

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DAVIELI CHAGAS BREDAS

**A INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDANTE SURDO NO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

VITÓRIA

2013

DAVIELI CHAGAS BREDA

**A INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDANTE SURDO NO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de

Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação, com ênfase em Educação Especial: Abordagens e Tendências.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto.

VITÓRIA

2013

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial de Educação,
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

Breda, Davieli Chagas, 1987-

B831i A inclusão no ensino superior : um estudante surdo no
programa de pós-graduação em educação / Davieli Chagas
Breda. – 2013.

182 f.

Orientador: Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do
Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Universidade Federal do Espírito Santo. 2. Acesso – Educação.
3. Educação Inclusiva. 4. Ensino Superior. 5. Política e educação. 6.
Pós-graduação. 7. Surdez. I. Barreto, Maria Aparecida Santos Corrêa,
1967-2013. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de
Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DAVIELI CHAGAS BREDÁ

**"A INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDANTE
SURDO NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO"**

Dissertação apresentada ao Curso
de Mestrado em Educação da
Universidade Federal do Espírito
Santo como requisito parcial para
obtenção do Grau de Mestre em
Educação.

Aprovada em 13 de agosto de 2013.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Maria Aparecida Santos Correa Barreto
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Cristina Broglia Feitosa de Lacerda
Universidade Federal de São Carlos

Professora Doutora Denise Meyrelles de Jesus
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Edna Castro de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo

AGRADECIMENTOS

À Deus, que sempre se fez presente em minha vida.

A professora Cida, minha orientadora querida, que me deu essa oportunidade e quem admiro.

Às professoras Edna Castro de Oliveira e Denise Meyrelles de Jesus que me acompanham desde meu ingresso no Curso de Pedagogia, na qualificação e defesa. Agradeço por todas as contribuições em todos os momentos.

À professora Cristina Broglia Feitosa de Lacerda pelo aceite ao participar desta defesa.

Aos professores, funcionários e estudantes do PPGE que se disponibilizaram a participar desta pesquisa.

Ao grupo de pesquisa pelas contribuições a este trabalho e pela amizade, em especial a Pâmela, Vanessa, Haila, Sérgio, Carly, Andressa.

À minha família, pelo incentivo e carinho.

DEDICATÓRIA

Aos meus pais Iracy e Hélio, por todo o amor e paciência.

A meu esposo pela ajuda e força nos momentos difíceis.

A minha querida orientadora que onde estiver, sei que está torcendo por mim. Muito Obrigada!

RESUMO

O trabalho investiga a inclusão no ensino superior, com ênfase no ingresso de um aluno surdo no curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). O objetivo é analisar e discutir as políticas de inclusão da Universidade Federal do Espírito Santo que viabilizam o acesso e a busca de permanência de um estudante surdo. Foram realizadas entrevistas com professores, estudantes da turma 25 de mestrado, funcionários técnicos- administrativos, e gestores. A coleta de dados compreendeu o período de 2011 à 2012. A pesquisa trata-se de um estudo de caso, tendo Lev Vygotsky como teórico de referência. Os dados obtidos foram categorizados em 2 eixos temáticos e subdivididos: Eixo1: A trajetória até a universidade; A chegada na graduação; Eixo 2 : As políticas para pessoas com deficiência na UFES; A organização do programa; As práticas docentes; A questão do intérprete em língua brasileira de sinais; As relações entre estudantes. Constatou-se que a UFES vem tentando promover ações inclusivas, adaptando as provas dos vestibulares, modificando sua estrutura física e contratando profissionais para atender pessoas com deficiência. Entretanto ainda existem muitas ações a serem realizadas, como por exemplo, a criação de um núcleo de acompanhamento desses alunos. Em relação ao aluno surdo, de modo geral, tanto a coordenação do PPGE, quanto professores, estudantes e funcionários tentaram na medida do possível, propiciar que este, tivesse acesso ao conhecimento e desenvolvesse seus estudos. Entretanto percebe-se que deveria ter uma maior articulação entre todos os envolvidos no processo. A falta de comunicação foi um dos problemas observados pelos entrevistados. Espera-se que os resultados forneçam subsídios que contribuam para as discussões sobre a inclusão no contexto universitário.

Palavras-Chave: Inclusão na universidade- Pós-graduação- Surdez

ABSTRACT

The study investigates the inclusion in the university, emphasizing the admittance of a deaf student in the course of Master's in Education of the Federal University of Espirito Santo (UFES). Its goal is the analysis and discussion of the inclusion policies that facilitate the admittance and the search for continuance of a deaf student at the Federal University of Espirito Santo. Professors, students of the Master's class number 25, workers of the administrative area as well as managers were interviewed. The data collection was made from 2011 to 2012. The research is a case study, having Lev Vygotsky is the theoretical reference. The gathered data were categorized into two thematic bases and subdivided. Base 1: The trajectory to the University; The arrival at undergraduation; Base 2: The policies related to people with deficiency at UFES; The organization of the program; The teaching practice; The question of how to interpret the Brazilian sign of languages; The relationship among students. It was concluded that UFES has been trying to promote inclusive actions, adapting the Entrance Examinations, changing its physical structure and hiring professionals that are able to deal with people who are deficient. Nevertheless, many actions still demand accomplishment, such as the development of a center for the follow up of these students. Both the coordination of the PPGE, and professors, students and workers did their best so that the deaf student could have access to knowledge and develop his studies. But we can see that there is lack of articulation among those involved in the process, for the interviewed pointed out that more communication is necessary. We hope the results can provide information that contributes with the discussion of inclusion in the university context.

Key words: Inclusion in the university – Post graduation - deafness

LISTA DE SIGLAS

APAE- Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

BIRD- Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

BID- Banco Interamericano de Desenvolvimento

CAAD- Centro de Apoio Acadêmico aos Deficientes

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CE- Centro de Educação

CRIARTE- Centro de Educação Infantil

CNE- Conselho Nacional de Educação

CFE- Conselho Federal de Educação

CENESP- Centro Nacional de Educação Especial

CORDE- Coordenadoria Nacional para Integração para pessoa portadora de deficiência

CONADE- Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência

CNPQ- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DAS- Divisão de Assistência Estudantil

DCN's – Diretrizes Curriculares Nacionais

FENEIS- Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos

FHC- Fernando Henrique Cardoso

GES- Grupo de Estudos Surdos

IBC- Instituto Benjamin Constant

ISM- Instituto dos Surdos – Mudos

IES- Instituição de Ensino Superior

INES- Instituto Nacional de Educação de Surdos

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS- Língua Brasileira de sinais

MEC- Ministério da Educação e Cultura

NEESP- Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em educação Especial

NUPEM- Núcleo de Pesquisa e Extensão em Ciências do movimento Corporal

PUC- Pontifícia Universidade Católica

PRPPG- Pró-Reitoria de Pós-Graduação

PROUNI – Programa Universidade para todos

PNPG- Plano nacional de Pós-Graduação

PPGE- Programa de Pós-Graduação em Educação

PROENE- Programa de Acompanhamento a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais

PROGPAES- Pró-reitoria de Gestão e Assistência Estudantil

PNAES- Programa Nacional de Assistência Estudantil

PROAES- Programa de Assistência Estudantil

REUNI- Programa de apoio a Planos e Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SESP- Secretaria de Educação Especial

SINAES- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SENAI- Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

UFSM- Universidade de Santa Maria

UEL- Universidade Estadual de Londrina

UFES- Universidade Federal do Espírito Santo

USP- Universidade de São Paulo

USAID- United States Agency for International Development

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	8
1.1 APROXIMAÇÕES COM O TEMA DE ESTUDO.....	9
1.2 OBJETIVOS.....	14
1.2.1 Objetivo geral.....	14
1.2.2 Objetivos específicos.....	14
1.3 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO.....	14
2 ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE A EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	16
2.1 HISTÓRICO DA CONSTITUIÇÃO DA UNIVERSIDADE NO BRASIL.....	16
2.1.2 As reformas universitárias e algumas considerações.....	27
2.2 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL..	38
2.3 A EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA EM UM CONTEXTO HISTÓRICO.....	48
2.3.1 A educação de surdos.....	55
2.4 AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE E MARCOS LEGAIS.....	66
3 A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR.....	75
4 PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	100
4.1 AS CONTRIBUIÇÕES DE VYGOTSKY PARA SE PENSAR A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.....	101
4.2 CONTEXTO DA PESQUISA:.....	105
4.2.1 Caracterização do campo de investigação: Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).....	105
4.2.2 Os sujeitos da pesquisa.....	108

4.3 INSTRUMENTOS PARA PRODUÇÃO DE DADOS.....	110
4.4 ANÁLISE DOS DADOS.....	111
5 INCLUSÃO NA UNIVERSIDADE: REFLEXÕES À PARTIR DA EXPERIÊNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	113
5.1 AS POLÍTICAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA UFES.....	114
5.2 REMEMORANDO A CAMINHADA: NA ESCOLA, NA GRADUAÇÃO E NA VIDA.....	117
5.2.1 A trajetória até a universidade.....	117
5.2.2 A chegada à graduação.....	121
5.3 AS EXPERIÊNCIAS DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFES PARA SE PENSAR A INCLUSÃO NA UNIVERSIDADE	128
5.3.1 A organização do Programa.....	128
5.3.2 As práticas docentes.....	135
5.3.4 A questão do intérprete e tradutor em Língua Brasileira de Sinais.....	143
5.3.5 As relações entre os discentes.....	147
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	150
7 REFERÊNCIAS.....	154
ANEXOS	167
ANEXO A	168
ANEXO B	169
ANEXO C	170
ANEXO D	171
ANEXO E	175
ANEXO F	176
ANEXO G	177
ANEXO H	180
ANEXO I	181
ANEXOJ.....	182

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A presente pesquisa tem como temática a inclusão no ensino superior, com ênfase no ingresso de um estudante surdo no curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Para Santos (2006), dados sobre alunos com deficiência¹ no ensino superior brasileiro são precários, de acordo com a regularidade das informações, pois as discussões sobre educação especial concentram-se ainda na educação básica. Bueno et al (2005) realizando uma pesquisa nos estados brasileiros, a fim de avaliar as políticas de educação especial ou educação inclusiva, verificou que:

Há unidades da federação que a estendem ao ensino superior, como os estados da Bahia, Pernambuco, Paraíba, todos os estados do Centro-Oeste; em outros como o Ceará, Minas Gerais e Alagoas, os documentos não fazem qualquer referência a respeito. No Espírito Santo as normas sobre Educação Especial se restringem à educação infantil e ao ensino fundamental (BUENO et al, 2005, p. 102).

