser humano na disciplina de Sociologia. Para a autora, a História de Vida foi pensada como possibilidade didática para trabalhar a ideia de socialização, a fim de inteirar ativamente a percepção e a compreensão de como e onde ocorre o processo de construção de identidade social, ao longo de nossas vidas.

Durante a pesquisa realizada, a autora pôde perceber que é na descrição do percurso e de elementos cotidianos de suas vidas que os estudantes detêm-se sobre aspectos significativos da sua relação com o macrocosmo. A autora afirma ainda que uma implicação metodológica e teórica importante do uso da História de Vida é o tratamento da vida cotidiana dos estudantes como objeto de estudo e relevante fonte do conhecimento (MOTA, 2005).

Lopes e Lima (2005) também utilizaram a História de Vida em uma pesquisa que tinha como objetivo refletir sobre a formação de professores a partir das narrativas de professores aposentados. Os autores afirmam que utilizaram as histórias de vida de um grupo de professores aposentados no intuito de que cada um fosse o interlocutor do estudo, enfatizando a importância da formação e da visão de prática que se fez necessária no seu dia a dia.

Os autores citados afirmam ainda que trabalhar com o método de História de Vida com professores é algo recente no campo da pesquisa educacional. A base de todo o trabalho é a subjetividade, na qual o foco recai sobre a construção do olhar o outro sobre determinado fato vivido ou época a ser lembrada.

Para Sousa (2006), a História de Vida deve ser entendida com a arte de contar e trocar experiências entre sujeito e pesquisador, que dá vida e credibilidade à pesquisa educacional. Para o autor, a riqueza dessa troca se dá nos laços que unem a vida desses dois elementos.

As histórias de vida são, atualmente, utilizadas em diferentes áreas das ciências humanas e de formação, através da adequação de seus princípios epistemológicos e metodológicos a outra lógica de formação do adulto, a partir dos saberes tácitos e experienciais e da revelação das aprendizagens construídas ao longo da vida como uma metacognição ou metareflexão do conhecimento de si (SOUSA, 2006, p. 25).

O autor afirma ainda que, nas histórias de vida, quem decide o que deve ou não ser contado é o próprio ator, a quem cabe o “dizível” da sua história, a subjetividade e os percursos de sua vida. Fica claro que é dentro desse quadro que surge a proposta na pessoa do professor, na sua subjetividade, subjaz a noção e sociedade, de coletivo. “Mesmo o professor,

sendo uma pessoa, com características próprias e individuais, as suas relações sociais transformam a sua história na história dos outros e a história dos outros dentro da sua própria história” (LOPES; LIMA, 2005, p. 2).

Para Goodson (2000), o estudo das histórias de vida dos professores, tanto para análise do currículo como da escolaridade, é essencialmente importante, pois confirma a necessidade de se garantir que a voz do professor seja ouvida. O autor afirma que deve ser ouvida em voz alta e de forma bem audível e bem articulada; é ela que criará uma nova perspectiva de atuação para gerações futuras.

Após a leitura dos autores acima apresentados, fica claro que, ao utilizar a metodologia da História de Vida, tem-se o objetivo maior de apreender os elementos gerais que estão presentes nas entrevistas das pessoas, desejando encontrar os elos do passado com o presente, no intuito de se pensar em um futuro melhor.

Nessa concepção, e com base nesses conceitos, este trabalho, que tem como objetivo investigar a história de vida e as percepções de docentes surdos que atuam na educação superior acerca das políticas públicas existentes, utilizou a metodologia de História de Vida, valendo-se da entrevista semiestruturada como instrumento para coleta dos dados.

1.2.3 Participantes

A pesquisa contou com a participação de cinco professores surdos que atuam em Instituições de Educação Superior (IES) e ministram a disciplina de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

A princípio, o critério estabelecido para a escolha dos docentes foi apenas o uso da LIBRAS como primeira língua, ou seja, o professor deveria ter a Língua de Sinais como língua de comunicação e instrução. No entanto, no decorrer da pesquisa, outros dois critérios de inclusão foram propostos. Era necessário que os professores surdos participassem de movimentos sociais surdos atuais e possuíssem licenciatura no Curso de Letras LIBRAS.

No intuito de preservar a identidade dos entrevistados, o pesquisador os identificou por ordem alfabética, nomeando o primeiro de “Docente I”, o segundo de “Docente II” até o “Docente V”. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento (APÊNDICE C).

As entrevistas foram gravadas em vídeo pelo pesquisador e feita a gravação mediante a tradução da LIBRAS para a Língua Portuguesa por uma equipe de três Tradutores Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais – Português que também assinaram um Termo de Integridade e Sigilo (APÊNDICE D).

1.2.4 Local

A coleta de dados foi realizada no segundo semestre do ano 2013 e no primeiro mês do ano de 2014. As três primeiras entrevistas foram realizadas na Universidade de Brasília – UnB. O local foi uma solicitação feita pelos participantes, pois são alunos da pós-graduação da referida universidade e acharam que seria mais fácil e tranquilo para eles. As entrevistas foram feitas no Laboratório de Linguística de Língua de Sinais. As primeiras entrevistas ocorreram no decorrer de dez dias, pois havia um Congresso de Português no Brasil como Segunda Língua, área que contempla todos os participantes. A segunda fase de entrevista também foi feita na UnB com alguns participantes (I, II e III). A entrevista com o participante IV foi feita no local em que leciona, pois era mais fácil para dispor de tempo e tranquilidade. O participante V foi entrevistado na sua residência, tendo em vista a facilidade de obtenção das respostas por dispor de mais tempo visto que gozava, no período, de licença paternidade.

1.2.5 Estrutura das Instituições de Educação Superior - IES

Os professores acima citados atuam em Instituições de Educação Superior – IES. Com a obrigatoriedade da disciplina de Língua de Sinais nos currículos de educação superior, preferencialmente nas licenciaturas e, posteriormente, nos demais cursos de formação. Cada instituição adotou uma forma para cumprir a determinação do Estado. Abaixo, segue um pouco do histórico de cada instituição onde os participantes ministram a disciplina de LIBRAS e fazem parte do quadro de funcionários/servidores.

Instituição A

A instituição a qual pertencem os docentes I e II é uma universidade pública inaugurada no ano de 1962. Possui 2.445 professores, 2.630 técnicos administrativos e 28.570 alunos regulares e 6.304 de pós-graduação. É constituída por 26 institutos e faculdades e 21 centros de pesquisa especializados. Atualmente oferece 109 cursos de graduação, sendo 31 noturnos e 10 a distância. Há ainda 147 cursos de pós-graduação *stricto sensu* e 22 especializações *lato sensu*. Os cursos estão divididos em quatro *campi* espalhados pelo Distrito Federal.

Na instituição, há um programa de apoio às pessoas com necessidades especiais que foi criado em 1999, após diversas discussões sobre o ingresso e as condições de permanência

e diplomação dos estudantes com necessidades especiais na universidade. A implantação foi orientada pelo marco legal da Constituição Federal, a Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência por meio do Decreto 3258/1999 (BRASIL/1999), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), e demais legislações, com o objetivo de proporcionar condições de acesso e permanência desses estudantes na educação superior. Consiste em estabelecer uma política permanente de atenção às pessoas com necessidades especiais e assegurar sua inclusão na vida acadêmica, por meio da garantia de igualdade de oportunidades e de condições adequadas para o seu desenvolvimento na universidade. O programa auxilia na mediação e no relacionamento entre o professor, o funcionário e o estudante portador de necessidades especiais. Possui uma série de ações que visam proporcionar um livre exercício da cidadania para todos que integram a comunidade acadêmica da instituição.

A primeira turma de Língua Brasileira de Sinais teve início no ano de 2007, por meio de professores substitutos. Essa atuação durou 5 anos até que houve concurso para professor efetivo no ano de 2011. Ingressaram dois professores de Língua de Sinais no cargo de professor assistente. Os professores no ano de 2013 atingiram a estabilidade e hoje são alunos do curso de doutorado. Os professores citados são os participantes I e II desta pesquisa. Semestralmente, uma média de duzentos e quarenta alunos participa das aulas de LIBRAS.

Instituição B

A instituição B é um instituto federal de ensino. Foi criado em Brasília no ano de 2005 inicialmente em Planaltina. A partir de 2010, novos *campi* foram criados e atualmente em Brasília existem sete. Cada um tem um eixo de atuação que foi definido por meio de consultas à sociedade, tendo como base dados socioeconômicos da região.⁵ Os eixos tecnológicos são quatro: Gestão e Negócios, Tecnologia da Informação, Hospitalidade e Lazer e Artes na área de Dança. Nos institutos são oferecidos cursos técnicos, superiores, de Formação Inicial e Continuada (FIC), Projetos de Extensão, Programa Certific, cursos de idiomas e do Pronatec. A reitoria atualmente está instalada em prédio próprio, localizado no Plano Piloto. O prédio conta com dois blocos entregues e em funcionamento, com salas de aulas, salas de apoio estudantil e administrativo e área para instalação da lanchonete. Ainda estão em construção mais dois blocos que terão laboratórios específicos dos cursos técnicos e superiores, além da

⁵ Disponível em: <<http://www.ifb.edu.br>>. Acesso em: 20 fev. 2014.

biblioteca, teatro e ginásio poliesportivo. A previsão é que a última etapa seja entregue à comunidade acadêmica neste ano de 2014.

O ingresso do professor de LIBRAS nos quadros do instituto ocorreu no ano de 2010 por meio de concurso público, sendo este destinado ao campus de Taguatinga, criado em 2008 por meio da Lei 11.892. A unidade atua nas áreas de Vestuário, Eletromecânica, Informática e Licenciatura em Física. São oferecidos cursos Técnicos, Formação Inicial e Continuada (FIC) – que são cursos 'profissionalizantes' de curta duração – projetos de extensão e cursos de idiomas. O campus conta com professores especialistas, mestres e doutores e possui Laboratórios de *Software*, *Hardware*, Eletrônica, Elétrica, Mecânica, Usinagem, Solda, Informática, Modelagem e Corte, além de Costura. O campus oferece dois cursos FIC's de Língua de Sinais: um básico e outro avançado, contando com a participação de 100 alunos.

Hoje, o campus oferece LIBRAS como disciplina obrigatória para os alunos da Licenciatura de Dança. Semestralmente, uma média de quarenta alunos tem aula de Língua de Sinais. O participante III é o professor que atua nesta instituição.

A Instituição B conta com um núcleo de atendimento às pessoas com necessidades educativas especiais, que tem por finalidade promover a cultura da “educação para a convivência”, aceitação da diversidade e, principalmente, buscar a quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais e de comunicação e, na medida do possível, as atitudinais, de forma a promover inclusão de todos (as) na educação profissional e tecnológica. O núcleo ainda está em constituição e não teve seu regulamento ainda aceito pela Reitoria. O participante III desta pesquisa já atuou como um dos coordenadores do núcleo.

Instituição C

A Instituição C é uma universidade particular. Foi uma das pioneiras de ensino na capital do país, inaugurado em 1968. Tornou-se o primeiro centro universitário da região na década de 1990. Tem como filosofia um ensino de excelência e política de renovação permanente, acompanhando as evoluções tecnológicas e pedagógicas. Oferece cursos nas áreas de Ciências Jurídicas, Ciências Sociais, Ciências Exatas, Ciências da Saúde, Ciências da Educação e Tecnologia, além dos cursos de pós-graduação lato e stricto sensu. Dispõe de uma estrutura com 61.829 m², necessária ao melhor ambiente acadêmico. São salas de aula confortáveis, laboratórios das diversas áreas, a mais moderna biblioteca do Distrito Federal, além do parque esportivo. O ambiente oferece à comunidade acadêmica todos os recursos à

boa convivência e ao aprendizado de qualidade. Possui três *campi* sendo dois no Plano Piloto e um em Taguatinga.

A disciplina de Língua Brasileira de Sinais foi inserida no currículo no ano de 2008. Inicialmente foi inserido nos cursos de licenciaturas. Conta com 04 professores de LIBRAS – 1 ouvinte e 3 surdos. Todos passaram por um processo de seleção rigoroso. O participante IV atua como professor nesta instituição.

Instituição D

A Instituição D é uma instituição de ensino particular. Iniciou suas atividades em 1972 destinando seus serviços aos estudantes do antigo ensino supletivo, preparando-os também para o acesso à educação superior por meio de cursos pré-vestibulares. Estendeu seus serviços para outras comunidades, acompanhando o desenvolvimento do Distrito Federal. Inaugurou uma unidade no Guará, ampliando seus serviços com a implantação do ensino regular seriado e com o atendimento à educação infantil. Para solidificar sua missão, abriu duas unidades de ensino em Valparaíso, atendendo do maternal ao 3º ano do ensino médio.

Em 1996, com 24 anos de funcionamento, a IES instala no Pistão Sul de Taguatinga, um Centro de Formação Profissional, completando a oferta do ensino regular em três cidades do Distrito Federal e Entorno. Como resultado, em 1999, inicia a educação superior com os cursos de Administração, Ciências Contábeis, Enfermagem, Nutrição, Pedagogia, Publicidade e Propaganda e Relações Públicas. Em conjunto com as Unidades de Taguatinga, Guará, Valparaíso I e Valparaíso II, passou a desenvolver um processo de educação contínua, atendendo do maternal à educação superior. Em 2002, inaugura mais dois cursos: Administração e Letras. Com oito anos de funcionamento, a faculdade ganha mais quatro cursos: Biomedicina, Farmácia, Jornalismo e Direito. Em 2003, teve início o primeiro curso de pós-graduação: Gestão, Supervisão e Orientação Educacional. Em 2008, dando continuidade ao seu empreendedorismo, inicia os cursos de Geografia, História, Administração, Publicidade e Propaganda e Turismo. Em agosto de 2009, passa a oferecer os cursos de Administração Geral e os tecnólogos em Gestão em Logística, Gestão em Marketing e Gestão em Recursos Humanos. Em dezembro de 2010, com uma nova unidade no Plano Piloto, abre os cursos de nível superior em Enfermagem e Radiologia e os cursos Técnico em Enfermagem e Técnico em Radiologia. O participante V é professor desta instituição desde 2012.

Além dos participantes formais, esta pesquisa contou com o apoio de uma equipe de três profissionais Tradutores/Intérpretes de Língua de Sinais, sendo todos reconhecidos por meio do certificado de Proficiência em Tradução e Interpretação Língua Portuguesa – LIBRAS e LIBRAS – Língua Portuguesa, expedido pelo Ministério da Educação (MEC).

1.2.6 Técnicas para geração de dados

Esta pesquisa utilizou inicialmente, como instrumento da coleta de dados, o roteiro para a entrevista semiestruturada. Porém, no decorrer do contato junto aos profissionais, foi possível perceber a riqueza dos dados obtidos também pela dinâmica da conversação. Nesse sentido, também as conversas informais foram consideradas como um instrumento de construção de dados.

De acordo com Aguiar (2006), a entrevista deve manter estreita relação com a afetividade, com a busca de identificação com o sujeito entrevistado, em uma forma de reconhecimento e de admiração no caminho que ele define.

Queiroz (2008) aponta que as entrevistas são partes em que não só a fala, mas todas as expressões, inclusive os movimentos, demonstram pontos importantes para o pesquisador.

[...] torna-se importante, pois é por meio delas que se torna possível ouvir as pessoas, deixá-las à vontade para se expressarem e prestar atenção não só as colocações verbais, mas também aos gestos, expressões não verbais e até mesmo ao silêncio dos informantes no momento das entrevistas, e, sobretudo, respeitar sua opinião (QUEIROZ, 2008, p. 73).

De acordo com Ludke e Andre (2012, p. 36), “[...] a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada”, podendo permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de alcance mais superficial, e esta se coaduna com a metodologia escolhida, qual seja a da História de Vida. A entrevista semiestruturada, segundo Flick (2004), é amplamente utilizada em virtude da provável manifestação do ponto de vista dos sujeitos entrevistados.

A entrevista de História de Vida trabalha com memória e por isso faz seletividade de eventos e momentos importantes da vida do entrevistado. Para Bosi (1994), o que interessa, quando se trabalha com a História de Vida, é a narrativa da vida de cada um, a maneira como ele pretende que sua vida seja narrada.

Para Thiollent (1982), a História de Vida é normalmente extraída em uma ou mais entrevistas denominadas entrevistas prolongadas, que têm como foco a interação entre pesquisador e pesquisado. O autor completa ainda que o entrevistador se mantém em uma

situação fluante que permite estimular o entrevistado a explorar o seu universo cultural, sem questionamentos forçados. Uma entrevista prolongada, sem momentos definidos para terminar.

A entrevista prolongada, nesta pesquisa, teve como objetivo ouvir profissionais surdos que atuam em Instituições de Educação Superior - IES e Institutos Federais de Educação como docentes surdos. A língua utilizada durante todo o processo foi a LIBRAS, e teve a duração, em média, de 2 horas para cada entrevista.

Foram utilizados os seguintes equipamentos: filmadora e gravador. É preciso esclarecer que a filmadora foi utilizada com o devido consentimento e autorização dos participantes e a escolha se deve ao fato de todos os participantes da pesquisa responderam em LIBRAS. Os entrevistados surdos foram filmados e, posteriormente, a informação obtida transcrita para a Língua Portuguesa.

1.2.7 Procedimentos

Inicialmente foi feito um levantamento junto às Instituições de Educação Superior no Distrito Federal, que possuíam professores surdos. Após uma análise, foi possível constatar que 14 IES possuem profissionais surdos atuando como docentes, o que pode ser considerado uma conquista decorrente da legislação recente.

Como segundo passo, foi feito um contato com as instituições, por meio de visitas informais e conversas com coordenadores de áreas, com o objetivo de conhecer como a disciplina foi criada e o histórico do ingresso dos professores surdos na instituição.

Após a seleção das instituições em cada IES, foi feita uma reunião com os docentes, para explicar o objetivo da pesquisa, como ela seria desenvolvida e a importância de participação do professor surdo com um elemento diferenciador das demais pesquisas.

Os professores surdos aceitaram participar da pesquisa, em caráter voluntário. Foi preciso então selecionar aqueles que cooperariam com o trabalho. Foram escolhidos cinco docentes surdos que atuam nas Instituições de Educação Superior. O primeiro critério estabelecido era que os professores participassem ativamente de movimentos sociais surdos, ou seja, movimentos que defendem os interesses linguísticos e educacionais da Comunidade Surda; o segundo critério foi a escolaridade, ou seja, que os docentes possuíssem licenciatura no curso de Letras – LIBRAS. O curso tem como língua de instrução a Língua Brasileira de Sinais e nos seus conteúdos trabalha com os aspectos políticos e socioeducacionais do aluno

surdo. Após esses dois pré-requisitos estabelecidos, os cinco professores escolhidos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Informado (Anexo C).

As entrevistas foram feitas de forma individualizada em um espaço utilizado pela Comunidade Surda acadêmica. Fica em um laboratório próprio para o estudo da Língua Brasileira de Sinais. Foi interessante, pois o ambiente está em construção e todos os docentes surdos e alunos de pós-graduação estão participando dessa construção. As primeiras entrevistas aconteceram nesse espaço e, quase que seguidas, no período de dez dias. As entrevistas foram todas filmadas. O equipamento foi montado antes dos entrevistados chegarem, pois o desejo era de se criar um ambiente mais relaxado que os deixasse à vontade.

As entrevistas foram feitas inicialmente nesse espaço. Em alguns casos, foram necessários outros encontros. Para uma melhor visualização, será apresentada a Tabela 1, contendo os participantes, a quantidade de encontros e o total de tempo das entrevistas.

Tabela 1. Distribuição da entrevista com os docentes

PARTICIPANTE	TEMPO TOTAL DE ENTREVISTA
Docente I	56 minutos e 44 segundos
Docente II	57 minutos e 01 segundo
Docente III	1 hora, seis minutos e 38 segundos
Docente IV	57 minutos e 18 segundos
Docente V	56 minutos e 57 segundos

Após o levantamento dos dados, foram feitas as transcrições das gravações. Esse foi outro momento de muito cuidado e reflexão. Como pesquisador, vi a minha história se repetindo e foi necessária muita atenção para não misturar a minha história à deles.

Toda a transcrição/tradução foi feita por uma equipe com três profissionais TILS. O pesquisador buscou TILS que são reconhecidos pelo MEC por possuírem o Certificado de Proficiência de Tradução Interpretação LIBRAS – Português – LIBRAS.

CAPÍTULO II- POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Este capítulo analisa as mudanças ocorridas no contexto da educação inclusiva e a influência do neoliberalismo nas políticas educacionais a partir dos anos 1990.

2.1 O NEOLIBERALISMO E A INFLUÊNCIA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A educação brasileira sofreu influências diretas oriundas da adoção de princípios e práticas neoliberais. De acordo com Oliveira (2002, p. 33), “[...] o neoliberalismo é organizado e fundamentado em uma perspectiva utilitarista que postula uma suposta neutralidade do Estado quanto à defesa de alguns bens essenciais de interesse público, como a educação”.

É no contexto dessa concepção neoliberal que se originam as orientações formuladas por agências internacionais como Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas (UNESCO) e Comissão Econômica das Nações Unidas (CEPAL) para as reformas educacionais (GUIMARÃES-IOSIF, 2012). Elaborar-se um discurso com intuito de reformar o ensino, colocando-o como meio para alcançar o desenvolvimento econômico, a transformação cultural e a inclusão dos indivíduos. Mas, ao mesmo tempo, esses mesmos organismos internacionais exercem pressões para que os sistemas educacionais também estejam adequados aos propósitos de saneamento das finanças públicas, de racionalização dos investimentos e aos padrões de qualidade do mercado (FIGUEIREDO, 2002).

No Brasil, houve vários movimentos distintos que tentavam com lemas diferentes dar um salto na educação, nos anos de 1980 e 1990, tais como: qualidade total, modernização do trabalho, adequação ao mercado de trabalho, competitividade, eficiência e produtividade, todos frutos da ideologia neoliberal, na qual o Estado é mínimo e, para tanto, atribui-se à educação a responsabilidade de dar sustentação à competitividade do país (GIRON, 2008).

A partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jontiem, Tailândia em 1990, financiada pela UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o BM, ficou acordado com os representantes de diversos países, organizações não governamentais, sociedade civil, associações profissionais e educadores participantes do mundo inteiro, que eles se comprometeriam a garantir uma educação básica de qualidade para todos (MELO, 2004).

As reformas propostas consistiam em impor aos países em desenvolvimento propostas liberais e diretrizes políticas de ajuste estrutural conveniente aos interesses do capital estrangeiro, deveriam se moldar do capital dominante, da uniformização e da integração dos países pobres e do investimento mínimo da população para aquisição dos valores e habilidades mínimos necessários ao mercado, pensamento dominante pelos donos do grande capital desde o século XVIII, não havendo grande alteração nos dias de hoje (GIRON, 2008).

No Brasil, em 20 de dezembro de 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), Lei esta que objetiva a aquisição de novas competências e habilidades pelos indivíduos, no intuito de promover a uniformização da integração global do mercado.

Dessa maneira, por muito tempo, a opção em priorizar a educação obrigatória somente ao ensino fundamental, acabou por deflagrar ainda mais a lógica capitalista, e, por conseguinte, aumentando ainda mais as desigualdades educacionais, tendo em vista que o percentual da sociedade que conclui a Educação Básica é limitado (GUIMARÃES-IOSIF, 2007). O Plano Nacional de Educação (PNE), com a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001), com duração de dez anos, não alcançou as dimensões necessárias, e já está em discussão no Congresso Nacional um novo Plano por mais 10 anos, com o qual podemos ter ou não um salto de qualidade na educação, caso sejam efetivados e aprovados os 10% do Produto Interno Bruto (PIB).

Nesse sentido, Demo (1997, p. 95) destaca que a nova LDB possibilitou alguns avanços, mas também alguns retrocessos à educação nacional. Com relação aos avanços, o autor ressalta:

[...] a integração da educação infantil como parte do sistema educacional; a obrigatoriedade da escolarização no Ensino Fundamental, ligada a padrões de qualidade, muito embora tais padrões não sejam efetivamente explicitados; ênfase na gestão democrática; avanço na concepção de educação básica.

Já com relação aos problemas ou entraves, Demo (1997) destaca que, apesar de introduzir alguns componentes atualizados e interessantes, a Lei não é inovadora, predominando no seu corpo uma visão tradicional que impede a percepção de quanto as oportunidades de desenvolvimento dependem da qualidade educativa da população. Além disso, referenda a aquisição e não a construção do conhecimento, contrariando as modernas teorias de educação. A formação docente não é focada no ensino, pesquisa e extensão, mas na aplicação prática do conhecimento.

Quanto à atual LDB, “[...] trata-se de um saber pensar que, de maneira alguma, basta-se com o pensar, pois sua razão de ser é a de intervir [...]” (DEMO, 1997, p. 78), estabelecendo uma relação muito próxima entre educação e qualificação profissional, faltando-lhe a percepção da importância da educação como processo de humanização e de reconstrução social.

Nesse contexto, a LDB tem provocado, entre outras coisas, o desmonte da educação pública e cada vez mais a desresponsabilização da educação por parte do Estado, passando esta ao setor privado que a enxerga como mercadoria e, para tanto, estabelece metas de competição entre as escolas, não havendo, muitas vezes, uma preocupação com a educação. Assim, passamos a ter a educação bancária tão criticada por Paulo Freire, a qual não permite que o aluno seja um ser questionador, mas tão somente um reproduzidor do conhecimento repassado. E mesmo sendo essa a educação muitas vezes ofertada pelos serviços privados, esta ainda é melhor do que a da educação pública devido ao dismantelo gerado por anos de falta de investimento real na educação pública de qualidade e não de números (FREIRE, 1987).

Essa mesma limitação fez que com que se aumentassem ainda mais os distanciamentos da educação dada aos mais pobres, já que eles não tinham acesso à educação formal sendo cada vez mais marginalizados e deixados de lado nas políticas educacionais. Esse fato contribuiu para que uma gama de pessoas ficasse à margem da sociedade, principalmente no sentido de participação efetiva na busca por seus direitos fundamentais. Como aponta Demo (1996, p.25), “[...] é fato primordial que ainda não despertemos para a noção de nos organizarmos em defesa de nossos direitos. Achamos ao contrário, que o Estado ou outra figura paternalista os deveriam garantir [...]”; dessa maneira, a alienação política cresceu cada vez mais. Tal alienação se refletiu no acatamento das ideias dos governos, nas quais o povo não busca de fato uma forma de consciência diversa daquela oferecida, pelo contrário, continua a imergir cada vez mais naquilo a que está habituado, dando continuidade à forma de dominação conhecida.

Segundo Freire (1998, p. 28), a partir de um sistema ou de um modelo educacional adotado por um país, pode-se contribuir para a reprodução de uma ideologia dominante ou trabalhar a favor da emancipação da sociedade, “[...] quando se reforça a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão”. Na lógica capitalista do neoliberalismo, a prática educacional é aquela fundada na visão competitiva e de exclusão; não aceita a criatividade tampouco a inclusão dos menos favorecidos ao sistema dominante, pois teme que eles se tornem livres.

2.2 POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO NEOLIBERAL

O direito à educação para todos foi conquistado com muita luta e dificuldade, haja vista que sempre houve um pensamento por parte dos grupos dominantes no qual o povo, ou seja, as massas não poderiam adquirir conhecimento, pois se assim o fosse, tornar-se-iam livres e começariam a atuar em todas as áreas, não sendo mais massa de manobra (FREIRE 1987; DEMO, 2002).

O período de expansão industrial no século XVIII foi a mola propulsora para que a população iniciasse um processo de reivindicação por escolas para seus filhos, ou seja, os filhos do proletariado. Nessa época, com o aumento cada vez mais voraz do capitalismo e do processo de industrialização, empregavam-se crianças e mulheres que muitas vezes perfaziam uma jornada de trabalho de mais de 14 horas diárias, pois deviam complementar a renda familiar (GUIMARÃES-IOSIF, 2007).

Com uma jornada de trabalho tão exaustiva, não havia tempo para que as crianças, filhas dos operários, tivessem acesso à educação. Além disso, para o Estado, não era interessante que os pobres tivessem acesso à educação, pois é muito mais fácil controlar um povo que não sabe dos seus direitos (GUIMARÃES-IOSIF, 2007).

Demo (2002, p. 20) ressalta que o “[...] Estado não teme o pobre com fome, mas o pobre que sabe pensar”. Apesar de todo o esforço e resistência por parte do Estado, ele acaba sendo convencido pela burguesia e pelos ideais liberais que a escola para os pobres era algo necessário, mesmo que o seu papel não fosse o de ensinar somente aquilo que era necessário para a indústria e ao grande capital. Não havia interesse real para que os pobres tivessem acesso ao conhecimento. Esse contexto não é muito diferente dos dias atuais (GUIMARÃES-IOSIF, 2007).

O homem é visto não por sua essencialidade, mas tão somente por sua força de trabalho, perdía-se a dignidade e o estado de pobreza e de degradação social aumentava cada dia. É nesse cenário que começam a surgir os movimentos e lutas em favor de melhores condições de vida e, com isso, por uma educação pública para todos, ou seja, na verdade a luta pela educação perpassou pela luta e pelo direito à cidadania (GIRON, 2008).

Nesse contexto, a escola pública surge para se ajustar ao sistema e à luta dos trabalhadores em prol da educação para todos e para acalmar as classes sociais menos privilegiadas; porém tal educação não se dá com qualidade, pois havia o interesse de uma

classe dominante que não desejava que o povo fosse livre de fato. Como consequência, os espaços políticos continuariam no poder dos dominantes, tendo em vista que é no espaço político que as conquistas sociais são de fato implementadas (DEMO, 1996).

É nesse momento de lutas e reivindicações que o povo começa a se organizar em busca de um mesmo ideal, qual seja, de melhores condições de vida, com redução de jornada de trabalho, concepção de infância e tempo escolar, o que afastaria as crianças das fábricas e com isso, no pensamento dos pais operários, possibilitaria um futuro e condições melhores de vida. A partir daí, surgem os sindicatos e eles têm um papel relevante na educação, pois lutavam por uma educação de qualidade e não dominadora de classes, iniciando um processo de luta política por melhorias na educação e por políticas públicas que abarcassem a todos (GIRON, 2008).

Importante destacar que, quando nos referimos a políticas públicas, é bom ter em mente que elas estão inseridas e permeadas pelas estruturas de poder e de dominação. Como bem ressalta Demo (1996, p. 16):

Toda convivência é também disputa. Poder é inevitável não apenas por uma questão de organização da comunidade, para se evitar a anarquia. A própria convivência se estrutura em linhas de poder, cuja graça é a polarização. Não precisa ser guerra. Mas há vantagens, há preferências, há manipulações, há segregações. É um campo de força, magnetizado.

As estruturas políticas são reformuladas ou desativadas de acordo com o modelo político adotado em cada país e de acordo com as diferentes formas, funções e opções ideológicas assumidas pelo Estado. Para tanto, podemos ter em mente as diferentes formas de educação que determinados grupos sofreram, e nisso podemos citar a educação que fora dispensada aos negros e nativos pelos países do continente norte-americano, e que, ainda hoje, é motivo de preocupação dada a diferença na educação dos grupos nesses países, inclusive sendo proibidos durante anos de frequentarem as mesmas classes que os alunos brancos, acreditando que negros eram inferiores a brancos (GUIMARÃES-IOSIF, 2007).

Frise-se que tal fator se deu pelo fato de a maioria dos países, infelizmente, por muito tempo se pautarem no “Darwinismo Social” para determinar qual povo deveria se beneficiar e que tipo de educação deveria ser ministrada, acreditando que alguns seriam superiores. “[...] dentro desse ideal, negros, índios e grande parte das mulheres acabaram sendo excluídos ou limitados no seu acesso à educação escolar por mais de quatro séculos [...]” (GUIMARÃES-IOSIF, p.47). E isso acabou por gerar uma deficiência e diferença gritante com relação ao grupo favorecido pelo Estado, ou seja, pelo modelo de política educacional adotado, e, conseqüentemente, contribuiu para aumentar a pobreza e as desigualdades sociais no Brasil.

Cada modelo de Estado também corresponde a uma proposta de educação, uma vez que “[...] todo projeto educativo, todo discurso educativo veicula uma imagem de homem, uma visão de homem [...]” (GADOTTI, 1984, p.144) que se deseja formar, ou seja, a política educacional adotada por um determinado governo demonstra a forma como ele entende o mundo e as relações com a sociedade.

Após a Segunda Grande Guerra, o Estado passa a exercer o poder sobre o povo ao determinar quais serão as formas de educação e para quem elas serão destinadas. O problema é que o modelo neoliberal adotado pela maioria dos países não privilegia a educação de qualidade, estando muito mais interessado nos números, ou seja, quantos alunos são matriculados e quantos concluem o ensino fundamental, médio e superior, não importando realmente a qualidade que é repassada aos povos, o que gera cada vez mais um distanciamento das classes (OZGA, 2000).

Saviani (1986, p. 89) nos ensina que educação e política são práticas distintas, entretanto, mantêm um vínculo:

[...] a educação depende da política no que diz respeito a determinadas condições objetivas como a definição de prioridades orçamentárias que se reflete na constituição-consolidação-expansão da infra-estrutura dos serviços educacionais; e a política depende da educação no que diz respeito a certas condições subjetivas como a aquisição de determinados elementos básicos que possibilitem o acesso à informação [...].

Dessa forma, a política educacional implica considerar que “[...] a mesma articula-se ao projeto de sociedade que se pretende implantar, ou que está em curso, em cada momento histórico, ou em cada conjuntura [...]” (AZEVEDO, 2001, p. 60). No decorrer da história, vários pensadores políticos viam a necessidade de um Estado mínimo, dentre eles, Adam Smith, que se baseava na livre iniciativa e na necessidade de não intervenção estatal no processo socioeconômico.

Contudo, no final do século XX, o liberalismo político e o liberalismo econômico juntam-se em um projeto hegemônico denominado neoliberalismo, em que o Estado mínimo e as relações mercantis são a tônica do processo (GIRON, 2008).

E de acordo com Demo (1996, p. 61):

Na postura liberal, o Estado vem definido como entidade subserviente ao mercado, razão pela qual deve apoiar a iniciativa privada, não coibi-la. Geralmente volta-se contra o crescimento do Estado, porque se vê neste crescimento um atentado à sociedade livre, confundida esta com a liberdade empresarial produtivamente. O mercado ocasiona suficiente equilíbrio entre os interesses sociais, de tal sorte que o Estado, no fundo mal necessário, detém somente posição derivada.