Para Santos (2006) a falta de dados de pessoas com deficiência na universidade suscita a urgência de pesquisas direcionadas sob à realidade desses sujeitos, tanto em âmbito nacional quanto a âmbito regional.

A inclusão na universidade é um grande desafio, pois historicamente a universidade se mantém seletiva, delimitando o acesso a poucos privilegiados, restringindo o acesso a negros, pobres e pessoas com deficiência. A importância do acesso à universidade a todas as pessoas, incluindo as com algum tipo de deficiência é um dos motivadores para a realização desse trabalho. Além disso, a pós-graduação ainda é pouco contemplada quando o foco de estudo são estudantes com deficiência. A Universidade Federal do Espírito Santo vem se organizando a fim de contemplar as demandas desses sujeitos, o que torna essa pesquisa uma importante contribuição para a UFES.

¹ A terminologia aqui utilizada está em consonância com o parecer nº 21/2009/CONADE/SEDH/PR.

Poder contribuir com essa instituição a fim de ampliar o debate sobre as políticas e as vivências desses alunos é de suma importância quando pensamos em uma universidade menos excludente.

1.1 APROXIMAÇÕES COM O TEMA DE ESTUDO

“Através dos outros, nos tornamos nós mesmos”.
(LEV VYGOTSKY)²

A minha escolha por ser professora começa muito antes do momento de escolher um curso para prestar o vestibular. Venho de uma família na qual grande parte das mulheres são professoras, inclusive a minha mãe. Desde criança, ela me levava para os eventos da escola onde trabalhava, nos cursos oferecidos pela prefeitura em que trabalha e nos congressos realizados pelo sindicato da categoria.

Toda essa inserção no meio da educação, não me afastou do desejo de ser professora. Muitas vezes as pessoas me diziam para não ir por esse caminho, que professor ganhava muito pouco e que educação não tinha mais jeito. Discursos que ainda escutei mesmo estando na universidade.

Durante o período de escolha do curso que iria prestar no vestibular, tive muitas dúvidas. Pensei em fazer História, Geografia, Letras. Acabei decidindo por Pedagogia, pois era o que eu melhor conhecia e tive menos medo de errar. A entrada na universidade foi cheia de descobertas. Conheci os aguardados professores da UFES, o campus, novas pessoas. No ano que entrei na Pedagogia, 2006, estavam sendo implementadas no curso as novas diretrizes curriculares instituídas pela Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. Assim como salienta Aguiar e Scheibe (1999, 1999, p. 231):

² Disponível em: <http://pensador.uol.com.br>

[...] Um dos fatores que impulsionou o surgimento do movimento de reformulação dos cursos de licenciatura foi, sem dúvida, o repúdio à proposta de formação do 'especialista no professor' no curso de pedagogia, tendo em vista que essa formação se ancorava numa visão reducionista e tecnicista de escola e de educador, questão amplamente discutida por vários autores.

Quando a turma foi informada da alteração do curso, ficamos todos muito apreensivos, pois ninguém sabia direito o que estava acontecendo. Os alunos de outros períodos diziam que éramos generalistas e isso era visto como algo ruim.

O colegiado do curso realizou seminários, encontros com o objetivo de esclarecer melhor sobre a implementação das novas diretrizes. Mesmo assim, a insegurança continuou por todo o curso. Por ser a primeira turma de um currículo novo, fomos construindo esse novo formato do curso.

Em muitas disciplinas que tivemos os professores não conseguiram compreender as ementas das disciplinas, fugindo do que seria estudado naquele momento ou então não tinham conhecimento suficiente para ministrar a disciplina. Isso ocorreu com os professores substitutos e com aqueles que não participaram das discussões de implementação das diretrizes.

Durante essa trajetória muitos foram os momentos de desencanto, de insatisfação, mas também momentos de reivindicação por um ensino de qualidade, de descoberta de novas possibilidades. Descobrir caminhos a cada período, aula, seminários, discussões. Historicamente as políticas para o Ensino Superior repercutiram na qualidade do ensino da universidade pública.

Carvalho (2006) destaca que após a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996:

[...] a política concretizou-se pelo sucateamento do segmento público, devido à redução drástica do financiamento do governo federal e à perda de docentes e de funcionários técnico-administrativos, associados à compressão de salários e orçamentos.

A situação tornou-se mais crítica, pois o crescimento da produtividade ocorreu, através de abertura de turmas no período noturno e do aumento de alunos em sala de aula, sem a reposição adequada do quadro funcional.

Esse cenário estimulou a privatização no interior das instituições, por meio da disseminação de parcerias entre as universidades públicas e as fundações privadas destinadas à complementação salarial docente e à oferta de cursos pagos de extensão (CARVALHO, 2006, p. 4).

A educação especial sempre foi um dos focos de atenção durante a minha formação. Escrevi-me para participar de um projeto de monitoria sobre inclusão no Centro de Educação Infantil CRIARTE, localizado na UFES. Durante esse período, senti muitas dificuldades, principalmente em relação a aspectos teóricos da educação especial.

Como estava tendo aula de introdução a educação especial achei que os estudos na disciplina poderiam contribuir para a minha prática, o que não aconteceu. A professora era da área de educação ambiental e tentou nos ajudar no que podia, mas sabemos que ficaram muitas lacunas. Para Barreto, et al (2008):

[...]Temos um grande desafio: como dar conta para os alunos cumprirem as disciplinas da formação geral reafirmando a Educação Especial como parte integrante e indissociável do curso de formação do profissional da educação? Considerando que o conceito da escola inclusiva deve perpassar todas as disciplinas do currículo e não sobrecarregar uma única disciplina na tentativa de uma formação especializada. Outra preocupação se coloca hoje: onde e como se dará a formação mais específica do professor para atuar mais diretamente com os deficientes comprometidos e/ou lesados, aqueles que nem sequer chegavam à educação formal? (BARRETO et al, 2008, p. 15).

Com o objetivo de me aproximar mais do conhecimento produzido na área de educação especial em uma perspectiva inclusiva, entrei para o programa de iniciação científica. Pude aprofundar meus estudos participando do grupo de pesquisa Educação Especial: abordagens e tendências.

Paralelo a isso, estava inserida no projeto de pesquisa intitulado: “O Curso de Pedagogia da UFES frente às políticas atuais para a formação de professores: impactos e perspectivas à educação inclusiva”, coordenada pela professora Dr^a. Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto. Com o objetivo geral de analisar o processo de implementação do Currículo 2006 do Curso de Pedagogia/CE/UFES, enfocando as práticas de ensino que objetivam ao conhecimento das políticas de educação inclusiva e a compreensão de suas implicações organizacionais e pedagógicas pelos alunos do curso de Pedagogia.

A pesquisa foi muito enriquecedora, pude compreender melhor o meu próprio curso, as diretrizes, toda a movimentação dos professores, do colegiado, no esforço de entender também esse novo processo que estávamos vivenciando. Uma das culminâncias da pesquisa foi o meu trabalho de conclusão de curso, escrito com outra colega de pesquisa, Pâmela Rodrigues Pereira, intitulado: As contribuições do currículo do Curso de Pedagogia da UFES para a formação de professores na perspectiva inclusiva (2006-2009).

Neste trabalho tivemos como objetivo geral analisar a implementação do novo currículo oficial do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo na formação de professores em tempos de inclusão, nas turmas ingressantes no período de 2006/1 a 2008/1. O estudo apontou que as DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais) trouxeram grandes contribuições principalmente para repensar a formação teórica atrelada aos estudos dentro e fora da escola. As falas dos discentes apontam para a necessidade de trabalhar a educação especial em todas as disciplinas, e de forma mais específica na disciplina de “Introdução a Educação Especial”; afirmou também a importância do professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem do aluno.

Em meio às discussões sobre as diretrizes e sobre a educação especial no Curso de Pedagogia, entra no curso um aluno surdo que tinha sido transferido de uma faculdade particular e estava enfrentando dificuldades para conseguir assistir às aulas, pois não tinha intérprete para ele. Muitos professores comentavam das dificuldades que

estavam tendo para dar aula a esse aluno, pois não sabiam Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Sentimos a necessidade de olhar a inclusão na universidade de uma forma mais ampla. Com isso, terminada a pesquisa no Curso de Pedagogia, surgiu o projeto de pesquisa “As políticas de inclusão no Ensino Superior público do Espírito Santo e a formação de professores para diversidade: tensões, impasses e perspectivas no caso da Universidade Federal do ES.” Também orientado pela professora Dr^a Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto.