Sendo assim, no enfoque do modelo neoliberal, cabe à educação o poder de legitimar novos e velhos processos de exclusão verificados também no contexto social. Trata-se da

crescente subordinação da educação em mercadoria, quando pais e alunos passam a ser vistos como consumidores, e o conteúdo político da educação é substituído pelos direitos do consumidor.

A educação no modelo neoliberal está vinculada ao tecnicismo no qual os alunos são meros reprodutores do que lhes é ensinado. Esse ensino é cada vez mais pautado na necessidade do mercado, e, dessa forma, temos uma educação muito mais mercadológica do que libertadora. Nesse sentido, faz-se necessário difundir a necessidade das relações mercantis de concorrência, isto é, “[...] no discurso neoliberal a educação deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar a sua semelhança” (MARRACH, 1996, p. 43).

Trata-se, pois, da crescente subordinação da educação ao econômico e da transformação da própria educação em mercadoria, na qual pais e alunos são transformados e vistos como consumidores. Os neoliberais creem que o poder público pode ou deve transferir para o setor privado suas obrigações com educação, favorecendo, assim, o aquecimento e a melhoria da educação ofertada. E de acordo com Giron (2008, p. 20):

É o que se chama de *privatização do ensino*. Os pais, como consumidores, têm direito de matricular seus filhos numa escola que melhor contemple seus interesses; esse movimento gera uma disputa entre as escolas (competição), no sentido de oferecer um melhor “produto” (educação) aos seus “consumidores” (pais e alunos), o que acaba por qualificar o processo educativo.

Contudo, ao se delegar a função do Estado na educação, retira-se a oportunidade da diversidade, tendo em vista que, na visão mercadológica, somente os mais fortes prevalecem, os diferentes são excluídos ou deixados à margem desse processo, o que acaba por gerar um aprofundamento cada vez maior das desigualdades sociais. E como ressalta Gentili (1996, p. 20-21):

A grande operação estratégica do neoliberalismo consiste em transferir a educação da esfera da política para a esfera do mercado, questionando assim seu caráter de direito e reduzindo-a a sua condição de propriedade. É neste quadro que se reconceitualiza a noção de cidadania, através de uma revalorização da ação do indivíduo enquanto proprietário, enquanto indivíduo que luta por conquistar (comprar) propriedades-mercadorias de diversa índole, sendo a educação uma delas. O modelo de homem neoliberal é o cidadão privatizado, o consumidor.

A homogeneização dos conteúdos, a utilização de uma prática pedagógica voltada ao saber fazer, e não ao como fazer, e a implementação de uma política de avaliação nacional “[...] com objetivo de mensurar o desempenho dos alunos e, conseqüentemente, do sistema educacional vigente, são ações que visam a garantir o controle e a efetivação da proposta educativa neoliberal” (GIRON, 2008, p. 21).

Segundo Candeias (1995, p. 167), “[...] o que se percebe é que para as massas, para o comum das pessoas, aprender a ler, escrever e contar é mais do que suficiente para o papel que delas se espera: o de subordinados [...]”, ou seja, percebe-se que não há uma diferença tão grande quando do início do processo de industrialização iniciado no século XVIII. Pessoas que sejam capazes tão somente de acatar e cumprir ordens sem questionar, sem a necessidade da criatividade e do pensamento crítico. E como bem destaca Freire (1998, p. 27):

É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar.

A escola, cada vez mais influenciada pelo neoliberalismo, passa a ideia de que o sucesso e o desempenho dependem de cada um, reforçando a lógica que somente os melhores vencem, e aqueles que não conseguem almejar o sucesso, a culpa não é da escola, é somente deles que não tiveram a capacidade para atingir as metas estabelecidas e cada vez mais concorrenciais (SILVA, 1994).

O neoliberalismo pressupõe as análises de mercado; as ofertas são baseadas a partir da necessidade, e a globalização assim o permite, tendo em vista que ela traz a sensação de tudo estar conexo e com isso as necessidades passam a ser mais prementes, ou seja, as necessidades do mercado, o que coaduna com os conceitos neoliberais de educação.

As exclusões educacionais perpassadas por alunos com necessidades educacionais sempre existiram; contudo, com o modelo neoliberal, no qual o sujeito é o principal responsável por seu sucesso ou insucesso, retirando assim a responsabilidade estatal por uma educação que os possa de fato alcançar, isso fica mais evidente.

Com isso, a ideologia do mercado cada vez mais presente no processo educacional, em que a palavra de ordem de deixar que o cliente regule de acordo com suas opções a oferta de serviços, é reforçada, em grande parte, pelo vazio deixado pela desvalorização do setor público, aproveitando-se das deficiências da oferta pública, em um contexto no qual os êxitos na educação são ferramentas decisivas no mercado de trabalho e nas sociedades do conhecimento (SACRISTÁN, 1996).

Nesse sentido, a educação acaba por favorecer cada vez mais o modelo neoliberal, pois ao afirmar que a educação possibilita as mesmas oportunidades a todos, e os que não as alcançam são desiguais por opção, impossibilita, assim, a construção de um processo de inclusão.

2.3 REPERCUSSÕES DO NEOLIBERALISMO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação das pessoas com deficiência por muito tempo foi vista como uma necessidade médica, uma visão médica das deficiências e com isso a internação dessas pessoas em classes e escolas especiais. Tal fato começou a ser alterado após a Segunda Guerra Mundial, quando os grupos de pessoas com deficiência começaram a se organizar e demonstrar que tinham capacidade educacional e laborativa. Nesse contexto, os neoliberais passam a enxergar a oportunidade de acabar com as escolas especiais, tendo em vista que elas exigem mão de obra qualificada e gastos a mais; então, começam a implantar o conceito da inclusão, o que de certa forma foi um avanço, considerando o modelo até então adotado. Contudo, essa retirada das escolas especiais não foi pensada no contexto da pessoa com deficiência e sim na retirada dela para participar do mundo capitalista e utilitarista. E como enumera Oliveira (2002, p. 33) “[...] o neoliberalismo é organizado e fundamentado em uma perspectiva utilitarista que postula uma suposta neutralidade do Estado quanto à defesa de alguns bens essenciais de interesse público, como a educação”.

Para compensar a falta de capacitação para atendimento das pessoas com deficiência os governos, muitas vezes, criam políticas sociais, seja por razões de equidade ou de cálculo político, direcionadas para compensar conjuntamente os efeitos da revolução tecnológica e econômica que caracterizam a globalização. Elas são o complemento necessário para garantir a continuidade da política de ajuste estrutural, definida pelos órgãos que direcionam as macropolíticas, delineadas para liberar as forças do mercado e acabar com a cultura de direitos universais a bens e serviços básicos garantidos pelo Estado (CORAGGIO, 2003).

Nesse sentido, a ideia de êxito tão propagada pelos neoliberalistas para indivíduos, setores sociais e países, não supõe a cooperação ou a solidariedade, mas o triunfo na competição com os outros. Ser competitivo significa ter a capacidade de passar pelas provas que o mercado impõe, respondendo rápida e eficientemente às suas mudanças. E nisso, a pessoa com deficiência acaba por ficar prejudicada, pois tem que ter ritmo e processo diferenciados para que almeje sucesso.

A visão capitalista da inclusão de forma alguma inclui, pelo contrário, ela exclui, como descrito por Michels (2006, p. 418)

Podemos considerar, então, que a exclusão e a inclusão são “representações” dos processos sociais excludentes e includentes, típicos da sociedade capitalista. Uma só existe em relação à outra. Ou seja, “a inclusão só pode ser pensada pela presença constante da exclusão”.

A escola regular necessita se organizar para receber a todos, os outrora excluídos, afinal, só há como incluir a partir da ideia que há excluídos, e com isso uma responsabilidade a mais para a escola e o corpo docente; contudo não houve preparo para que houvesse uma inclusão, daí, na verdade, o que há é uma exclusão inclusiva.

No Brasil, a discussão sobre exclusão e a urgente inclusão de grupos, outrora excluídos, em espaços e serviços, vem ganhando força e relevância. Segundo Martins (2000, p. 11):

[...] não estamos em face de um novo dualismo, que nos proponha as falsas alternativas de excluídos ou incluídos. A sociedade que exclui é a mesma sociedade que inclui e íntegra, que cria formas também desumanas de participação, na medida em que delas faz condições de privilégios e não de direitos.

Nesse caso, podemos então considerar que a exclusão e a inclusão são “representações” dos processos sociais excludentes e includentes, típicos da sociedade capitalista. Uma só existe em relação à outra. Ou seja, “[...] a inclusão só pode ser pensada pela presença constante da exclusão” (MICHELS, 2004, p. 31).

Referindo-se à política do BM, Coraggio (2003) destaca que, sendo os recursos escassos, todo país deve realocar recursos públicos da educação superior e técnica para a educação básica, e utilizar sua capacidade limitada de subsídios exclusivamente àqueles alunos que, estando capacitados para aprender, não podem pagar por sua educação, contudo, essa educação não tem nenhum compromisso com a qualidade.

Interessante a visão de Mantoan (2006, p. 16):

A inclusão escolar está articulada a movimentos sociais mais amplos, que exigem maior igualdade e mecanismos mais equitativos no acesso a bens e serviços. Ligada a sociedades democráticas que estão pautadas no mérito individual e na igualdade de oportunidades, a inclusão propõe a desigualdade de tratamento como forma de restituir a igualdade que foi rompida por formas segregadoras de ensino especial e regular.

Dessa forma, verifica-se que a inclusão veio para instituir um direito que todos já o possuem, qual seja, o aperfeiçoamento da identidade, além de criar uma mútua relação entre os direitos humanos e o ser individual, estabelecendo com isso o sentido da equidade social-inclusiva, capaz de desvalorizar as particularidades de cada um. Contudo, com um sistema que cada vez mais sugere o individualismo e a competição voraz, a pessoa com deficiência acaba por não ser contemplada em suas necessidades educacionais especiais, tendo em vista que há necessidade de adequação de conteúdos e currículos cada vez mais voltados ao mercado e ao consumo, tentando impor uma normalização que inexistente.

Frise-se que, dentre os pressupostos da escola inclusiva, está o fato da desmistificação dos discursos educacionais que excluem as diferenças e que a fronteira do que é normal e

anormal coloca sob suspeita as diferentes opiniões. Trata-se de representações que se apresentam como científicas e acadêmicas, vigiando cada desvio, descrevendo cada detalhe das patologias, cada vestígio da normalidade, suspeitando de toda deficiência com a conhecida afirmação de que “[...] algo está errado no sujeito, que possuir uma deficiência é um problema” (SKLIAR, 2003, p.18).

Pretender que todos sejam iguais e que todos produzam o mesmo conhecimento, respondendo da mesma forma não é inclusão; ao contrário, é uma exclusão velada, pois, ao discurso da inclusão, acaba-se por excluir ainda mais, pois normalizar significa escolher arbitrariamente uma identidade e fazer dela a única identidade possível, a única identidade considerada como verdadeira e adequada. Como destaca Silva (1996, p. 89), “[...] uma educação de qualidade, no sentido democrático e relacional, deve tentar desestabilizar e subverter as identidades hegemônicas e não fixá-las e fortalecê-las”.

Como pensar em um sistema educativo inclusivo se este está permeado dos ideais neoliberalistas e do Estado mínimo, no qual as políticas sociais são feitas por aqueles que tentam normalizar. Como nos ensina Demo (1996, p. 19), “[...] política social que promove a conquista de espaço por parte do desigual é temerária. [...]. Quando o Estado anuncia participação, é de se desconfiar, pois deve vir uma proposta aparentemente avançada, mas no fundo desmobilizante”.

Nesse sentido, é praticamente impossível vislumbrarmos um sistema educativo inclusivo para o qual as políticas públicas assinalam na manutenção do mesmo sistema inalterado, pois, para corresponder às diversas necessidades educacionais, aos diferentes ritmos de aprendizagem, é imprescindível uma reestruturação socioeducativa, com propostas curriculares apropriadas e adaptadas para a diversidade, mudanças organizacionais, estratégias didático-pedagógicas, recursos diferenciados, estruturação do espaço físico, capacitação docente, assim como problematizar o que realmente significa aprender (SKLIAR, 2003).

A inclusão socioeducacional de pessoas portadoras de deficiência requer esforços coletivos e sistemáticos no intuito de disseminação de um corpo de conhecimento que possa contribuir com a inserção real desse cidadão no contexto cultural, econômico, educacional, político e social (OLIVEIRA, 2002).

A conquista pela educação perpassou e continua a passar por vários entraves sejam eles políticos ou ideológicos. O mesmo pode-se dizer da Educação Inclusiva, tendo em vista que, por muitos séculos, os deficientes eram tratados com desprezo e até mesmo com sentenças de morte, visto que eram abandonados, asfixiados e até mesmo afogados, devido à não aceitação do deficiente, não aceitação do diferente do padrão estabelecido pela sociedade.

Temos uma pequena alteração no final do século XVIII e nas primeiras décadas do século XIX em que teve início, nos países escandinavos e na América do Norte, um período de institucionalização especializada a fim de receber e internar as pessoas com deficiência. A sociedade então começa a tomar consciência da necessidade de atender a esse público, contudo, “[...] a forma de atendimento priorizava um caráter assistencialista, sendo prestada em Centros Especializados, nos quais as pessoas recebiam atendimento de vários profissionais: médicos, psicólogos, psicopedagogos, assistentes sociais” (FREITAS, 2010, p. 27).

A desinstitucionalização tem início no século XX, quando são criados programas escolares específicos para deficientes mentais; tais serviços foram diversificados e as classes especiais passaram a integrar o contexto escolar (BRASIL, 2010).

O sistema educacional brasileiro introduz nos anos 1960 as classes especiais em conjunto com o regime militar, que via a necessidade de colocar em locais adequados os deficientes, ou como era o termo utilizado, excepcionais, termo utilizado somente ao grupo que frequentava as referidas classes, e propõe que, no que for possível, a introdução em processo de integração dos alunos portadores de deficiência na escola. A Lei 4.020, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961), no seu artigo 88, sobre a educação especial dispõe que: “[...] a educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-la na rede comum de educação” (CARDOSO, 2003).

Em 1981, a Organização das Nações Unidas (ONU) declarou o Ano Internacional das Pessoas Deficientes. Sendo que o resultado mais importante desse período foi o Programa de Ação Relativo às Pessoas com Deficiência, adotado pela Assembleia Geral da ONU, através de sua Resolução 37/52, de 3 de dezembro de 1982, a qual estabelece diretrizes para ações nacionais, com a participação dos deficientes nas tomadas de decisões (BATISTA, 2004).

Destaque-se que as classes especiais, criadas nos anos 1960, contribuíram novamente para a segregação e a exclusão, e, a partir de 1980, a terminologia deficiente ou excepcional foi alterada para pessoas portadoras de deficiência (FREITAS, 2010). Em 1986, houve a substituição de pessoas portadoras de deficiência, bem como de excepcionais, específica das classes especiais, para portadores de necessidades educacionais especiais (PNEE), pela Portaria CENESP/MEC, n.69, ainda que efetivamente não houvesse um avanço expressivo na inserção desses alunos no ensino regular, contudo, alterava-se a terminologia, mas não a educação excludente (FREITAS, 2010).

Contudo, a alteração da terminologia, de acordo com Diniz e Guilhem (2007), tem muito mais a ver com o modelo médico vigente nas primeiras décadas do século passado do

que com as alterações educacionais, pois, ao adotar a terminologia necessidades educacionais especiais, fica presente a dimensão que evolui do indivíduo para uma concepção social, em que a comunidade passa a participar do problema. Muitas vezes, essa prática ajuda a mascarar o verdadeiro problema, qual seja da educação para os deficientes, ou melhor, alunos com necessidades educacionais especiais.

Há de se ressaltar que a terminologia utilizada ainda gera conflitos dentre os acadêmicos, instituições de pesquisa e até mesmo na comunidade envolvida, ou seja, dos deficientes, havendo a necessidade de contínua reformulação da terminologia (FREITAS, 2010).

No ano de 1986, surge a proposta de integração educativa, na qual eram escolhidos alguns alunos com a finalidade de colocá-los em turmas regulares, representando um avanço significativo, nesse sentido Cardoso explicita que:

[...] esta nova concepção não nega que os alunos tenham problemas em seu desenvolvimento. No entanto, a ênfase consiste em oferecer ao aluno uma mediação. A finalidade primordial é analisar o potencial de aprendizagem, como sujeito integrado em um sistema de ensino regular, avaliando ao mesmo tempo quais os recursos que necessita para que sua evolução seja satisfatória. O conceito necessidades educativas especiais remete às dificuldades de aprendizagem e também aos recursos educacionais necessários para atender essas necessidades e evitar dificuldades (CARDOSO, 2003, p.19-20).

É a partir desse projeto de integração escolar que o deficiente começa a ser percebido pela sociedade, tendo em vista que passa a frequentar as escolas regulares e não somente as escolas especiais, iniciando assim um processo de reconhecimento como cidadão com direitos e deveres a ele inerentes. Vale ressaltar que, até chegarmos ao que chamamos de educação inclusiva, houve vários percalços e lutas em favor da pessoa com deficiência, pois seu início era meramente assistencialista (FREITAS, 2010).

No conjunto das determinações internacionais que recaem sobre as reformas educacionais ao longo dos anos de 1990, há de se observar também a importância que assumem as recomendações advindas de fóruns mundiais e regionais como algumas conferências promovidas pela ONU e seus organismos, marcadas pela temática social e humana: Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien – Tailândia, em 1990); Cimeira Mundial em Favor da Infância (Nova York, em 1990); Conferência Mundial de Direitos Humanos (Viena, em 1993); Cimeira Mundial sobre o Desenvolvimento Social (Copenhague, em 1995) e Quarta Conferência Mundial sobre a Mulher (Beijing, em 1995).

Nesse aspecto, Oliveira (2002) resalta que a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na Tailândia em 1990, pode ser considerada, à primeira vista, o marco

definidor das ações e políticas públicas, do final do século XX e início do século XXI, que tomam como ponto de partida o direito de toda pessoa à educação.

Em 1994, uma nova ação da ONU reforça a necessidade da inclusão. Trata-se da Declaração de Salamanca, cujo documento define que os países participantes devem construir um sistema de qualidade para todos e adequar as escolas às características, interesses e necessidades de seus alunos, promovendo a inclusão escolar de todos no sistema educacional. Nela, o indivíduo é reconhecido como um ser pleno de direitos e não mais visto por suas limitações, e, a partir disso, todo o panorama educacional teve de ser repensado no que diz respeito às políticas de inclusão dos PNEE (FREITAS, 2010).

Com todos esses acontecimentos, e o Brasil sendo influenciado pelos resultados dos fóruns internacionais, é nos anos de 1990 que começa a haver uma transformação do sistema educacional, que atingiu todos os seus níveis. Articuladas a partir da aprovação da Constituição Federal (CF), em 1988 (BRASIL, 1988) e da LDB, em 1996 (BRASIL, 1996), as transformações têm se processado nos âmbitos do financiamento, do currículo, da gestão, da avaliação, da organização pedagógica, dos materiais didáticos e da presença dos instrumentos de comunicação na escola (ALMEIDA, 2002).

Outras políticas de inclusão também foram desenvolvidas. A última e mais significativa, no que tange à comunidade surda, foi o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais como uma língua própria da comunidade surda – Lei 10.436/2002 (BRASIL, 2002). Por meio dela e do Decreto 5.626/2005 (BRASIL, 2005), foi garantido o direito de acessibilidade nos diversos espaços sociais ao sujeito surdo utilizando a LIBRAS e a obrigatoriedade da disciplina de LIBRAS nos cursos de Licenciatura e de Fonoaudiologia e nos demais cursos como disciplina optativa por meio da Lei 10.436/2002 (BRASIL, 2002).

Frise-se que a legislação se tornou uma importante ferramenta no sentido de dar visibilidade aos deficientes, contudo, não bastam leis ou normas se elas não forem implementadas adequadamente, tendo em vista que o aluno é colocado em sala de aula, mas não é efetivamente incluído. Os currículos não são adaptados de maneira a contemplar as diversidades necessárias, e, como em quase todas as legislações vigentes, a participação do grupo social a quem é dirigido não foi suficientemente contemplada quando da sua formação, com isso, lacunas de atendimentos e de acessibilidade foram criadas.

Consideramos necessário refletir o quanto a legislação das políticas públicas de inclusão de alunos que apresentam necessidades educativas especiais é de fato respeitada, pois a legislação existe, contudo, a educação inclusiva baseia-se em fatores mais abrangentes e específicos do que os legislativos. Um dos fatores primordiais reside no fato de tornar

compatível essa “[...] realidade tão heterogênea com os esquemas, as tradições e as inércias profissionais de alguns professores, bem como de setores da sociedade que ainda fundamentam suas práticas em modelos que não estão preparados para trabalhar a diversidade e a diferença” (FREITAS, 2010, p. 28).

É notório que a estrutura escolar formal dada sob os aspectos de normalidade e de critérios racionalistas, não aceitando o diferente daquilo que se esperava, faria de forma que os alunos aptos a superar os obstáculos de apreensão dos conteúdos tivessem acesso aos níveis mais elevados de ensino, ou seja, aqueles alunos que conseguissem responder de forma padronizada ao que se esperava (FREIRE, 1983).

Nesse sentido, aqueles com ritmo mais lento ou diferenciado de aprendizagem, deveriam seguir por outros caminhos, segregados ou ignorados pelo sistema escolar, tendo em vista que a perspectiva, a predominância de conteúdos eruditos e científicos reforçam a primazia da razão e do fazer técnico, em detrimento dos aspectos subjetivos e criativos das experiências dos alunos.

Tal fato favorece a continuidade de uma hierarquia de saberes que valoriza os alunos com ritmo acelerado de apreensão de conceitos científicos, favorecidos por seu meio social, cultural e econômico, reproduzindo e mantendo essa ordem. E como destaca Freitas (2010, p. 28), “[...] as propostas de ensino, de vivências culturais a partir da perspectiva de homogeneização, ou então, mantêm a segregação e o isolamento de pessoas com necessidades educativas especiais, sem uma leitura crítica da realidade”. E essa estrutura acaba por beneficiar mais alguns segmentos da sociedade em detrimento das pessoas com necessidades educacionais especiais, e, dessa forma, elas são afastadas do processo de interação escolar e social assim como do acesso aos meios e instituições de produção e de veiculação cultural.

A visão da escola inclusiva impõe a reformulação dos discursos educacionais que excluem as diferenças, tendo em vista que a mesma é um direito adquirido e não há mais espaço para que se imponham barreiras no acesso dos deficientes a uma educação inclusiva.

Contudo, a fronteira que ainda insiste em separar aqueles olhares que pensam que o problema da “[...] educação escolar está na anormalidade, no anormal, bem como daqueles que pensam o oposto: os que consideram a normalidade, a norma, o normal como o problema em questão é que deveria ser colocado sob suspeita [...]” (FREITAS, 2010, p.29).

Há de se ressaltar que a educação é um direito das pessoas com necessidades educacionais especiais e a educação inclusiva é uma forma de fazer com que a sociedade passe a aceitar o diferente, e não vê-lo com limitações. Carvalho (2005, p. 72) escreve o seguinte a respeito da educação inclusiva:

O que se pretende na educação inclusiva é remover barreiras, sejam elas extrínsecas ou intrínsecas aos alunos, buscando-se todas as formas de acessibilidade e de apoio de modo a assegurar (o que a lei faz) e, principalmente garantir (o que deve constar dos projetos político-pedagógicos dos sistemas de ensino e das escolas e que deve ser executado), tomando-se as providências para efetivar ações para o acesso, ingresso e permanência bem sucedida na escola.

Isso posto, a educação inclusiva proporciona um olhar diferenciado da própria educação, haja vista proporcionar discussões quanto ao que seja normal, colocando-o em xeque, e esses olhares têm muito a oferecer à educação em geral, produzindo a desmistificação do normal, questionando os parâmetros instalados em educação e na sociedade sobre o que deve ser correto. Podendo retirar a pretensão ativa da normalização, que não é mais do que a violenta imposição de uma suposta identidade, única, fictícia e sem fissuras, daquilo que é pensado como o normal (SILVA, 1997; SKLIAR, 2003).

Sendo assim, é impossível pensar em um sistema educativo inclusivo para o qual as políticas públicas assinalam, mantendo o mesmo sistema inalterado sem a participação dos grupos envolvidos, pois não se leva em conta a opinião daqueles que são os destinatários finais das políticas de educação inclusiva. Para tanto, é necessário levarem-se em conta as diversas necessidades educacionais, os diferentes ritmos de aprendizagem, e, de acordo com Freitas (2010, p. 29), é “[...] imprescindível uma reestruturação sócio-educativa, com propostas curriculares apropriadas e adaptadas para a diversidade, mudanças organizacionais, estratégias didático-pedagógicas, recursos diferenciados, estruturação do espaço físico, capacitação docente”.

Ainda há muito por fazer, e, de acordo com Demo (1996), os destinatários das políticas educacionais inclusivas devem lutar em busca e pela participação efetiva em tais políticas e não ser meros espectadores; devem, sim, tornar-se sujeitos ativos, pois para o referido autor:

Participação é o processo histórico de conquista das condições de autodeterminação. Participação não pode ser dada, outorgada, imposta. Também nunca é suficiente nem prévia. Participação existe, se e enquanto for conquistada. Porque é processo não produto acabado (p. 97).

Com isso, verificamos que as políticas de educação inclusiva cada vez mais necessitam da participação dos grupos e da necessidade ainda de adaptações quer sejam curriculares, quer sejam no trabalho com os docentes, pois estes, assim como os alunos com necessidades educacionais especiais, foram os últimos a participar das políticas inclusivistas.

Nesse sentido, Batista (2004) manifesta sua preocupação com a realidade e enfatiza que, com relação à inclusão das pessoas portadoras de deficiência, existe uma legislação extensa, tanto no âmbito internacional quanto no nacional, para defender e garantir a sua

efetivação. No entanto, mesmo se, do ponto de vista da declaração de direitos, as pessoas portadoras de deficiência estiveram amparadas pelo ordenamento jurídico e, mesmo que sejam crescentes os movimentos relativos à sua inclusão, é notável a distância entre a promessa igualitária, acenada pela lei, e a realidade cotidiana das desigualdades e discriminações. Existe grande defasagem entre o ideal contido na legislação e a realidade da discriminação e da segregação.

Tal fato se deve ao princípio de equidade postulado pelo neoliberalismo como forma de garantir a oportunidade através do tratamento desigual para os desiguais, afim de que estes possam assim se igualar em igualdade de condições. O termo equidade tem sido utilizado com múltiplos significados, tanto no desenho das estratégias pedagógicas quanto no desenho das políticas de financiamento da educação. Lima e Rodriguez (apud BROOKE, 2012) informam que ora esse conceito assume o significado de tratar igual os desiguais (igualdade de oportunidades), ora de tratar desigual os desiguais.

A aplicação prática de um ou outro significado tem produzido resultados bem diferentes. Para essas autoras, o BM, embora faça uma distinção entre igualdade e equidade, não se afasta das premissas de caráter liberal, ao associar o conceito de equidade ao de igualdade de oportunidades, pois considera que “[...] do ponto de vista da equidade, a distribuição de oportunidades é mais importante que a distribuição de resultados” (LIMA; RODRIGUEZ apud BROOKE, 2012, p.405). Em muitas reformas orientadas pelo BM, principalmente em termos legais, a equidade assumiu também um sentido de equalização, ou seja, garantir a todos um mínimo obrigatório de educação, o que estaria mais próximo da ideia de igualdade de oportunidades do que da correção das desigualdades, visando resultados iguais.

Todavia, o conceito de equidade aparece na Grécia antiga, nos escritos de Aristóteles. Para o filósofo o conceito de equidade está interligado ao conceito de justiça a qual é definida como:

[...] a qualidade que nos permite dizer que uma pessoa está predisposta a fazer, por sua própria escolha, aquilo que é justo, e, quando se trata de repartir alguma coisa entre si mesma e a outra pessoa, ou entre duas pessoas, está disposta a não dar demais a si mesma e muito pouco à outra pessoa do que é nocivo, e sim dar a cada pessoa o que é proporcionalmente igual, agindo de maneira idêntica em relação a duas outras pessoas. A justiça, por outro lado, está relacionada idênticamente com o injusto, que é excesso e falta, contrário à proporcionalidade, do útil ou do nocivo. [...] No ato injusto, ter muito pouco é ser tratado injustamente, e ter demais é agir injustamente (ARISTÓTELES, 1999, p. 101).

Assim, para Aristóteles, o princípio da equidade exige o reconhecimento das desigualdades existentes na *polis*, e o tratamento desigual aos desiguais na busca da igualdade

entre os homens (considerando aqui apenas os que eram livres). Caso contrário, bastaria aplicar a lei de forma generalizada tratando de forma igual os desiguais.

Baseado no conceito de equidade é que surgem as políticas de cotas ou mesmo as políticas de educação especial, nas quais os cidadãos surdos são inseridos, na tentativa de tratar os desiguais de forma desigual para garantir, ao fim, sua igualdade, como o tratado na Meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE) que deve garantir ao surdo o direito de uma educação bilíngue, com a LIBRAS como língua de instrução e a Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua (FENEIS, 2014).

CAPÍTULO III EDUCAÇÃO E CIDADANIA DOS SURDOS

Neste capítulo, discutimos a educação e a cidadania dos surdos no Brasil. Para tanto, perpassamos pelo processo educacional da Educação Básica até a Educação Superior. Além disso, situamos a cidadania e a educação no contexto das lutas e conquistas dos surdos nas últimas décadas.

3.1 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS NO BRASIL

O caminho percorrido pelo surdo ao longo da história é comum aos demais deficientes, tendo em vista a sua incapacidade de comunicação com os pais e com a sociedade. Muitos eram abandonados à própria sorte ou confinados em suas casas. Naquele período, entre o século XVI e XIX, eram tidos por anormais e afastados do convívio da sociedade (MONTEIRO, 2006).

A educação dos surdos no Brasil foi influenciada pela metodologia e concepção europeia, formuladas ao longo dos séculos XVI a XVIII. Essa concepção continuou até meados do século XX, sofrendo influências de estudos sobre audição e surdez desenvolvidos na Europa e nos Estados Unidos, especialmente por profissionais da área médica, tornando a educação do sujeito surdo muito mais uma visão médica do que uma questão educacional (SACKS, 1998). Isso posto, Strobel (2006) afirma que tais estudos preconizavam uma lógica a partir da qual os surdos brasileiros eram considerados *doentes* ou *deficientes* e eram vistos como sujeitos que necessitavam de tratamento especializado, de cura. A classificação dos graus de surdez surgiu também para pontuar o quanto esses surdos distanciavam-se da *norma* estabelecida socialmente, do quanto podiam ou não ser curados ou normalizados.

Devido a essa influência, iniciativas para a escolarização dos surdos passaram a ser sistematizadas e postas em prática no Brasil com um caráter normatizador, filantrópico e assistencialista em instituições com essa finalidade, acontecendo com mais recorrência a partir do final do século XIX até meados do século XX, resultando na criação de instituições especiais que contavam com a atuação de professores especializados na área da surdez. Muitas vezes, esses profissionais eram trazidos da Europa, tendo em vista que, no Brasil, não havia profissionais habilitados para tal prática (SOARES, 2005).

Em 1880, no Congresso de Milão, discutia-se a melhor metodologia de ensino para surdos, sendo estabelecido que, dali em diante, deveria ser a oralização, ou seja, a leitura labial, pois, para aos defensores de tal metodologia, o uso de gestos e/ou sinais poderia

representar um risco que acabaria por levar os surdos a viverem isolados em guetos. Não haveria interação com a sociedade, e assim tal indivíduo não seria visto como normal. Foi a tendência seguida ao longo do século XX, especialmente na Europa e na América Latina (LACERDA, 1998).

Nesse sentido, Sacks (1998) avalia que o oralismo e a consequente supressão do uso de sinais resultaram na deterioração de conquistas educacionais dos surdos e, conseqüentemente, dos níveis educacionais atingidos, tendo em vista que houve uma evasão escolar além da grande defasagem entre série e idade; muitos surdos não se adequaram à metodologia oralista, ocasionando uma falta de conceitos e abstração de conteúdos, tendo sido essa, possivelmente, a causa pela qual a comunidade surda se identifica com língua de sinais como metodologia de escolha, em sua grande maioria.

Strobel (2006) enumera que, a partir dos anos 1960, inicia-se um processo pelo qual se busca resgatar o surdo do anonimato para o convívio social, e assim, dando voz a esse grupo específico. Portanto, inicia-se a organização dos surdos no contexto das minorias, lutando e reivindicando por seus direitos enquanto cidadão, que, no caso dos surdos, era o respeito à Língua de Sinais, a um ensino de qualidade e acesso aos meios de comunicação por meio de legendas e serviços de intérpretes (FENEIS, 2006).

Com o gradual fracasso do oralismo, foi criada a metodologia da Comunicação Total, segundo a qual se defende o uso de todos os recursos linguísticos disponíveis, orais ou visuais, simultaneamente, privilegiando a comunicação e não apenas a língua (LACERDA, 1998). Significa que, a partir do diagnóstico da surdez, as ações de atendimento às necessidades da criança surda devem se iniciar de imediato, desde a adaptação do aparelho auditivo mais adequado até a exposição da criança ao aprendizado da Língua de Sinais, da escrita e de quaisquer outros meios para seu desenvolvimento (STROBEL, 2006). Dessa forma, a Língua de Sinais, na metodologia da Comunicação Total, pode servir de apoio à oralidade, de forma que garanta ao surdo uma comunicação mais eficiente (MEIRELLES E SPINILLO, 2004).

Disponibilizando à criança surda todos os meios e recursos para que ela possa se comunicar, a metodologia da Comunicação Total prevê que cabe à própria criança surda, após o conhecimento de todos os meios de comunicação disponíveis, optar pela modalidade de comunicação que melhor se adequa às suas características individuais (HARRISON, 2006). Dessa forma, foi a Comunicação Total que trouxe de volta o contato do surdo com a Língua de Sinais, anteriormente proibida (COMANDOLLI, 2006).

Segundo Ferreira Brito (1993), a Comunicação Total e seus procedimentos comunicativos trouxeram mais benefícios aos pais e professores do que aos alunos surdos propriamente ditos. Constatando-se uma descontinuidade entre a língua falada e a de sinais, ganhou espaço, então, a proposta de concentrar a educação dos surdos na Língua de Sinais (CAPOVILLA, 2002). Entendia-se que esta última era fundamental para o desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança surda; dessa forma, a língua majoritária seria ensinada como segunda língua, temos então a educação bilíngue.

O que se pensou, quando da inclusão de todos em um mesmo ambiente, foi a tentativa de retirar a visão clínica; contudo, não houve preparo para o atendimento diferenciado que ao surdo é necessário. De acordo com Lunardi (2002, p. 154), o grupo das pessoas com “necessidades educativas especiais” é considerado um grupo de risco, já que não cabe na norma e, por isso, as ações dos programas de capacitação de recursos humanos são focadas no gerenciamento desse risco. E, em relação à população surda, o programa, segundo a autora, investe em duas frentes: “a) sensibilização para com a deficiência e; b) A Educação Especial como programa de preparação para a inclusão” (LUNARDI, 2002, p. 154).

Com esses amplos mecanismos, ainda segundo a autora, o projeto de inclusão se propõe a manter os alunos surdos “[...] nos bancos escolares engrossando positivamente as estatísticas, como também evita o desenvolvimento de outros fatores que associados a esses, geram riscos para a população” (LUNARDI, 2002, p. 155).

Isso acaba por refletir na educação do sujeito surdo, impactando de uma forma que ele mesmo deve buscar seu processo de formação apoiado muito mais por suas capacidades individuais e familiares, do que por apoio institucional para seu crescimento, haja vista que os professores que lidam com esse público não receberam uma formação específica, e, quando a recebem, é uma formação generalista.

Por mais que o discurso de garantia da “igualdade de condições” exista no projeto da Política Nacional de Inclusão, quando a autora aponta para fatores associados ao desenvolvimento de “riscos para a população”, no que se refere aos alunos surdos, ela está referindo-se à situação em que os próprios surdos vão tomando posicionamento em relação à política, tornando-se, assim, um grupo de risco a essa política. Na contramão dela, a comunidade surda reivindica escolas bilíngues para surdos (lembramos que saímos de escolas oralistas direto para o projeto de inserção dos surdos nas classes regulares de ouvintes, diferente de outros países e até mesmo de outros estados, que, numa perspectiva bilíngue, mantiveram os dois tipos de escolas para surdos até os dias atuais, bem como os surdos

inseridos em classes regulares), salas bilíngues, intérpretes em salas de aula etc. (LUNARDI, 2002).

A escola regular dos ouvintes não deu conta de cumprir todas as promessas de igualdade na educação para essa população. Segundo Skliar (2006, p. 28), “[...] o sistema que exercia o seu poder excluindo, tem se tornado agora cego àquilo que acontece lá fora- e já não pode controlar com tanta eficácia-, se propõe a fazê-lo por meio da inclusão ou, para melhor dizer, mediante a ficção da promessa integradora”.

Verifica-se que a garantia de acesso e de participação de todos os que procuram a escola no processo educacional vem delineando o significado da inclusão escolar. Para Perlin (2008), apesar das peculiaridades e fragilidades nas infraestruturas escolares, a proposta de uma educação mais inclusiva contribui de certa forma para o ingresso de surdos nas universidades, tal realidade atribuída às lutas do povo surdo, marcadas de reivindicações e de poucas conquistas na trajetória da humanidade, principalmente na luta de esclarecer que a surdez não se associa à doença e nem à incapacidade cognitiva.

Baptista (2010) analisa a história da educação direcionada às pessoas surdas e identifica fases marcadas por omissão, rejeição e negligência que resultaram na exclusão social de muitos surdos, principalmente dos espaços educacionais em que a linguagem oral ocupava lugar central para o processamento do conhecimento. O autor constata que o paradigma de incapacidade ainda persiste até neste milênio, em virtude do contexto histórico-cultural e dos conceitos formados sem bases científicas.

Behares (1993) assinala que a transição para a educação bilíngue, requerida pela comunidade surda, significa uma mudança ideológica com relação à surdez e não apenas uma mudança, ou mais uma mudança metodológica do ensino e aprendizagem de uma língua.

Na concepção de Quadros (1997), o bilinguismo caracteriza-se pelo uso da linguagem oral com a comunidade ouvinte e do uso da LIBRAS com a comunidade surda. Para Barata & Proença (2001), a abordagem bilíngue pressupõe que ambas as línguas, tanto a de sinais (LIBRAS) quanto à oral (Língua Portuguesa) sejam ensinadas e utilizadas sem que uma prejudique a outra, sendo ambas utilizadas em momentos linguísticos distintos. Importante destacar a escola bilíngue, após luta dos movimentos sociais dos surdos, que fora criada em 2013, tendo suas matrículas iniciadas em 2014, todas as disciplinas lecionadas em LIBRAS e a Língua Portuguesa como segunda língua.

Ressalte-se que, durante esse período, grupos de surdos também frequentavam o ensino regular, contudo sem acesso a qualquer atendimento diferenciado. Acreditava-se que, dada a oportunidade de tais alunos frequentarem o ensino regular, caberia a eles adaptarem-se

às características desse sistema educacional de ensino e corresponderem às suas expectativas e demandas (STROBEL, 2006).

Na década de 1990, propostas que objetivavam a inclusão dos surdos no ensino regular passaram a ser reformuladas a partir de uma nova perspectiva: tais instituições deveriam reconhecer, respeitar e considerar as especificidades dos surdos na elaboração de suas propostas pedagógicas (GARCIA, 2008).

A esse respeito, na Conferência de Salamanca, foi discutido o conceito de escola inclusiva de forma mais sistemática. Segundo Borges (2004), era o desenvolvimento de um trabalho pedagógico de qualidade, centrado no aluno, oferecendo oportunidade de aprendizagem a todos. E fora estabelecido durante a Conferência que qualquer aluno que apresentasse dificuldades em sua escolarização seria considerado com necessidades educativas especiais, cabendo à escola adequar-se às especificidades de cada aluno, impondo-se a ela a necessidade de adaptação curricular, estrutural e pedagógica.

O sistema educacional brasileiro procura adaptar-se aos novos paradigmas educacionais e, se tomarmos a CF/1988 (BRASIL, 1988) por base, ela já remetia em seu artigo 205, que “[...] a educação como direito de todos, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho”. Apresenta como um de seus princípios, “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (art. 206, inciso I). Respalda, ainda, como dever do Estado, no inciso III, do artigo 208, a “[...] oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

Em 2001, entra em vigor a Resolução 2/2001 (BRASIL, 2001), que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. O artigo 2º desse documento determina que: “[...] os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”.

Nesse sentido, o direito à educação é um direito social garantido pela Carta Magna e por diversas outras leis infraconstitucionais, como a Lei 10.436/2002 e a Resolução CNE/CP nº 1/2002, dentre outros, e, portanto, visam à promoção do ser humano como um todo, dando a ele a capacidade de se tornar um cidadão efetivo. A educação escolar está ligada a um espaço social e cultural responsável por promover o conhecimento e a cultura, e o aluno surdo tem o direito de receber as informações em sua língua, qual seja, a Língua Brasileira de Sinais, sendo reconhecida pela Lei 10.436 de abril de 2002 (BRASIL, 2002).

Apesar de todo o aparato legal existente no sistema educacional brasileiro e o mesmo garantir a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, não é essa a realidade vivida pela maioria dos surdos no Brasil. Mendes (2003), em sua pesquisa, constata que, em uma estimativa de cerca de seis milhões de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais, não chega a quatrocentos mil o número de matriculados, considerando o ensino especial e o ensino regular. A referida autora destaca que esse quadro indica que uma exclusão generalizada dos sujeitos com necessidades educacionais especiais ainda faz parte da realidade brasileira.

Portanto, a inclusão escolar do aluno surdo está entrelaçada à dos deficientes de uma forma geral e, por esse fato, passam por todas as dificuldades e entraves de inclusão e de adaptação curricular que merecem e têm direito.

Destaque-se que a educação inclusiva, que engloba a educação para portadores de necessidades educativas especiais, compartilha, de forma cada vez mais clara, com a definição de uma educação bilíngue para surdos, como um reconhecimento político da surdez como diferença. Isso posto, Skliar (1999, p. 07) esclarece que:

Essa definição, ainda que imprecisa, sugere que a educação bilíngue para surdos é algo mais do que o domínio, em algum nível, de duas línguas. Se a tendência contemporânea é fugir - intencional e/ou ingenuamente - de toda discussão que exceda o plano estrito das línguas na educação de surdos, corre-se o risco de transformar a proposta bilíngue em mais um dispositivo pedagógico "especial", em mais uma grande narrativa educacional, em mais uma utopia a ser rapidamente abandonada. Em síntese: a educação bilíngue pode-se transformar numa "neometodologia" colonialista, positivista, a-histórica e despolitizada.

A percepção da política como prática da liberdade se expressa no âmbito da educação de surdos quando o referido autor diz que:

Discutir a educação bilíngue numa dimensão política assume um duplo valor: o "político" como construção histórica, cultural e social, e o "político" entendido como as relações de poder e conhecimento que atravessam e delimitam a proposta e o processo educacional (SKLIAR, 1999, p.07).

Ademais, uma sociedade inclusiva é aquela que respeita as individualidades, o pluralismo de respeito e de valorização das diferenças, na qual as pessoas devem ser reconhecidas em suas singularidades, refletindo uma pedagogia emancipatória que possibilite ao sujeito se tornar um cidadão completo; e como nos ensina Giordane (2010, p. 74):

O ensinar que se propõe emancipatório tem na prática da liberdade uma relação contrária à síntese, à totalização, à generalização. A amizade no ensinar e aprender consiste em estar inquietado pelo mesmo. O mesmo que não se traduz na forma única do saber. O mesmo que motiva, que desacomoda, que escreve seu texto, que compartilha sua leitura, que redescobre o prazer e que se desafoga do erro. Uma pedagogia emancipatória pressupõe diálogos solidários com a comunidade. Diálogos que se entrecruzam nos debates políticos em movimentos de cidadania, do conhecimento cultural, significando o conhecimento escolarizado.

A emancipação não se esgota no esforço da conscientização, traduzida por alguns como uma velharia; ela se renova no sonho, na utopia na denúncia e no anúncio (FREIRE, 2000). Nesse sentido, Guimarães-Iosif (2009) nos traz o conceito de cidadania global emancipada:

O cidadão global emancipado procura assegurar que os direitos humanos sejam respeitados e questiona até que ponto as leis atuais realmente se colocam a favor ou contra as populações mais marginalizadas. É um cidadão ético, que tem esperança e não medo, criativo, aberto para o diálogo, para o questionamento e para a aprendizagem permanente. É um cidadão cuja mente não se deixou ser colonizada por políticas neoliberais globalizadas, mas que se manteve livre para pensar por conta própria e se colocar a favor da justiça social e na sua comunidade local, nacional e global (p. 177).

Verifica-se que o conceito de cidadania emancipada vai além do que realmente se pensa; não se resume somente à cidadania política, ou seja, ao voto; compreende o ser pleno de direitos, criativo e livre em sua plenitude.

3.2 O ACESSO DOS SURDOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR

A política atual de inclusão de alunos considerados com necessidades educativas especiais nas escolas regulares, em diversos níveis de ensino, tem sido difundida de forma massiva. Em termos de Educação Básica, percebem-se diversos tipos de iniciativa, visando não só à inclusão física, mas à permanência desses alunos nas escolas com igualdade de oportunidades (BORTOLETO; RODRIGUES; PALAMIN, 2002, 2003). Entre as diferenças apresentadas pelos alunos com necessidades especiais, encontram-se os surdos, que possuem como principal diferença a questão linguística, representada pela Língua de Sinais.

Rechigo e Marostega (2002) apontam que, quando se propõe a educação de surdos no ensino regular, surgem vários questionamentos, e colocam em dúvida se essa experiência é capaz de incluí-los no contexto sem mudar a representação dos ouvintes, ou se é mais uma vivência que, mascaradamente, associa-se à exclusão. Essa peculiaridade tem acarretado diferentes tipos e níveis de dificuldades em consolidar um processo inclusivo com esses alunos, inclusive uma continuidade na sua escolarização até ao nível universitário.

Esse processo é definido por Skliar (1998, p. 58) como “inclusão excludente”, ou seja, uma forma, a partir da qual, parece que grupos de surdos são considerados dentro de um sistema plural, democrático, porém, dentro da escola, é praticada a exclusão, haja vista que, no processo educacional, o sujeito surdo não é respeitado no que se refere à aquisição de conteúdos não ser diretamente em sua língua.

Por esse motivo, Skliar (1999) afirma que jovens que estudam em escolas bilíngues tendem a se identificar profundamente com a comunidade e a cultura surda. Isso ocorre porque o bilinguismo não se restringe à dimensão pedagógica, sendo vista, também, em sua dimensão política, como construção histórica, cultural e social, no âmbito das relações de poder existentes.

Como nos ensina Dorziat (2004), a inclusão social de pessoas surdas, objetivando uma participação social efetiva, depende que a organização das escolas considere três critérios: a interação por meio da língua de sinais, a valorização de conteúdos escolares e a relação conteúdo-cultura surda. Sem considerar tais objetivos, não é possível uma educação inclusiva com o sujeito surdo.

Ademais, uma das políticas públicas adotadas para o atendimento do aluno surdo deve ser como descrito em documento do Ministério da Educação (BRASIL, 2002), ou seja, as escolas devem oferecer em sua organização:

Atividades em classe comum:

a) com professores capacitados para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos;

b) com o apoio de professores de Educação Especial e, se for o caso, do intérprete de LIBRAS/Língua Portuguesa, em concordância com o projeto pedagógico da instituição;

Serviços de apoio especializado, complementado também em salas de recursos, em turno diverso, em classes hospitalares, no atendimento domiciliar, ou outros espaços definidos pelo sistema de ensino.

A legislação atual, Lei 10.436/02 (BRASIL, 2002), prevê que sejam consideradas as especificidades do aluno surdo, ou seja, sua especificidade linguística, mas que não seja desprezado o ensino do português para esse aluno. Há de se ressaltar ainda a Lei 10.098/00 (BRASIL, 2000), anterior à Lei que oficializa a Língua de Sinais, que prevê que o Poder Público deve tomar providências no sentido de eliminar as barreiras de comunicação, para garantir aos surdos o acesso à informação, à educação, incluindo a formação de intérpretes de Língua de Sinais.

Porém, atualmente, observa-se que, apesar das leis acima mencionadas, grande parte dos professores e das escolas não está preparada para receber alunos surdos. Souza e Góes (1999) afirmam que o processo de inclusão do aluno surdo vem sendo acompanhado por professores e profissionais que desconhecem a Língua de Sinais e as condições bilíngues do surdo, provocando um sentimento de despreparo para atuar com essa população.

O desenvolvimento do aluno surdo depende muito do professor que deve partir de um contexto, já que o ensino de palavras ou sinais soltos não proporciona o letramento adequado do aluno surdo (GESSER, 2009). E o professor, nesse processo, passa a ser o elo no processo ensino/aprendizagem, na direção de uma consciência de cidadania, uma vez que a inclusão só terá êxito com seu total engajamento.

As dificuldades de leitura e a consequente limitação na interpretação de textos por parte dos alunos surdos acabam por desviar sua atenção e reduzir sua habilidade de construção de conhecimentos nas áreas da Matemática, História, Geografia, Ciências etc. (VIROLE, 2005). Ademais, como lembra Dorziat (1999), as crianças surdas geralmente ingressam na escola com pouco conhecimento de mundo devido a restrições linguísticas que há na própria família, no caso de pais ouvintes.

Mesmo ante uma gama de problemas e dificuldades apresentadas ao longo da vida escolar que os surdos enfrentam para se adaptar às exigências do mundo acadêmico, percebe-se um número crescente dos que ingressam na universidade, demonstrando ser um indicador de que houve progresso no ensino voltado às crianças e aos adolescentes surdos e de que a educação bilíngue teve efeitos positivos (SKLIAR, 1999).

O contexto universitário é complexo, tendo em vista a necessidade de novos conceitos, conteúdos e as dificuldades que muitas vezes não foram supridas durante a educação básica. A adaptação a essa nova realidade dependerá de suas características pessoais, de suas habilidades, de sua história e da forma como encara esse período de desenvolvimento próprio da faixa etária do jovem adulto, marcado pela construção da identidade, da autonomia, de ideais e de relações interpessoais (SOARES, 2001). Também vai depender da política da instituição e da preparação dos seus professores para lidar com alunos surdos na educação superior.

De acordo com Goffredo (2004), para atender às necessidades educacionais especiais dos surdos no contexto acadêmico inclusivo, o primeiro passo é assegurar seu ingresso na universidade por meio do vestibular. Especificamente, em relação ao acesso e à permanência de pessoas com deficiência na educação superior, o Ministério da Educação (MEC), por meio do Aviso Circular nº 277/96 (BRASIL, 1996), orienta as Instituições de Educação Superior (IES) sobre a viabilização do processo de acesso de educandos com necessidades educacionais especiais, orienta o processo seletivo de ingresso com a adequação do concurso vestibular e recomenda a flexibilização dos serviços educacionais, a infraestrutura e a capacitação de recursos humanos, de modo a proporcionar a permanência com qualidade na educação superior (BRASIL, 1996).

Para regulamentar as normas anteriores, a Portaria MEC nº 1.679/99 (BRASIL, 1999) determina que sejam incluídos requisitos de acessibilidade de pessoas com necessidades educacionais especiais nos instrumentos destinados a avaliar as condições de oferta de cursos superiores para fins de autorização, reconhecimento, credenciamento ou renovação, conforme as normas em vigor. No entanto, passados mais de 12 anos, o quesito acessibilidade ao processo seletivo e a oferta de oportunidades educacionais aos surdos na educação superior ainda não se tornaram realidade em muitas universidades brasileiras (MARTINS, 2006).

Nesse sentido, a Portaria nº 3.284/03 (BRASIL, 2003) dispõe sobre a responsabilidade das IES, públicas ou privadas, em assegurarem condições de acesso, permanência e atendimento especializado aos alunos com deficiência sensorial e física na educação superior.

No que tange às políticas voltadas para o atendimento específico do surdo, há de se destacar o Decreto 5.626/2005 (BRASIL, 2005), que regulamentou a Lei 10.436/02 (BRASIL, 2002), o qual reconhece a cultura surda e a educação bilíngue como formas de acesso e de permanência nos diferentes níveis de ensino. Assim, a LIBRAS passa a ser a primeira língua de instrução da pessoa surda, e a Língua Portuguesa concebida como segunda língua na modalidade escrita. Prevê ainda a presença do tradutor/intérprete de LIBRAS e Língua Portuguesa em todos os níveis de ensino.

Para atender à demanda gerada pelo Decreto, para uma educação superior bilíngue, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em conjunto com o MEC, entre 2006 e 2008, autorizou a criação dos cursos de licenciatura e bacharelado de Letras/LIBRAS, em 18 universidades públicas brasileiras, o que aumentou significativamente o acesso de pessoas surdas à educação superior. Os cursos de Licenciatura e Bacharelado em Letras/LIBRAS oferecem a possibilidade de formar profissionais, o professor de LIBRAS e o intérprete de LIBRAS/Língua Portuguesa, possibilitando a inclusão das pessoas surdas nos diferentes níveis educacionais, no mercado de trabalho e na sociedade.

Mesmo com os avanços alcançados por iniciativa de políticas afirmativas realizadas pelo Estado, há todo um contexto educacional a ser alcançado, tendo em vista que, mesmo ante o esforço do Governo em criar leis, normas e orientações, ainda há uma série de enfrentamentos. Se, por um lado, podem representar um esforço na luta do processo de inclusão educacional e social desse segmento minoritário linguístico, podem revelar também elementos ainda vinculados a uma educação assimilacionista dos padrões dominantes, distante do efetivo exercício da alteridade necessária à prática da diferença, já que sua prática se distancia dos discursos propalados (FREIRE, 1998).

Pior, podem indicar a expressão de uma política inclusiva homogeneizante e, portanto, distante dos pressupostos inerentes a uma prática política comprometida com a liberdade e a autonomia dos sujeitos, nos moldes pensados por Arendt. Segundo ela, a política trata da “convivência entre diferentes” (2006, p. 21) e deve, assim, organizar e regular o convívio de diferentes, não de iguais.

Nesse sentido, os espaços de poder ainda necessitam ser conquistados cada vez mais por esse público que necessita de políticas específicas e da garantia do direito à educação, e que esta se dê de forma inteligível e em sua língua, ou seja, na Língua de Sinais.

3.3 FORMAÇÃO, CIDADANIA E APRENDIZAGEM DO PROFESSOR SURDO

As mudanças impulsionadas pela educação inclusiva estão aparecendo cada vez mais no cenário educacional brasileiro. Destacando-se que a concepção do professor é uma estratégia para a implementação das ações pedagógicas, tendo em vista a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Nesse sentido, a formação do professor é um desafio constante (FREITAS, 2008).

A formação docente é algo que implica em questões fulcrais, tendo em vista que o professor deve ser alguém que consiga não apenas repassar conteúdos, mas que seja uma agente de transformação social, como nos ensina Freire (2003, p. 14), “[...] formar é muito mais que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas”.

É necessário que haja uma maior dinâmica na formação docente; não há como continuar com uma educação que não respeite as diferenças culturais, linguísticas e sociais dos sujeitos. E é nesse contexto de discriminação que Freire se posicionou contra todo um sistema social que exclui um indivíduo mediante um fator peculiar do sujeito. Isso é uma perversidade do homem moderno. Freire (2003) declarou que:

Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se discrimino o menino ou menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de cima para baixo. Sobretudo, me proíbo entendê-los. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me escutá-lo ou escutá-la. O diferente não é o outro a merecer respeito é um isto ou aquilo, destratável ou desprezível. (p. 120-121).

Na realização de uma prática escolar inclusiva, devem-se considerar os sujeitos historicamente constituídos como seres capazes da transformação e com direito a participar do processo de construção do mundo. No entanto, como nos ensina Santos (2012, p. 03):

[...] nas escolas da atualidade estas diretrizes não condizem com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s e nem com a própria LDB - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, porque reduzem as práticas educativas a meras ações mecânicas, não incluindo os sujeitos ditos como “diferentes”, às novas propostas do pós-década 1990, no contexto da Educação, resultando em grandes relações de poder e reproduções de exclusão em meios aos espaços escolares.

Para Candau (2008), as análises que emergem dessas situações ainda mostram uma educação conservadora e reprodutora de um sistema de ensino não inclusivo que mantém uma estrutura social e que não vai além, isto é, tornando o sistema educacional em um aliado aos fatores de exclusão social existentes em nossa sociedade.

No caso dos surdos, o maior desafio é promover uma organização escolar em que a língua de instrução seja a Língua de Sinais e as perspectivas de organização dos conhecimentos partam de uma construção visual, o que demanda outro desafio: investir em cursos de graduação para a formação de professores surdos, educadores bilíngues (LIBRAS e Língua Portuguesa) e de intérpretes de Língua de Sinais (QUADROS, 2008).

Isso posto, faz-se urgente a necessidade da busca pela pedagogia da diferença, tendo em vista que ela nos ensina a respeitar o outro, a aceitar e a se propor inquietante, como nos ensina Giordani (2010, p. 73):

A pedagogia da diferença fala de um outro constituído na trama de sua identidade, e, por não haver apenas um traço identitário, não há argumentação que justifique dizer que determinado sujeito se constitui pela sua deficiência ou a partir dela, estabelecendo-se assim um único espaço pedagógico capaz de oferecer-lhe acesso ao conhecimento e aos bens culturais. O outro, numa sociedade em que a identidade se torna cada vez mais difusa e descentrada, expressa-se por meio de muitas dimensões. O outro é o outro gênero, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente e é tudo isso junto, combinado com suas histórias de vida.

Dessa forma, Santos (2012) também corrobora com a necessidade da pedagogia da diferença na contextualização para o ensino do sujeito surdo, pois, de acordo com o autor:

A pedagogia da diferença junto à educação de surdos faz parte de uma articulação crítica da educação da atualidade. Esta, por sua vez, em grandes momentos, ainda continua permanecendo em moldes bastante tradicionais, não havendo uma sensibilização de como saber/fazer o pedagógico em meio à escolarização dos surdos brasileiros, ao mesmo tempo também não apresentando novos elementos em como superar barreiras em um contexto político-social, isto é, centrados na dimensão humana e nas individualidades dos educandos (p. 04).

Nesse sentido, os conceitos sobre a educação de surdos a serem repensados devem partir de uma nova visão na escola, quer seja de surdos, quer seja inclusiva, porque há anos tais instituições possuem professores ouvintes que mantêm cargos de gestores ou estão ministrando aulas em classes onde há surdos. No entanto, o que se percebe é a ausência de

modelos ou referenciais, ou seja, de professores não ouvintes para os educandos surdos. Nesse sentido, Santos (2012, p. 04) esclarece que:

Na realidade atual, o que se vê ainda é que existem muitos surdos se graduando em universidades, mas que não conseguem emprego por não haver mudanças neste sistema, pois as escolas continuam contratando professores ouvintes para exercerem cargos de diretores em escolas de surdos. Pergunto: será que ainda possuímos um imaginário de que os surdos são incapazes ou necessitam sempre de um ouvinte do lado para os guiarem?

Na realidade, o que ainda se evidencia é que os professores surdos ainda continuam sendo vistos apenas como instrutores de LIBRAS e não como agentes de transformação nos ambientes de sala de aula. Tal fato, de acordo com Santos (2012), seja porque ainda não se acredita nos potenciais dessas pessoas, ou se tenha receio de que elas não serão capazes de ministrar aulas nem concluir o conteúdo programado organizado pela gestão escolar. Isso se deve ao fato de que ainda persiste a visão de uma educação centrada no saber sistematizado, ou até mesmo uma educação bancária em que os educadores vão para as salas de aula somente para reproduzir o que os livros dizem, e tal educação é veemente criticada por Paulo Freire.

Quadros e Schmiedt (2006, p. 13) assinalam que a educação de surdos deve partir de uma política de igualdade e da diferença. Elas destacam que:

[...] diante da co-existência da Língua Brasileira de Sinais e da língua portuguesa. No cenário nacional, não basta simplesmente decidir se uma ou outra língua passará a fazer ou não parte do programa escolar, mas sim tornar possível a co-existência dessas línguas, reconhecendo-as de fato, atentando-se para as diferentes funções que apresentam no dia-a-dia da pessoa surda que se formando está [...] entendendo os surdos e suas identidades linguísticas de suas comunidades existentes na sociedade brasileira.

Para as autoras, a educação de surdos deve ser vista sob o prisma dos surdos, em como eles se percebem em uma realidade macro, como a sociedade brasileira, e também como será a adaptação do currículo escolar para com a educação deles, pois se percebe que é um processo de escolhas que pode acarretar sérias consequências para a vida desses indivíduos. Deve haver uma preocupação com a formação educacional de tais sujeitos frente a uma sociedade tão complexa como a brasileira, pois as comunidades surdas fazem parte dela, trazendo suas significações e sua principal diferença, que é a Língua de Sinais. Só assim será possível que o sujeito surdo alcance a cidadania de uma forma plena.

Nesse sentido, Demo nos ensina que cidadania emancipada é termo utilizado como “[...] competência humana de fazer-se sujeito, para fazer história própria e coletivamente organizada” (1995, p. 1), ou seja, é o indivíduo na posição central da sociedade. É dele, e a partir dele que se constroem todas as relações, bem como o mundo à sua volta.

Pedro Demo utiliza três tipos de cidadania em suas análises: a cidadania tutelada, a assistida e a emancipada. A cidadania tutelada seria aquela marcadamente cultivada, ou suportada pela elite econômica e política, em que não ocorre suficiente consciência crítica e competência para abalar a tutela (DEMO, 1995). O resultado desse tipo de cidadania seria a reprodução indefinida da mesma elite histórica.

Cidadania assistida, construída de forma pouco diferente da tutelada, permitiria certa elaboração de algo que Demo chama de "embrião da noção de direito", mas o direito requisitado e defendido aqui é o da assistência, e não o da emancipação. Sendo assim, essa forma de cidadania também atua na reprodução da pobreza política e da desigualdade de oportunidades.

Enfim, "cidadania emancipada" é o termo proposto por Demo para caracterizar a cidadania que defende, definida como "[...] competência essencial humana [...] de fazer-se sujeito, negando aceitar-se como objeto" (DEMO, 1995, p. 133). Para o autor, aquele que não atinge tal cidadania acaba por ser excluído da sociedade sem se aperceber disso, aceita a injustiça sem reagir e permanece massa de manobra, como se ser manipulado pela elite fosse apenas condição histórica, e não o embate constante de forças.

Os surdos passam então a exercer sua cidadania emancipada, que é fruto do processo constante de conscientização dos mecanismos sociais, políticos e econômicos que regem a sociedade. Já não aceitam ser tutelados, exigem seus direitos de forma unificada e cada vez mais organizada. Com isso, os movimentos sociais surdos, por intermédio de suas organizações políticas – Associações Regionais, FENEIS e Federação Mundial dos Surdos (World Federation of the Deaf, WFD) – continuam rompendo com a dominação a quem têm sido sujeitados e pleiteiam espaços na elaboração de uma proposição educacional:

Os surdos devem estar implicados no sistema educativo como mestres, administradores, conselheiros e advogados da causa surda, e que o trabalho conjunto entre surdos e ouvintes tem que ser alimentado. (WFD NEWS, apud SKLIAR, 1997, p. 147).

A concepção sociolinguística, entendida no resgate da língua como construção cultural, defende um novo debate a futuras alternativas pedagógicas. A surdez constitui-se fenômeno cultural. Esse modelo socioantropológico de surdez trouxe para a educação uma possibilidade de renovação das estratégias de ensino, na tentativa de organizar uma Educação Bilíngue (SKLIAR, 1997).

A comunidade surda vê nos movimentos surdos uma possibilidade de caminhada política de resistência às práticas ouvintistas até então hegemônicas nos diferentes espaços educacionais, sociais e culturais como também um espaço de luta pelo reconhecimento da

Língua de Sinais e das identidades surdas. Nas palavras de Perlin, encontramos explicitada sua visão do movimento surdo, ao afirmar que “[...] para o movimento surdo, contam as instâncias que afirmam a busca do direito do indivíduo surdo ser diferente nas questões sociais, políticas e econômicas que envolvem o mundo do trabalho, da saúde, da educação, do bem-estar social” (PERLIN, 1998, p.71).

Atualmente o foco principal dos movimentos surdos é a luta em favor da implantação das escolas bilíngues, tendo em vista que um dos principais fundamentos da educação bilíngue é a participação igualitária dos surdos nas escolas, dividindo o controle, a administração e o ensino. Isso implica a mudança de pressupostos em relação aos surdos e à surdez (STROBEL, 2007).

A luta pela inclusão da perspectiva de uma educação bilíngue para surdos logrou êxito após várias tentativas e a unificação com outras entidades de apoio aos deficientes, dentre elas as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), para que no PNE (2014-2024) as escolas bilíngues também estivessem contempladas, foram exitosos em tal pleito (FENEIS, 2014).

A oficialização da Língua Brasileira de Sinais significou uma unanimidade nos movimentos surdos bem como a criação da disciplina de LIBRAS nos cursos de Licenciatura e Fonoaudiologia, e a publicação do Decreto 5.626/2005 (BRASIL, 2005), o qual dá preferência para a contratação de surdos para lecionarem a disciplina referida nas IES, abrindo caminho para conquistas anteriormente inimagináveis.

Mas, nesta última década, as pautas da comunidade surda vêm-se reconfigurando, sendo que as discussões relativas às políticas educacionais ganharam contornos de possibilidades de reafirmação de iniciativas de mobilização do povo surdo. Exemplo disso, recentemente, foram as discussões relativas à Conferência Nacional de Educação (CONAE - 2009/2010), que teve repercussões das mais variadas entre educadores surdos. Nessas mobilizações, os ecos de experiências com diferentes atores na educação de surdos – como alunos, como educadores – garantem uma caminhada que, com certeza, está longe de se estagnar, e espera-se uma repercussão muito maior na próxima CONAE, que deve ocorrer em meados de outubro ou novembro de 2014.

CAPITULO IV- O TRABALHO DOCENTE DO SURDO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Neste capítulo, fazemos uma análise do contexto histórico e social da educação superior no Brasil, do surgimento das primeiras instituições de ensino às políticas direcionadas a esse setor, com ênfase no surgimento da inclusão de pessoas com necessidades especiais. Em seguida, discutimos o espaço destinado ao docente surdo na Academia.

4.1 EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

A experiência do Brasil na educação superior teve certo retardo em relação aos demais países sul-americanos. Sendo que a primeira Instituição de Educação Superior foi criada somente durante o período colonial, tendo em vista a mudança da Corte Portuguesa para o país, em 1808. Foram criadas então as primeiras escolas técnicas superiores e algumas faculdades, e essas poucas estavam ligadas à área militar de Engenharia, Direito, Agronomia e Medicina. O principal objetivo da criação dessas instituições, isoladas em poucas cidades do Brasil, era ofertar uma educação voltada para atender às necessidades da Corte. Não houve de fato uma preocupação com a educação superior, ou seja, a política educacional superior era praticamente inexistente (FREITAG, 1986).

Nesse mesmo período, a classe dominante direcionava-se ao exterior para ter acesso às universidades, enquanto isso, a população em geral, índios, escravos e pobres não tinham sequer acesso à educação básica. Frise-se que a mudança da Corte para o Brasil não trouxe os avanços necessários, tampouco a Proclamação da Independência do Brasil em 1822 (GUIMARÃES-IOSIF, 2009).

Foi apenas na primeira Constituição, em 1824, após a Independência, que se estabeleceu a “educação primária gratuita a todos os cidadãos” (art. 179). O grande problema residia no fato de que somente os homens brancos e com posses eram considerados cidadãos. Ou seja, o direito instituído abarcava somente essas pessoas (BELLO, 2001).