Esse projeto visa analisar o processo de implementação das políticas de inclusão; do acesso, da permanência e da qualidade nos cursos de graduação da UFES (nos campi de Goiabeiras, São Mateus e Alegre), de grupos sociais historicamente excluídos, pessoas com deficiência, negros, pardos (afrodescendentes) e estudantes de origem popular.

Paralelo a minha participação no grupo de pesquisa, devido ao fato de ter passado em um concurso, me tornei professora de educação infantil de um município da Grande Vitória. A educação inclusiva também esteve presente nesse cotidiano, pois o Centro Municipal de Educação Infantil em que trabalho recebe muitas crianças com deficiência. A presença desses alunos na escola nem sempre acontece de forma tranquila, pois no cotidiano escolar lidamos com muitas dúvidas a respeito do trabalho pedagógico com essas crianças.

Quando entrei no Mestrado, o estudante surdo acima citado também passou na prova de mestrado e começou a frequentar as aulas. Novamente as questões que antes me inquietavam voltaram a me instigar. Todas as vivências que obtive durante a minha trajetória na universidade e também na escola acabaram me instigando a olhar para o processo de inserção desse estudante no programa de pós-graduação e a problematizá-la. Além disso, são poucos os surdos que chegam ao ensino superior e

mais restrito ainda são os surdos que chegam à pós-graduação (LODI; LACERDA, 2009).

Assim muitas questões são pertinentes: Como a universidade tem se organizado para receber os alunos com deficiência? Quais as relações/ mudanças produzidas entre o sujeito surdo e os demais alunos, professores e funcionários do Programa de Pós-graduação em Educação com o ingresso de um surdo? Como a presença desse sujeito em um programa de pós-graduação possibilita se pensar a inclusão na universidade?

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo geral

Analisar e discutir o contexto sócio-político da Universidade Federal do Espírito Santo e como interferem no acesso e a busca de permanência de um estudante surdo.

1.2.2 Objetivos específicos

Analisar a trajetória de um aluno surdo no Programa de Pós-Graduação em Educação;

Contextualizar o contexto sócio-político da Universidade Federal do Espírito Santo voltadas para a pessoa com deficiência.

1.3 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Nas considerações iniciais apresento uma visão geral do tema investigado. Procuo apresentar um breve delineamento das minhas experiências profissionais e da

motivação para a pesquisa. Apresento o problema, a justificativa as perguntas e os objetivos que nortearam a investigação.

No segundo capítulo busco delinear os pressupostos teóricos que contribuíram para o desenvolvimento do estudo. O referencial está organizado a partir de um resgate histórico da constituição da universidade e da pós-graduação no Brasil. Posteriormente faço uma discussão sobre as pessoas com deficiência na universidade e as políticas de inclusão e o processo histórico da educação especial em geral e especificamente da educação de surdos.

No terceiro capítulo dialogo com algumas produções relacionadas a pessoas com deficiência na universidade. No quarto capítulo apresento os procedimentos teórico-metodológicos, como: a caracterização do campo de pesquisa, os sujeitos participantes do estudo, os instrumentos para coleta de dados.

No quinto capítulo apresento as discussões advindas da coleta de dados e um breve diálogo com autores de referência relativos à temática apresentada. No sexto capítulo são tecidas as considerações finais acerca da inclusão na universidade a partir de um estudo de caso de um aluno surdo na pós-graduação.

2 ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE A EDUCAÇÃO NO BRASIL

2.1 HISTÓRICO DA CONSTITUIÇÃO DA UNIVERSIDADE NO BRASIL

Os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes; em outras palavras, a classe que é o poder material dominante numa determinada sociedade é também o poder espiritual dominante. A classe que dispõe dos meios da produção material dispõe também dos meios da produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles aos quais são negados os meios de produção intelectual está submetido também à classe dominante (MARX; ENGELS, 2007, p. 48).

Neste capítulo pretende-se fazer uma breve recuperação da constituição da universidade no Brasil, tendo como marco inicial a institucionalização da primeira universidade no país, em 1808. Compreende-se a necessidade de ter uma visão do contexto social do qual o fenômeno estudado faz parte.

De acordo com Ribeiro (1998) com a invasão de Portugal pelas tropas francesas, em 1807, a família real e a corte portuguesa mudaram para o Brasil Colônia. Em seguida, o príncipe regente pressionado pelos senhores de escravos, em busca de melhores preços e mercados para a sua produção, e pela Inglaterra, com o objetivo de aumentar e conquistar mercados, foi obrigado a decretar a “abertura dos portos para as nações amigas” em 1808.

Com a vinda da família Real, o Rio de Janeiro ganhou importantes medidas no campo intelectual: Criação da Imprensa Régia (1808), Biblioteca Pública (1810), Jardim Botânico (1810), Museu Nacional (1818), entre outros. No campo específico do ensino superior, Ribeiro (1998), destaca os cursos que inauguraram o nível superior de ensino no Brasil:

É em razão da defesa militar que são criadas, em 1808, a Academia real de Marinha e, em 1810, a academia Real Militar[...], a fim de que atendessem à formação de oficiais e engenheiros civis militares. Em 1808

é criado o curso de cirurgia e anatomia, no Rio. No ano seguinte, nesta mesma cidade organiza-se o de medicina. Todos esses visam atender à formação de médicos e cirurgiões para o Exército e a Marinha.

[...] em 1812 é criada a escola de serralheiros, oficiais de lima e espingardeiros (MG); são criados na Bahia os cursos de economia (1808); agricultura (1812), abrangendo química industrial, geologia e mineralogia; em 1818, o de desenho de agricultura (1814). Tais cursos deveriam formar técnicos em economia, agricultura e indústria (RIBEIRO, 1998, p. 41).

Cabe lembrar que tais cursos não eram destinados a toda a população colonial. Apenas tinha acesso à educação quem pertencia a uma elite econômica e conseqüentemente, quem tinha o poder político.

Com o descontentamento dos portugueses na demora de D. João VI a voltar para Portugal, em 1820 acontece na cidade do Porto (Portugal) a Revolução Constitucionalista, com o objetivo da liberalização do regime e um fortalecimento das cortes indo contra o absolutismo do rei. Em 1821 D. João VI volta a Portugal levando a família Real (RIBEIRO, 1998).

Com a saída da família Real, a ideia de autonomia de Portugal vai ganhando significação no processo político. Entretanto, tal discussão ficou praticamente restrita à elite dominante do país e intelectuais da classe média. Apenas uma minoria da camada popular participou do processo. Em 1822, o Brasil conquista sua autonomia política de Portugal. Assim, o Brasil necessitou criar a sua primeira constituição.

Na primeira constituição do Brasil, outorgada em 1824, foi determinada a criação de Colégios e Universidades, nos quais se ensinavam elementos das belas artes e ciências. Com a promulgação do Ato Adicional à Constituição em 1834, fica o nível superior a cargo do governo central, enquanto os demais níveis competem as Assembleias Provinciais:

Ficando a cargo do governo central pelo Ato Adicional, demonstra ser este o nível que mais interessa às autoridades. Isto é, aos representantes políticos da época. Eram os cursos que formariam a elite dirigente de uma sociedade aristocrática como a brasileira (RIBEIRO, 1998, p. 50).

Podemos perceber algo que sempre esteve presente no ensino superior brasileiro desde o início de sua constituição: o fato dele ter sido criado para atender aos interesses da elite econômica e política do país. A maioria da população brasileira continuava fora da universidade e também, da educação básica. Interessava ao governo garantir a formação da elite dominante.

No Brasil imperial, por volta de 1850, Ribeiro (1998) destaca o interesse econômico – político – social dos grupos dominantes no ensino superior e o desinteresse pela escola primária e secundária. Para a elite dirigente, não interessava tomar medidas relacionadas à escola, pois:

As modificações propostas são superficiais por serem pessoas pertencentes à camada privilegiada, sem razões fundamentais para interessar-se pela estrutura social geral e educacional especificadamente. São superficiais também, pelo tipo de formação superior recebida, que oferece uma interpretação da realidade, fruto desta perspectiva de privilégios a serem conservados ou quando muito uma interpretação da realidade segundo modelos importados, os mais avançados, mas resultado de situações distintas e, por isso, inoperantes (RIBEIRO, 1998, p. 55).

Sendo assim, a universidade não poderia atender aos interesses das camadas populares. Os ensinamentos originários desta instituição estão estritamente ligados aos interesses da elite dominante, que não se interessava e ainda não se interessa por melhorar as condições educacionais do país. Além disso, cabe lembrar que as camadas populares não se encontravam nas universidades, não tendo então representação neste espaço. Assim concorda Pinto (1994):

Mas a universidade desempenha, infelizmente, um papel de triste relevância na representatividade das forças sociais declinantes [...] tinha de caber a universidade do país atrasado e em regime de colonização imperialistas, ser o principal instrumento da alienação cultural inevitável em tal fase histórica. Neste sentido, desempenhou suas funções nas únicas condições objetivas que lhe eram oferecidas, procriando as gerações componentes das classes econômica e culturalmente dominantes, moldando-lhes o raciocínio e provendo-as dos parcos conhecimentos então exigidos para o processo social. Como era frequentada, na sua imensa maioria, por estudantes enviados pelas famílias abastadas, o ensino alienador das realidades do país que recebiam pouco mal lhes fazia, uma vez que seu papel social já se achava predeterminado pela posição de classe que iriam futuramente ocupar.[...] Fabricar doutores era a sua natural e única função, cumprindo-a a contento. A universidade não era motivo de reclamações, porque os poucos que a procuravam sabiam antecipadamente que nela conseguiam entrar e o ensino que os habilitaria ao que desejavam ser (PINTO, 1994, p. 14).