O projeto para criação e descentralização educacional ocorreu em 1827 com a promulgação da política nacional de educação primária em todas as cidades. Contudo, a lei não foi implementada e a disseminação do ensino no País permaneceu apenas no papel. “Até a Proclamação da República, em 1889, praticamente nada se fez de concreto pela educação brasileira.” (BELLO, 2001, p. 5). Importante destacar que tal feito, da criação das faculdades no Brasil, deu-se tão somente pela pressão exercida pela elite da época (COLOSSI, CONSENTINO E QUEIROZ 2001).

A Primeira Guerra Mundial (1914–1918) trouxe grandes consequências para a transformação do sistema educacional em todo o mundo, o que se intensificou ainda mais após a Segunda Guerra (1939–1945). No começo do século XX, o Brasil passou por profundas e constantes reformas na educação, idealizadas por Anísio Teixeira, Francisco Campos e Lourenço Filho. O movimento dos Pioneiros- Escola Nova- em 1930, conhecido como manifesto ideológico, foi o marco para a educação brasileira, sendo considerado o momento mais revolucionário. O movimento defendia uma escola mais democrática e acessível para as massas (GUIMARÃES-IOSIF, 2009).

No Brasil, década de 1930, a complexidade inerente à urbanização, a necessidade de mão de obra especializada se fez presente, incidindo em um investimento nacional na educação superior, visando atender às demandas capitalistas. Dessa forma, em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde e, em seguida, 1931, foram criados o Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Estatuto das Universidades Brasileiras pelos respectivos Decretos n. 19.850 e 19.851.

De acordo com o art. 5 do Decreto 19.850/31, o CNE, em colaboração com o Ministério da Educação e Saúde, tinha a incumbência de elevar o nível da cultura no País e a grandeza da Nação, sugerir providências para ampliar os recursos financeiros e fomentar a extensão universitária. Em consonância com as medidas de desenvolvimento e organização da educação, o Decreto 19.851/31 estabeleceu que a educação superior no Brasil seria, preferencialmente, instituído por universidades. Os institutos isolados seriam uma exceção. As universidades brasileiras seriam criadas e mantidas pela União, pelos Estados ou, sob a forma de fundações ou de associações, por particulares, constituindo universidades federais, estaduais e livres (art. 6). À época, as IES ainda não tinham o caráter privado. O art. 1º, ao dispor sobre a finalidade do ensino universitário, estabelece a necessidade de elevação do nível cultural, estimulação técnica e científica, harmonização dos objetivos entre docentes e discentes, e desenvolvimento nacional, entre outros.

Ocorre que é tão somente com a Constituição de 1934, que, pela primeira vez, consagra-se a educação como um direito de todos, contudo, as políticas de acesso só atendiam à classe dominante. No primeiro ano do período ditatorial, implantado por Getúlio Vargas (1937-1945), uma nova Constituição foi outorgada. “A orientação político-educacional para o mundo capitalista ficou bem explícita no texto constitucional ao sugerir a preparação de um maior contingente de mão de obra para as novas atividades abertas pelo mercado” (BELLO, 2001, p. 61).

Nessa esteira, Freitag (1986) destaca que a política do Estado Novo (1937-1945) visava à transformação do sistema educacional em um instrumento de manipulação das classes subalternas. O Estado, procurando ir ao encontro dos interesses e necessidades das empresas privadas, propôs-se a assumir o treinamento da força de trabalho de que elas necessitavam, recrutando a nova força de trabalho dentro da nova configuração da sociedade de classes.

Com o término da Segunda Guerra Mundial, especialmente nos anos pós-1970, as grandes corporações internacionais passaram a intervir nos modelos educacionais, tais como, BM, FMI, Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e Unesco. Essas Organizações Internacionais (OIs) procuravam fortalecer os mercados dos países dominantes que haviam sido enfraquecidos com os gastos decorrentes da guerra, e difundiam um modelo hegemônico de democracia que temia o sistema socialista. Foi no período da Guerra Fria que essas instituições ganharam mais força (OLIVEIRA, 2008).

As mudanças na educação superior começam a surtir efeitos, ou seja, sua expansão se deu a partir da Segunda Guerra Mundial, primeiro nos Estados Unidos e em seguida na Europa. De acordo com Sobrinho (2010), o modelo de educação que se tem hoje no mundo não é mais baseado na Europa Medieval, e sim, em um modelo estado-unidense, pelo fato de os Estados Unidos terem acesso a grandes tecnologias. Já a Europa, como enumera Almeida Filho (2008), após a consolidação da União Europeia (UE), os ministros dos países-membros instituíram no ano de 1999 o que se chama de Declaração de Bolonha ou Processo de Bolonha, como objetivo de implantá-lo em todos os países-membros até o ano de 2010, a fim de unificar o modelo de educação superior. O referido Acordo, já conta com a adesão de cerca de 46 países. A partir desse momento, o Processo de Bolonha se estabelece como uma das estratégias globais da política neoliberal a influenciar o campo da educação superior em todo o mundo.

Em 1948, foi apresentado o anteprojeto da LDB, que enfrentou um extenso debate ideológico, o que custou 13 anos para sua aprovação, Lei 4.024/61, “[...] prevalecendo as reivindicações da Igreja Católica e dos donos de estabelecimentos particulares de ensino no confronto com os que defendiam o monopólio estatal para a oferta da educação aos brasileiros” (BELLO, 2008). A LDB marcou a liberdade de ensino, ao assegurar a igualdade entre os estabelecimentos públicos e particulares; em contrapartida, fomentou a expansão educacional por meio da iniciativa privada.

Durante o segundo período do Regime Militar (1964-1985), ocorreu a primeira reforma universitária, em 1968, o Decreto n. 5540/68 (BRASIL, 1968), quando foram fixadas

normas de organização e funcionamento da educação superior e mudanças estruturais nas universidades; contudo, tais mudanças não eram no sentido de dar maior autonomia às universidades; teve como “[...] propósito pautar as universidades brasileiras por parâmetros de eficiência, de eficácia e de modernização administrativa, em uma perspectiva racionalizadora e gerencialista da vida acadêmica” (BITTAR; OLIVEIRA; MOROSINI, 2008, p. 12).

As mudanças propostas pelo Decreto vieram ao encontro das prerrogativas do mercado de trabalho diante da necessidade de mão de obra qualificada e das exigências dos organismos internacionais (OIs) de financiamento – BM e FMI – para modernização do país. Nesse sentido, tornou-se necessário promover uma política de expansão da educação superior. Para Sguissardi (2008, p. 998), [...] sob o ‘espírito’ do regime político, ocorre de forma marcante o primeiro grande movimento de privatização do sistema”. Conforme o autor, nos primeiros 10 anos do regime militar, o número de matrículas nesse segmento educacional passou de 142.386 para 937.593, contabilizando um aumento de 559,8%. As matrículas na rede pública tiveram um aumento de 289,1%, enquanto o crescimento nas matrículas privadas foi de 990,1%, demonstrando a influência do capital no crescente mercado de educação superior.

Com a retomada da democracia, após o Regime Militar (1964-1985), a Constituição Federal (BRASIL, 1988) estabeleceu no art. 207 o poder de autonomia didático-científica e administrativa e de gestão financeira e patrimonial para as universidades. Reafirmando que o ensino é livre à iniciativa privada (art. 209). O ensino privado continuou e continua a se expandir desde então, pois “[...] dos 1,5 milhões de estudantes universitários matriculados, quase 900 mil encontravam-se em instituições particulares, fazendo crescer o debate da democratização, autonomia e avaliação universitária” (JENISE, 2008, p. 175).

A LDB instituída em 1996 (BRASIL, 1996) caracterizou-se como a reforma mais marcante para a educação superior, pois o art. 19 classificou as IES em duas categorias: públicas, criadas e mantidas pelo poder público; e privadas, mantidas e gerenciadas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado. O art. 20 enquadrava as instituições privadas em três tipos: particulares, em sentido estrito, com fins lucrativos; comunitárias, sem fins lucrativos, que incluam na entidade mantenedora representantes da comunidade; e confessionais e filantrópicas, sem fins lucrativos.

A LDB (BRASIL, 1996) permitiu a fragmentação do sistema e estabeleceu uma diversidade de cursos de nível superior. Foram criados os cursos sequenciais por campo do saber, de diferentes níveis de abrangência (art. 44); de tecnologia; e de extensão (art. 39). Para atender às novas modalidades de cursos, foram abertos centros universitários, centros de

educação tecnológica e institutos superiores de graduação. A diversidade dos cursos e de instituições abertas incidiu na ampliação significativa do acesso, e, por outro lado, a qualidade e a permanência no ensino não acompanharam o novo ritmo.

As mudanças na configuração da educação superior permitiram a consolidação da iniciativa privada e uma maior atuação do mercado na organização do setor. Chaves (2010) ressalta que o discurso de que o mercado é bom empreendedor e que, via de regra, a privatização deve ser o eixo central a ser adotado, foi expresso na LDB, que acabou sendo decisiva para a criação do mercado educacional. As diretrizes expressas nessa Lei impulsionaram a mercantilização do sistema de educação superior no país, que cresce e se expande cada vez mais.

Segundo Oliveira (2011), estamos diante de uma situação em que não é possível frear o avanço do mercado educacional por formulações compartilhadas por parte da sociedade. Mesmo com a previsão legal no texto constitucional de que a educação é um direito social e dever do Estado, o mercado educacional avançou vertiginosamente.

De acordo com Santos (2010), a globalização traz consigo a marca do conflito social, que também compromete o papel social da universidade, uma vez que detêm o poder aqueles que dominam o conhecimento científico de diversas formas, considerado vital para a sociedade contemporânea.

Portanto, uma educação superior inserida no contexto das políticas neoliberais, visando tão somente o lucro, e deixando de lado a qualidade, não iria se preocupar com o papel social, tampouco com a inclusão das pessoas com deficiência.

4.2 A POLÍTICA DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

As políticas de inclusão têm ocupado crescente espaço nos debates educacionais e remetem à trajetória da democratização do ensino em todos os níveis. O termo inclusão é polemizado, uma vez que vem sendo adotado de forma genérica em diferentes setores sociais.

Para Lunardi-Lazzarin e Machado (2009, p. 8):

[...] a diversidade é tomada pelo discurso neoliberal para neutralizar os processos de in/exclusão das diferenças. A diversidade, no registro do neoliberalismo, justifica-se no entendimento de que os seres humanos seriam naturalmente diferentes e cada uma dessas diferenças misturadas comporia um rico mosaico. A harmonia desse mosaico se tornaria possível pela aceitação das diferenças. Nessa lógica, portanto, a tolerância parece ser uma das principais ferramentas tecnológicas que sustentam a metanarrativa da diversidade [...].

Salientando essa ideia, Veiga-Neto (2008) afirma que a inclusão vem sendo tomada como um imperativo inquestionável, ou seja, ela vem sendo naturalizada e que a naturalização implica na universalização, na generalização e na necessidade e, assim, subtrai a reflexão necessária. Alerta que se todos estão a favor de uma ideia, parece haver algo suspeito. “Ou estão usando uma mesma palavra para nominar coisas diferentes, ou estão falando de uma mesma coisa a partir de pontos e (principalmente) interesses diferentes” (VEIGA-NETO, 2008, p. 23).

Historicamente, as universidades foram instituições excludentes, seja pela seleção no ingresso, seja pela localização geográfica que priorizou cidades maiores, seja pelo caráter privado e altos custos, o que negava possibilidades de acesso à grande parte da população. Analisando a trajetória da educação superior brasileira na última década, constata-se a inegável expansão do número de Instituições de Educação Superior, de cursos e, conseqüentemente, de matrículas (SANTOS, 2007).

Ante o exposto, vale questionar se o acesso das pessoas com deficiência tem sido acompanhado com permanência e sucesso. No contexto brasileiro, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva objetiva assegurar a inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Visa também garantir o “[...] acesso ao ensino regular com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior [...]” (BRASIL, 2008, p. 14).

Como abordado, esta é uma questão complexa. Entretanto, quando se trata de refletir sobre a ampliação das garantias legais e reais de acesso das pessoas com deficiência à educação superior, de forma justa e democrática é preciso, ainda, superar um grande abismo criado historicamente no imaginário social e coletivo da população em geral e, mais precisamente, no meio acadêmico que possui muito receio e resistência à inclusão dessas pessoas nesse espaço restrito a grupo de privilegiados do país.

Para Amaral et al (1998), essas resistências são oriundas do fato de, no Brasil, só muito recentemente, tais discussões adentrarem esse nível de ensino. Assim, no País, a temática da inclusão escolar, desde a década de 1990, prioritariamente fica muito focalizada no espaço da educação básica. A mesma autora destaca a importância da universidade para a concretização das propostas de uma educação inclusiva que remonta todos os níveis e modalidades educacionais.

Hoje, com os avanços relativos ao papel da educação na construção e exercício da cidadania de todas as pessoas e com a importância que se atribui à educação continuada, somos levados a discutir o papel das Universidades para garantir presença e participação de pessoas com deficiência nos seus quadros docente, discente e de funcionários não docentes (AMARAL et al, 1998, p.2).

Dessa forma, cabe também às universidades o envolvimento com as questões que abarcam o acesso e a permanência desse grupo de pessoas à educação superior. Torna-se necessário a elaboração de subsídios teóricos sobre a inclusão e a deficiência numa perspectiva mais crítica e propositiva, que rompa com os paradigmas clínicos que sempre sustentaram as discussões que envolveram a pessoa com deficiência, e não somente quando do surgimento das demandas. Há necessidade de um envolvimento maior da academia nas necessidades da sociedade, uma sociedade que é diversa e, como tal, deve abarcar todas as necessidades.

Destaque-se que existe uma grande ênfase na efetivação de direitos que asseguram e afirmam os espaços sociais como inclusivos, assim, abrem espaços e criam condições da participação ativa das pessoas nos diferentes campos constitutivos da sociedade (THOMA, 2006).

Quando a exclusão refere-se a pessoas com deficiência, o termo inclusão designa a postura social de criar, para essas pessoas, igualdade de condições de oportunidades de participação ativa, assim como de propiciar emergência e consolidação do sentimento de pertencer plenamente a um dado contexto (AMARAL et al, 1998, p. 2).

Essa nova postura requer a modificação e/ou a criação de um novo imaginário coletivo acerca do conceito de deficiência que se encontra muito vinculado ao modelo clínico no qual a pessoa com deficiência é compreendida como um ser incompleto, incapaz, privado das condições de normalidade, que precisa de ações pautadas na sua reeducação e readaptação ao meio social, cultural, econômico e político vigentes.

O processo de inclusão é, portanto, resultante de interação entre os fatores individuais de inclusão e os referentes às peculiaridades do meio, que se manifestam em diferentes graus de acolhimento. Ou seja, a inclusão tem características dinâmicas resultantes da influência mútua de inúmeros fatores individuais e ambientais, facilitadores ou não da participação de pessoas com deficiência numa dimensão de inclusão/integração. [...] A presença de pessoas com deficiência na Universidade é pois, um processo interativo, assegurado pelos direitos dessas pessoas à igualdade de oportunidade e à participação (AMARAL et al, 1998, p 3).

No entanto, não se trata apenas de garantir o direito ao acesso, mas à permanência com sucesso. Nesse caso, a universidade e as demais IES precisam aprender com a convivência mediante um processo interativo a trabalhar com a deficiência. Não se trata apenas de reconhecer o direito à igualdade de oportunidade criando alternativas pedagógicas adequadas distintas que equiparem as condições de pessoas que não se encontram em condições de

deficiência. A permanência com sucesso no curso escolhido implica na possibilidade de usufruir dos equipamentos e condições necessárias à equiparação das condições oferecidas aos demais alunos da instituição (SPONCHIADO, 2007).

Todavia, a equiparação de oportunidade não pode ocorrer tendo como limiar o nivelamento por ‘baixo’ das condições de ensino e aprendizagem. A pessoa com alguma deficiência precisa ser respeitada em sua condição de cidadão, com direitos e deveres equivalentes aos demais alunos. A aprendizagem e o desenvolvimento acadêmico são possíveis e reais; o que varia são os caminhos para que eles se efetivem (SANTOS, 2007).

Um dos desafios a serem vencidos reside no problema da formação docente e dos discursos e representações sociais sobre aqueles a serem incluídos. As IES, aos poucos, estão buscando entender as demandas oriundas desse grupo de acadêmicos; entretanto, precisam aprofundar e entender tais demandas.

Vale ressaltar, contudo, que o acesso e a aceitação de tais demandas referem-se às determinações das políticas de inclusão do MEC com a publicação da Portaria Normativa ME nº 14, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007), que tem o objetivo de regulamentar o processo de acessibilidade para a educação superior. O art. 1º desse documento cria o Programa de Acessibilidade na Educação Superior, “Programa Incluir”, que objetiva fomentar a implantação e a consolidação de núcleos de acessibilidade com o intuito de promover ações para garantir o acesso pleno das pessoas com deficiência. Isso se constituiria, portanto, em uma política de inclusão que tornaria possível o acesso ao ambiente físico, aos portais e endereços (sites) eletrônicos, aos processos seletivos, às práticas educativas, às comunicações e às avaliações, respondendo concretamente às diferentes formas de exclusão. Durante a pesquisa, houve uma tentativa de buscar informações atuais sobre o Programa INCLUIR. No site do MEC não havia avaliações quanto ao referido Programa. Ao se tentar contato pessoalmente, o pesquisador foi informado de que os relatórios ainda não foram viabilizados para o público externo.

Há necessidade de aprofundar o compromisso e criar espaços para a formação de seus quadros de docentes para superar as formas excludentes e discriminatórias presentes no seu processo seletivo para o acesso aos seus cursos, bem como na adequação das condições alternativas de apoio educacional aos alunos com deficiência e seus professores, visando oferecer condições equiparadas a todos os alunos, independentemente das condições físicas e sensoriais que eles possuam (SANTOS, 2007).

A exclusão de alguns e a inclusão de outros sempre foi uma marca da instituição escolar moderna, mas somente nos últimos anos isso deixa de ser naturalizado, passando a ser

problematizado. Tal situação exige que sejam tomadas as providências, sob pena de entrarmos em um processo que muito bem poderíamos caracterizar como “inclusão excludente” na qual alunos e alunas entram pela porta da frente (via vestibular ou outros processos seletivos), mas de dentro há pouco ou nada a se oferecer. Somos “hospedeiros” (THOMA, 2006, p. 01) em uma casa a qual não se encontra em condições de receber cultura, identidades e alteridades distintas do modelo de normalidade constituído social, cultural, linguística e historicamente.

Nesse sentido, é preciso investir não apenas no acesso, mas também na permanência em tempo normal desses alunos nos seus cursos, não contribuindo para a efetivação de pensamentos e práticas que minimizem o potencial de aprendizagem e desenvolvimento acadêmico dos alunos com deficiência. O fluxo desses alunos precisa ser equiparado ao dos demais. Essa é uma forma de contribuir com o rompimento das barreiras construídas no imaginário coletivo e social dos envolvidos no processo, sejam eles docentes ou discentes.

4.3 O DOCENTE SURDO E O ESPAÇO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A educação de surdos no Brasil já vivenciou diversas diretrizes. No final da década de 1980 passou-se a usar a Língua de Sinais junto à fala do Português na educação, Comunicação Total. Em virtude da visão de que línguas de sinais eram inferiores e formas concretas de representação, até o final dos anos de 1990, as pessoas com surdez foram tolhidas do direito de fazer uso de sua língua no espaço educacional, uma vez que, como aponta Albres (2005), a política de educação nacional na década de 1980 primava pelo ensino da fala em detrimento, inclusive, dos outros componentes curriculares.

Foi somente no final dos anos de 1990 que escolas de surdos em todo o Brasil incorporaram a LIBRAS como meio de instrução e as universidades passaram a contratar intérpretes dessa língua para acompanhar acadêmicos surdos em cumprimento à Portaria n.º 1.679, de 2 de dezembro de 1999 (BRASIL, 1999).

O reconhecimento científico e político da Língua de Sinais no Brasil como língua natural foi fundamental para a construção de projetos de implementação de educação bilíngue para surdos. Foram mais de 100 anos de educação oralista⁶ que resultaram em narrativas discriminatórias sobre os surdos e sobre a Língua de Sinais nos diversos setores de sua vida social, tornando-se necessário mudar os rumos da educação dos surdos, até então, centrada na

⁶ De acordo com Strobel (2006, p. 49), a metodologia em que os surdos são considerados “deficientes” e as línguas sinalizadas, “incompletas”.

fala e na escrita da língua oral do país, voltando-se agora para a língua dessa minoria linguística, aprendê-la e aplicá-la como língua de instrução na educação (STROBEL, 2006).

O modelo bilíngue adotado no Brasil é de que a pessoa surda deve ser exposta o mais precocemente possível a uma Língua de Sinais, e o Português como segunda língua, em sua modalidade oral e/ou escrita, sendo que será ensinado com base nos conhecimentos adquiridos por intermédio da Língua de Sinais (LACERDA; MANTELATTO, 2000, p. 38).

Em face dos movimentos reivindicatórios da Comunidade Surda e dos movimentos pela educação a todos, a LIBRAS foi oficializada como meio de expressão e comunicação pela Lei 10.436/2002 (BRASIL, 2002) regulamentada no Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), que também oficializa o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000 (BRASIL, 2000), que afirma: “Considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)” (BRASIL, 2005).

As considerações apresentadas significam a necessidade de viabilizar as ações afirmativas para o cumprimento das diretrizes apontadas no Decreto n.º 5.626/2005 (BRASIL, 2005), que traz no Capítulo III, a inclusão de LIBRAS como disciplina curricular e no Art. 3º diz que:

A LIBRAS deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, 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).

Como meio de atender o instituído no Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em 2006, deu início ao curso a distância de licenciatura em Letras-LIBRAS, com nove polos de ensino e quatrocentos e noventa e cinco (495) alunos, dando preferência às pessoas surdas. Em 2008, foi incluída a habilitação de bacharel em Tradução e Interpretação de Língua de Sinais. Um ano depois, começou o curso presencial de Letras LIBRAS na UFSC. Como um fato histórico, os alunos surdos que ingressaram nesse curso concluíram a licenciatura em Letras-LIBRAS no ano de 2010 (FILIETAZ; TSUKAMOTO, 2011).

O referido Decreto se reporta aos direitos das pessoas surdas, em relação ao acesso às informações em LIBRAS, ao direito de ter acesso ao processo educacional em LIBRAS, às normativas sobre a formação e a atuação dos professores/instrutores em LIBRAS e sobre a formação e atuação dos tradutores e intérpretes em Língua de Sinais e Língua Portuguesa,

entre outros. Destaca também que não somente os espaços escolares devem se adequar às prerrogativas, mas as empresas, órgãos públicos e outros setores sociais que atendem pessoas devem fazê-lo até 2015.

A discussão da LIBRAS como disciplina na educação superior é muito recente, como também a necessidade da formação de professores para esta língua. Para Saviani (2011, p.17) o “[...] clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado [...] por meio da organização de um conjunto de atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolar”.

Silveira (2006) aponta que são poucos os surdos com formação pedagógica e mesmo os que a têm não sabem elaborar um currículo de disciplina escolar. Registra que, embora em 2006, o ensino de LIBRAS em escolas de surdos tenha completado aproximadamente dezesseis anos, tem-se verificado ainda muita improvisação; os professores surdos formados pela FENEIS como instrutores de LIBRAS para trabalhar com ensino dessa língua para ouvintes são contratados para serem professores de LIBRAS nas escolas de surdos pela falta de profissional habilitado nessa área, e que muito menos ainda na educação superior, tendo em vista a necessidade de formação acadêmica, não somente a graduação.

Na tentativa de sistematizar essa ação, o MEC (BRASIL, 2006) a partir de uma visão de educação inclusiva propõe algumas funções para o instrutor surdo de LIBRAS na educação infantil. São elas:

Professor surdo: - ser regente de turmas de creche ou pré-escolas, desenvolvendo o currículo em LIBRAS; - proporcionar ao aluno com surdez a aquisição da LIBRAS; - participar do apoio pedagógico ao aluno na sala de apoio ou sala de recursos; - desenvolvendo atividades como contar histórias, ler poesias e ensinar brincadeiras; - auxiliar na construção da identidade da criança com surdez, servindo como modelo; - ensinar LIBRAS para as crianças ouvintes, funcionários e toda comunidade escolar; - auxiliar os professores ouvintes regentes das turmas que têm alunos com surdez; - participar, juntamente com o professor ouvinte, de encontros, eventos e reuniões na comunidade escolar (BRASIL, 2006, p. 26).

Os professores em formação continuada passam por um processo que revela a força da apreensão do “saber escolar”, da resignificação do conceito de ensinar-aprender mediado pela ação pedagógica que vivenciam na universidade (SILVEIRA, 2006). Consideramos ser o professor a peça fundamental que coordena toda a ação e a planeja usando os instrumentos necessários para chegar ao êxito do seu trabalho, compreendendo sempre que as formas e abstrações são subjetivas e individuais e dependem de diversos fatores.

Saviani (2011, p. 122) compreende “[...] o professor, enquanto alguém que, de certo modo, apreendeu as relações sociais de forma sintética, é posto na condição de viabilizar essa apreensão por parte dos alunos, realizando a mediação entre aluno e o conhecimento que se desenvolveu socialmente”.

No início da profissão, os professores são mergulhados na prática, nos conflitos de condições reais de ensino-aprendizagem do objeto que pretendem ensinar, nesse caso a LIBRAS.

Os saberes experienciais adquirem também uma certa objetividade em sua relação crítica com os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional. A prática cotidiana da profissão não favorece apenas o desenvolvimento de certezas “experienciais”, mas permite também uma avaliação dos outros saberes, através da sua retradução em função das condições limitadoras da experiência. Os professores não rejeitam os outros saberes totalmente, pelo contrário, eles os incorporam à sua prática, retraduzindo-os, porém em categorias de seu próprio discurso. Nesse sentido, a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhe de uma maneira ou de outra (TARDIF, 2010, p. 53).

Para o professor é necessário muito estudo, a busca por uma melhor compreensão do conceito que deseja trabalhar com os alunos; e isso nos reporta à relação entre conteúdo e método. A forma de organização pedagógica dentro de uma perspectiva histórico-crítica requer uma sólida formação conceitual do professor nas áreas em que se propõe ensinar, além de formação didática e compreensão das estratégias de aprendizagem e de como os alunos apreendem novos conceitos (FONTANA, 1996).

Nessa discussão entra a importância da universidade, entendida por Chiarini e Vieira (2012, p. 79) como “[...] agente estratégico e instrumentalizado para formar pessoas qualificadas, predispõem da capacidade de absorção de novos conhecimentos pela sociedade” e no exercício do papel social de processar a criação e a disseminação de novos conhecimentos, certamente, as universidades devem reconhecer a importância de viabilizar o que está preconizado no Decreto n.º 5.626/2005 (BRASIL, 2005).

Do mesmo modo, o direito linguístico estabelecido pelo Decreto implica em disseminar a LIBRAS na sociedade que elucida a necessidade de formação específica para apreensão e domínio que permitam estabelecer a interação comunicativa. Nesse contexto, delinea-se a atuação do professor e do instrutor de LIBRAS, contemplada no Decreto Federal n.º 5.626/2005, no Capítulo III, no Art. 4º que determina:

[...] a formação de docentes para o ensino de LIBRAS nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação **superior** deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: LIBRAS ou em Letras: LIBRAS/Língua Portuguesa como segunda língua (BRASIL, 2005, grifo nosso).

Filietaz e Tsukamoto (2011) discorrem que, no contexto educacional, a figura do professor ou do instrutor surdo de LIBRAS é nova em termos processuais e históricos, que coincide com o ingresso dos surdos na educação superior, e que o teor do Artigo 4º solicita redimensionamento desse nível de ensino.

Segundo Filietaz e Tsukamoto (2011), no objetivo de atender às especificações do Decreto, as IES vêm se organizando, gradativamente, para a inserção dos professores surdos no ensino das LIBRAS, uma vez que o Artigo 7º do Decreto Federal n.º 5.626/2005 (BRASIL, 2005) orienta que “nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto”, caso não haja docente com título de pós-graduação ou de graduação em LIBRAS para o ensino dessa disciplina em cursos de educação superior, ela poderá ser ministrada por profissionais que apresentem pelo menos um dos seguintes perfis:

[...] III- Professor ouvinte bilíngue: LIBRAS- Língua Portuguesa, com pós-graduação ou formação superior e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em LIBRAS, promovido pelo Ministério da Educação. [...] § 2º A partir de um ano contado da publicação deste Decreto, os sistemas e as instituições de ensino básico e as de educação superior devem incluir o professor de LIBRAS em seu quadro do magistério. Art. 8º O exame de proficiência em LIBRAS, referido no art. 7º deve avaliar a fluência no uso, o conhecimento e a competência para o ensino dessa língua (BRASIL, 2005).

O curso de Letras/LIBRAS consiste em um curso de graduação, com opção de Licenciatura, para quem quer ensinar LIBRAS e Bacharelado, para quem quer atuar como tradutor/intérprete. Conforme previsto no Decreto n.º 5.626/2005 (BRASIL, 2005), o licenciado surdo, prioritariamente, poderá atuar como professor de LIBRAS na primeira língua, nos níveis do ensino fundamental e médio, ou como professor de LIBRAS como segunda língua para ouvintes desde o nível fundamental até o nível superior de ensino.

Reafirma-se, dessa forma, que as universidades que impactam o crescimento de uma nação, decorrente dos avanços nas pesquisas e do investimento na capacidade humana, não devem ser concebidas como uma instituição social, com funções bem definidas e inalteradas ao longo do tempo. Ao contrário, o funcionamento deve ser fundamentado na preocupação principal de preservação do patrimônio cultural, mas, não somente em manter a posição funcionalista de organização coerente com os princípios da burocracia, porém incompatível com as características da sociedade atual. Essa visão fechada está incompatível com as exigências de uma sociedade que se caracteriza por um movimento de mudança acelerada e desconcertante.

Tal afirmação deixa clara a necessidade de pessoal capacitado em assimilar e saber com um ritmo consistente com as mudanças paradigmáticas sobre os surdos. A esse respeito, o capítulo IV do Decreto elucida no Art. 14, que:

As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior (BRASIL, 2005).

Nesse sentido, os espaços a serem percorridos e alcançados pelo sujeito surdo ainda estão em construção, tendo em vista a necessidade de que esses sujeitos se apropriem de sua identidade, barrada pelo sistema educacional que não contempla a educação bilíngue na qual o surdo possa ser ensinado por outro surdo, e assim sua identidade cultural e linguística possa ser aprimorada até a educação superior, alcançando, assim, a cidadania plena e eficaz.

Além disso, existem outras barreiras como, o entendimento institucional e educacional de que o surdo é capaz de desenvolver funções diferenciadas. Por isso, ainda não existe uma identidade docente surda sólida, devido ao desconhecimento da capacidade da pessoa surda para atuar como profissional da educação e as poucas experiências conhecidas ou registradas do professor surdo atuando, por vezes, trazem questionamentos sobre a sua capacidade de ensinar em sua própria língua (SANTOS, 2007).

É importante destacar que a formação de professores surdos, enquanto identidade linguístico-cultural, é recente e ainda está em processo de formulação nas instituições escolares, que dirá nas IES, “[...] aceitar a sua presença no âmbito educacional como um profissional igual aos demais é ainda mais difícil” (SANTOS, 2007, p. 27).

O surdo como docente ainda é muito recente e carece de estudos voltados a esse público. Quando pesquisamos a esse respeito, as pesquisas nos remeteram ao surdo enquanto discente e não às suas experiências enquanto docentes. Não há informações oficiais quanto ao número de docentes surdos atuantes e nem em quais seriam as instituições. Nesse sentido, o pesquisador entrou em contato com as lideranças surdas de cada estado a fim de obter, mesmo que informalmente, o número de professores surdos ali atuantes, conforme ilustração a seguir.



FONTE: o autor, com base em dados fornecidos por e-mail.

CAPÍTULO V- OS SABERES DOS DOCENTES SURDOS ACERCA DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO E DO TRABALHO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Este capítulo tem como objetivo analisar os dados gerados pela pesquisa, para verificar a concepção dos professores surdos universitários acerca das políticas de inclusão e do trabalho na educação superior. Esta parte do trabalho foi construída a partir das entrevistas semiestruturadas realizadas. Os dados são apresentados dentro das categorias que foram aventadas.

5.1 ANÁLISE DE CONTEÚDO

A análise de conteúdo consiste em dar voz a quem fala, investigar e instigar o emitente da mensagem e seus enunciados que passem a ser vistos como indicadores indispensáveis às práticas educativas (BARDIN, 2010). Após a realização das entrevistas, procedemos às transcrições das falas. A partir das transcrições obtidas por meio das entrevistas realizadas, o conteúdo passou a ser dividido em categorias, possibilitando assim que as impressões e as orientações fossem pouco a pouco se tornando uma “leitura flutuante” que, segundo Bardin (2010), é a primeira atividade que se deve fazer ao realizar a análise de um conteúdo.

Como ponto de partida para analisar os dados, foi usada a Língua de Sinais. As categorias, ponto crucial na análise de conteúdo, foram definidas com base nos dados coletados e objetivos do estudo. Para tanto, as categorias foram assim definidas: a) Os professores surdos e sua história de vida; b) As políticas de inclusão na percepção dos docentes surdos; c) As condições de trabalho dos docentes surdos na educação superior; d) Cidadania e engajamento político dos docentes: reivindicações, mudanças e desafios.

O trabalho docente, em especial o do sujeito surdo, vem se delineando graças às políticas de inclusão vigentes, sem as quais, os obstáculos seriam intransponíveis para introdução desses indivíduos, em especial, na academia. Diante dessa perspectiva, o presente estudo dirigiu seu foco de análise a investigar a história de vida e as percepções de docentes surdos que atuam na educação superior.

5.1.1 O perfil dos docentes surdos entrevistados

Para compreendermos melhor as categorias analisadas, faz-se necessário caracterizar quem são os docentes que compõem o universo desta pesquisa. Todos os cinco professores

surdos participantes são do sexo masculino. Estão na faixa etária de 29 a 39 anos. No tocante à titulação acadêmica, temos um doutorando, um mestre, dois mestrandos e um especialista. Ressaltando que são professores surdos que atuam em IES e ministram a disciplina de LIBRAS. Cumpre destacar, ainda, que não há participação de docente do sexo feminino, pois a docente que participaria da pesquisa estava grávida e afastada do trabalho, por ser uma gravidez de alto risco.