Deste modo, os poucos representantes das camadas populares que conseguiam entrar na universidade não podiam solucionar a questão elitista e alienante da universidade brasileira.

Diferente dos países europeus que tinham uma economia resultante do capitalismo industrial, e que por isso necessitavam de mais pessoas escolarizadas, o Brasil no final do século XIX não tinha interesse na educação primária. A dificuldade não era passar de um nível de ensino a outro e sim de entrar na escola, pois a grande maioria não tinha condições de frequentá-la. A pressão por maior acesso a escola decorre da camada média da população, como nos diz Ribeiro (1998, p. 59): “A reduzida camada média, que vai ampliando-se nas últimas décadas do Império, é que pressiona pela abertura da escola”.

Ao entrar na escola, os poucos alunos da classe média que conseguiam, objetivavam ascender socialmente, por isso desejavam matricular-se no ensino superior. O próprio ensino secundário acabou por reduzir-se muitas vezes a preparação para o ensino superior (RIBEIRO, 1998).

Com o crescimento da classe média, esta começa a participar de atividades intelectuais, do exército, e outros elementos públicos e com isso deseja ampliar sua participação no Estado. Assim, o Império não mais agradava esse setor, que cogitava o desejo de mudança da estrutura vigente. Então, “sob a liderança de elementos da camada média (especialmente militar), com o apoio significativo da camada dominante do café e com a aparente omissão da maioria da população, é proclamada a República (1889)” (RIBEIRO, 1998, p. 70). Mais uma vez, o povo brasileiro ficou de fora de um importante movimento político do país. Consequentemente, sua participação nas estruturas políticas do Estado continuou reduzida.

Em 1890, foi decretada a Reforma Benjamin Constant, influenciada pelos ideais positivistas, que se orientavam pela liberdade e laicidade do ensino e gratuidade da escola primária. Pretendia que a educação secundária tivesse um caráter formador e não só preparar os alunos para o ensino superior. Também buscou a descentralização do ensino primário, secundário no Distrito Federal e a instrução superior em todo o país. Houve também outra reforma educacional em 1901, de Eptácio Pessoa, buscando tornar possível a reforma Benjamin Constant (CURY, 2009).

Em 1911, temos mais uma reforma: a Reforma Rivadária Corrêa. Esta lei foi marcada por fortes influências positivistas, retirando do Estado a influência na educação brasileira, incluindo o ensino superior. Em 1915, temos a promulgação do decreto 11.530, que revogava a Reforma Rivadária Corrêa. Dentre as mudanças decorrentes do decreto, no que tange ao ensino superior Cunha (2007) destaca: a necessidade de o ingressante apresentar o certificado de aprovação das matérias do ginásial, sendo que os estudantes de ginásios privados deveriam prestar provas nos estabelecimentos estaduais fiscalizados pelo Conselho Superior de Ensino. O exame de ingresso deveria ser rigoroso. Além disso, organizou o ensino superior dando-lhe autonomia didática.

No Período Republicano, entre 1918 a 1930, houve mudanças na economia brasileira. Para Ribeiro (1998), a modificação básica é representada pelo impulso dado ao parque manufatureiro que passa a ser indispensável na nossa economia, além disso,

representa a consolidação da burguesia industrial e do operariado. A burguesia industrial apresenta ora interesses comuns à classe dominante, pois se colocam em relação de dominação em relação à mão de obra, ora possui interesses antagônicos.

Já o operariado, passa a representar o povo enquanto manifestação política. Dessa forma, “a década de 20 é fértil em movimentos de contestação: greves operárias, o tenentismo, a Coluna Prestes, a fundação do Partido Comunista do Brasil e a contestação cultural, na Semana de 22” (ARANHA, 1989, p. 241).

Neste contexto de mudanças no país, a educação também irá sofrer contestação de sua práxis. A pequena burguesia irá exigir uma educação acadêmica e elitista e o operariado exige o mínimo de escolarização fazendo pressão pelo aumento da oferta de ensino. Além disso, a educação brasileira irá sofrer influências do movimento “[...] escola-novista, trazendo a esperança de democratização e de transformação da sociedade por meio da escola. Reagindo ao individualismo e academicismo da educação tradicional, propõe-se a renovação das técnicas e a exigência da escola única, obrigatória e gratuita” (ARANHA, 1989, p. 243).

Em 1932 foi publicado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, considerando dever do Estado a educação pública, obrigatória, gratuita e laica. No que tange a universidade, Saviani (2007) destaca que o documento propõe a ampliação do ensino superior com a criação de faculdades de ciências sociais e econômicas; de ciências matemáticas, físicas e naturais; e de filosofia e letras. Além disso, a educação universitária deveria garantir o seu tripé: ensino, pesquisa e extensão, garantindo o estudo científico dos problemas nacionais, o combate ao ceticismo, enciclopedismo, dentre outros. Os pioneiros também defendiam uma escola única para ricos e pobres.

Outro ponto que merece destaque no documento é o caráter elitista de se pensar a universidade, assim, Saviani (2007) enfatiza que o documento propõe:

Cabe a universidade, não por motivos econômicos, mas por diferenciação das capacidades mediante a educação fundada na ação biológica e funcional, selecionar os mais capazes e elevar ao máximo o desenvolvimento de suas aptidões naturais. Eis aí a via para constituir a elite de que o país precisa para enfrentar a variedade de problemas postos pela complexidade das sociedades modernas (SAVIANI, 2007, p. 249).

Para Ribeiro (1998), apesar de o movimento defender a reestruturação do ensino, os educadores da Escola Nova foram criticados por partirem de uma visão superficial da realidade social e por transportarem para o Brasil uma forma de pensar a educação sem fazer, muitas vezes, uma relação com o contexto brasileiro.

Influenciado pelas ideias da Escola Nova, Francisco Campos quando primeiro Ministro da Educação e Saúde Pública, em 1930, imprimiu essa tendência escola-novista em sua reforma de ensino, a chamada Reforma Francisco Campos, que foi efetivada por meio de vários decretos. Referindo-se à reforma citada, Romanelli (1999), aponta que a reforma deu uma estrutura orgânica ao ensino secundário, comercial e superior. E pela primeira vez uma reforma atingia profundamente a estrutura do ensino e era imposta a todo território nacional.

Apesar de o ensino superior ter sido criado durante a permanência da família real portuguesa no país, (1808-1821) a configuração desse nível de ensino em universidade só aconteceu oficialmente em 1920. Não passando da agregação de três escolas superiores já existentes no Rio de Janeiro (Faculdade de Direito, a de Medicina e a Escola Politécnica). Havia em 1912 a Universidade do Paraná, composta pelas faculdades de Direito, Engenharia, Odontologia, Farmácia e Comércio, entretanto foi impedida de existir oficialmente, pois o governo proibiu a abertura de universidades em cidades com menos de 100 mil habitantes.

Com iniciativas de Francisco Pimentel, surgiu em 1927 a Universidade de Minas Gerais, entretanto não passou também da agregação das escolas de Direito, Engenharia e Medicina (ROMANELLI, 1999). Estas eram as universidades existentes até a

promulgação do decreto 19.851, de 1931, instituindo o estatuto das universidades brasileiras que adotou como forma de organização do ensino superior, o regime universitário. Assim, após o decreto temos a reestruturação da Universidade do Rio de Janeiro, a criação da Universidade de São Paulo, em 1935, a criação da Universidade do Distrito Federal e também neste ano a criação da Universidade de Porto Alegre. O Estatuto também fixava os objetivos do ensino universitário:

Art.1º - O ensino universitário tem como finalidade: elevar o nível da cultura geral; estimular a investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercício de atividades que requerem preparo técnico e científico superior; concorrer, enfim, pela educação do indivíduo e da coletividade pela harmonia de objetivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as atividades universitárias, para a grandeza da Nação e para o aperfeiçoamento da humanidade (ROMANELLI, 1999, p.133).

Para Romanelli (1999) cabe destacar deste artigo, a amplitude dos objetivos, a dificuldade de realização de pesquisa nas Universidades, situação vivida até hoje dentro das universidades, salvo raras exceções. Em relação ao artigo 5º, Romanelli (1999), enfatiza que a lei estipulava a obrigatoriedade de pelo menos três cursos para a existência de uma universidade: Engenharia, Direito, Educação, Ciências e Letras, o que reforçava a antiga concepção da aristocracia de ensino. Tais cursos demonstravam o caráter elitista que a Universidade deveria continuar tendo, pois eles iriam formar os profissionais para as carreiras liberais, ou seja, que estariam no poder político e econômico. No artigo 8º e 9º destaca-se a autonomia de cada escola, o que até hoje dificultou a estruturação mais orgânica da universidade.