Os docentes foram selecionados com base no uso da LIBRAS como primeira língua, ou seja, são usuários da Língua de Sinais como língua de comunicação e aprendizado. Esta seleção tomou por base o conceito de Strobel, (2010) ao afirmar que o usuário materno da Língua de Sinais tem a possibilidade de melhor representar os conceitos acerca da comunidade, da cultura e da identidade surdas inseridas em um mundo ouvinte.

O docente I é bilíngue, com um enfoque maior na Língua de Sinais. Domina a Língua Portuguesa, mas todo seu processo de comunicação e ensino/aprendizagem ocorre em Língua de Sinais; é mestre na área da Linguística e atualmente está participando de uma seleção de doutorado. Atua como professor de LIBRAS há 7 anos. Possui uma vasta experiência no ensino da Língua de Sinais, seja na forma de ensino como L1⁷, ou seja, para alunos surdos ou L2⁸, para alunos ouvintes. Tem uma participação ativa e significativa nos Movimentos Surdos. Já foi presidente regional da Federação Nacional de Educação dos Surdos (FENEIS) e atualmente é um dos dirigentes junto ao Senado Nacional e MEC na luta pelas escolas bilíngues. É professor assistente em uma universidade local e ministra aulas de Língua de Sinais nos níveis básico e intermediário.

O docente II também é bilíngue, com ênfase nas duas línguas, ou seja, utiliza, de acordo com sua necessidade, a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa com a mesma desenvoltura. O professor é doutorando na área da Linguística e possui três graduações e um mestrado. Graduado em Licenciatura-Biologia, Bacharelado em Biologia e Licenciatura em Letras LIBRAS. Seu mestrado focou nas variantes linguísticas da Língua de Sinais no Brasil. Com destaque no meio acadêmico, já participou de várias bancas no Brasil. Atualmente é coordenador do Laboratório de Linguística de Língua Brasileira de Sinais (LabLIBRAS) e, também, coordenador geral do Grupo de Pesquisas em Sinais na área da Saúde (GEPS). É professor assistente em uma universidade local e ministra aulas de Língua de Sinais nos níveis básico e avançado I.

⁷ Segundo Quadros (2004), a Língua de Sinais deve ser entendida como a primeira língua (L1) do surdo.

⁸ Segundo Quadros (2004), a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, representa a segunda língua de ensino e compreensão.

O docente III é bilíngue. Prefere que a comunicação seja feita em Língua de Sinais, apesar de dominar a Língua Portuguesa tanto na modalidade oral como escrita. Possui dois irmãos surdos. É mestrando na área da Linguística, com defesa marcada para o segundo trimestre do ano de 2014. Sua formação ocorreu no curso de Licenciatura em Letras LIBRAS. Atua como professor de LIBRAS em um Instituto Federal onde também atua com coordenador local de um Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Educativas Especiais (NAPENE). Como o docente I, tem participação ativa nos Movimentos Surdos. Atual presidente regional da Federação Nacional de Educação dos Surdos (FENEIS) e atua junto ao docente I no Senado Nacional e MEC sobre a luta das escolas bilíngues. É professor assistente no Instituto Federal de Brasília e ministra a disciplina de LIBRAS para Licenciatura em Dança, nível básico e no curso de Formação Iniciada e Continuada (FIC) para a formação de tradutores/intérpretes de Língua Brasileira de Sinais, nível básico e intermediário.

O docente IV é bilíngue, utiliza as duas línguas, ou seja, a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa. Mestrando na área da Linguística, desenvolve uma pesquisa inédita na área de criação de sinais voltados para o Cinema. Também possui formação no curso de Licenciatura em Letras LIBRAS. Atualmente é professor de LIBRAS em uma Instituição de Educação Superior particular e, por dois anos seguidos, foi professor substituto na Universidade de Brasília (UnB). É responsável, pelo segundo ano seguido, pelas legendas feitas no Festival de Cinema Nacional, que ocorre em Brasília. Militante ativo dos Movimentos Surdos e um dos coordenadores regionais junto a FENEIS e MEC sobre a luta das escolas bilíngues.

O docente V é usuário bilíngue, com um enfoque maior na Língua de Sinais. Domina a Língua Portuguesa, mas todo seu processo de comunicação e ensino/aprendizagem também ocorre em Língua de Sinais. Sua esposa é surda sinalizadora e não utiliza o Português oral. Possui duas graduações: a primeira, Bacharelado em Sistema de Informação e a segunda, Licenciatura em Letras LIBRAS. Participará no primeiro semestre do processo de seleção de Mestrado, específico para candidatos surdos. Atua como professor de LIBRAS há 2 anos. Atualmente é professor de LIBRAS em uma Instituição de Educação Superior particular. Sua participação nos Movimentos Surdos ocorre por meio de uma Associação de Surdos de Planaltina, conhecida nacionalmente. Foi diretor administrativo da Associação de Surdos de Planaltina e da diretoria da Associação de Surdos de Brasília.

Para melhor compreensão, a Tabela 2 contém dados sobre a formação e trabalho dos participantes da pesquisa, tipo de instituição a que estão ligados, anos de ensino de LIBRAS e nível acadêmico.

Tabela 2: caracterização dos participantes da pesquisa

PARTICIPANTE	IES	TEMPO DE DOCÊNCIA	NÍVEL ACADÊMICO
Docente I	Universidade Pública	7 anos	Mestre
Docente II	Universidade Pública	3 anos	Doutorando
Docente III	Instituto Federal	2 anos	Mestrando
Docente IV	Universidade Particular	3 anos	Mestrando
Docente V	Faculdade Particular	2 anos	Especialista

Fonte: o autor, com base nos dados da pesquisa.

Como anteriormente apontado, as categorias foram construídas após as análises das entrevistas. Os resultados foram organizados em quatro categorias: a) os docentes surdos e sua história de vida; b) as políticas de inclusão na percepção dos docentes surdos; c) as condições de trabalho dos docentes surdos na educação superior; d) cidadania e engajamento político dos docentes surdos na educação superior.

Necessário afirmar que muitas questões que constituem o roteiro de entrevista foram alteradas com base nas conversas informais que permearam todo esse processo. Por vezes, a entrevista era finalizada com um entrevistado. Porém, quando um novo elemento surgia com o entrevistado, por exemplo, a mente do pesquisador se tornava irrequieta para descobrir a opinião dos outros entrevistados para com o fato recém-lançado. O resultado era o retorno do pesquisador aos entrevistados anteriores com uma nova dinâmica de discussão.

Para uma melhor visualização e compreensão dos resultados que serão apresentados, segue o Quadro 1, explicativo, com o nome/letra do professor e a instituição da qual faz parte.

Seguindo a análise metodológica de Tuxi (2009), os episódios e as entrevistas foram transcritos, obedecendo-se ao que normalmente vem sendo utilizado nas publicações sobre surdez.

Quadro 1: Códigos utilizados no texto da dissertação

PARTICIPANTE	INSTITUIÇÃO	LEGENDA
Docente I	IES A	Docente. 1/ IES A
Docente II	IES A	Docente. 2/ IES A
Docente III	IES B	Docente. 3/ IES B
Docente IV	IES C	Docente. 4/ IES C
Docente V	IES D	Docente. 5/ IES D

IES – Instituição de Educação Superior

Fonte: O autor, com base nos dados da pesquisa.

5.1.2 Os docentes surdos e sua história de vida

Esta categoria tem por finalidade apresentar a concepção do sujeito surdo acerca da sua vida antes de ter acesso e contato com a Língua de Sinais. Aborda também a mudança de paradigma social que este mesmo sujeito passa a ter, após interagir junto a uma Comunidade Surda e, como consequência, o aprendizado efetivo da LIBRAS.

Esta categoria foi subdividida em duas, que foram nomeadas como: a) ser surdo em uma sociedade ouvinte; e b) o docente surdo e sua aprendizagem da LIBRAS.

5.1.2.1 Ser surdo em uma sociedade ouvinte.

[...] eu ainda não percebia como era o mundo, eu não me via surdo ou ouvinte, isso não me fazia sentido algum até então. À medida que fui crescendo, eu via as outras pessoas e achava que era igual a elas, mas, como se eu tivesse uma mentalidade inferior, eu me sentia inferior. Eu conversava com as pessoas e pra mim era normal, mas muitas vezes não era entendido ou não entendia o que as pessoas falavam por fazer leitura labial e sentia que havia até certo preconceito comigo, mas mesmo assim, eu segui convivendo com elas (DOCENTE I- IES A).

No trecho acima, é possível perceber como se sente o entrevistado com a primeira impressão de ser surdo no mundo ouvinte, evidenciando a ausência de informações e, muitas vezes, do despreparo dos pais, dos médicos e dos familiares como um todo sobre a oralização e a Língua de Sinais. Não há uma explicação de que, apesar da imitação auditiva, existem outros caminhos. Pelo relato, fica evidente a falta de informação dos pais quanto a uma iniciação da Língua de Sinais como forma de comunicação com o filho. Por muito tempo, os surdos não se percebem surdos. E quando essa diferença é percebida, a mesma se torna uma

marca interior de inferioridade. Há uma reduzida valorização do ser surdo, da Língua de Sinais. A oralização do surdo passa a ser uma cobrança de vida e, quando não atingida, gera um rótulo preconceituoso, inclusive em relação ao aspecto intelectual. Não são poucos os relatos de surdos que acreditavam que eles fossem ouvintes como os demais colegas por um longo tempo e, geralmente após a descoberta da surdez, o sujeito passa a seguir um padrão social no qual, se a fala não é alcançada, carrega-se um rótulo de inferioridade.

De acordo com Almeida (2009), a Língua de Sinais é o elemento simbólico central que permite ao surdo desenvolver todas as suas capacidades cognitivas. Ela está para a criança surda assim como a língua oral está para a criança ouvinte: mediadora de processos de significação.

Para Kelman (2009), os processos de internalização nos sujeitos surdos ocorrem, em princípio, de forma similar aos das pessoas ouvintes, por meio da apropriação de significações vivenciadas nas dinâmicas culturais, levando a um desenvolvimento integrado. No entanto, para que esses processos ocorram, é necessário que o surdo tenha a possibilidade de estabelecer relações com seus pares o mais precocemente possível, na medida em que eles compartilham do mesmo canal linguístico. Segundo Góes (2000, p. 48), “[...] torna-se fundamental o contraponto dado pela comunidade de surdos que permite a criança significar-se como surdo e como sujeito que enuncia numa língua efetiva a qual tem características próprias e configura-se como fonte de identidade”. Assim sendo, o núcleo familiar é o local no qual emergem os vínculos comunicacionais primários, constituídos de significados e sentidos absorvidos por meio da internalização das trocas dialógicas, possibilitando o desenvolvimento do pensamento.

Strobel (2008) afirma que o surdo, no início da sua socialização com o mundo ouvinte, passa por uma média de quatro a cinco anos pelo “copismo”, conceituado pela autora como movimentos de cópia do outro, no caso, o sujeito ouvinte. No ambiente educacional, esse é um comportamento padrão, principalmente nas séries iniciais, pois o espaço não é adaptado para os “olhos” e sim para a grande maioria que utiliza o recurso auditivo. Então o toque de um sinal, a explicação da professora ou um aviso dado pela secretaria na porta fazem o surdo se sentir, como o entrevistado aponta, com uma “mentalidade inferior”.

Esse comportamento pode ser observado claramente conforme relato de outro participante da pesquisa que aponta sentimentos similares:

Quando tinha em torno de 5 anos, na pré-escola, escola regular, na qual eu era o único aluno surdo, parecia que não conseguia acompanhar o ritmo dos demais colegas. Quando ia me comunicar, como uma criança surda, na qual a oralização não está perfeita, tendo em vista a necessidade frequente de treino da fala, parecia que estava falando “torto”, com defeito na fala. Um dia descobri, ou melhor, percebi,

que não conseguia ouvir nitidamente os sons, conseguia captar barulhos, mas nunca uma conversa, isso aconteceu por volta dos 5 ou 6 anos de idade, quando me descobri surdo, me vi diferente dos demais colegas (DOCENTE II – IES A).

Esse entrevistado reforça a ideia de o surdo passar a primeira fase da infância sem a percepção da própria surdez. Sua identidade surda se constitui a partir do “defeito da sua fala torta” o que nitidamente o levou a sentir-se diferente. Na verdade, uma criança, na faixa etária dos cinco anos, já interage com seus colegas de turma de uma forma fluente e por que não dizer, amigável. O relato evidencia que sua descoberta está marcada pelo erro e não pela constituição de utilizar uma língua diferente dos demais. Em um ambiente bilíngue, o “falar torto” significa apenas que o sujeito aprendiz está passando por uma fase da interlíngua, e não que ele “fala errado”! O espaço escolar, a família e os profissionais ligados a todo o processo de ensino-aprendizagem apresentaram uma lacuna do conhecimento acerca da Língua de Sinais. Outro ponto que deve ser percebido é que, mesmo hoje, sendo um usuário bilíngue fluente, ele ainda se desculpa por “não estar pronto para falar”. Deixando claro que o estigma antes vivido, ainda se encontra calcado na sua personalidade.

A autora Strnadová (2000) aponta a necessidade do meio social ouvinte apontar a diferença entre ser “deficiente” e ser “inferior”. O bloqueio das percepções auditivas não é tão grave para uma pessoa como a barreira na comunicação e, conseqüentemente, a falta de informação. Em determinadas situações, um surdo adulto dispõe de menos informações do que uma criança ouvinte pequena. Fica a sensação de dependência e esta é levada a um sentimento de inferioridade social. Não pela capacidade intelectual, mas sim pela social, o surdo fica numa posição humilhante, principalmente quando o ouvinte não dispõe de conhecimento suficiente para auxiliar na mediação que deve gerar a acessibilidade. A autora relata ainda que: “É impossível remover a deficiência, mas a inferioridade sim!” (STRNADOVÁ, 2000, p. 43).

Segundo Hinde (1987 apud DESSEN; SILVA, 2004), o desenvolvimento do indivíduo depende crucialmente das relações que ele estabelece com os outros, cujas influências são internalizadas, afetando seu comportamento manifesto. Os valores, as normas e outros aspectos da estrutura sociocultural tornam-se, então, parte dos indivíduos. No entanto, para que esses vínculos sejam estabelecidos de modo eficaz, tanto no que concerne aos significados quanto ao desenvolvimento psicoafetivo e cognitivo, é necessário que pais e filhos (com)partilhem do mesmo canal de comunicação.

Mesmo que estudos indiquem que as relações entre genitores ouvintes e crianças surdas apresentam uma alta probabilidade de diminuição nas interações, devido às dificuldades de comunicação, é importante que os pais continuem mantendo o contato visual

com seus filhos, para que seja estabelecido o sentimento de segurança na criança (BRITO; DESSEN, 1999). Sabe-se que, na comunicação, expressões faciais e corporais também são utilizadas como forma de viabilizar a compreensão daquilo que se pretende dizer (INES, 2005).

Estudos estatísticos demonstram que cerca de 0,1% das crianças nasce com perda auditiva severa ou profunda, e que 95% dessas crianças são filhas de pais ouvintes (ALMEIDA, 2009). O diagnóstico de surdez leva a maioria das famílias, num primeiro momento, ao sentimento de luto pela morte simbólica de seu filho idealizado. A partir daí, a forma como cada membro familiar irá vivenciar a experiência da surdez influenciará na constituição e no desenvolvimento cognitivo e afetivo do sujeito surdo.

Os genitores, ao serem notificados que tiveram um bebê com uma “deficiência auditiva” (termo clinicamente utilizado para definir a surdez), com possibilidades de atraso no desenvolvimento, frequentemente enfrentam períodos difíceis, especialmente no que tange às interações com seus bebês, devido a fatores emocionais. Inicialmente existe um momento de choque, em seguida, tristeza ou ansiedade e, gradualmente, ocorre uma reorganização na direção da aceitação do bebê (TAVEIRA, 1995). As mães experienciam um sentimento de choque e descrença, reação inicial de crise. Esse período pode ser acompanhado de depressão e desorganização emocional. Com o tempo, os pais e mães adaptam-se para tentar ajudar a criança que tem deficiência e, paulatinamente, atingem o estágio de organização emocional.

Se a percepção da condição de ser surdo transpassa o estado da deficiência, é possível ao surdo uma reorganização do seu eu em relação à sociedade. A percepção de pertencer a um grupo linguístico diferente da maioria ouvinte permite um crescimento, um “desabrochar” do comportamento da pessoa. Um dos entrevistados afirma que, ao se notar “diferente”, passa a perceber um mundo pelo olhar antropológico e mais consciente.

Eu convivia sempre com crianças ouvintes, sempre estava com ouvintes, mas, num determinado período, eu comecei a me perceber diferente, “estranho, sou diferente, surdo no meio de ouvintes. Acho que sou o único assim no mundo”. Eu percebi, é claro, a sociedade inteira é ouvinte, mas eu era surdo, e ser surdo é participar de uma minoria linguística, não apenas isso, é também uma questão antropológica (DOCENTE IV – IES C).

A fala acima retrata o aspecto não só social (família, escola e amigos), mas também o antropológico. A percepção do “ser sozinho, ser único” em um mundo ouvinte é uma marca encontrada nos vários relatos feitos pelos surdos. No início, a vivência do entrevistado surdo junto aos ouvintes era comum, porém, com o passar do tempo, a divergência linguística passa a ser entendida como um fator de diferença. Felizmente essa língua, diferenciada da maioria, leva-o a se ver como um sujeito pertencente a uma determinada minoria linguística, no caso, a

comunidade surda. Ao se entender como membro de um grupo linguístico diferenciado da maioria ouvinte, o entrevistado se reveste de um papel antropológico que vai além do social comumente citado pelos demais participantes.

Para Sacks (1998, p. 52) "[...] um ser humano não é desprovido de mente ou mentalmente deficiente sem uma língua, porém está gravemente restrito no alcance de seus pensamentos, confinado, de fato, a um mundo imediato, pequeno". Esse pensamento nos leva a entender que é necessário que o indivíduo tenha acesso a uma língua para que a compreensão de mundo ocorra. Ao lhes ser negado esse fator, os surdos crescem e se tornam adultos sem perspectiva de vida, dependentes da família e com possibilidades mínimas de elaboração de pensamento.

Góes (1999) refere que o aprendizado de uma língua implica de certa forma considerar um modo de atribuir significações ao mundo por intermédio da linguagem, percebendo assim as peculiaridades culturais. Com isso, a autora quer dizer que, por meio da língua, passamos a compreender o mundo, constituindo nosso cognitivo e subjetivo, criando pelas nossas experiências e concepções, tudo e todos que fazem parte de nosso meio.

Para finalizar esta subcategoria, abaixo está o relato do entrevistado docente, que, por ter adquirido a surdez no período pós-lingual, apresenta uma fala na qual a percepção das diferenças entre as comunidades de surdos e ouvintes é clara.

A idade foi passando e com seis anos de idade perdi a audição do ouvido direito e com quinze, dezesseis anos, perdi a audição, surdo profundo. Quando comecei a ficar surdo, me sentia diferente dos outros ouvintes, como seria? Não havia comunicação. Na Escola inclusiva não tinha comunicação com os ouvintes, eu falo bem. Com a família tentava um comunicação oral, com a minha mãe, tia, tentava ler os lábios. Dentro da sala de aula também a comunicação não era fácil, a maioria ouvinte, eu único surdo; o professor falava, eu tentava ler os lábios, não era fácil. Depois com a inclusão, tinha reforço, mas também era difícil, com ouvinte, não é fácil não! (DOCENTE V – IES D).

No trecho acima, apesar de ter perdido a audição após o período de aquisição da língua oral, o entrevistado deixa claro as dificuldades encontradas no meio escolar ouvinte. Ao sentir a surdez e com isso a “dificuldade” de entender a fala do outro, a escola passa a ser um espaço onde a comunicação não ocorreu de forma natural, mesmo sendo ele bem oralizado. Em casa, com a família, outros obstáculos referentes à comunicação foram encontrados. Ele tentava ler os lábios, buscar o apoio antes auditivo e agora visual, mas o processo foi penoso, deixando claro que o período de adaptação à nova condição auditiva foi sofrível. Novamente, ao não introduzir a Língua de Sinais como uma forma de comunicação natural dos surdos, a

sociedade passa o recado sobre a necessidade de oralização do surdo, mesmo que esse não seja o caminho natural para ele.

Em um trabalho apresentado por Azevedo Pedron (2010), o surdo não precisa ser oralizado para se integrar na sociedade ouvinte. Para Gesser (2009), o ato de oralizar é sinônimo de negação da língua dos surdos. É sinônimo de correção, de imposição de treinos exaustivos, repetitivos e mecânicos da fala.

Estar em uma sala de aula com um aluno/colega surdo e um tradutor é uma experiência que, de alguma forma, afeta a todos os participantes. Respeitar o direito do surdo a ser educado em Língua de Sinais, reconhecer essa língua, são evidências de uma sociedade efetivamente inclusiva. O entrevistado acima apresenta o sentimento de incapacidade e dificuldade de ter de lidar com a necessidade de ler os lábios e acompanhar todo o processo educacional sem uma acessibilidade à sua particularidade linguística.

Sá (2002) aponta que a vontade de oralizar deve ser respeitada, quando parte do surdo, mas não deve ser imposta como de fato acontecia no século passado e continua acontecendo em certos locais. Afirmo ainda que a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS deveria estar nas escolas, nos mercados, bares, restaurantes, espaços públicos e privados e na casa de todos os brasileiros, assim como acontece na ilha de Martha's Vineyard, nos Estados Unidos, onde é muito comum ver as pessoas que oralizam sinalizarem sem nenhuma cerimônia, o que permite ao surdo viver como parte integrante da sociedade.

Oliver Sacks (1998) na sua obra "Vendo Vozes", explica que nesta ilha, durante mais ou menos dois séculos, a população apresentava um elevado número de cidadãos surdos. A cada 155 nascimentos um era surdo. O lugar foi analisado por três séculos, várias especulações e reconstruções de árvores genealógicas foram feitas para tentar descobrir a primeira vez em que o gene de mutação ocorreu e como essa situação genética se espalhou pela população, mas não se chegou a nenhuma conclusão definitiva. Em 1985, um repórter britânico deixou registrada essa atitude social de aceitação da surdez que fez da ilha um local bilíngue, onde a Língua Inglesa e a Língua de Sinais eram usadas por seus moradores em todos os seus contextos e sem preconceito linguístico de valor de um para o outro.

Tal fato mostra a possibilidade da criação de uma política linguística que englobe as duas línguas, no caso do Brasil, a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa, sem desprestígio social de nenhuma delas.

5.1.2.2 O professor surdo e sua aprendizagem da LIBRAS

Não são poucos os estudos que apontam como é significativo para o surdo ter contato com a Língua de Sinais. Os conhecimentos que se abrem e permitem ao surdo uma significação dos conceitos do mundo permitem também uma maior autonomia e participação social, que é o desejo real de toda a sociedade.

Reis (1997) aponta que o que mais angustia os pais em relação ao filho surdo não é a surdez, mas as dificuldades comunicativas acarretadas por ela. Destaca o sofrer dos pais por causa dos obstáculos sociais existentes na sua relação com o filho surdo, consequência do direcionamento oral, clínico e educacional inserido na vida da criança surda.

O autor acrescenta ainda que se os pais tivessem informações acerca da importância da LIBRAS no desenvolvimento da criança e as inúmeras possibilidades que essa língua oferece, a visão seria diferente.

Para Quadros (2006), é imprescindível para a criança surda e para sua família que o contato com a Língua de Sinais seja estabelecido o mais rápido possível. Quando a família aceita a surdez e a LIBRAS como uma modalidade comunicativa importante e passa a utilizá-la com a criança, esta irá apresentar condição para realizar novas aquisições, impulsionando seu desenvolvimento linguístico. A família, então, exerce papel determinante para o estabelecimento da Língua de Sinais, como língua real no discurso da criança surda nos primeiros anos de vida.

Para Gesse (2010), quando a criança não recebe o suporte familiar, há a certeza de que o resultado final em relação à comunicação é insatisfatório quanto ao desenvolvimento de linguagem e comunicação, o que irá afetá-la emocionalmente. A família é o alicerce para a criança e quando essa base não está firme, advirão consequências para o desenvolvimento, gerando comportamentos agressivos e frustrações.

Estudiosos da educação de surdos como Skliar (2003), Lebedeff (2007) e Thoma (2006), em diferentes obras, mencionam a dificuldade de pessoas surdas se apropriarem de conhecimentos divulgados em línguas orais (em nosso caso o português). Podemos dizer que pessoas surdas limitadas no acesso à língua são como estrangeiras em seu próprio país.

Quadros (2006) afirma que a Língua de Sinais é natural para o surdo, pois é adquirida de forma rápida e espontânea; por isso a criança surda precisa ter acesso a ela o mais cedo possível, antes mesmo do seu ingresso na escola. Daí a necessidade de a criança surda, filha de pais ouvintes, bem como sua família, terem contato com adultos surdos, usuários de Língua de Sinais.

Em um estudo realizado por Capovilla (2013), fica comprovado que as crianças surdas, filhas de pais ouvintes, necessitam conviver com pares linguísticos adultos para adquirirem a Língua de Sinais, o que não as impede de adquirirem o conhecimento da língua oral da comunidade da qual fazem parte.

Para Strobel (2008), a possibilidade de o surdo ter contato com a Língua de Sinais é uma oportunidade de se encontrar, perceber sua identidade e cultura e participar plenamente da sociedade em que vive. Não há interação sem a noção do que significa a sociedade. E para se entender essa sociedade, é preciso uma língua para interagir nela.

Por esta pesquisa ter como metodologia a História de Vida, o relato abaixo se torna mais extenso que um trecho de análise convencional. Porém, nas diversas entrevistas, não houve um entrevistado que contasse esse momento da sua história de forma curta ou mesmo rápida. Todos os entrevistados se mostraram emocionados e as expressões demonstravam como o momento foi significativo. Não se traduz só pela alegria, mas também pelo medo, pelo horror e pela tristeza de se perceber quanto tempo foram privados de uma língua que permite uma compreensão do mundo que os cerca.

Os anos passaram e eu cresci sofrendo muito com essas coisas; até que um dia eu vi um grupo de surdos, todos falando em Língua de Sinais e aquilo me chamou muito a atenção. Eu tinha doze anos; fiquei impressionado, mas eu me impus limites por sempre estar com ouvintes e estudar com uso do oralismo, e me dividia por vezes convivendo com crianças surdas e por vezes com ouvintes, e por esse motivo eu sofria Bullying das outras crianças surdas e até cheguei a levar tapas e cascudos até que decidi me afastar dos surdos. Por mais que eu tivesse tanto fascínio pela Língua de Sinais, eu preferi tentar esquecer desse grupo e voltei a me relacionar apenas com ouvintes, mas percebi que com ouvintes não me sentia completo, eu me sentia frio, eu não combinava com eles, mas segui assim. Então, aos vinte e um anos, eu resolvi aprender a Língua de Sinais de uma vez, entrei pra comunidade surda e comecei. Foi muito difícil a princípio, pois só fazia gestos ainda analfabetos na Língua de Sinais, mas os professores, os intérpretes, os surdos me ensinavam e pouco a pouco, inclusive, eu estudava e fazia cursos e oficinas, aulas de informática, com ouvintes, e tudo o que eu aprendia eu tentava reproduzir na minha cabeça como seria em Língua de Sinais. E assim eu me adaptei sobre aquilo que era uma identidade ouvinte e o que era identidade surda, e transformei numa identidade minha e passei a gostar de como isso parecia e entender o mundo e as coisas. Percebi que a Língua de Sinais me ajudou a estudar e conhecer o que era ideia e conceito. Não imaginava quanto tempo minha vida perdeu para ficar sem a Língua de Sinais. Minha família não imagina quanto eu perdia e não entendia nada. As pessoas falavam sobre política, eleições, religião e não entendia e não tinha outra pessoa para conversar. Quando comecei a conviver com a comunidade surda e respeitar a Língua de Sinais e a identidade surda, o mundo passou a ter significado. Dai eu percebi que precisava lutar e muito buscar forças para acabar com a proibição da LIBRAS. Penso em quantos surdos ainda perdidos por não conseguirem encontrar outros surdos para aprender a língua. Nós surdos já formados e com a vida melhor e conhecendo a Língua de Sinais precisamos mobilizar para juntos garantir vida a todos os surdos sempre em contato com a Língua de Sinais (DOCENTE I – IES A).

O trecho acima é um retrato de como a Língua de Sinais muda a percepção de mundo do surdo. O encanto ao se deparar com os sinais pela primeira vez é sempre uma experiência

marcante. No relato, o entrevistado deixa claro que mesmo com o encanto de ter acesso a uma comunicação efetiva, ele ainda sente medo e não consegue se adaptar socialmente usando a Língua de Sinais. Por isso sofre *bullying* entre os próprios surdos e resolve voltar à convivência do mundo ouvinte. Porém já está enraizada a sua língua natural e esse apelo é mais forte. E aos vinte e um anos, mais maduro e consciente do seu próprio querer, ele mergulha e aprende a LIBRAS. Com base nessa língua, ele constrói conceitos acadêmicos e realiza trocas de pensamentos diversos com outros colegas surdos. Inicia um processo de significação do mundo e de uma identidade. Seu maior medo hoje não é mais o de não ser aceito pela sociedade por um todo, devido ao uso dos sinais. Seu horror se baseia em quantas pessoas surdas, estão ainda como ele um dia esteve: à margem de uma sociedade que nunca fez um caminho para que ele verdadeiramente se tornasse cidadão.

Segundo Sá (2002), o surdo passa a entender o mundo quando os conceitos começam a ser entendidos. Não há entendimento sem uma compreensão, mesmo que seja básica. E o surdo passa por muito tempo restrito a qualquer compreensão. Cabe ao ambiente, que em boa parte das vezes é o educacional, criar esses conceitos. Tuxi (2009), ao analisar as atuações do intérprete educacional, aponta que muitos conceitos passam a ser assimilados pelos surdos, quando estes são inseridos no sistema educacional a passam a ter contato com outros alunos surdos e o intérprete de LIBRAS, que, por falta de um surdo adulto, iniciam o processo de ensino e significação da língua.

Esse aprendizado é de suma importância para o surdo se organizar e passar a perceber o mundo. O relato abaixo caracteriza bem esse aprendizado.

Quando aprendi LIBRAS, me incluindo na comunidade surda, me identifiquei enfim como igual. Minha identidade era a mesma, a LIBRAS que eu me identificava tanto era a mesma língua que eles falavam, mas eu via que a sociedade ouvinte tinha uma variedade linguística muito maior. Passar a compreender o mundo, a vida e principalmente o que as pessoas queriam dizer foi um momento importante para mim (DOCENTE IV – IES C).

Todas as entrevistas mostram que o aprendizado da Língua de Sinais por parte do surdo possibilitou uma construção identitária que a língua oral não permitiu. Além da língua, a convivência com os pares linguísticos trouxe a compreensão do mundo, onde sentimentos e expressões podiam ser elaborados. O Professor IV, ao adquirir a sua língua natural, passa a ter um olhar diferenciado sobre as coisas e, principalmente, sobre os conceitos sociais. A partir da LIBRAS, todo seu olhar sobre o outro e sobre si mesmo mudou.

Strandová (2000), em sua obra “Como é ser surdo”, afirma que a Língua de Sinais é adquirida de forma fácil e rápida pelo surdo, propiciando para ele a oportunidade de se comunicar, de pensar e de expressar sentimentos. Todavia, é negada para o surdo a

oportunidade de interagir com o mundo por meio de sua língua própria. E apesar de tantas imposições, a Língua de Sinais continua presente entre os surdos, resistindo, em razão da necessidade que o surdo tem, como todo ser humano, de se expressar. Sendo assim, a criança surda necessita de uma língua que possibilite a ela a integração ao seu meio, no qual ela seja capaz de compreender o que está ao seu redor, significar suas experiências, em vez de uma língua que a torne um ser apto apenas para reproduzir um número restrito de palavras e frases feitas, que para ela não terão nenhum significado comunicativo, restringindo sua potencialidade para construir e utilizar a linguagem no processo dialógico.

Para boa parte dos entrevistados, os pais não oferecem a opção de se desenvolver em Língua de Sinais. Apesar de a legislação vigorar no meio social, o familiar fica à parte disso. E as formas utilizadas pelos pais para comunicarem com os filhos surdos raramente são baseadas na Língua de Sinais.

A relação familiar sempre se dava pelo oralismo. Sempre tive mais contato com minha mãe, em caso de dúvidas era ela que recorria. Com meu pai era mais difícil, meu pai era militar e como era o único filho homem, de 5 irmãs, ele gostaria que seguisse seus passos e, quando descobriu que eu era surdo, foi uma grande decepção (DOCENTE II – IES A).

O relato acima apresenta como a surdez é entendida como uma decepção para os pais. Um defeito que, para eles, marcará o não desenvolvimento do filho. Kelman (2009) descreve em seus estudos o luto paterno devido ao fato de o filho ser deficiente, e, quando surdo, as consequências são piores, pois a ausência de comunicação é uma limitação não aparente e os pais não pensam na Língua de Sinais como uma opção viável.

Tanto minha mãe como meu pai não sabiam absolutamente nada de Língua de Sinais, inclusive meus irmãos também precisavam praticar Línguas de Sinais, mas em casa não fazíamos uso da LIBRAS. Somente depois de 2002, começamos a aprender LIBRAS (DOCENTE III – IES B).

Nesse trecho, fica evidente a importância do reconhecimento legal da Língua de Sinais pela sociedade e a repercussão da mesma na vida do surdo. Ao ter uma língua não mais tida como mímica e desprestigiada na escola, na família e entre amigos, o surdo e a LIBRAS entram no reconhecimento linguístico social passando a exercer um papel de diferença, e por que não dizer, de cidadão no meio ouvinte.

A partir do reconhecimento da Língua de Sinais pela Lei 10.436/2002 (BRASIL, 2002), a sociedade como um todo, torna a LIBRAS uma língua possível. Não deixando de ter como objetivo maior a oralização, mas passando a aceitar que o surdo pode utilizar as mãos para se comunicar e que há um pensamento nesse processo. Até o ano de 2002, em Brasília, encontrar cursos de LIBRAS em ambientes além dos religiosos era impossível, afirma Tuxi

(2009). Uma postura dessa mostra é que os sinais eram utilizados para os surdos apenas para a evangelização, mas em casa, os pais continuavam fazendo uso do português oral.

Na minha família ninguém fala em LIBRAS sempre oralmente e sempre fui instigado a ser assim na convivência com outros ouvintes até porque a escola era de ouvintes e eu o único surdo que estudava ali, mas seguia normalmente, na oralização assim como em casa com a minha família (DOCENTE IV – IES C).

O entrevistado deixa claro por meio de sua “fala” que não existe o espaço da LIBRAS dentro do seu meio familiar. Para ele, mesmo que a Língua Portuguesa não seja a sua língua natural, é normal utilizar a oralização, pois, a própria família não sabe LIBRAS. Esse fato, além de ser algo já determinado no âmbito familiar, justifica, para ele, o motivo de a escola também ser oralista e não utilizar a Língua de Sinais como forma de instrução. Se a família e a escola têm uma maioria ouvinte, então o espaço da LIBRAS se restringe à comunidade surda.

Sempre fiquei imaginando como é a vida de um surdo que nasce com pais surdos. Eles devem se comunicar com o filho desde quando esse é pequeno. Talvez seja sorte porque não cresce pensando que sua fala é errada e que ninguém entende. Meus pais sempre mostraram que eu devia falar e não sinalizar. Só aprendi o valor do pensamento em sinais na rua, com meus amigos surdos. Até hoje meu pai não fala sinais, só minha mãe (DOCENTE V – IES D).

Os pais e mães têm como função, dentre as diversas, estabelecer uma sintonia da criança com a sociedade e ser um mediador dessas trocas comunicativas. No processo de aquisição da linguagem, a adequação mútua nas conversações mantidas sobre os objetos, a troca de olhares, gestos e expressões e a incorporação da língua(gem) da criança surda por parte do adulto são alguns dos elementos que contribuem para o estabelecimento de uma experiência comunicativa fluente e satisfatória (SÁ, 2002).

As mães de surdos desempenham um papel ativo na promoção do bem-estar e melhor preparo de seus filhos, investindo na promoção da inclusão e sendo agentes no acesso e no desenvolvimento das crianças (KELMAN; FARIA, 2007). Contudo, os relatos evidenciam que os pais dos docentes entrevistados ainda estavam em um processo de significar e entender o que é a surdez e o que a Língua de Sinais representa para o surdo. Apontam também a ausência de um vínculo comunicacional que, para Kelman (2009), significa ter certa qualidade na relação entre pais e mães ouvintes e filhos surdos. Destaca também que, ao ser reconhecida a Lei 10.436/2002 (BRASIL, 2002), alguns familiares passaram a integrar grupos de estudos para assimilar a língua e o olhar de valorização sobre a limitação linguística mudou, trazendo boas consequências de ordem afetiva e cognitiva para o surdo. Importante ressaltar que os docentes se referem ao que viveram, ao passado, e que algumas mudanças podem ter ocorrido nas percepções familiares desde então.

5.1.3 As políticas de inclusão na percepção dos docentes surdos: a educação básica

Esta categoria tem por finalidade apresentar como ocorreu o processo educacional dos participantes da pesquisa. Todos eles participaram das três grandes correntes educacionais que norteiam a educação de surdos: a Corrente Oralista, a Comunicação Total, a Bilíngue e o impacto delas no processo de socialização e aprendizado vivido durante a educação básica, que é a base da formação acadêmica.

Segundo Tuxi (2009), a Corrente Educacional Oralista teve Samuel Heinicke, na Alemanha, como um dos precursores. Era baseada na educação da fala e totalmente contra a proposta de L'Épée, pai da Língua de Sinais como já foi explicado no Capítulo 1 deste trabalho. Heinicke envia uma correspondência a L'Épée afirmando que: “Nenhum outro método pode ser comparado ao que eu inventei e prático, porque esse se baseia totalmente na articulação da linguagem oral” (SKLIAR, 1997, p. 30 apud GUARINELLO, 2007, p.23). L'Épée, que defende a Língua de Sinais, discorda, e ambos passam a ter visões diferentes: L'Épée, baseado na Língua de Sinais, e Heinicke, no oralismo. O oralismo é baseado no aprendizado da “fala” – oralização e não aceita que o surdo utilize a língua de sinais.

Ao fim dos anos 1970 um grupo de pais, insatisfeitos com os resultados dessa metodologia, propõe a adoção da Língua de Sinais. Essa filosofia fica conhecida como Comunicação Total, que significa o uso de gestos naturais, da Língua de Sinais, do alfabeto digital, da expressão facial, da fala e dos aparelhos de amplificação sonora para transmitir a linguagem (LACERDA, 2006).

De acordo com Tuxi (2009), apesar do grande sucesso dessa filosofia, em pouco tempo alguns estudiosos começam a questionar qual língua estava sendo realmente ensinada. A filosofia da Comunicação Total também ficou conhecida como Bimodalismo, pois eram usadas duas línguas numa única forma. A Comunicação Total não teve muitos efeitos, já que o sucesso acadêmico dos surdos da América não sofreu resultados significativos.

Por volta de 1980, os surdos começam a reivindicar um idioma próprio, a Língua de Sinais. Eles passam a usá-la como primeira língua (L1) e a língua majoritária como segunda língua (L2). A essa filosofia de educação dá-se o nome de Bilinguismo (GUARINELLO, 2007).

Além de uma breve explicação sobre as correntes educacionais, já apresentadas nesta pesquisa no Capítulo 1, neste tópico também será apresentada, por meio das histórias de vida, a importância de o Estado brasileiro ter reconhecido a Língua de Sinais e os resultados no processo escolar dessa regularização.

Eu sempre fui obrigado a oralizar. Não tive nenhum tipo de contato com a Língua de Sinais nem aos seis, nem aos sete anos, nenhum tipo de contato. Nem ao menos sabia da existência da comunidade surda, sempre oralizando e na escola tinha muita dificuldade, meu aprendizado era limitado, ler lábios era difícil, mas o tempo foi passando. Foi ruim nessa fase porque não havia estímulos visuais que me fizessem desenvolver como na Língua de Sinais e isso seria muito melhor, mas só usava a língua oral. O meu processo educacional começou com o português. Meu ensino fundamental foi apenas com uso de português. Eu estudava numa sala do ensino regular onde eu era o único surdo. Da primeira a quarta série eu não tinha nenhum apoio nem intérprete, os professores acabavam me passando de ano para que eu não ficasse na mesma série. Da quinta até a oitava o único apoio que eu tinha era um professor particular que era ouvinte. Eu estudava em uma escola particular, o nome era “Escola Tiradentes”, onde só havia ouvintes e os professores desesperados me faziam apenas copiar tudo e eu ficava ali sem entender nada, não tinha troca, não tinha auxílio, reforço, nada, tudo oral (DOCENTE II- IES A).

O relato acima é uma evidência de como o surdo passa pelo sistema escolar. O entrevistado apresenta o isolamento nas salas de aula e o despreparo por parte dos professores em como trabalhar com o aluno surdo. A postura de tornar a Língua Portuguesa como a única de instrução do surdo mostra o não conhecimento da importância da Língua de Sinais. A escola não valorizava o processo de ensino/aprendizagem, que ocorre pelo aspecto visual, pelo uso de imagens. Há necessidade de intérpretes educacionais mediando as duas línguas presentes em sala e uma sala de recursos onde o aluno tenha a oportunidade de melhor entender o conteúdo. Durante este momento da entrevista, por diversas vezes, o participante apresentou, por meio dos sinais, como os professores apenas o “deixavam” passar, sem ter nenhuma preocupação se havia aprendido; o principal era ter “copiado” toda a matéria do quadro, mesmo que não houvesse aprendido. Novamente o foco era apenas na oralização do aluno e na Língua Portuguesa.

Quadros (1997), em sua obra “Educação de Surdos”, aponta que, no início do século XX, a maior parte das escolas em todo o mundo deixa de usar a Língua de Sinais. A oralização passa a ser o principal objetivo da educação das crianças surdas e, para aprenderem a falar, passavam a maior parte do seu tempo nas escolas recebendo treinamento oral. O ensino das disciplinas escolares foi deixado para segundo plano, levando a uma queda significativa no nível de escolarização dos alunos com surdez. A essa filosofia educacional denominaram Oralismo.

De acordo com Goldfield (1997), o Oralismo ou Filosofia Oralista visa à integração da criança com surdez na comunidade de ouvintes, dando-lhe condições de desenvolver a língua oral (no caso do Brasil, o português). Para alguns defensores desta filosofia, a linguagem restringe-se à língua oral sendo por isso mesmo a única forma de comunicação dos surdos. Acreditam que para a criança surda se comunicar é necessário que ela saiba oralizar.

Para Goldfield, o Oralismo concebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada por meio da estimulação auditiva que possibilitaria a aprendizagem da língua oral e levaria a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte, desenvolvendo sua personalidade como a de alguém que ouve. Isso significa que o objetivo do Oralismo é fazer a reabilitação da criança surda em direção à “normalidade”.

Para Oliveira (2002), a Educação Oralista não atende ao critério mínimo do surdo que é respeitar a sua diversidade linguística. Quadros (2004) apresenta como resultado de uma pesquisa feita em escolas que utilizam a oralização como processo educacional na Região Sul, o alto índice de reprovação dos surdos. Não é um método natural para o surdo, em consequência sua compreensão de mundo não é real e seu direito de cidadão não reconhecido.

Até o ensino médio não estudei com surdos, tendo em vista que era o único surdo da minha escola. Sempre tive dificuldades em relação aos trabalhos de grupo, as pessoas não me queriam no grupo e acabava por fazê-los sozinho, creio que por uma questão de comunicação. Minha fala não é perfeita e às vezes falava e as pessoas não entendiam ou mesmo por preconceito. Por isso sempre tinha que me esforçar muito para conseguir apresentar os trabalhos, principalmente os trabalhos que envolviam apresentação oral. Nas viagens escolares, em grupo, sempre ficava por fora do que acontecia, me sentia um pouco deslocado, pois sempre faziam teatro e não entendia, não conseguia acompanhar de maneira tão efetiva, e perdia muito as conversas e mesmo o que se passava ao meu redor. Sempre tive reforço escolar, foi o que me ajudou bastante, pois era ali que tirava minhas dúvidas, o reforço era sempre no turno contrário ao horário da escola (DOCENTE I- IES A).

No depoimento acima, fica claro como o espaço escolar, que deveria ser um local de trocas e aprendizados, torna-se um meio onde as relações não são constituídas, pois não há uma língua de comunicação. Por ser o único surdo, o entrevistado se sentia isolado e com dificuldades de estabelecer contato com os demais alunos. Os colegas não desejavam fazer o trabalho com ele em virtude da “não oralização perfeita”. Viagens em grupo, teatro e atividades que geralmente são lembranças felizes para a maioria dos alunos, pelo entrevistado são consideradas como momentos de exclusão. Novamente a escola não estava preparada para assistir o aluno surdo e tornar esse espaço além de acessível constituinte de relações sociais. Na verdade, o aprendizado significativo ocorreu no reforço escolar onde não havia esse olhar do ser diferente ou mesmo incompleto.

Ciccone (1990), ao observar crianças integradas em escolas regulares de ensino, sem o contato com outros surdos e, por consequência, com a Língua de Sinais, percebe que muitas crianças que foram expostas sistematicamente à modalidade oral de uma língua, antes dos três anos de idade, conseguiram aprender essa língua, mas, no desenvolvimento cognitivo, social e emocional, não foram bem sucedidas. Em testes e atividades de conhecimento geral e raciocínio lógico, os alunos surdos não conseguiam completar as tarefas, pois não compreendiam o que lhes estava sendo questionado. Para a construção de um raciocínio e de

respostas para os trabalhos propostos, o surdo não encontra um par linguístico que permita essa discussão e elaboração de conceitos e significados, ficando assim sem uma real compreensão do aprendizado que lhe está sendo oferecido.

Skliar (1998) aponta que a escola deve sair do objetivo de reabilitar o surdo para a convivência social. É como se os professores atuassem no disciplinamento do comportamento e do corpo para produzir surdos aceitáveis para a sociedade dos ouvintes, o que é inaceitável. Objetivar o aprendizado de uma Língua Portuguesa na base do aprendizado oral não é o melhor modo de ser, pensar e agir para o processo de aquisição. O autor completa ainda que a criança surda não vive a partir de sua deficiência, mas a partir daquilo que para ela resulta ser um equivalente funcional, ou seja, a oportunidade do que pode ser aprendido. Tudo isso seria certo se, desde já, o modelo clínico-terapêutico não se obstinasse tanto em lutar contra a deficiência, o que implica em originar consequências sociais ainda maiores. Respeitar e auxiliar nesse processo linguístico diferenciado é o caminho. Obstar-se contra a deficiência, esse é o erro.

Iniciei meus estudos em uma escola particular inclusiva. Eu era o único surdo na turma de ouvintes. Nessa turma minha mãe percebeu que me isolava dos colegas, estava sempre sozinho e não interagia com os demais. Minha mãe não gostou da escola e me transferiu para outra escola, afinal, ali, encontramos muitas barreiras na comunicação: a dificuldade em me comunicar, a relação professor/aluno era complicada até na realização das atividades. Muitas vezes eu não compreendia o significado e não conseguia responder as tarefas. A comunicação com os colegas estava prejudicada, eu era novato e tudo era muito novo, era o início de uma vida acadêmica. Minha articulação não era clara e eu ainda não falava bem, também não tinha a LIBRAS e estudar numa sala regular, na inclusão, não fazia muito sentido. E lá, as crianças não percebiam que eu era surdo; interagíamos de forma natural. Os professores sabiam da minha surdez porque minha mãe sempre avisava de minha deficiência auditiva. Havia dificuldades, por exemplo: certa vez, precisava ir ao banheiro, tinha uma placa indicando 'feminino' e entrei, não conhecia a palavra e, enfim, aconteceu. Em termos de aprendizado, não adquiri muita coisa, colava, eu era aprovado porque os professores me passavam. Faltava às aulas, não existia acessibilidade, eu não tinha intérprete de LIBRAS. E no momento da avaliação eu colava, não tinha muito interesse, faltava às aulas, chegava atrasado, saía mais cedo... Por que permanecer em sala de aula? Não tinha nenhum tipo de adequação ou acessibilidade, e foi algo evidente durante todo o Ensino Médio.

Encontrei dificuldades também na educação superior, tive que estudar muito mais. Conceitos que não conhecia, palavras novas, significados novos, muitas vezes o intérprete também não conhecia as palavras e tinha que parar as aulas para que o professor explicasse para depois tentar interpretar, e assim acabava por perder algum conteúdo (DOCENTE III – IES B).

Mais uma vez o espaço escolar mostrava como estava despreparado para atender o surdo. A fala acima remete às dificuldades encontradas pelo aluno, ao ingressar em uma escola que se dizia inclusiva, mas não detinha conhecimento educacional para respeitar a diversidade linguística. Exercícios de sala, provas e trabalhos não eram significativos para o aluno. Como ele mesmo relata, não havia adequação ou acessibilidade, então sua estratégia

nos momentos de avaliação foi “colar”. Porém o mais significativo nesse relato de História de Vida foi a postura dos professores. O entrevistado percebeu que, mesmo sem tirar notas boas, ou estudar faltando às aulas, ele era passado pelos professores para as séries seguintes, sem alcançar ou vencer o conteúdo trabalhado na sala de aula.

Para Lacerda (2006), é preciso que a inclusão seja entendida como uma proposta adequada para a comunidade escolar, que respeite as diferenças. No caso do surdo, a diferença linguística precisa ser respeitada e essa se traduz pela acessibilidade em LIBRAS. Se esse processo não ocorre, não há inclusão. Segundo Lima (2010), a inclusão não pode ser concebida como mera inserção, alocação, integração do aluno surdo no espaço escolar, mas como aquela que atente à diversidade e contemple conhecimentos sobre as especificidades de todos os alunos. A partir do reconhecimento da Língua de Sinais e da sua regularização, a escola passou a acolher os surdos e ter um olhar diferenciado para essa área. Mas há necessidade de buscar o conhecimento em que se realize um trabalho de valorização das diferenças, pautado no desenvolvimento biopsicossocial do indivíduo e seu preparo para estar inserido no contexto social.

Quadros (2010) aponta que, para uma escola ser inclusiva, deve ser realmente respeitada a efetiva comunicação entre surdos e ouvinte, ou seja, deve haver respeito pela LÍNGUA. Uma língua que não somente favoreça a comunicação entre todos, mas principalmente a aquisição do conhecimento (Língua Brasileira de Sinais - L1: primeira língua e Língua Portuguesa - L2: segunda língua).

Por isso, a importância do Decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2005) que, em seu artigo 14, capítulo IV, inciso II, afirma ser necessário ao sistema escolar, ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da LIBRAS e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos. Ressalte-se também o inciso V o qual assegura que é obrigatório apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de LIBRAS entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos. Há também a Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000 (BRASIL, 2000), que estabelece a acessibilidade aos sistemas de comunicação e sinalização.

[...] eu tinha deveras dificuldades em entender os professores falando em sala. Fiquei em escola particular até a terceira, quarta série? Ah, perdão acho que foi na primeira, segunda... Isso, segunda série estudando em escola particular e a partir da terceira série eu comecei a estudar em escola pública, em que também não havia outros surdos, apenas eu. E vendo a minha vida na escola pública, percebia que as dificuldades eram as mesmas da escola particular. Minha principal dificuldade era a comunicação, essa era de fato minha pior limitação; o professor falava e mesmo eu ouvindo um pouco ainda tinha sérias dificuldades de entender a fala do professor. Minha mãe contratava professores particulares nessa época, principalmente para meu desenvolvimento com o português. Tive também dificuldade em minha

primeira graduação, pois muitas vezes o intérprete faltava e acabava que tinha que contar com a ajuda dos colegas para me fornecerem o que os professores falavam, para estudo posterior (DOCENTE IV – IES C).

Repetindo o quadro dos relatos anteriores, o trecho acima apresenta novamente a dificuldade em estabelecer uma comunicação no ambiente escolar. Por não terem acesso à Língua de Sinais e intérpretes que auxiliassem no processo de ensino-aprendizagem, os alunos surdos se viam como verdadeiros estranhos na escola. O não entender o que ocorre na própria sala de aula, depoimento apresentado por todos, é uma marca forte do que a própria escola representa para cada um. Nesse caso acima relatado, a diferença se institui pelo professor particular com o qual o aluno tem aula e parece ser o único momento em que havia algum processo de aprendizado.

Com base em Lopes (2009), a inclusão e a exclusão são facetas de um mesmo jogo. A garantia de acesso e de atendimento sugere a incorporação de princípios includentes, mesmo que, no decurso dos processos de comparação e classificação, elas venham a manter alguns ou muitos deles em situação de exclusão. “Isso significa que o mesmo espaço considerado de inclusão pode ser considerado um espaço de exclusão. Conclui-se que a igualdade de acesso não garante a inclusão e, na mesma medida, não afasta a sombra da exclusão” (LOPES, 2009, p. 157).

Anterior à legislação de reconhecimento da Língua de Sinais, a escola não possuía profissionais com capacitação e conhecimento dela. Os cargos de professores – intérpretes ou atendimentos em salas de AEE – Atendimento Educacional Especializado, surgem efetivamente com a regularização da Lei. Todos os relatos apontam para a dificuldade no ato de comunicar, da ausência de língua de ensino e, por que não afirmar, falta de conhecimento dos educadores e do sistema escolar como um todo, de lidar com o sujeito surdo.

Na escola, o principal era a aula de reforço, porque na sala de aula regular, todos eram ouvintes e eu o único surdo incluso. A principal limitação ou dificuldade na escola era acompanhar a comunicação com o professor, porque, às vezes, ele estava de costas escrevendo no quadro e explicando, e eu não conseguia entender, tinha que ficar perguntando para repetir ou perguntava para um colega do lado, era mais complicado. Passei pelas mesmas dificuldades quando fiz minha primeira graduação (DOCENTE V – IES D).

O participante acima mostra como a aula de reforço foi significativa. O depoimento tem como base dois pontos principais: a importância das aulas do reforço escolar para o aprendizado e a limitação da escola, representada na aula regular e também do próprio professor em estabelecer comunicação com o aluno surdo. É necessário lembrar que, além da Língua de Sinais, estratégias devem ser criadas em sala de aula. Ficar de costas para o quadro e continuar falando ou perguntar para os alunos sentados em espaços diferentes, tudo isso

impede que o surdo, mesmo aquele que faz leitura labial, participe. Ou seja, é uma exclusão com o educando. Sua única saída para o aprendizado: a sala de recurso!

As salas de recursos, por um longo tempo, foram os redutos educacionais dos surdos nas escolas regulares. Lacerda (2005) realizou uma pesquisa, pelo período de cinco anos, com alunos surdos que estavam inseridos no sistema regular de ensino. A autora acima citada aponta a importância das salas de recurso como principal espaço de convívio e de aprendizado do aluno surdo onde ele se sentia acolhido e contemplado, pois ali havia atividades que utilizavam os recursos viso-espaciais como a LIBRAS, o que não acontecia de forma alguma nas salas de aula comuns.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, adotada pelo Ministério da Educação a partir de 2008, traz a inovação do serviço complementar do Atendimento Educacional Especializado – AEE, na escola, no qual a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa escrita são línguas de comunicação e instrução.

Há algumas críticas por parte dos pesquisadores na área bilíngue sobre o sistema do AEE. O Projeto tem como foco principal as salas de recursos multifuncionais e não a sala de aula, onde ocorre o maior tempo do processo de ensino/aprendizagem. Mas, apesar de questionável por ser um espaço “fora” do aprendizado comum, foi e é ainda o espaço destinado à educação do surdo, muito mais acessível que a sala de aula inclusiva.

A interação com os pais e demais membros da família é de fundamental importância para o sujeito e isso não deveria ser diferente para o surdo. Como o processo não é “tão comum” devido às diferenças linguísticas existentes, fica a cargo da escola fazer o papel de mediador na leitura do mundo. Nessa categoria, fica claro que tal mediação não ocorre como deveria. Ter contato com professores ou mesmo com colegas que utilizam a Língua de Sinais é de uma importância tamanha na formação e na organização do pensamento complexo e abstrato individual do surdo, da mesma forma como a utilização da língua oral para os ouvintes. Vários pesquisadores apontam a relevância da Língua de Sinais como fator decisivo na inclusão social (LACERDA; SILVA, 2006).

Daí vem a necessidade do contato precoce da criança com a Língua de Sinais, seja na presença de um adulto surdo, ou de um adulto sinalizante fluente, especialmente quando pais e mães são ouvintes. A ausência desse conhecimento linguístico pode acarretar prejuízos ao desenvolvimento no que tange à constituição subjetiva, bem como trazer dificuldades no processo de aprendizado posterior.

Os relatos apontam claramente como a ausência desse contato com a língua foi prejudicial e como foi sentida pelos entrevistados. Não é um discurso isolado, mas sim algo

consistente. Nas diversas “falas”, há uma marca de luta dos surdos e, nos movimentos, essa é uma fala constante. É preciso que o Estado perceba que é um direito do surdo ter a sua formação educacional feita em Língua de Sinas. Não é algo pontual apenas, é algo vital.

Esta categoria teve por finalidade mostrar o trajeto educacional pelo qual os participantes passaram na educação básica que é a base para formar o cidadão. Após a análise dos relatos apresentados pelos entrevistados, fica claro que a instituição escolar por onde eles passaram se tornou um reduto opressor, sem respeito à diferença linguística que constitui o aluno surdo por essência.

As histórias de vida apontaram sentimentos diversos. Para alguns, foram vividas a frustração e a vergonha, por não se sentirem aceitos e entendidos pelo sistema que os recebeu. Alguns entrevistados apontaram a falta de sensibilidade por parte de alguns professores da época, que tinham alunos surdos em sala. Para outros, a percepção de terem um espaço como as salas de recursos foi o reduto de aprendizado. Hoje a Língua de Sinas já é reconhecida, mas ainda é preciso um estudo maior para responder se há o uso desta língua na sala de aula e quem é o profissional que a usa. Ainda é preciso refletir muito sobre o processo de inclusão dos alunos surdos no ensino básico e superior.

5.1.4. As políticas de inclusão na percepção dos docentes surdos: a educação superior

Esta categoria tem como objetivo apontar como ocorre o processo de inclusão de alunos surdos no sistema de educação superior e o processo identitário. Dentre os entrevistados todos já concluíram alguma graduação em Instituições de Educação Superior inclusivo como também já participaram do curso de graduação Letras LIBRAS - Licenciatura promovida pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Sendo assim, foi possível estabelecer uma comparação nítida entre as formas de ensino em uma instituição junto a alunos ouvintes, tendo a Língua Portuguesa como a língua utilizada como forma de comunicação na sala de aula. Os participantes das entrevistas frequentaram também espaços onde a língua de instrução era a Língua de Sinas e quase a totalidade dos colegas de sala eram surdos. Neste tópico também são abordadas as legislações existentes e se elas auxiliam e garantem o processo de acessibilidade para o surdo nas Instituições de Educação Superior.

Quando terminei o magistério, eu entrei para a faculdade de Pedagogia, isso em 2007, e lá havia um profissional intérprete e era ótimo. Mas depois ele saiu da faculdade e uma série de contratações de intérpretes foi sucedendo e a cada novo intérprete eu percebia que os intérpretes que iam sendo contratados tinham um nível sempre mais baixo que o outro. Mas mesmo agoniado com a situação, eu continuei meus estudos com esses intérpretes, que eram mais simples. Depois fiz outra

faculdade Letras LIBRAS. Me estimulou muito! Aprendi de verdade os conceitos da Linguística. Terminei, fiz mestrado e hoje já sou doutorando! Sempre tive muitos obstáculos na minha vida, mas sei que posso e vou conseguir! (DOCENTE I – IES A).

O trecho acima mostra o valor do profissional intérprete no meio educacional. Na verdade o Tradutor Intérprete de Língua de Sinais – TILS é uma importante ferramenta de acessibilidade para o surdo nos mais diferentes meios da nossa sociedade. Porém, como a acessibilidade para o surdo é ainda um grande obstáculo, há de se levar em conta a importância de esse profissional ser um fluente na língua e não alguém com um curso básico, e ainda muito precário. O professor surdo acima relata que continuou a primeira graduação e descreve que seu sentimento era de “agoniado”, ou seja, estava sempre se sentindo mal, e que para o processo de ensino aprendizagem é uma característica péssima. Mas ao ingressar no curso de Letras/LIBRAS, onde a língua de instrução é a LIBRAS e seus colegas de sala surdos, todo esse sofrimento é esquecido. Além de um conhecimento acadêmico, a graduação o estimulou a uma vida acadêmica; atualmente é acadêmico doutorando e mostra como a universidade passou de um espaço de agonia educacional para um desenvolvimento pleno.

Com base nos dados oferecidos pelo MEC, relativos ao Censo de 2011, há uma média de oito mil alunos com deficiência auditiva, inseridos na educação superior. Desses, dois mil e quinhentos são surdos. Um universo de discentes que não possui uma política específica para garantir a sua acessibilidade. O ingresso dos alunos nos cursos de graduação ocorreu em consequência dos movimentos sociais, mas não significa que eles tenham condições de permanência nas IES e muito menos que elas ofereçam um serviço de acessibilidade (DAROQUE; PADILHA, 2012).

Os alunos surdos, ao iniciarem seus estudos acadêmicos, necessitam dos Tradutores Intérpretes de Língua de Sinais – TILS. Para Lacerda (2009), é essencial que os papéis de cada um dos envolvidos no processo sejam esclarecidos. É preciso a compreensão de que o aluno é da instituição e não do intérprete. E este por ser um meio de acesso para o aluno surdo em um meio totalmente ouvinte, precisa ser qualificado.

Nunca tive aula de reforço. Sempre estudei um horário na escola e no outro período minha mãe me ensinava e me acompanhava com as tarefas de casa. Se eu já reprovei? Nunca. Somente fiquei de recuperação. A Língua Portuguesa sempre foi difícil. Fazer trabalho também era complicado. Poucos tinham interesse em fazer comigo. A primeira faculdade foi inclusiva e só tinha eu de surdo e olha que eu tenho uma boa oralização! Mas o português é sempre complicado. Primeira graduação foi difícil. Depois fiz outra, Letras LIBRAS. Ali tudo mais fácil e muito melhor com vários amigos surdos. Também já terminei; atualmente sou aluno do mestrado em Linguística na Universidade de Brasília. Luto pela escola bilíngue e pelo direito à Língua de sinais. Sei que a caminhada é longa, mas tenho fé de que um dia teremos vários surdos em várias profissões. Daí irão acreditar que somos capazes (DOCENTE IV – IES C).

A evidente insatisfação para com o sistema inclusivo durante a própria formação universitária é forte em todos os relatos de vida encontrados nesta pesquisa. O depoimento acima não foi diferente. O orgulho de nunca ter reprovado, mesmo sendo inserido em um ambiente que não respeitava sua língua, no caso a Língua de Sinais, é evidente. Ao relatar que apenas ficou de recuperação é literalmente uma marca de superação dos demais surdos, que em muitos sistemas escolares repetem três ou quatro vezes a mesma série, como Strobel (2007) relata. Mesmo sendo aprovado pelo sistema, o participante mostra as dificuldades no aprendizado e uso da Língua Portuguesa. Sempre é um desafio, e não é agradável no processo de aprendizado. Por outro lado, ao participar do curso de Letras/LIBRAS, onde a língua de instrução é a LIBRAS, fica evidente o crescimento.

Em um estudo desenvolvido por Bisol et al (2010), surdos que entraram na educação superior devem fazer frente a expectativas, normas e modos de funcionamento diferentes daqueles de sua experiência escolar anterior. A adaptação a essa nova realidade dependerá de suas características pessoais, de suas habilidades, de sua história e da forma como encara esse período de desenvolvimento próprio da faixa etária do jovem adulto, marcado pela construção da identidade, da autonomia, de ideais e de relações interpessoais.

Os autores anteriormente citados apontam que os estudantes surdos da educação superior em contextos de inclusão demonstram que a comunicação deles em sala de aula e o envolvimento com a aprendizagem são iguais a de seus colegas ouvintes, mas eles se sentem menos integrados que estes últimos à vida universitária. Não há um espaço de encontro de trocas feitas e percepções acerca da cultura utilizada por eles ou da língua.

Faculdade não foi nada fácil. Eu pensava se na verdade era difícil para todos os ouvintes. Os professores falavam muito e os colegas copiavam. No meu caso, ou eu via a intérprete ou eu escrevia. No final tinha que tirar xerox dos cadernos de colegas. Vivia pedindo. Mas o melhor era quando apresentava os trabalhos. Os professores sempre diziam parabéns. Muitos nem olhavam a fundo o que eu fazia. Acho que pensavam: ele é surdo já estar no nível universitário é uma conquista. **No curso de Letras LIBRAS não, lá era cobrado, tínhamos tempo de copiar e sempre que vinha um conceito era apresentado em *power point*. Assim no final tudo era enviado por e-mail.** Muito melhor e acessível para todos nós. Espero que um dia as outras faculdades façam isso. Não são todos os surdos que querem fazer Letras (DOCENTE V – IES D). (grifo nosso).

Para muitos, o ingressar do surdo como estudante na educação superior é o ponto máximo para o surdo. O trecho acima mostra que para o aluno surdo o grande obstáculo é a ausência de estratégias que respeitem a sua diferença linguística. Olhar para o intérprete ou anotar o que está no quadro para o caderno? Se o professor dita um conceito, como fazer para copiar? Assim o surdo se vê novamente refém da estrutura escolar, um espaço que não pensa em como se tornar acessível! O resultado é o pedido contínuo para os ouvintes dos materiais

que eles escrevem. Porém, o que nessa fala deve ser bem analisado é o olhar que o surdo percebe do professor para os trabalhos apresentados. Fica evidente a falta de interesse ou o olhar de “não vou cobrar porque você já fez o seu máximo”! Felizmente, ao frequentar o curso de Letras/LIBRAS, o participante muda seu relato de vida e comenta como era respeitado e estimulado para se tornar realmente um estudante do nível superior.

Quando um sujeito surdo é levado a conviver apenas com uma comunidade ouvinte, sem contato com outros surdos, sua surdez tende a ser ocultada e depreciada. O estigma do deficiente agrava-se a cada dificuldade que essa pessoa passa, ao tentar se igualar com o ouvinte. É importante que o surdo se mantenha integrado em sua comunidade. O objetivo dessa interação é construção de sua identidade surda, de se aceitar como uma pessoa normal, se enxergar com potencial, isso sem que haja uma segregação com a comunidade ouvinte (SKLIAR, 2004).

Em todos os relatos, fica claro o sucesso alcançado pela abordagem bilíngue no desenvolvimento de competências linguísticas e comunicativas, mediante a aquisição espontânea da linguagem. Ressalte-se que a construção da identidade como pessoa surda parece não se repetir na aprendizagem da escrita (FERNANDES, 2008). Outro ponto de análise é o espaço da educação superior proporcionar aos surdos a capacidade de elaborar e construir o conhecimento em patamares semelhantes aos dos ouvintes. Para muitos alunos, as dificuldades de leitura e escrita acabam interferindo nesse processo, frustrando-os quanto à capacidade individual de estarem nesse nível de ensino.

Para que o surdo possa reconhecer sua identidade surda, é importante que ele estabeleça o contato com a comunidade surda para que realize sua identificação com a cultura, os costumes, a língua e, principalmente, a diferença da sua condição. Por intermédio das relações sociais, o sujeito tem possibilidade de aceção e representação de si próprio e do mundo, definindo suas características e seu comportamento diante dessas vivências sociais.

Reis (2006), pesquisadora surda, discute, no território dos Estudos Culturais, a política e a poética da transgressão pedagógica do ser professor surdo. A autora situa a produção da Pedagogia surda no espaço da transgressão. Discute que essa produção pedagógica precisa contar com o saber experiencial do profissional surdo, já que sua formação inicial, pautada no curso de graduação em Pedagogia, faz com que os surdos não se identifiquem com as práticas pedagógicas trabalhadas, uma vez que são voltadas para o ouvinte. A sua transgressão pedagógica faz-se necessária no intuito de institucionalizar outra forma de produzir pedagogicamente.