Em 1938 o país iria passar por um processo de eleição presidencial, entretanto Getúlio Vargas aproveitando-se em 1937 de que o comunismo não estava com uma imagem positiva entre a população e que surgiu uma denúncia de que estavam tramando um plano para tomar o país, ele, em nome da segurança nacional, fechou o congresso e tomou o poder. De acordo com Ribeiro (1998), em consequência do golpe de 1937 foi outorgada uma nova constituição. Quanto à educação, dá ênfase ao trabalho manual, instituindo a obrigatoriedade de trabalhos manuais no ensino primário, normal e secundário. Para a autora, fica explicitada na constituição a orientação político-

educacional capitalista de preparação para o trabalho. Não rompendo com o dualismo na educação, pois se destinava as classes economicamente desfavorecidas. Além disso, não foram atendidas as reivindicações do movimento da Escola Nova.

Neste período (1942) é decretada também a reforma de ensino conhecida como a reforma Capanema, destinada ao ensino secundário. Romanelli (1999) destaca que na lei o ensino secundário deveria proporcionar uma cultura humanística, condições para o acesso ao ensino superior, fomentar uma política ideológica de caráter fascista, dentre outros. A autora destaca também o fato de que os exames para o ingresso no ensino secundário continuarem sendo rígidos e seletivos. Podemos então perceber que se a educação já era seletiva no ensino secundário, poucas pessoas chegariam ao ensino superior (as mais favorecidas economicamente e politicamente).

Outro ponto importante da reforma refere-se ao ensino profissional, pois criou dois tipos de ensino profissional: um mantido pelo Estado e outro mantido pelas empresas surgindo assim o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI).

Para Romanelli (1999):

A legislação acabou criando condições para que a demanda social da educação se diversificasse apenas em dois tipos de componentes: os componentes dos estratos médios e altos que continuaram a fazer opção pelas escolas que “classificam” socialmente, e os componentes dos estratos populares que passaram a fazer opção pelas escolas que preparavam o sistema educacional, de modo geral, em um sistema de discriminação social (ROMANELLI, 1999 p. 169).

Assim, o dualismo na educação persistia, no qual se tentava controlar o acesso das camadas populares ao ensino propedêutico oferecendo-lhes o ensino profissionalizante, que possibilitaria entrar no mercado de trabalho.

Em 1946 foi outorgada uma nova constituição para o país. No que tange à educação, nesta constituição podemos destacar a aproximação com os ideais da Escola Nova; a previsão de recursos mínimos destinados à educação, a promulgação do direito à

educação, dentre outros (ROMANELLI, 1999). No que tange ao ensino superior, a lei prevê apenas o fomento à criação de institutos de pesquisas. O ministro da educação da época, Clemente Mariani, baseado na Constituição de 1946, constituiu uma comissão de educadores a fim de propor um projeto de reforma da educação no país.

As discussões que vão nortear o anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi um processo de importantes debates que se estenderam de 1948 até 1961. Podemos destacar a questão do ensino público x ensino privado. O deputado Carlos Lacerda apresenta-se contra o monopólio do ensino estatal, juntando-se a ele na defesa das escolas particulares os religiosos católicos (a maioria das escolas particulares de nível secundário pertencia a eles). Os pioneiros da educação nova, por outro lado, defendiam a escola pública e:

Recebem o apoio de intelectuais, estudantes e líderes sindicais, sendo iniciada a Campanha em Defesa da Escola Pública. O movimento culminou com o Manifesto dos Educadores (1959) assinado por Fernando de Azevedo e mais 189 pessoas (ARANHA, 1989, p. 250).

Deste modo, o que realmente estava sendo discutido era a democratização do ensino, pois com acesso a educação as camadas populares ampliariam a sua participação política, o que não era bem visto pela elite. De acordo com Romanelli (1999), com a promulgação da LDB de 1961 a estrutura tradicional de ensino foi mantida e em sua essência nada mudou. Foi permitida a representação das escolas particulares no Conselho Federal de Educação e dos Conselhos Estaduais de Educação, o que possibilita a pressão de recursos públicos para escolas privadas e durante o texto pode-se encontrar várias influências do segmento tradicional da sociedade (humanismo tradicional) do qual a vertente religiosa católica fazia parte.

No que tange ao ensino superior, a LDB de 1961 não trouxe a discussão sobre a reforma universitária, não levando em consideração as manifestações de modernização das universidades brasileiras já defendidas por intelectuais como Anísio Teixeira.

Em 1961 temos a criação da universidade de Brasília, fomentando a discussão da reforma da universidade brasileira. Ribeiro (1998) destaca dois pontos de discussão sobre os problemas enfrentados no ensino superior nos anos 60: o projeto de reforma foi guiado pelo esforço precursor de Anísio Teixeira na criação da Universidade do Distrito Federal (1935) na tentativa de implantação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP. Assim, a criação da universidade de Brasília “[...] resultava no enfrentamento de problemas já sugeridos com a própria universidade brasileira, criada cerca de trinta anos antes, e que só se agravaram daí por diante” (RIBEIRO, 1998, p.176).

O segundo ponto está no enfraquecimento da contradição alienação x desalienação no ensino superior. Com a vinda do capital estrangeiro para o Brasil durante o governo de Juscelino Kubitschek, destacou-se socialmente um grupo de dirigentes de brasileiros das empresas estrangeiras que vieram para o país. Tais dirigentes precisavam ser formados em nível superior, assim ao se reformar a universidade “[...] é preciso responder à questão: que tipo de profissional se quer formar? Formar um profissional para atender a que interesses?” (RIBEIRO, 1998, p. 177). Assim, a universidade de Brasília se vê pressionada a atender tais demandas ao mesmo tempo em que projeta sua reforma. Infelizmente tal projeto se viu ameaçado pelo golpe militar de 1964.

Quando João Goulart assume a presidência da República em 1961, em substituição ao presidente Jânio Quadros, o país começa a viver uma fase de agitação política. João Goulart tinha ideias consideradas de esquerda para a época, o que não agradou a elite do país. Assim, no dia 9 de abril de 1964 os militares assumem o poder decretando o AI-1 (Ato institucional número 1) que influenciou na saída do presidente da República. De acordo com Ribeiro (1998) as prisões e perseguições iniciaram-se após o dia seguinte do golpe. O governo cassou mandatos, suspendeu direitos políticos sem direito a defesa. Foram utilizados instrumentos de tortura com o intuito de obter confissões, denúncias etc. O AI-2, de outubro de 64, acaba com os partidos políticos (permitindo apenas dois) e com as eleições para presidente e governador. O AI-3 estabeleceu

normas para as eleições em nível federal, municipal e estadual. O AI-4 estabeleceu a forma em que iria ser votado o projeto de uma nova constituição (Ribeiro, 1998).

É dentro desse contexto político que a reforma universitária foi proposta e efetuada. Assim, concordando com Chauí (2001) devemos nos questionar: “Como se realiza a modificação da universidade sem os recursos da democracia liberal? Quais os efeitos de uma reforma feita à sombra do Ato Institucional nº 5 e do decreto nº 477?” (CHAUÍ, 2001, p. 46). Essa discussão será feita no item a seguir.

2.1.2 As reformas universitárias e algumas considerações

Para Pinto (1986), devemos nos indagar em que consiste a essência da reforma universitária. Assim, comunga-se das ideias do autor quando propõe que a essência da universidade consiste em impedir que a classe dominante se reproduza, e utilize a universidade para formar seus representantes intelectuais. Para tal, ele propõe pensar a reforma da universidade não primordialmente com finalidade pedagógica, mas a priori, pensar em uma finalidade política:

A reforma da universidade não é tarefa de natureza jurídica, institucional e muito menos pedagógica, e sim consiste na transformação da sua essência, convertendo-a de órgão socialmente alienado da realidade brasileira em fator de transformação progressista dessa mesma realidade (PINTO, 1986, p. 15).

A classe dominante, que antes tinha o domínio exclusivo da universidade passa a não mais contar tranquilamente com uma universidade que favorece o seu domínio intelectual e social e vê cada vez mais as pressões populares por acesso a ela, que possuem intenções diferentes da elite dominante (PINTO, 1986).

Dessa forma, a universidade sendo utilizada pela classe dominante para exercer o domínio social e tendo sua essência alienante é questionada e pressionada a se tornar

um instrumento para a transformação da realidade social, tendo os estudantes como um dos principais agentes sociais na luta por mudanças. De acordo com Chauí (2001), a explosão do movimento estudantil em 1968, no Brasil, questionava o ideário liberal e autoritário de sociedade e de universidade, buscando uma universidade crítica.

Pinto (1986), afirma que os pedagogos cometem um grande erro ao se pensar qual a melhor maneira de organizar o ensino universitário para os alunos que entraram. Somos convidados a nos questionar: por quê que apenas alguns entraram e outros não? Porque motivo são estes e não outros que a sociedade envia à universidade? Onde estão os pobres, negros e deficientes na universidade? E se estão lá, em quais cursos e condições de acesso? Por que questionamentos de 1986 são tão atuais? Talvez pouca coisa tenha mudado em nossas universidades. Para Chauí (2001):

[...] A universidade tem hoje um papel que alguns não querem desempenhar, mas que é determinante para a existência da própria universidade: criar incompetentes sociais e políticos, realizar com a cultura o que a empresa realiza com o trabalho, isto é, parcelar, fragmentar, limitar o conhecimento e impedir o pensamento, de modo a bloquear toda tentativa concreta de decisão, controle e participação, tanto no plano da produção material quanto no da produção intelectual (CHAUÍ, 2001. p. 46).