Já Quadros (2005) aponta alternativas de formações de profissionais no campo da surdez. A autora faz uma análise sobre a realidade da formação dos profissionais surdos no Brasil quando assinala que, em regiões determinadas, os surdos têm o ensino médio; em outras, há surdos com mestrado e doutorado. Porém, falta formação específica em graduação para esses profissionais.

Essa categoria teve como objetivo apresentar os processos de inclusão de alunos surdos no sistema de educação superior e o processo identitário. Também abordou as legislações existentes e se elas auxiliam e garantem o processo de acessibilidade para o surdo nas Instituições de Educação Superior. A partir do que foi exposto nessa categoria, depreende-se que o Brasil deve passar a cobrar das IES o reconhecimento político das diferenças linguísticas e culturais dos surdos, posto que não encoraja, efetivamente, o ensino bilíngue desse grupo. Enquanto o processo educacional tiver como foco o aluno ouvinte, o surdo estará à margem de todo o processo de ensino-aprendizagem.

Fica claro, a partir das análises, que estudar em um espaço no qual sua língua natural não é respeitada, desencoraja os estudantes a manterem sua língua materna, pela imagem negativa gerada em torno de seus usuários, vistos como menos capazes de se identificar com a cultura em prevalência e os obriga a buscar o aprendizado da língua principal da sociedade, em nosso caso, o português. Como isso não ocorre com todos os surdos, muitos desistem da educação superior e, raramente, tentam novamente ingressar em novos cursos, o mesmo ocorre com a pós-graduação (REIS, 2006).

Isso posto, refletimos que, mesmo sendo considerada a Língua de Sinais como uma língua obrigatória em todos os espaços educacionais, ainda falta muito para os professores e demais personagens envolvidos nesse espaço entenderem e aprenderem como ocorre o processo de ensino. Isso se reflete na frente quando o aluno se torna um profissional e fica à margem de toda uma sociedade. A próxima categoria que norteia este trabalho pode explicar um pouco mais sobre esses aspectos tão complexos que envolvem o processo de cidadania do estudante surdo, tornando-o protagonista ou coadjuvante de sua própria história.

5.1.5 As condições de trabalho dos docentes surdos na educação superior

Esta categoria tem como objetivo analisar a história dos entrevistados sobre as condições de trabalho vivenciadas por eles nas Instituições de Educação Superior. Apresenta o sentimento e experiências de um docente surdo em uma IES. Apresenta também algumas sugestões dos docentes acerca da acessibilidade que eles têm e como eles gostariam que fosse.

Passar em um concurso foi um sonho para mim. Conseguir me tornar professor da universidade quase ninguém da minha família acreditou. Na verdade eu também fiquei muito nervoso na hora do resultado. Pensava como agora ia ser. Agora era professor universitário e não uma faculdade pequena. Foi uma emoção muito grande. De verdade agradeço Deus por isso e meus professores me ensinaram LIBRAS e me ajudaram a pensar e hoje eu quero que outros surdos consigam também (DOCENTE II, IES-A).

No depoimento acima, o entrevistado demonstra a emoção de ingressar na carreira acadêmica como professor. A possibilidade de ser aprovado em um concurso foi algo sempre sonhado, mas com pouca possibilidade de ocorrer. Seu ingresso trouxe uma felicidade, mas também a preocupação: como seria esse novo universo? Haveria um espaço para ele como surdo? No decorrer da entrevista, fica claro que seus anseios se davam quanto à aceitação da pessoa surda no mundo universitário. Nos últimos cinco anos, a presença de um professor surdo nas instituições e universidades de Brasília era rara, menos de cinco professores nas IES particulares e nenhum na universidade pública. O anseio sentido pelo entrevistado foi real, tinha uma base. Afinal, a educação superior já mostra algumas lacunas, alguns espaços que ainda precisam ser ajustados tanto para o surdo como aluno quanto como docente.

Segundo Filietaz (2011), a presença do professor em LIBRAS se oficializa no Decreto Federal n.º 5.626/2005 como o mediador intencional e responsável pela formação de pessoas qualificadas para constituir um apoio pedagógico especializado que atenda às necessidades comunicativas das pessoas surdas. Até o momento não havia o sentido de professor surdo. Porém, no Capítulo 3º do Decreto n.º 5.626/2005, especifica-se que “[...] as pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação [...]” também que “[...] as pessoas surdas terão prioridade para ministrar a disciplina de LIBRAS”. Tais condições vêm a romper com os paradigmas de incapacidade e ideias associativas do surdo com doentes mentais e sugerem organizar o processo de formação dos surdos, antes às margens das transformações educacionais, agora, no papel de exercer prioritariamente o papel de ensinar LIBRAS, no desafio complexo de ser o protagonista das transformações curriculares voltados para a diversidade.

Para Perlin (2006), as Instituições de Educação Superior são espaços onde se desenvolve o pensamento de toda uma geração, um espaço de transformação e ensino cultural. O trabalho do professor surdo é um ato em que o sujeito realiza e passa experiências e trocas com o mundo discente, na sua maioria ouvinte, que dá possibilidades de identificar o mundo dos surdos para o sujeito ouvinte. Essa diferença vai colaborar para constituir relações de poder no sujeito. Conduz o sujeito na diferença, na identificação própria, na fixação do eu na diferença de sua subjetividade. Os embates e negociações do sujeito em torno dos significados

e práticas culturais promovem o desafio a acepções universais de abrangência maior. Promovem a causa da diferença surda e a identificação como sujeito cultural com um papel de educador no espaço ouvinte.

Sendo assim, a aprovação do professor surdo no processo seletivo, inicialmente, significa não só a contratação simples de um profissional na área educacional, mas também a de um olhar político e social do professor surdo no meio educacional dentro de um papel inovador: ministrar a própria língua, com base em sua cultura e vivência para discentes que poderão atuar em salas de aula com outros surdos, para os quais, em sua fala, deseja que tenham a mesma chance: aprender a sua língua e ser livre para usá-la.

Sempre batalhei por esse fim. Só que realmente foram muitos obstáculos. Na educação, sempre tive que buscar provar que era possível e que eu podia fazer. Na universidade não foi diferente. Primeiro, por causa da idade, sou muito novo e os alunos já acham isso esquisito, mas quando ficam sabendo que sou surdo... nossa! Foi muito difícil! Agora está mais fácil, somos quatorze alunos na pós-graduação, surdos e dois professores surdos na universidade! E nesse ano passamos a contar com os intérpretes; está melhorando sempre! (DOCENTE III, IES- C).

Ser professor do nível superior no Brasil já é uma conquista restrita para poucas pessoas. Ser professor surdo do nível superior, usuário de Língua de Sinais, por muito tempo foi considerado impossível, pois não era permitido utilizar a LIBRAS como língua de instrução. Então, essa conquista é mais que importante! O entrevistado explica que sempre seu objetivo de estudo foi esse: tornar-se um docente de nível superior. Porém, deixa claro que muitos foram os obstáculos. Na verdade, em todas as Histórias de Vida, foi constante que os professores universitários, para hoje serem chamados como tais, passaram por obstáculos: inexistência da acessibilidade linguística, pois desde a tenra idade lutam para que a Língua de Sinais seja utilizada como forma de comunicação e estudo; pelo reconhecimento da sua capacidade acadêmica de ir além da sua deficiência e também pelo olhar e respeito dos colegas e alunos da instituição. O Docente II relata como foi difícil para ele vencer o olhar da diferença da “esquisitice”. Outro aspecto que demonstra que muitos obstáculos foram vencidos é hoje a presença de tantos alunos pós-graduandos junto a dois professores surdos dentro da universidade.

Silva (2012) confirmou que a presença de professores surdos no ambiente acadêmico tem gerado um fazer diferenciado, possibilitando a constituição da identidade tanto nos discursos que são produzidos, quanto nas relações que se estabelecem no espaço acadêmico. Isso se relaciona com o momento que a educação de surdos atravessa, pois, na tentativa de romper com padrões de dominação, buscam-se modificar por meio de ações, posicionamentos e discursos à lógica que a sociedade criou sobre as relações de poder. A autora afirma que

essa presença é importante, pois discussões relevantes surgem, visto que as lutas políticas sobre os direitos dos surdos têm crescido satisfatoriamente, gerando novos frutos. A pesquisa aponta que o fato de hoje existirem surdos como professores de sua língua, atuando em espaços de educação superior, faz com que esses sujeitos, à medida que interagem nesses locais, quebrem com as formas de preconceito que ainda se lançam sobre esses grupos, oportunizando a promoção da cultura e da identidade dessa comunidade. “Acredito que a universidade está começando a entender a peculiaridade linguística que nós surdos temos e respeitar a nossa diversidade.” (DOCENTE I, IES- A).

Apesar de breve, a fala do Docente I é muito forte! Entender que por anos os surdos não tiveram um reconhecimento da sua língua de instrução é de grande impacto. O surdo em sua estrutura possui uma diversidade linguística diferente dos ouvintes. Entende-se como diversidade o uso de não apenas duas línguas, mas sim duas modalidades de línguas diferentes. A LIBRAS é uma língua viso-espacial e de recente conhecimento. O Português é uma língua oral-auditiva e que necessita desses canais para o aprendizado. No caso do surdo, seu aprendizado deve ocorrer na forma escrita e como uma segunda língua. A peculiaridade está no fato de até 2002 essa língua não ser reconhecida e apenas em 2005 ser autorizado o ensino e aprendizado dela nos diversos níveis de ensino.

Ao reconhecer a Língua de Sinais como a de instrução do surdo e prover a Língua Portuguesa como uma segunda língua e reconhecer esse processo, então as IES passam a promover e respeitar essa diversidade. Atualmente duas universidades⁹ de Brasília, sendo uma privada e a outra pública, já adotaram a postura de respeitar a diversidade linguística do surdo e adaptaram as provas de acesso a pós-graduação para candidatos surdos. No caso da particular, a seleção conta com a participação de intérpretes de LIBRAS e a língua estrangeira é feita de modo adaptado. Na universidade pública, hoje já existe um edital com vagas e forma de seleção diferenciada para candidatos surdos. No caso do mestrado ou doutorado, a Língua Portuguesa é vista como uma segunda língua e conta no caso da língua estrangeira.

Tal padrão de adaptação também ocorre nos processos de correção dos vestibulares, nos quais há uma equipe especializada para corrigir as redações dos alunos surdos. O objetivo do grupo é observar os pontos de correção e pontuação próprios de um aprendiz de segunda língua, no caso, o surdo em relação ao português. Todo o processo conta com o auxílio das

⁹ As instituições que com provas adaptadas para surdos em seus editais foram, respetivamente http://www.unb.br/posgraduacao/stricto_sensu/editais/12014/edital_linguistica_m_surdos_12014.pdf e <http://www.ucb.br/>

pesquisas apresentadas pelos coordenadores e alunos, surdos e ouvintes, presentes nos laboratórios e na pós-graduação existentes na universidade.

Para Filietaz (2011), quando o professor também é surdo, além da mesma comunicação, ambos possuem a mesma identidade, o que contribui para uma harmonia ainda melhor entre professor-aluno. A sala de aula passa a ser um lugar de ricas trocas de conhecimentos entre ambos, os quais ocorrem de forma natural, além de o aluno encontrar na figura do professor um modelo de adulto surdo. A presença do professor surdo em sala de aula recebe ainda maior importância quando, muitas vezes, em suas casas, os alunos surdos não possuem uma boa comunicação com sua família devido à barreira da língua.

Tornar-me professor de um instituto não foi fácil. Foram muitos obstáculos que enfrentei. O espaço inicialmente não tinha intérprete, então fiquei meses participando de reuniões sem ter acessibilidade. Para preencher diários ou tirar dúvidas no setor responsável, só por e-mail, pois a secretária não sabia LIBRAS, e ao tentar falar, ela não me entendia. Não foi um processo fácil. Hoje já dei dois cursos básicos de Língua de Sinais e tenho colegas surdos que também atuam agora aqui. Mas foi pelo programa do governo. Agora tem mais surdo, está mais fácil de trabalhar. Mas ainda há muito para ser feito. A principal coisa: a prova de acesso para ingressar como professor e como aluno na IES. Não tem a garantia de uma tradução contínua da Língua de Sinais para o português (DOCENTE IV, IES-D).

Apesar de acessível, fica evidente que há muito a ser feito. O entendimento de que os professores surdos necessitam de acessibilidade e não de ajuda ainda precisa ser um conceito revisto pelas instituições. Em muitos discursos, os entrevistados apontam como ocorreu o sonho de ingressar como professor nas IES. Mas em momentos informais, grande foram os problemas apontados por eles. As instituições recebem professores e alunos surdos sem o mínimo de preparo para tornar o espaço um espaço de respeito inclusivo. Que não seja necessário “requisitar” os intérpretes de LIBRAS, sempre que desejar tirar uma dúvida em uma secretaria de recursos humanos ou mesmo no financeiro. Um local onde as reuniões sejam pensadas na sua logística física e humana para o surdo, ou seja, devem ser feitas em forma de U e sempre com a tranquilidade de cada participante falar por vez, para que o intérprete se posicione e nada da conversa seja perdida. É importante que e-mails contendo vídeos sem legenda sejam evitados e as secretarias tenham cursos profundos para lidar com o professor que utiliza uma língua específica. Isso sim seria um universo acadêmico que promoveria a autonomia do professor surdo e sua valorização como profissional da área.

Para Grassi (2009), a sociedade, com todas as evoluções e modernidade, caminha cada vez mais para a valorização das diferenças como condição de sobrevivência constituinte das relações sociais. Atualmente, ser “diferente” começa a ser “normal”. Porém, aceitar que existem diferenças está longe de reconhecer, respeitar, compartilhar e valorizar. Assim, acolher a diferença ainda é um grande desafio para as IES, para os docentes e para os alunos,

visto que todo esse processo requer mudanças nas práticas pedagógicas. A próxima categoria a ser apresentada aponta as reivindicações e mudanças que os atuais professores das IES desejam.

5.1.6 Cidadania e engajamento político dos docentes: reivindicações, mudanças e desafios

Esta última categoria tem como objetivo apresentar a perspectiva dos entrevistados acerca das políticas públicas existentes e como elas influenciaram seu processo de formação como professores surdos e até que ponto auxiliam sua atuação como docente na educação superior. Traz também a “fala” dos professores surdos sobre a elaboração dessas políticas e de como os movimentos surdos têm atuado junto ao Estado nas elaborações das políticas existentes para o surdo. Como tópico final, o pesquisador aproveita para apresentar as angústias dos surdos em relação à política da escola bilíngue, Projeto esse tão desejado pela comunidade, mas de abrangência ainda muito limitada no corpo das políticas de inclusão apoiadas pelo MEC.

Como eu percebo a política hoje? A política atual não é 100% eficaz. Eu percebo que são muitos os problemas. Algo que me incomoda profundamente é a corrupção, existe o mensalão, existe uma série de problemas. Focando na questão da deficiência, não me recordo o sinal, mas o Viver sem Limites, por exemplo, é um projeto, já assinado pela presidente Dilma, em que percebemos várias leis excelentes, mas na prática, nada resolve, tudo é muito demorado. Os surdos aguardam e não percebem os direitos respeitados. O projeto é lindo, mas na prática, restam somente as falhas. A política também assegura a criação de leis que, às vezes, levam anos para serem aprovadas e é algo em que realmente não se pode confiar. Para os surdos, o processo de acessibilidade às leis já é demorado. Não tem quase nada em Língua de Sinais produzidas pelo Governo. Nós que fazemos mesmo! Junta um grupo aqui e ali e pronto, traduzem as leis para sabermos sobre o que é mesmo. É uma linguagem técnica que não conhecemos. Mas vejo que os programas não atendem ao fator principal que é a diferença linguística. Mas hoje eu já posso reclamar, porque antigamente eu precisava falar para reclamar, hoje eles olham desconfiados, mas eu já sinalizo e eles. TEM QUE ACEITAR! (DOCENTE III – IES B) (risos por parte do entrevistado).

O relato acima representa o verdadeiro teor desta pesquisa. É possível perceber o esclarecimento por parte do surdo acerca do que é direito, da legislação como um todo, dos papéis do Estado e a sua cidadania. Mas todos esses conceitos foram criados como? No trecho ele explica: “[...] um grupo junta aqui e outro ali e fazem, ou pedem a tradução para a Língua de Sinais para entender o que a Lei está dizendo!” É importante ressaltar que não há um site do Governo que ofereça as leis de forma acessível. É sempre o discurso sobre o surdo ter de saber a Língua Portuguesa e que por isso o escrito deve ser o acessível. Mas o entrevistado explica: “[...] há uma série de termos desconhecidos!” Como fazer para entender essa nova

terminologia? A quem e onde recorrer? Como a Instituição de Educação Superior - responsável pelo saber do mundo, auxilia nesse processo? O Programa “Viver sem Limites” é um grande projeto de acessibilidade para todas as áreas da deficiência e também não está acessível em LIBRAS. O ponto mais claro do discurso consiste na observação de que, antes, para reclamar, o indivíduo surdo precisava falar, mas hoje é diferente, pois ele já pode sinalizar.

A LIBRAS tem o status de língua segundo a Lei Federal nº. 10.436, de 2002 (BRASIL, 2002) que a reconhece, “[...] como forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (BRASIL, 2002). Sua estrutura linguística é assim como a de qualquer outra língua, pois, segundo o autor Skutnabb-Kangas (1997, p. 45), que discute sobre os direitos humanos linguísticos, tais direitos devem garantir:

- A) Que todos os seres humanos têm direito de identificarem-se com uma língua materna (s) e de serem aceitos e respeitados por isso;
- B) Que todos têm o direito de aprender a língua materna (s) completamente, nas suas formas oral (quando fisiologicamente possível) e escrita (pressuposto que a minoria linguística seja educada na sua língua materna);
- C) Que todos têm o direito de usar a língua materna em todas as situações oficiais (inclusive na escola);
- D) Que qualquer mudança que ocorra na língua materna seja voluntária e nunca imposta.

Sendo assim, a Comunidade Surda tem seu direito garantido de utilizar a LIBRAS como meio de comunicação em massa, diante de qualquer situação que lhe permita ou que exija o uso da linguagem. E se acaso, a criança surda tiver a possibilidade de aprender a língua oral, será melhor ainda, porque daí ela será realmente bilíngue, tanto em LIBRAS quanto em Língua Portuguesa.

Mas o que a maior parte dos depoimentos aponta é que ainda se questiona o motivo de os surdos buscarem uma escola bilíngue. Mas se a Lei garante esse direito, tal questionamento não deveria existir. Nos depoimentos, e até mesmo na tendência nos movimentos sociais dos surdos, é possível perceber que há uma imposição de “inclusão” para o surdo no meio escolar.

Essa imposição de inclusão deveria ser repensada, pois a língua é reconhecida, mas a forma de aprendê-la, não. Segundo Strobel e Fernandes (1998), a escola de surdos é necessária e precisa oferecer uma educação escolar de surdos que promova o desenvolvimento de indivíduos cidadãos, ao mesmo tempo em que é um centro de encontro com o semelhante, o que contribui para a construção da identidade surda. Nesse sentido, o

processo educacional de surdos é muito importante para a comunidade surda, pois existem poucos dados históricos sobre essa educação.

Abaixo uma citação sobre o movimento da Comunidade Surda, que gerou uma passeata de manifestação que ocorreu no mesmo dia em várias capitais do Brasil, conhecidas como “Setembro Azul”.

[...] as políticas hoje debatidas mudaram muito. Se antes elas eram quase nenhuma, relacionadas há algumas leis, depois do acontecido no MEC, com o possível fechamento do INES no Rio de Janeiro, mudou tudo, a ideia de criação de escolas bilíngues espalhou Brasil a fora e hoje os surdos não querem mais o AEE, e sim escolas bilíngues mesmo! Até a inclusão foi excluída da pauta deles, eles querem que parem e o bilinguismo é de fato o foco da discussão. Eu creio que as políticas públicas existentes hoje não são suficientes, e nem digo só o bilinguismo, mas, por exemplo, provas de concurso que os surdos querem que sejam em vídeo e não mais em português escrito, então faltam de fato, muitas coisas a serem feitas (FENEIS, p. 8, 2014).

De acordo com Quadros (2006), a inclusão dos alunos surdos em escolas regulares deve acontecer, se necessário, após as séries iniciais. Pesquisas já comprovaram que alfabetizar um estudante surdo em uma escola regular não funciona. O sistema de ensino não está preparado para isso. Grande parte dos estudantes incluídos não consegue acompanhar o restante da turma porque o foco do ensino se dá pelo português oral. E o processo de ensino não pode ter o “reforço” comum das outras crianças junto aos pais, pois a grande maioria não tem ninguém na família que conheça a Língua de Sinais. Os estudantes chegam à escola com uma necessidade muito grande e o ensino não está voltado para atender isso e, como resultado, eles apresentam um rendimento inferior aos colegas, não avançam no aprendizado e acabam abandonando o sistema escolar.

Segundo Gesser (2012), o aluno precisa estar incluído em um ambiente linguisticamente favorável. A Língua Portuguesa escrita é a segunda língua para os surdos, se o aluno estiver em um ambiente onde todos usam a mesma língua, seja no pátio, na biblioteca, na sala de aula, o processo de aprendizagem se torna natural. A diferença entre as escolas bilíngues e as classes especiais é que esta última normalmente trata a surdez como uma deficiência, sem dar foco específico no aprendizado.

O maior avanço da Lei, 10.436/2002, que hoje tem doze anos, foi reconhecer a LIBRAS como uma língua oficial, assim como a Língua Portuguesa. Mas é preciso avançar muito mais. A visão da escola bilíngue não pode ser apenas uma realidade em alguns estados, precisa ser uma determinação em todos os estados, municípios e cidades. O surdo precisa de liberdade e respeito quanto à sua diversidade linguística.

Sobre o que dizem em relação às políticas públicas é que falta muito pra ser algo ideal, pois existem leis, existem decretos, mas eles também precisam ser revisados, pois dentro de seu conteúdo deveriam ser levadas em consideração várias questões

como nossa educação e nossa cultura, por exemplo, mas o problema está exatamente em ouvintes que fazem políticas sobre nós sem que participemos disso, falta nossa questão do Bilinguismo que eles não entendem a importância, mas creio que o principal é que falta uma representação nossa, um surdo político, um sonho isso, iria quebrar todos esses paradigmas de vez. Seria maravilhoso porque ouvintes e mesmo outras deficiências ignoram nossas necessidades diferenciadas, por isso seria bom um representante nosso! Eu mesmo vou tentar, mas só em 2018! (DOCENTE I – IES A).

No trecho acima, o participante determina que apesar da existência das leis, muitas delas não são realmente o que a comunidade surda deseja. Esse fato ocorre, pois não foi escrita com a comunidade. Apesar do aumento das políticas públicas nos últimos anos acerca da Língua de Sinais, o depoimento aponta que os conteúdos não levam em consideração aspectos mínimos e necessários como a cultura, a proposta bilíngue e a identidade surda. A frustração parece clara! Quem faz as leis, atuou junto ao surdo ou questionou se era isso que ele desejava? A busca por uma representação com identidade surda está a caminho.

Sá (2006), em seu artigo, apresenta ideias e propostas sobre a necessidade de se oferecerem condições de qualidade educativa para as pessoas surdas, a fim de que possam se desenvolver conforme suas potencialidades. Tal situação só poderá ocorrer de fato no momento em que a opinião do surdo seja respeitada. Segundo a autora, no momento os surdos clamam pelas salas só para alunos surdos, sem que esse clamor represente sua exclusão no sistema de ensino. Ela destaca ainda que a inclusão como ocorre é de forma superficial, pois de forma implícita ou explícita valoriza o ouvir, o saber ouvir, o ser ouvinte, trazendo uma relação excludente entre os ouvintes e seus pares. O processo e as metodologias de ensino ainda são muito restritas no respeito à diversidade linguística. As aulas não são apropriadas para o aluno surdo, geralmente são utilizadas as técnicas de memorização, apenas por verbalizações sobre o objeto a ser apreendido, de forma mecânica e descontextualizada. Não há recursos suficientes, nem sensível interesse para a realização de ações pedagógicas que auxiliem no desenvolvimento cognitivo desses alunos, propiciando a todos eles o contato com os objetos a serem apreendidos, utilizando-se apenas de modelos ouvintistas como tanto Skliar apresenta nas suas obras.

As políticas educacionais devem levar em consideração as diferenças e as situações individuais dos alunos surdos, enfatizando-se a necessidade de um movimento transformador da educação como um todo, não se referindo só ao processo de inclusão escolar, mas propondo alternativas que viabilizem a qualidade do ensino, por meio de propostas pedagógicas significativas desde o ensino infantil até a educação superior. É preciso “ouvir” as mãos dos surdos para efetivamente entender suas reivindicações e suas necessidades reais. Sem isso não adianta apenas a Lei. É preciso uma consciência social.

Atualmente eu percebo que há diferenças nos surdos quando comparados ao passado. Sem dúvida, foram muitos avanços; os surdos, no passado, não tinham conhecimento, não sabiam das leis, não sabiam a função de senadores e deputados ou mesmo o objetivo do Congresso. Com o tempo, as informações foram chegando, explicações sendo realizadas e vários esclarecimentos feitos, isso foi disseminado na própria comunidade surda. Por exemplo, a ‘escola bilíngue’. Os estados escolheram líderes que foram surdos responsáveis em explicar os objetivos e a real necessidade das escolas. Explicar inclusive como se dá o processo de tramitação da lei por deputados e governantes até conseguir a implementação das escolas. O que era muito diferente do passado, afinal, poucos eram os surdos que se mobilizavam para determinados objetivos. Não podemos esquecer também das leis criadas como as que asseguram a presença do intérprete e a própria Lei de LIBRAS, o curso Letras LIBRAS e a criação de concursos para profissionais de LIBRAS. Temos muito a melhorar e a sociedade necessita se conscientizar de que é preciso respeitar as leis que amparam os surdos. A política necessita melhorar, é preciso paciência porque tudo ainda está no início. Também é preciso que os surdos lutem mais e esperem menos da política, somente através da luta, terão projetos, direitos assegurados e verbas, entre outros. Em minha opinião, e isso é um desejo meu, que os surdos prosperem, principalmente, no seio de suas famílias. A família, sabendo que tem um filho surdo precisa orientar sobre questões relacionadas à educação, segurança, saúde, afinal, família é a base. Os pais têm essa missão de informar, conversar, orientar, algo que meus pais fizeram comigo (DOCENTE II – IES A).

A transcrição apresentada representa a sinalização de um dos entrevistados e acredito que deve fechar essa categoria. Anteriormente não havia leis, era tudo proibido, sinalizar era uma vergonha! Mas muita coisa mudou com o reconhecimento da Língua de Sinais. Hoje temos leis e elas, apesar de estarem ainda longe do ideal, já fazem uma grande diferença no reconhecimento do sujeito surdo. Com isso, o surdo passou a conhecer e agir um pouco mais no processo legislativo, judiciário e educacional. Há com certeza muito a melhorar, os surdos como cidadãos emancipados que são, já não aceitam ser tutelados, desejam ser protagonistas de sua história e da tomada de decisão na sociedade como um todo.

Além das leis, os surdos devem continuar sua luta. Uma luta que necessita ser lembrada a cada dia. Não só a política, como o relato acima afirma, mas também nos movimentos sociais, passeatas e lutas. É preciso que a sociedade mude a percepção em relação ao surdo, mas essa mudança deve ter início em casa.

Esta categoria teve como objetivo apresentar a perspectiva dos entrevistados acerca das políticas públicas existentes e até que pontos elas influenciam ou influenciaram no processo de formação como professores surdos e se auxiliam ou não na sua atuação de docente na educação superior. Outro ponto aqui destacado foi a “fala” dos professores surdos sobre os Movimentos Surdos que vêm ocorrendo e a colaboração coletiva organizada na elaboração das políticas públicas de inclusão. Com base nos relatos, fica evidente que o pensamento e organização política dos surdos ainda é incipiente. Todavia, os movimentos crescem a cada dia, o que ajuda a reverter essa realidade. Boa parte dos relatos ainda está calcada no sofrimento e na privação pela qual os surdos passam desde a descoberta da surdez

até os apontamentos atuais nas reuniões de colegiados das instituições de educação superior e eventos sociais. Ser surdo é uma marca e, para nós, é uma marca linguística que nos torna diferentes no perceptivo do meio de comunicação da sociedade. Esta categoria mostra como ainda não sabemos articular e responder sobre Movimentos Surdos, políticas e se eles interferem ou não na nossa formação, vida e constituição enquanto cidadãos. Esta categoria nos mostra que ainda há muito para ser feito, mas o principal é mostrar para a comunidade surda em geral que, sem luta, sem busca e sem conceitos, não conseguiremos assegurar o mais importante: o nosso direito de sermos vistos como cidadãos.

CONCLUSÃO

Nas últimas décadas, as políticas educacionais, voltadas para os surdos vêm sendo demarcadas por um novo olhar de percepção das diferenças humanas. Nesse novo cenário, os surdos se reconhecem como sujeitos social e historicamente constituídos de uma característica própria, e a Língua de Sinais se institui como uma marca linguística envolvida de valores e identidade própria, determinando uma comunidade.

Este estudo permitiu analisar as percepções dos docentes surdos, participantes desta comunidade linguística, que atuam na educação superior acerca das políticas de educação inclusivas voltadas para os surdos e criadas no Brasil desde a Lei 10.436/2002 (BRASIL, 2002). O estudo utilizou a abordagem qualitativa, buscando entender os processos e trocas feitas no espaço social onde os grupos são afetados pelas políticas atuais inclusivas.

Como procedimento metodológico, utilizou-se a História de Vida, que ajuda a compreender elementos gerais do cotidiano das pessoas retratado por meio dos momentos mais marcantes e significativos contidos nos relatos de práticas de suas histórias de vida. Essa metodologia possibilitou um momento de “escuta” ou, melhor ainda, de permitir dar-se “voz” a um grupo linguisticamente minoritário, para que relatasse seu modo de ver, suas próprias experiências de vida e, principalmente, as relacionadas à sua trajetória educacional, o que foi fundamental para uma profunda reflexão, apreensão e aprendizagem, pois em muito reflete a história do próprio pesquisador.

É possível afirmar que o método de História de Vida, para este estudo em especial, constituiu-se num processo investigativo singular e particular, além de complexo e abrangente. Singular e particular, uma vez que é notável que cada vida pesquisada tenha uma história, que é própria, única e exclusivamente de uma pessoa e não de outra; complexo e abrangente, haja vista que enquanto trajetórias seguidas, cada história de vida tem notoriamente traços comuns com as demais vidas, sobretudo quando representa uma expressão de identidade e, como tal, representa relatos das práticas sociais, valores e atitudes do grupo ao qual o indivíduo pertence.

Os resultados indicaram que, atualmente, os docentes surdos que atuam na docência da educação superior trazem uma História de Vida marcada pela luta e pela aceitação da Língua de Sinais como forma de instrução e comunicação do sistema de ensino como um todo.

Durante as análises dos relatos, foi possível também perceber a falta de políticas de inclusão próprias para a educação superior voltada para os surdos, tanto nas instituições da qual fazem parte como também do Estado. As contratações de professores surdos elucidam

novos desafios, pelo fato de que, nem todas as IES possibilitam condições equitativas para que os sujeitos surdos possam concorrer às vagas abertas, quer sejam em IES pública, quer sejam em IES privada. As realidades sociais mostram que não se deixam facilmente apreender conceitos que fazem rupturas no paradigma neoliberal, que têm como bases a competição e a produção. Isso implica nas perpetuadas questões de desrespeitos às diversidades culturais que colore e caracterizam o Brasil na sua composição de culturas diversas, isto é, formatando o multiculturalismo.

Não foi constatado na fala de nenhum professor entrevistado um sistema de acessibilidade diferenciado por ele ser um docente surdo. Na verdade, muitas reuniões em que alguns participaram, não havia intérprete, porém foram dados coletados em conversas informais, pois o “medo” de não ser aceito pelo grupo maior, e que ainda está hierarquicamente acima é maior. Não é fácil estar inserido num contexto no qual sua língua não é respeitada, ou seja, em um ambiente em que não haja o mínimo de acessibilidade ante as necessidades do docente surdo, necessidades estas na área de comunicação.

Nas análises das Histórias de Vida, foi possível identificar que o nível de participação dos professores surdos nos movimentos que reivindicam direitos educacionais para os surdos ainda é inconsistente. A participação ocorre em eventos isolados o que acarreta em poucos momentos de conscientização dos surdos em geral.

Foi possível também averiguar como os surdos se percebem dentro do aspecto educacional por meio das narrativas. Foram relatos fortes que apontam como a escola, em todos os níveis, ainda se encontra despreparada para disponibilizar a acessibilidade adequada ao surdo, apesar da existência de algumas legislações que garantam esse processo. Dado o contexto atual, sem a cultura de respeitar o instituído legalmente, os sujeitos com alguma diferença, que fogem dos padrões impostos pela sociedade, estão inseridos na previsão de terem que se submeter aos processos de lutas, reivindicações, descasos, enfim, de fazer cumprir os direitos assegurados e amparados nas políticas públicas. Relatos empíricos retratam que, por situações inúmeras, os surdos não têm a credibilidade de um profissional ouvinte e, comumente, acabam inseridos nessa lógica, num conformismo histórico de serem incapazes. Os protagonistas da pesquisa lembram-se da educação inclusiva como uma educação excludente. Em todos os níveis educacionais são evidenciadas a limitação no preparo do docente ou adaptação curricular para recepção e diálogo com os surdos. Na educação básica, foram inseridos em classes regulares sem um respeito maior sobre sua língua natural, causando muitas vezes, estresse e fadiga. Para que o aluno correspondesse, ou caminhasse como os demais, deveria estudar em dois turnos. Um turno na escola, sendo

incluído, e no contraturno, dentro das salas de atendimento especial, onde ocorria o reforço, para que conseguisse acompanhar minimamente o conteúdo e as matérias dadas em sala de aula.

Importante destacar que atualmente há obrigatoriedade do ensino de Libras nos cursos de Licenciatura e Fonoaudiologia e o respeito à escrita do surdo, bem como da obrigatoriedade de intérprete de Libras conforme preconiza a Lei 10.436/2002.