A reforma universitária foi realizada a partir de 1968, por meio da Lei nº 5,540/68 (Fixando normas para o ensino superior). O grupo de trabalho da reforma universitária formado por representantes escolhidos pelo governo militar tinha duas demandas para contemplar: a dos estudantes e professores universitários e a dos grupos ligados ao Estado. Além das influências internas, a reforma universitária, assim como a educação de modo geral, sofreu influências de movimentos econômicos internacionais. Podemos destacar a influência do tecnicismo, baseando-se no treinamento do aluno para o desenvolvimento de habilidades, nos ideais de racionalidade, objetividade e eficiência (ARANHA, 1989).

A educação também foi influenciada pelo taylorismo, separando a concepção da execução. Acordos foram feitos entre MEC-USAID (Ministério da Educação e Cultura e United States Agency for International Development), onde o Brasil recebeu ajuda técnica e financeira. Assim, “a partir daí desenvolve-se uma reforma autoritária, vertical, domesticadora, que visa atrelar o sistema educacional ao modelo econômico dependente, imposto pela política norte-americana para a América Latina” (ARANHA, 1989, p. 213).

Outros dois documentos importantes para a elaboração do documento foram o relatório Atcon (1966) (realizado por teórico norte-americano) e o relatório Meira Mattos (1968) (Coronel da Escola Superior de Guerra). Segundo Chauí (2001), o relatório Atcon enfatizava a necessidade de encarar a educação como um fenômeno quantitativo. Assim, desejava-se uma universidade com um modelo administrativo baseado nos das empresas. O relatório Meira Mattos propôs uma reforma pragmática, preocupando-se com a disciplina e indo contra a ideia de autonomia universitária.

Dessa forma podemos notar tais influências na reforma que se implantou no ensino superior. As cátedras são extintas e há a unificação do vestibular. As faculdades são agrupadas em universidades para economia de recursos materiais e recursos humanos. É desenvolvido também um programa de pós-graduação, que acabou ocasionando a desvalorização do diploma de graduação, pois ter um título de mestre ou doutor era mais valorizado do que um diploma de graduação. A autonomia universitária foi abolida pelo grupo de trabalho, mas vetada pelo presidente da República. As matrículas passam a ser por disciplinas, instituindo o sistema de créditos. Para Aranha (1989):

A divisão em departamentos fragmenta a antiga unidade e instaura um processo de burocratização nunca visto. Da mesma forma, se até então os alunos eram reunidos em classes compondo uma turma, o sistema de matrícula por disciplina desfaz grupos relativamente estáveis. Essa técnica de romper a interação entre pessoas e grupos parece ter a intenção de atenuar a crescente politização dos estudantes (ARANHA, 1989, p. 214).

Assim, a universidade que pretendia ser crítica deu lugar a uma universidade com ideologia tecnicista, burocratizada e fragmentada. O aumento do número de estudantes não garantiu qualidade no serviço oferecido (aumento de bibliotecas, professores, laboratórios, etc.) contribuindo para o desmonte da universidade pública e a perda na qualidade do ensino.

Dentro do contexto da reforma universitária cabe destacar a Reforma do Estado (objetiva adaptar o Estado às novas exigências do capitalismo, deixando de ser um Estado regulador da economia para um Estado neoliberal). O pressuposto da Reforma do Estado é originado de um grupo de economistas, cientistas e filósofos que se reuniram em 1947, indo contra o surgimento do Estado de Bem-Estar social das décadas de 50 e 60. Esse grupo defendia a formação de um estado forte que cortasse os gastos públicos com encargos sociais; um Estado com estabilidade monetária; um Estado que não regulasse a economia, que realizasse uma reforma fiscal aumentando os impostos sobre o trabalho, consumo e comércio e abaixasse os impostos sobre as fortunas (CHAUÍ, 1999). A Reforma do Estado, no qual tem como principal ideologia a premissa de que “o mercado é portador de racionalização sócio-política e agente principal do bem estar da república” (CHAUÍ, 1999, p. 3) acaba, colocando os direitos sociais (educação, saúde, cultura,...) como serviços que não são exclusivos do estado, que são definidos pelo mercado. Então,

O Estado se desobriga, portanto, de uma atividade eminentemente política, uma vez que pretende desfazer a articulação democrática entre poder e direito. Dessa maneira, ao colocar a educação no campo de serviços, deixa de considerá-la um direito dos cidadãos e passa a tratá-la como qualquer outro serviço público, que pode ser terceirizado ou privatizado (CHAUÍ, 2001, p. 177).

Esse modelo político começa a ser implementado com a crise do Estado de Bem-Estar social no início dos anos 70, devido às altas taxas de inflação e baixo crescimento econômico. No que tange à universidade, CHAUÍ (1999), destaca que com a reforma universitária, a universidade pública passa a ser uma organização administrada,

perdendo autonomia, sendo pensada como um órgão de administração indireta, que gera receitas e capta recursos externos. Tal modelo deixa de lado a luta dos professores, estudantes de serem autônomos para criar suas normas, participarem das decisões universitárias e de relacionarem com a sociedade.

Ao se transformar em uma organização operacional que não tem comprometimento em ser reconhecida interna e externamente, não é de seu interesse discutir sua função, sua essência. Estruturada dessa forma, o que se observa são o aumento do número de horas-aula por professor, avaliação por quantidade de publicações, aumento de relatórios, falta de formação específica para dar aulas, a pesquisa visa apenas ser uma estratégia de controle para a execução de determinado objetivo (CHAUÍ, 1999).

De acordo com Martins (2009) após a Reforma Universitária de 1968 abriu-se condições para o surgimento de instituições organizadas em estabelecimentos isolados, com currículos que não eram voltadas para a pesquisa, sendo preocupada apenas com a transmissão de conhecimentos. Podemos destacar o relatório sobre a reformulação do ensino superior elaborado pela equipe de Assessoria do Ensino Superior, em 1969, no qual propõe que o governo deveria investir na criação de universidades privadas, ajudando-as a guardar vagas para alunos carentes. O Grupo de Trabalho da Reforma Universitária também propiciou o processo de expansão do ensino superior privado, permitindo que existissem estabelecimentos isolados. Como ressalta Martins (2009, p. 21): “O GT criou condições favoráveis ao processo de privatização que viria logo em seguida, ancorado na criação de estabelecimentos isolados”. Assim, apesar do aumento das vagas nas universidades públicas entre 1967 a 1980, não contemplou a demanda existente por ensino superior público, proporcionando a expansão do ensino superior privado.

Martins (2009) destaca outro importante agente na expansão do ensino superior privado. Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, o Conselho Federal de Educação (CFE), passou a deliberar sobre abertura e funcionamento de faculdades e universidades. Entre 1968 a 1972 foram autorizadas a

abertura de 759 cursos, dos 938 pedidos. A maioria eram pedidos de instituições privadas. Para Martins (2009) o grande número de autorizações deve-se ao fato de que o CFE “era composto majoritariamente por personalidades ligadas ao ensino privado, com disposição favorável para acolher os pedidos de abertura de novas instituições particulares” (MARTINS, 2009, p. 22).

Nas décadas de 60 e 70, a ampliação do ensino superior privado ocorreu por meio de estabelecimentos de pequeno porte. Já no final da década de 70 esse processo se modificou. Algumas instituições isoladas se fundiram e se transformaram em federações de escolas. Já no final da década de 80 houve uma aceleração na transformação de estabelecimentos isolados em universidades. No período de 1985 e 1996 o número de universidades privadas passou de 20 para 64 estabelecimentos, no intuito de que com grandes empreendimentos aumentaria a competitividade e com isso o lucro (MARTINS, 2009).

Neste período, precisamente no início da década de 80, o país entrava em um processo de democratização. Em 1985 temos o primeiro governo civil depois da ditadura com a posse de José Sarney, vice de Tancredo Neves, que foi eleito presidente pelo voto indireto. Assim, o país precisava de uma nova constituição, que atendesse aos interesses democráticos que não estavam contemplados na constituição de 1967, imposta pelo governo ditatorial. Em 1988 é promulgada a nova constituição do Brasil (ARANHA, 1989).

A nova constituição influenciou na criação de mais universidades privadas no país. No que tange a autonomia universitária, a constituição de 1988 possibilitou a criação e extinção de cursos pelas instituições de ensino superior privadas, sem necessitarem de controle do Estado. Para Martins (2009):

A criação dessas novas universidades particulares visava também obter um maior rendimento simbólico no interior do campo do ensino superior, pois formalmente elas passavam a se distinguir academicamente das faculdades isoladas e outros tipos de instituições. Em boa medida, várias dessas universidades com fins lucrativos, criadas nas últimas

décadas, constituem um simulacro de verdadeiras universidades, pois tendem a funcionar como um conglomerado de escolas profissionais que não consolidaram a carreira acadêmica de seus professores e não institucionalizaram a pesquisa em seu interior (MARTINS, 2009, p. 24).

No começo da década de 90, o ensino privado representava cerca de 62% do total das matrículas e em 1995 passou a ter 60% das matrículas. Em 1995 temos a posse como presidente da República Fernando Henrique Cardoso (FHC), ex ministro da fazenda de Itamar Franco. A partir de então, nos dois mandatos de Fernando Henrique intensificou-se a presença de instituições particulares no campo do ensino superior (CUNHA, 2003).