O estudo aponta que a maior parte dos docentes, senão todos, que participaram da pesquisa, estudaram em escolas inclusivas e obtiveram como primeira formação de nível superior, graduação em turmas regulares, conforme descrito no Capítulo V, a subjetividade dos professores investigados. Em todos os espaços eram atendidos por intérpretes. No transcorrer acadêmico, havia uma troca muito grande dos TILS que os acompanhavam, quer seja, por muitas vezes desconhecerem a Língua de Sinais, ou por problemas institucionais. E quando isso ocorria, os participantes da pesquisa tinham que correr atrás e pedir a colegas de turma para lhes passar o conteúdo apresentado pelo professor em sala de aula.

O estudo também constatou como há lacunas no discurso dos docentes surdos em relação às políticas públicas educacionais voltadas para eles em vigor no Brasil. Ficou claro que os docentes surdos ainda não têm uma postura de cobrança para com as IES em que atuam, em relação ao espaço ser pouco acessível e ainda com pouca sensibilidade com a diversidade linguística. Há ainda uma falta de visão do sistema político social como um todo, que se faz primordial para a formação de vida e constituição de qualquer cidadão. Um ponto intrigante é que, embora os docentes surdos reclamem da falta de acessibilidade e da falta de aprimoramento ao acesso de todo o ambiente, relatam que a Lei 10.436/2002 foi essencial na luta por seus direitos, tendo em vista ser ela que possibilitou a entrada e a permanência deles no ambiente acadêmico, quer seja como discente, quer seja como docente. O reconhecimento da Lei, e como consequência, o reconhecimento da LIBRAS como sendo língua materna do surdo, deu a eles um apoderamento identitário.

Conclui-se que pensar e dialogar em um ambiente ainda despreparado para a aceitação das diferenças ainda é difícil; trabalhar e fazer com que os demais respeitem a minoria linguística e as especificidades trazidas com a Língua de Sinais ainda é um longo caminho. Caminho que deve ser pensado nas condições de proporcionar igualdade de condições entre os cidadãos surdos. O fato de termos saído da visão clínica para uma visão socioantropológica não pode ser diminuído, tampouco esquecido; ao contrário, também não deve ser pensado como algo acabado.

A existência e a persistência do cidadão surdo frente a uma sociedade imbuída de características e influências neoliberais, no qual o ser humano só tem valor se for produtivo, é um obstáculo a se vencer cada vez mais. Nessa lógica, o surdo acaba sendo forçado a mostrar sua capacidade a cada dia, não pode ser vencido pelo estigma do “deficiente”, pelo contrário, tem que se mostrar cada vez mais eficiente. Uma luta diária, que se reflete em uma existência e não mais em coexistência de si mesmo. Mas esse cenário de pressão e desconfiança em relação ao potencial do surdo precisa e pode mudar.

Se o direito do surdo como brasileiro for cumprido, ele não precisa viver eternamente nessa pressão para provar algo para si ou para os outros.

Que os obstáculos educacionais e sociais enfrentados pelo cidadão surdo possam cada vez mais ser rompidos, quer por conquistas legislativas, quer por conquistas coletivas. A Língua de Sinais está umbilicalmente ligada a essa conquista; quanto mais o cidadão surdo se apodera de sua identidade mais empoderado fica para lutar por seus direitos e conquistar um espaço que até pouco tempo atrás parecia intransponível.

Não foi possível perceber mecanismos que pudessem ser consultados a fim de obter informações da quantidade de docentes surdos atuantes nas IES. Não há nos sites governamentais tais informações, tampouco o número de pesquisadores surdos, razão pela qual sugere-se que tanto o MEC quanto o INEP aperfeiçoem os mecanismos para realizar tais buscas, até mesmo para verificar a se o Decreto 5626/2005 tem sido respeitado, no que tange à preferência de docente surdo para o ensino da disciplina de Libras.

Dada a importância do tema abordado e as insipientes pesquisas realizadas no recorte da visão dos docentes surdos, o estudo necessita ser aprofundado para uma maior visibilidade a esses cidadãos.

Por fim, este estudo possibilitou conhecer um pouco as histórias de vida dos entrevistados e dar voz aos docentes surdos, uma contribuição para o conhecimento e estudo do processo educacional vivenciado por eles. Dada a importância da temática abordada, considera-se que ainda há muito que percorrer na investigação dessa área de conhecimento, tendo em vista a escassez de estudos dirigidos no que tange à docência na educação superior do surdo e sua emancipação, ou seja, é um campo fértil de trabalho para futuras pesquisas e continuidade do presente estudo.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, V. **História oral**: a experiência do CPDOC. Rio de Janeiro: FGV, 1990.

ALBRES, N. de A. **A educação de alunos surdos no Brasil do final da década de 1970 a 2005**: análise dos documentos referenciadores. Campo Grande. 2005. (Dissertação de Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande –MS, 2005.

ALMEIDA, M. J. F. O desenvolvimento da literacia na criança surda: uma abordagem centrada na família para uma intervenção precoce. **Revista online Mediações**, v. 1, n. 1, 2009.

ALMEIDA FILHO, Namoar. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; ALMEIDA FILHO, Naomar. **A universidade no século XXI**: para uma nova universidade. Coimbra: Almedina, 2008.

AMARAL, Lígia Assunção, ROAS, Felipe Andrés Calderón, FABRI, Letícia Morais, CALADO, Vânia Aparecida. **Propondo uma política da USP referida à deficiência**. Disponível em:

[www.cecae.usp.br/usplegal/quem/Propondo uma Política da USP Referida à Deficiência. htm - 67k](http://www.cecae.usp.br/usplegal/quem/Propondo%20uma%20Pol%C3%ADtica%20da%20USP%20Referida%20%C3%A0%20Defici%C3%AAncia.htm)>. Acesso em: 03 mar. 2014.

_____, Lígia Assunção. **Pensar a diferença/deficiência**. Brasília: Corde, 1994

ARENDDT, Hannah. **O que é política?** Fragmentos das obras póstumas compilados por Ursula Ludz. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2006.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômacos**. 3. ed. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1999.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas. Autores Associados, 2001. v. 56 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

BARATA, A. L. K.; PROENÇA, M. C. G. **Métodos e técnicas de aprendizagem acadêmica utilizados com pessoas portadoras de deficiência auditiva**: uma análise teórica. 2001. Belém. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Centro de Ciências Humanas e Educação. Universidade da Amazônia, Belém, 2001.

BARROS, V. A. & Silva, L. R. A pesquisa em história de vida. In: I. B. Goulart (Org.). **Psicologia organizacional e do trabalho**: teoria, pesquisa e temas correlatos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p.134-158

BATISTA, C. A. M. **INCLUSÃO: Construção na diversidade**. Belo Horizonte: Armazém de Ideias. 2004.

BAPTISTA, J. A. **Os surdos na escola**: a exclusão pela inclusão. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2008.

BEHARES, L. E. Nuevas corrientes en la educación del sordo: de los enfoques clínicos a los culturales. **Cadernos de Educação Especial**. Santa Maria, v. 1, n. 4, p. 20-53, 1993.

BELLO, J. L. P. **Educação no Brasil: a história das rupturas**. Pedagogia em foco, Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb14.htm>>. Acesso em: 03 mar. 2014.

BISOL, C. A.; VALENTINI, C. B.; SIMIONI, J. L.; ZANCHIN, J. Estudantes surdos na educação superior: reflexões sobre a inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139, p.147-172, jan./abr. 2010.

BITAR, M.; Oliveira, J. F.; MOROSINI, M. C. (Org.). Apresentação. In: BITTAS, M.; OLIVEIRA, J. F.; MOROSINI, M. C. **Educação superior no Brasil – 10 anos pós-LDB**. Brasília: Inep, 2008, p. 11-13.

BORGES, Amélia Rodrigues. A inclusão de alunos surdos na escola regular. **Revista Espaço**. Rio de Janeiro, v. 21, p. 63-68, 2004.

BORTOLETO, R.H.; RODRIGUES, O.M.P.R.; PALAMIN, M.E.G. A inclusão escolar enquanto prática na vida acadêmica de portadores de deficiência auditiva. **Revista Espaço**. Rio de Janeiro, v.18/19, p.45-50, 2002-2003.

BRASIL, **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**/ compilado por Mário Cléber Martins Lanna Júnior. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

_____. **Boletim da UNESCO sobre Educação Inclusiva**. Brasília: Corde, 1998.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Atlas, 1988.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. **D.O.U.** de dezembro de 1996. Florianópolis: Sindicato das Escolas Particulares de Santa Catarina, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008.

_____. Ministério da Educação. **Aviso Circular nº 277/MEC/GM**, de 8 de maio de 1996. Dirigido aos Reitores das IES, solicitando a execução adequada de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades especiais. Brasília, DF, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

_____. Ministério da Educação. **Decreto Federal n. 5.626/2005**. Regulamenta a Lei 10.436/2002 que oficializa a Língua Brasileira de sinais – LIBRAS. Disponível em: <http://www.diadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dee/dee_surdez.php>. Acesso em: 22 out. 2013.

BRITO, A. M. W. de; DESSEN, M. A. Crianças surdas e suas famílias: um panorama geral. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 12, p. 429-445, 1999.

- BROOKE, Nigel. **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte, Fino Traço, 2012.
- CAMARGO, A. Os usos da história oral e da história de vida: trabalhando com elites políticas. **Revista de ciências sociais**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, p. 5-28, 1984.
- CANDAU, V. M. (Org.). **Cultura (s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- CANDEIAS, Antônio. Políticas educativas contemporâneas: críticas e alternativas. **Revista Educação & Realidade**, v. 20, n. 1, jan/jun. 1995.
- CAPOVILLA, F. C.; CAPOVILLA, A. G. S. Educação da criança surda: o bilinguismo e o desafio da descontinuidade entre a língua de sinais e a escrita alfabética. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.8, n.2, p.127-156, maio, 2002.
- CARDOSO, M. da S. Aspectos históricos da educação especial: da exclusão à inclusão – uma longa caminhada. IN: MOSQUERA, J. M. e STOBAÛS, C. (Org.). **Educação especial: em direção à educação inclusiva**. Porto Alegre: Ed. PUC-RS, 2003, p.15/26.
- CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. 3.ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- CASSAB, A. L.; RUSCHEINSKY, A. **Indivíduo e ambiente: a metodologia de pesquisa da história oral**. Disponível em: <www.brapci.ufpr.br>. Acesso em: 23 dez.2012.
- CHAVES, V. L. J. Expansão da privatização/mercantilização da educação superior brasileira: a formação dos oligopólios. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 31, n. 111, p. 481-500, abr.,- jun. 2010.
- CHIARINI, T.; VIEIRA, K. P. Universidades como produtoras de conhecimento para o desenvolvimento econômico: sistema superior de ensino e as políticas de CT&I. **Rev. Bras. Econ.** vol.66 no.1, Rio de Janeiro Jan./Mar. 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0034-71402012000100006>>. Acesso em: 28 nov. 2013.
- CICCONE, M. **Comunicação total**. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.
- CLOSS, L; A., C. S. História de vida: suas possibilidades para investigação de processos de aprendizagem gerencial. **Revista Gestão** (Org.). v. 10, n. 1, p. 105 -137, jan/abr. 2012.
- COLOSSI, N.; CONSENTINO, A.; QUEIROZ E. GERRA de. Mudanças no contexto da educação superior no Brasil: uma tendência ao ensino colaborativo. **VER. FAE**, Curitiba, v. 4, n.1 p. 49-58, jan./abr. 2001. Disponível em: <http://fae.edu/.../pdf/.../mudancas_no_contexto_do_ensino.pdf>. Acesso em: 04 mar.14.
- COMANDOLLI, A. **Diversas abordagens na educação dos surdos**. Disponível em: <www.unifebe.edu.br/divulgacao/discente05.doc>. Acesso em: 13 dez.2012.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2003

COSTA, L. M. **Traduções e marcas culturais dos surdos capixabas**: os discursos desconstruídos quando a resistência conta a história. Vitória, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

CUNHA, L. A. A Educação superior no octênio FHC. **Educ. Soc.** Vol. 24, nº 82. Campinas, abril de 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302003000100003&script=sci_arttext> Acesso em: 26 mar.2009.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Corde, 1994.

DEMO, P. **A nova LDB**: ranços e avanços. Campinas: Papyrus, 1997.

_____. **Cidadania tutela e cidadania assistida**. São Paulo: Autores Associados, 1995.

_____. **Ironias da educação**: mudanças e contos sobre mudanças. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. **Pobreza política**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1996. v. 27 (Coleção polêmicas do nosso tempo).

DIAS, Vera Lúcia; SILVA, Valéria de Assumpção; BRAUN, Patrícia. A inclusão do aluno com deficiência auditiva na classe regular: reflexões sobre a prática pedagógica. In: GLAT, Rosana (Org.). **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7letras, 2007. p. 97-115.

DINIZ, Débora; GUILHEM, Dirce. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DORZIAT, A. Educação de surdos no ensino regular: inclusão ou segregação? **Revista do Centro de Educação**, v. 24, p. 1-7, 2004.

_____. **Metodologias específicas ao ensino de surdos**: análise crítica – Apostila. São Paulo: UFSCAR, 1997.

FERNANDES, S. Letramentos na educação para surdos. In: BERBERIAN, A. P; ANGELIS, C. C. M. de; MASSI, G. (Orgs). **Letramento**: referências em saúde e educação. São Paulo: Plexus, 2008, p. 117-144.

FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. **Educação de surdos e educação inclusiva**. Disponível em: <http://www.feneis.com.br/Educacao/educacao_inclusiva.shtml>. Acesso em: 16 dez.2014

FERREIRA BRITO, L. **Integração social e educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

FIGUEIREDO, Rita V. Políticas de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade. In: GONÇALVES ROSA, D. E.; SOUSA, V. C. (Orgs). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A. 2002.

FILIETAZ, Marta Rejane Proença; TSUKAMOTO, Neide Mitiyo Shimazaki. O Processo seletivo do professor surdo da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. UTFPR no espectro da inclusão escolar. **Anais... X Congresso Nacional de Educação- Educere**, 10. Curitiba: Champagnat. 2011.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman. 2. ed. 2004.

FONTANA, R. C. **Mediação pedagógica na sala de aula**. Autores Associados, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Unesp, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAG, B. **Escola, Estado e Sociedade**. 6. ed. São Paulo: Moraes, 1986.

FREITAS, Neli Klix. Políticas públicas e inclusão: análise e perspectivas educacionais. **Jornal de Políticas Educacionais**. n. 7, jan/ jun. 2010, p. 25–34.

GADOTTI, Moacir. **A educação contra a educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

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

GENTILI, Pablo& SILVA, T. T. da (Orgs). **Escola S.A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed.São Paulo: Atlas, 2006.

GIRON, Graziela Rossetto. Políticas públicas, educação e neoliberalismo: o que isso tem a ver com a cidadania? **Revista de Educação**. PUC-Campinas, Campinas, n. 24, p. 17-26, jun. 2008.

GLAT, Rosana et al. O Método de história de vida na pesquisa em educação especial. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília. v.10, n. 2, p.235-250, mai./ago. 2004.

GÓES, M. C. R. de. Com quem as crianças surdas dialogam em sinais? In: FEITOSA, C. B. F.; GÓES, M. C. R. de (Org.). **Surdez: processos educativos e subjetividade**. Lovise: São Paulo, 2000. p. 29-49.

GÓES, M.C.R. **Linguagem, surdez e educação**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

GOFFREDO, V. L. F. S. A Inclusão da pessoa surda na educação superior. **Fórum**. Rio de Janeiro, v.10, p.16-22, dez. 2004.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. São Paulo: Plexus, 1997.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luiz. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. Trad. Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000, p. 63–78.

GUIMARÃES-IOSIF, Ranilce Mascarenhas. **A qualidade da educação na escola pública e o comprometimento da cidadania global emancipada: Implicações para a situação de pobreza e desigualdade no Brasil**. Brasília. 2007. Dissertação (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2007.

_____. **Educação, pobreza e desigualdade no Brasil: impedimentos para a cidadania global emancipada**. Brasília: Liber Livro, 2009.

_____. (Org.). **Política e governança educacional: contradições e desafios na promoção da cidadania**. Brasília, DF: Universa: Liber Livro, 2012.

HARRISON, Kathryn Marie Pacheco. **Comunicação total**. Disponível em: <<http://www.entreamigos.com.br/textos/reabili/redefaud.htm>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

INES. Instituto Nacional de Educação de Surdos. **Série Audiologia**. Edição Revisada. Rio de Janeiro: INES, 2005.

JENISE, E. A universidade e o acesso das classes populares: Políticas de (ex) inclusão e o processo de construção da cidadania. In: ALMEIDA, M. L. P; BONETI, L. (Org.). **Educação e cidadania no neoliberalismo: da experiência à análise crítica**. Campinas: Mercado das Letras, 2008, p. 165-188.

KELMAN, Celeste Azulay. **“Aqui tudo é importante!”** Interações de alunos surdos com professores e colegas em espaço escolar inclusivo. Brasília. 2006. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

_____; FARIA, C. B. Mães de surdos e suas percepções. In: MANZINI, Eduardo José (Org.). **Inclusão do aluno com deficiência na escola: os desafios continuam**. Marília: ABPEE/FAPESP, 2007, p. 187-200.

LACERDA, C. B. F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Caderno CEDES**, Campinas, v.19, n.46, p.68-80, set. 1998.

_____. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e interpretes sobre essa experiência. São Paulo. Campinas. **Cadernos Cedes**, v. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006.

_____; SILVA, D. N. H. Educação, surdez e inclusão social. **Cedes**, Campinas, Unicamp. v. 26, n. 69, maio-ago. 2006.

_____; MANTELATTO, S. A. C. As diferentes concepções de linguagem na prática fonoaudiológica junto a sujeitos surdos. In: LACERDA, C.B.F. NAKAMURA, H.; LIMA, M.C. (Org.). **Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngue**. São Paulo: Plexus, 2000. p. 21-41.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia Científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LEBEDEFF, T. B. Discussões e reflexões sobre a educação dos surdos e as (im)possibilidade de inclusão. In: ENRICONE, J. R. B.; GOLDBERG, K.(Org.). **Necessidades educativas especiais: subsídios para a prática educativa**. Erechim, RS: EdiFapes, 2007.

LOPES, L. da S; LIMA, M. da G. S. B. **Método autobiográfico, histórias de vida e reflexividade na formação de professores: Narrativas de Professores Aposentados**. IN 2005.

LOPES, M.C. **Surdez & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas/Menga Ludke, Marli E. D. A. André**. São Paulo: E.P.U, 2012.

LUNARDI, Márcia Lise. **A produção a anormalidade surda nos discursos na educação especial**. Porto Alegre. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise; MACHADO Fernanda de Camargo. **Polivalentes, generalistas e tolerantes: formando professores na lógica inclusiva**. Disponível em: <www.anped.org.br>. GT Educação Especial, n. 15. 32ª Reunião Anual da Anped, Caxambu, MG, 04 a 07 de outubro de 2009. p. 1-13.

MACHADO, Paulo Sérgio; SILVA, Vilma. **Trajetórias e movimentos na educação dos surdos**. São Paulo: 2010.

MANTOAN, Maria Tereza Égler. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

_____. O direito de ser, sendo diferente na escola. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MARRACH, Sonia Alem. Neoliberalismo e educação. In: GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo (Org.) **Infância, educação e neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1999.

MARTINS, Jose de Souza. **A sociabilidade do homem simples: cotidiano história na modernidade anômala**. São Paulo, Hucitec, 2000.

MEIRELLES, Viviany; SPINILLO, Alina Galvão. Uma análise da coesão textual e da estrutura narrativa em textos escritos por adolescentes surdos. **Rev. Estudos de Psicologia**, n.9. 2004. p. 131-134.

MELO, Adriana Almeida Sales. **A mundialização da educação**: consolidação do projeto neoliberal na América Latina Brasil e Venezuela. Maceió: Edufal, 2004.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A educação inclusiva e a universidade brasileira. **Revista Espaço**. Rio de Janeiro, v. 18/ 19, p. 42-44, 2002/2003.

MICHELS, Maria Helena. **Gestão formação docente e inclusão**: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbedu/v11n33/a03v1133.pdf>>. Acesso em: 04 dez.2012

_____, Maria Helena. **A formação de professores de educação especial na UFSC (1998-2001)**: ambiguidades estruturais e a reiteração do modelo médico-psicológico. São Paulo. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, História, Política e Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

MOREIRA, Laura Ceretta. **Universidades e alunos com necessidades educacionais especiais**: das ações institucionais às práticas pedagógicas. São Paulo. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2004.

MOTA, L. T. **História do Paraná**: ocupação humana. Paraná: Juruá, 2012.

OLIVEIRA, Cristina Borges de. Inclusão educacional: intenções do projeto em curso. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 23, nº 2, p. 31-42, jan. 2002.

OLIVEIRA, S. O recondicionamento do trabalho docente nos anos de contrarrevolução capitalista neoliberal. **Revista SINPRO-RIO**, Rio de Janeiro, n. 7.p 38- 45, jun., 2011.

OZGA, Jenny. **Investigação em políticas públicas**: terreno de contestação. Porto: Portugal, 2000.

PERLIN, Gladis. Surdos: de objetos de pesquisa à irupção como pesquisadora. In: DECHICHI, Claudia; SILVA, Lázara Cristina da. **Inclusão escolar e educação especial**: teoria e prática na diversidade, p. 235-248. Uberlândia: EDUFU, 2008.

PAULILLO, M. A. S. Pesquisa qualitativa e a história de vida. **Serv. Soc. Rev.** Londrina, v. 2, n. 2, p. 135-148, 1999. Disponível em: <<http://www.ssrevista.uel.br/n1v2.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2013.

PORTELLI, Alessandro. “O que faz a história oral diferente”. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduação em História**, n.º 14, São Paulo, 1997.

QUADROS, Ronice Muller de. Alternativas de formações profissionais no campo da surdez. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE SURDEZ, 8, 2005, Rio de Janeiro. **Anais...** INES, Rio de Janeiro, 2005.

_____. Aquisição de L1 e L2: o contexto da pessoa surda. In: **Anais do Seminário: Desafios e Possibilidades na Educação Bilíngue para Surdos**. 21 a 23 de julho de 1997. P Z. 70-87.

_____. **A educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **Estudos surdos**. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2008.

_____. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre. Ed.Artemed. 2004.

_____. Políticas linguísticas: o impacto do Decreto 5.626 para os surdos brasileiros. **Espaço - Informativo Técnico Científico do INES**, n. 25/26, p 15-25, 2006.

_____; SCHMIEDT, M. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

QUEIROZ, M. I. P. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: SIMSON, O.M. V. (Org.). **Experimentos com histórias de vida: Itália-Brasil**. São Paulo: Vértice, 1988.

REIS, F. **Professor surdo: a política da transgressão pedagógica**. Florianópolis. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

REIS, V. P. F. A linguagem e seus efeitos no desenvolvimento cognitivo e emocional da criança surda. **Espaço Informativo Técnico Científico do Ines**. Rio de Janeiro, v. 6, p. 23-28, 1997.

SÁ, N. R. L. de. **Cultura, poder e educação de surdos**. Manaus: INEP, 2002.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos**. Trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. 196p.

SACRISTÁN, José Gimeno. Educação pública: um modelo ameaçado. In: SILVA, T. T.; GENTILI, P. (Orgs). **Escola S.A quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE. 1996.

SAMPAIO, I. S.; SANTOS, A. A. Leitura e redação entre universitários: avaliação de um programa de intervenção. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.7, n.1, p.31-38, jan. 2002.

SANTANA, Ana Paula; BERGAMO, Alexandre. Cultura e identidade surdas: encruzilhadas de lutas sociais e teóricas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 565-582, mai./ago. 2005.

SANTOS, Lara Ferreira dos. **O instrutor surdo em uma escola inclusiva: sua atuação junto aos alunos surdos no espaço da Oficina de LIBRAS**. São Paulo. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). - Universidade Metodista de Piracicaba. UNIMEP, Piracicaba: São Paulo, 2007.

SANTOS, Ozivan Perdigão. Pedagogia da diferença: um debate multicultural na educação de surdos. **Revista do Difere**-ISSN 2179 6505, v. 2, n.3, ago/2012.

SANTOS, B. S. **A universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** São Paulo: Cortez, 1986.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SGUISSARDI, V. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação e Sociedade.** Campinas, vol. 29, n. 105, p. 991-1022, set. – dez. 2008.

SILVA, Tomás Tadeu da. **A Política e a epistemologia do corpo normalizado.** Rio de Janeiro: Espaço, 1997.

_____. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política.** Petrópolis: Vozes. 1996.

_____; APPLE, M.; ENGUITA, M. et all.. **Neoliberalismo, qualidade e educação.** Petrópolis, Vozes, 1994.

SILVA, A. P. et al. Conte-me sua história: reflexões sobre o método de história de vida. **Mosaico: estudos em Psicologia.** Vol. I, nº 1, p.25-35, 2007.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2007.

SILVEIRA, C. H. **O currículo de língua de sinais na educação de surdos.** Florianópolis. 2006. (Dissertação de mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação da UFSC, Florianópolis, 2006.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006. p. 15-34.

_____. A localização política da educação bilíngue para surdos. In: SKLIAR, C.(Org.). **Atualidade da educação bilíngue.** Porto Alegre: Editora Mediação, 1999, p. 07-14.

_____. Apresentação: a localização política da educação bilíngue para surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos.** Porto Alegre: Mediação, 1999. p.7-14.

_____. **Atualidades da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos.** Porto Alegre: Mediação, 1999.

_____. **E se o outro não estivesse aí?** Notas para uma Pedagogia (Improvável) da Diferença. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. **Surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

SOARES, M. A. L. **A educação do surdo no Brasil**. 2. ed. Campinas- São Paulo: Autores Associados, 2005.

SOUSA, E. C. de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, 22-39, jan/abr., 2006.

SOUZA, R. G. **Que palavra que te falta?** Linguística e educação: considerações epistemológicas a partir da surdez. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

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**, v. 1, 1999. p. 163-188.

SPONCHIADO, Denise A. Martins. Educação para todos: inclusão ou exclusão. In: ENRICONE, Jaqueline R. Bianchi; GOLDBERG, Karla (Org.). **Necessidades educativas especiais**: subsídios para a prática educativa. Erechim, RS. EdiFapes, 2007.

SPINDOLA, Thelma; SANTOS, Rosângela da Silva. Trabalhando com a história de vida: percalços de uma pesquisa(dora?). In: **Revista da Escola de Enfermagem**. São Paulo: USP, 2003, p. 119-126.

STRNADOVÁ, Vera. **Como é ser surdo**. Rio de Janeiro, Ed. Babel, 2000.

STROBEL, K. A visão histórica da in (ex)clusão dos surdos nas escolas. **ETD- Educação Temática Digital**, v. 7, n. 2, p. 45-69 jun, 2006.

_____. **As imagens do outro sobre cultura surda**. Florianópolis-SC. Editora da UFSC, 2008.

_____. História dos surdos: representações “marcadas” das identidades surdas. In: QUADROS, R. M; PERLIN, G. (Org.). **Estudos Surdos II**. Rio de Janeiro, Petrópolis: Arara Azul, 2007.

_____. **Surdos**: vestígios culturais não registrados na história. Florianópolis. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

TAVEIRA, R. M. **Privação auditiva precoce em crianças portadoras da Síndrome de Down e suas implicações para o desenvolvimento da linguagem**. Brasília. 1995. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Brasília, 1995.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010

THOMA, A. da S. **A inclusão na educação superior**: “– ninguém foi preparado para trabalhar com esses alunos (...) isso exige certamente uma política especial...”. Disponível em: <www.anped.org.br>. GT Educação Especial, n. 15. 29ª Reunião Anual da Anped, Caxambu, MG, 15 a 18 de outubro de 2006.

TORRES, Elisabeth Fátima. **As perspectivas de acesso à educação superior de jovens e adultos da educação especial**. Florianópolis, 2002. 196 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2002.

TUXI, Patrícia. **A atuação do intérprete educacional no ensino fundamental**. Brasília, 2009. Disponível em: <repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/4397/1/2009_PatriciaTuxi.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2013.

VALDÉS, Maria Teresa Moreno (Org.). **Inclusão de pessoas com deficiência na educação superior no Brasil: caminhos e desafios**. Fortaleza: Eduece, 2006, 174 p.

VEIGA-NETO, Alfredo. Neoliberalismo, império e políticas de inclusão. In: RECHICO, Cínara F. e FORTES, Vanessa G. (Org.). **A educação e a inclusão na contemporaneidade**. Boa Vista, Editora da UFRR, 2008, p. 11-28.

VIEIRA, Lucyene Matos da Costa; MACHADO, Maura Corcini Lopes (Orgs). **Educação de surdos: políticas, língua de sinais, comunidade surda e cultura surda**. Rio de Janeiro, 2010.

VIROLE, Benoit. **Adolescence et surdit **. 2005. Disponível em: <<http://www.benoitvirole.com> >. Acesso em: 06 mar. 2014.

APÊNDICE A -TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado Professor

Gostaria de convidá-lo para participar de uma pesquisa referente à minha dissertação de mestrado da Universidade Católica de Brasília, que tem por finalidade investigar “HISTÓRIA DE VIDA E CONCEPÇÃO DE DOCENTES SURDOS ACERCA DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO DF”. A sua contribuição consiste em participar de uma entrevista que será filmada e posteriormente transcrita para o português.

A entrevista será conduzida por mim, Falk Soares Ramos Moreira.

Este Termo garante a você os seguintes direitos:

- 1) Solicitar a qualquer tempo maiores esclarecimentos sobre a pesquisa;
- 2) Sigilo absoluto sobre seus dados pessoais, bem como qualquer informação que possa levar à sua identificação pessoal ou à instituição a qual pertence;
- 3) Recusar a responder questões ou fornecer informações que julgue prejudiciais à sua integridade física, moral e social;
- 4) Recusar-se a participar da pesquisa, se julgar conveniente.

Sua participação é fundamental. As gravações serão arquivadas com os responsáveis da pesquisa e analisadas. Maiores informações, bem como os resultados da pesquisa poderão ser obtidos por e-mail. Para isso, se desejar, escreva seu e-mail abaixo.

“Eu declaro estar ciente das informações constantes neste ‘Termo de Consentimento Livre e Esclarecido’. Entendo que minha participação é voluntária. Li e entendi o procedimento. Concordo em participar desta pesquisa e recebi uma cópia deste formulário. Fico ciente de que uma cópia deste Termo permanecerá arquivada com o Professor responsável”. Caso resolva retirar ou acrescentar alguma informação, pode entrar em contato com os pesquisadores abaixo:

Pesquisador: Falk Soares Ramos Moreira

Contato: falklibras@gmail.com

Orientadora: Dr^a. Ranilce Guimarães-Iosif

Contato: ranilceguimaraes@yahoo.com.br

Brasília _____ de _____ 2013

Participante: _____

Contato(opcional): _____

APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA-PROFESSOR

Titulação: _____

Faixa etária: () entre 20 e 30 anos () entre 31 e 40 anos () entre 41 e 50 anos
() entre 51 e 60 () acima de 61 anos

Tempo de carreira como professor universitário: _____

Tempo de atuação na Instituição: _____

Regime de Trabalho: () exclusivo () integral () parcial () horista

Carga horária semanal: _____

Curso que trabalha: _____

1 – Como foi a sua caminhada em todo o processo educacional até chegar, hoje, a essa posição de professor da educação superior?

2 – Durante a sua formação superior, você teve a oportunidade de ter algum professor surdo? Na instituição em que estudou, mesmo fora da sua área, tinha algum professor surdo?

3 – Qual a sua formação e em qual língua ocorreu?

4 – Quanto ao ensino fundamental, você teve professores surdos atuando como professores ou alguma função na mesma esfera? A Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS era utilizada no ambiente educacional? Havia a presença de Tradutores Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais – TILS na escola?

5- Para você, as políticas desenvolvidas nestas últimas duas décadas geraram mudanças no sistema educacional de hoje, em comparação ao que você vivenciou?

6 - Você acredita que houve uma mudança no sistema educacional que você frequentou, como aluno, para os dias atuais, pensando em sua atuação como professor?

7 – Sobre a escola bilíngue, qual a sua opinião? Ela representa uma mudança em relação à escola onde você estudou? Você classificaria a mudança como positiva ou negativa? Explique.

8 - Sobre a legislação atual na área da Educação Especial, o que você considera relevante para a área da surdez?

9 – Você conhece muitos professores surdos que atuam na educação superior? Como você acha que tem acontecido esse processo de inclusão de docentes surdos no quadro das Instituições de Educação Superior? (Seja ela privada ou pública).

10 – Em sua opinião, o que falta para a política educacional inclusiva atual vigente atingir o que você deseja como cidadão surdo e professor?

APÊNDICE C -TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____,
 portador de RG nº. _____, CIC nº. _____,
 residente _____ à
 _____, na cidade de _____ telefone

_____, autorizo o uso da minha entrevista na pesquisa de título “HISTÓRIA DE VIDA E CONCEPÇÃO DE DOCENTES SURDOS ACERCA DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO DF”, em fase de realização pelo pedagogo Falk Soares Ramos Moreira, mestrando do Programa de Pós-Graduação da Universidade Católica de Brasília, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Ranilce Mascarenhas Guimarães- Iosif.

Autorizo as gravações em vídeo e/ou áudio durante as sessões de observação.

Autorizo também a divulgação dos resultados em eventos científicos, desde que preservada a identidade, com uso de nome fictício.

Fui informado de que minhas autorizações serão cumpridas e respeitadas.

Brasília, ____/____/____.

Assinatura do responsável

APÊNDICE D -TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____,
 portador de RG nº. _____, CIC nº. _____,
 residente _____ à
 _____, na cidade de _____ telefone _____, firmo
 o compromisso de traduzir e interpretar de Português para Língua de Sinais e vice – versa os
 conteúdos referentes à pesquisa de título “HISTÓRIA DE VIDA E CONCEPÇÃO DE
 DOCENTES SURDOS ACERCA DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR
 NO DF”, realizado pelo pedagogo Falk Soares Ramos Moreira, mestrando do Programa de
 Pós-Graduação da Universidade Católica de Brasília, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Ranilce
 Mascarenhas Guimarães- Iosif .

Comprometo-me a não divulgar os dados das gravações feitas em vídeo e/ou áudio
 adquiridos durante as sessões de observação.

Fui informado das minhas obrigações e me comprometo a cumprir e respeitar o sigilo
 necessário para o desenvolvimento desta pesquisa.

Brasília, ____/____/____.

Assinatura do responsável