As propostas do governo no campo educacional sofreram influências de seu ministro da Educação Paulo Renato Souza, técnico do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Destaca-se como meta prioritária o papel econômico da educação, no qual o desenvolvimento seria sustentado pelo progresso científico e tecnológico essencial para garantir a qualidade do ensino. Assim buscou-se estabelecer uma parceria entre o setor privado e governo, entre a indústria e a universidade no financiamento e gestão do desenvolvimento científico e tecnológico (CUNHA, 2003).

Cunha destaca um ponto importante na proposta de governo de FHC: “a proposta referia-se negativamente à rede federal de ensino superior, que 'precisaria ser revista', silenciando-se quanto ao conjunto do ensino privado, que é majoritário e, inegavelmente, de qualidade bem inferior” (CUNHA, 2003, p. 39). Então, o objetivo era uma administração racional dos recursos, visando à generalização dos cursos noturnos, aumento das matrículas sem que com isso aumentasse o orçamento.

Uma das medidas do governo FHC para viabilizar a sua proposta de governo, foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Havia dois projetos para votação, e o governo preferiu apoiar a proposta do Senado, no qual tinha mais facilidade em conseguir adaptar o texto a seus interesses. A LDB aprovada não continha todas as bases e diretrizes da educação nacional, já que preferiu-se um texto mais genérico (CUNHA, 2003).

No que tange ao ensino superior, a LDB de 1996 delegou poder ao Estado de reconhecer, credenciar e avaliar as instituições de ensino superior. Em relação aos docentes, um terço deveria ter título de pós-graduação de mestre ou de doutor e um terço deveria ter dedicação exclusiva. A LDB facultou a existência de universidades especializadas por área de saber. A autonomia foi estendida a instituições que tivessem alta qualificação para o ensino e pesquisa. Possibilitou a instituições que não fossem isoladas a criarem e extinguirem cursos. No que cabe a entrada na universidade, a LDB de 1996 não menciona o exame vestibular, somente destacando a necessidade de aprovação em processos seletivos e a conclusão do ensino médio como exigência para a aprovação (CUNHA, 2003).

Em 1995, foi criado o Conselho Nacional de Educação (CNE) por meio da Lei nº 9.131/95 substituindo o Conselho Federal de Educação, que foi dissolvido no governo de Itamar Franco devido a denúncias de corrupção. O conselho tinha entre suas funções: reconhecer cursos, fazer o credenciamento de universidades, autorização para novos cursos superiores, dentre outros. Para Cunha (2003) o CNE comparado a seu antecessor, tem seus relatórios e avaliações feitos por técnicos do Ministério da Educação, o que pode evitar que interesses de instituições especialmente privadas possam influenciar nas suas decisões.

A escolha dos representantes era feita da seguinte forma: 24 membros eram escolhidos livremente pelo presidente do país e o restante era escolhido pelo presidente de uma lista apresentada por organizações da sociedade civil ligadas à Câmara de Educação Básica e Superior. O que ocorreu foi que “a necessidade de manter uma base parlamentar garantidora dos votos capazes de aprovar projetos do governo levou o presidente a trocar votos no Congresso por nomeações para postos do poder Executivo, inclusive no CNE [...]” (CUNHA 2003, p. 48). O que favoreceu que o grupo que defende os interesses do ensino superior privado fosse beneficiado.

Em suma, o governo de Fernando Henrique Cardoso buscou o desenvolvimento econômico tentando fazer uma conexão com o desenvolvimento científico e tecnológico, tendo a universidade como referência. As políticas para o ensino superior favoreceram a expansão e consolidação do setor privado em detrimento das universidades públicas: “a redução das despesas das universidades federais, por outro lado, só foi alcançada mediante a compressão dos salários e dos orçamentos, assim, como pela não-reposição dos quadros perdidos [...]” (CUNHA, 2003, p. 57).

Em 2003 é eleito como presidente da República Luis Inácio Lula da Silva (Lula), representante de um partido de esquerda (Partido dos Trabalhadores). A eleição de Lula gerou expectativas em torno de seu governo, pois esperava-se mudanças que rompessem com as políticas educacionais do governo FHC, entretanto o que se viu em muitos casos foi a continuação das propostas do governo antecessor (CARVALHO, 2006).

Ferreira (2012) destaca oito textos normativos de suma importância para o ensino superior no governo Lula assim como sua crítica a esses documentos, que cabe aqui registrar: a) a lei 10.861 que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), substituindo o exame nacional de cursos do governo anterior. Dentro das críticas sofridas destaca-se o fato do documento conter uma lógica produtivista e meritocrática e na prática pouco contribuir para a melhoria do ensino superior; b) a lei 10.973 de 2004 (Lei de Inovação Tecnológica), que na prática possibilitou uma aproximação entre o mercado e a universidade no que se refere à pesquisa; c) a Lei nº 11.079 de 2004 introduzindo normas para licitação e contratação de parceria Público-Privada, a crítica seria para a utilização de recursos públicos por entidades privadas; d) o decreto nº 5.525 de 2004, sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e a lei 11.892 de 2008, que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; e) a lei nº 11.096 de 2005, que criou o programa Universidade para Todos (PROUNI); o decreto Presidencial nº 5.205 de 2004, regulamentando as fundações de apoio privadas dentro das universidades; g) o decreto Presidencial nº 5.622 de 2005, normatizando o ensino a distância e possibilitando a

entrada do capital estrangeiro na educação; h) o decreto nº 6.096 de 2007, instituindo o Programa de Apoio a Planos e Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

Cabe destacar dois programas supracitados: O PROUNI e o REUNI. O PROUNI foi o primeiro programa de expansão de vagas no ensino superior do governo Lula. Trata-se de uma concessão de bolsas integrais ou parciais em instituições particulares para estudantes que historicamente não tiveram acesso ao ensino superior e que desejam fazer curso superior (DANTAS 2009).

Carvalho (2006, p. 7) destaca que o PROUNI veio “acompanhado por um discurso de justiça social, que encobriu a pressão das associações representativas dos interesses do segmento particular, justificada pelo alto grau de vagas ociosas”. Assim, o PROUNI foi uma grande oportunidade de ocupação de vagas ociosas nestas instituições por meio da isenção fiscal, consolidando a estrutura já existente no governo de Fernando Henrique Cardoso da hegemonia das universidades privadas. O governo Lula assim, aproxima-se da política neoliberal de seu antecessor, política contraditória em um governo que se caracterizava como “popular”.

No que remete às pessoas com deficiência, para Magalhães (2006):

Salienta-se que o financiamento de vagas para alunos carentes não garante, ainda, que tais faculdades e universidades particulares realizarão vestibulares adaptados e organizarão formas de garantir a permanência com sucesso de alunos com deficiência mediante programas de acompanhamento e quebra de barreiras de cunho arquitetônico. O credenciamento de IES privadas no PROUNI não utilizou como critério quais as ações afirmativas que as mesmas realizariam com relação aos alunos com deficiência que, possivelmente, poderiam pleitear as bolsas. Perdeu-se, portanto, uma oportunidade ímpar de pressionar as IES particulares para construírem programa de inclusão (MAGALHÃES, 2006, p. 53).

No que tange ao REUNI, destaca-se como metas o aumento das vagas nos cursos de graduação, combate a evasão, ampliação de cursos noturnos, elevação do número de

aprovados em 90%, ter a proporção de 18 alunos por professor, etc. Tais medidas foram anteriormente preconizadas no governo FHC e recomendadas por agentes internacionais como o Banco Mundial que buscam a racionalização da gestão e da otimização dos custos. Essa perspectiva embasou as metas necessárias que as universidades federais deveriam atingir com a adesão ao Reuni (FERREIRA, 2012).

Neste contexto a Universidade Federal do Espírito Santo realizou debates a fim de promover a discussão sobre a adesão ou não da universidade no REUNI. As discussões foram marcadas pelo não consenso. O Centro de Educação optou por não aderir ao programa, pois considera que o REUNI não é um programa eficaz na melhoria da qualidade do ensino e pesquisa dentro da universidade, além de ater-se em questões numéricas e estatísticas. As entidades representativas de professores e estudantes reuniram-se e também mantiveram-se contrários a adesão ao REUNI. Apesar das manifestações contrárias, a UFES aderiu ao programa.

Em suma, a educação superior nos oito anos do o governo Lula mostrou-se:

Bastante contraditória, tanto no discurso como na práxis. No discurso presidencial, por um lado, afirma a educação superior como um bem público imbuído de função social, mas ao mesmo tempo, justifica, constantemente, seu gasto por trazer um retorno econômico futuro à sociedade, nos moldes da lógica do investimento em capital humano, enfatizada nos documentos do BIRD. Na prática, por um lado, estreitou-se as relações público/privado e optou pela solvência das IEs privadas através do ProUni, bem como manteve e até mesmo aprofundou os parâmetros avaliativos e a função regulatória do Estado através do SINAES, mas por outro, reverteu, em parte, o processo de sucateamento do segmento federal e de desvalorização do serviço público em geral, com a reposição salarial e dos quadros funcionais (CARVALHO, 2006, p 11).

Em 2011 o Brasil elegeu a primeira mulher presidente de sua história, Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores. No início de seu governo, Dilma procurou dar continuidade a expansão do ensino superior iniciado por Lula. Destaca-se a criação de 4 universidades; Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Universidade Federal da Região do Cariri, Universidade Federal do Oeste da Bahia e Universidade Federal

do Sul da Bahia. Além dessas universidades, o governo iniciou a criação de 47 campi universitários nos Institutos Federais de Educação Superior (FERREIRA, 2012).

Outro programa implantado foi o Ciência sem fronteiras (2011), com o objetivo de estimular estudantes, professores, pesquisadores brasileiros a terem mobilidade para o exterior, buscando internacionalização das universidades, aumento do conhecimento inovador nas indústrias e a possibilidade de atrair jovens e pesquisadores bem qualificados para o país. Outra política do governo Dilma é o anúncio de expansão das universidades através de campus temáticos e multicampus. Esse novo modelo baseou um projeto para a criação de um consórcio entre sete Intuições Federais de Ensino Superior, no qual busca-se a integração acadêmica, maior eficiência de aplicação de recursos, parceria no desenvolvimento de tecnologias, dentre outros (FERREIRA, 2012). Até o presente momento, as políticas do governo Dilma para o ensino superior:

Vem enfatizando os seguintes parâmetros a serem incorporados pelas universidades: inovação, empreendedorismo, competitividade, formação e atração de capital humano, mobilidade internacional, universidade como agente de desenvolvimento econômico e social, foco em áreas estratégicas/prioritárias de estudo e de pesquisa, internacionalização da educação superior” (FERREIRA, 2012, p. 468).

Nesse sentido, precisamos refletir sobre as finalidades da universidade que queremos, visto ser este um grande desafio, principalmente quando falamos em defesa de um ensino público, onde a iniciativa privada tem grande participação neste nível de ensino.

2. 2 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL.

Após breve histórico de nossas universidades, adentraremos agora nas origens de nossa pós-graduação, que também está intimamente ligada a constituição das universidades no Brasil.

Como vimos, a universidade no Brasil é uma experiência recente, fato que torna a pós-graduação ser também bastante recente. Segundo Saviani (2000), somente após a Revolução de 1930 com as Reformas de Francisco Campos instituindo o regime universitário no Brasil é que temos a organização de nossas primeiras universidades e assim se cogitar a pensar na formação de docentes para tais universidades.

A formação de pesquisadores e dos professores das universidades acontecia em um processo espontâneo, no qual, em geral, o professor catedrático convidava alunos que haviam de destaque em seus estudos para participar de atividades da disciplina auxiliando o professor, preparando-se para torna-se docente da universidade. Havia também casos em que se buscava nas universidades estrangeiras a formação em nível de doutorado ou então buscavam trazer professores estrangeiros para ministrar aulas (SAVIANI, 2000).

Cabe destacar que desde a origem da pós-graduação (mestrado/doutorado), assim como os cursos de graduação, esses cursos foram destinados a uma elite. A seletividade para o ingresso era (e ainda é) altíssima.

Para Santos (2003), o grande impulso para os cursos de pós-graduação no Brasil aconteceu na década de 1960, que acabaram servindo para uma relação de dependência aos países desenvolvidos na área de produção de conhecimento. Tanto a economia como outros setores do país foram no período de transição da década de 50 para a década de 60 marcados pela decadência do populismo e do modelo nacional-desenvolvimentista decorrente principalmente por pressões externas, tendendo a internacionalização (SANTOS, 2002).

A modernização do país nesta época deu-se dentro de um contexto de integração dos países de periferia e os países centrais (desenvolvidos). Objetivava-se por parte dos países centrais expandir os seus mercados nos países subdesenvolvidos e desestimular a concorrência científica e tecnológica. Este contexto de dependência dos

países periféricos aos países centrais, onde um país dependente se interliga a um país considerado mais desenvolvido, influenciou a organização da pós-graduação no país. Concorda-se com Santos (2003) ao criticar esse contexto de dependência:

Tal dependência, contudo é extremamente nociva mormente na área da pesquisa, uma vez que a compra de know-how estrangeiro se torna um mau negócio por desestimular as iniciativas de desenvolvimento tecnológico do país importador, limitando a formação de cientistas e pesquisadores (SANTOS, 2003, p. 629).

Essa dependência intelectual tinha como sustento a visão da elite de modernização do país, reproduzindo modelos dos países desenvolvidos, principalmente os Estados Unidos, a fim de que o Brasil se tornasse mais moderno, mais desenvolvido (SANTOS, 2003).

Com o golpe de 64, objetivou-se “adequar o quadro político aos interesses da burguesia nacional e das empresas multinacionais” (SANTOS, 2002, p. 482). Como já citado no subitem anterior, é dentro desse contexto político que temos os acordos MEC-USAID, que influenciaram vários setores, inclusive a educação, e neste caso os rumos da pós-graduação. Assim, caberia estruturar a educação à ideologia dominante capitalista. Seguindo essa lógica, os investimentos feitos pelos países desenvolvidos nos subdesenvolvidos consideram a educação importante na produção de recursos humanos, adequando a nova realidade dependente (como o Brasil) seguindo os interesses dos países centrais. Tanto a formação feita no exterior, quanto a formação feita no Brasil tinham sempre o modelo estrangeiro (Estados Unidos) como referência fazendo pouco ou nenhuma integração com os problemas brasileiros (SANTOS, 2002).

Em 1965 temos a implantação formal dos cursos de pós-graduação no país, por meio do Parecer 977/65 do Conselho Federal de Educação de autoria de Newton Sucupira. Tal parecer propunha diretrizes para a pós-graduação na tentativa de caracterização desses cursos e suas diferenciações, visto que as diretrizes e bases da educação nacional de 1961, não deixavam explícita tal diferença:

Art. 69. Nos estabelecimentos de ensino superior podem ser ministrados os seguintes cursos:

a) de graduação, abertos a matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente, e obtido classificação em concurso de habilitação;

b) de pós-graduação, abertos a matrícula de candidatos que hajam concluído o curso de graduação, e obtido o respectivo diploma;

c) de especialização, aperfeiçoamento e extensão, ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino abertos a candidatos com o preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos (BRASIL, 1961).

Dessa forma, o parecer 977/65 diferencia a pós-graduação lato sensu da strictu sensu. A pós-graduação lato sensu engloba cursos de especialização e aperfeiçoamento, tendo como foco de ensino. A pós-graduação strictu sensu tem como foco a pesquisa, onde o ensino contribui para o desenvolvimento da pesquisa, com o objetivo de formação de pesquisadores (SAVIANI, 2000).

De acordo com Saviani (2000) foi também no ano de 1965 o início do primeiro programa de Pós-Graduação em Educação no Brasil em nível de Mestrado, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. A partir daí foram surgindo outros programas de pós-graduação strictu sensu. Para o autor, essa fase é chamada de período heróico, pois foram criadas condições praticamente do nada.

Voltando ao parecer 977/65, o modelo de pós-graduação, assim como o de universidade, foi baseado nos centros de ensino e pesquisa considerados de ponta no mundo. Pretendia-se formar técnicos de alto nível e a formação docente de ensino superior, a fim de suprir a demanda gerada pelas universidades brasileiras. Estabelecia a pós-graduação strictu sensu em dois níveis: o de Mestrado e o de Doutorado sendo divididos em dois blocos (um para as aulas e o segundo para a produção da dissertação ou tese). O currículo era composto por matérias comuns e matérias específicas (SANTOS, 2002).

O parecer também estabelecia um currículo flexível; duração mínima de um ano para Mestrado e dois anos para Doutorado; independência entre Mestrado e Doutorado; distinção entre os graus acadêmicos e profissionais; seleção rigorosa dos candidatos; necessidade de credenciamento dos cursos para o reconhecimento de diplomas (SANTOS, 2002).

O modelo de pós-graduação seguiu a experiência dos Estados Unidos, centrada em dois níveis hierarquizados (mestrado e doutorado), “entretanto, se a estrutura organizacional se inspirou no modelo americano, o espírito com que se deu a implantação dos programas foi em grande parte influenciado pela experiência europeia, particularmente da Europa continental” (SAVIANI, 2000, p.13).

Para Saviani (2000) a experiência americana no ensino superior coloca ênfase no aspecto técnico-operativo e a europeia no aspecto teórico. A tendência europeia acabou prevalecendo, pois grande parte dos intelectuais brasileiros sofreu a influência europeia. Tal fator foi de suma importância para o sucesso da pós-graduação no país, pois prevaleceu o interesse em promover o adensamento teórico dentro dos cursos.

A implantação da pós-graduação deu-se primeiramente pelo mestrado. Muitos professores esperavam que os alunos tivessem certa independência na realização de seus estudos e pesquisas. Saviani (2000) ressalta que devido a esse pensamento baseado no modelo europeu, esperava-se que os alunos realizassem um trabalho de fôlego, e com isso, destinar um longo tempo ao mestrado.

O que ocorreu para o autor, é que nem sempre os alunos conseguiam desenvolver seus estudos de forma autônoma, até porque para muitos seria o primeiro contato com todo o processo de desenvolvimento de uma pesquisa. Começaram então a surgir pressões para a redução do tempo do mestrado, dispensar a necessidade da produção da dissertação (como nos Estados Unidos) e até eliminar o mestrado da pós-graduação *stricto sensu*.

Santos (2003) ressalta que a própria CAPES acredita que um dos aspectos problemáticos de nossa pós-graduação é o papel dos mestrados, muitas vezes organizados em pequenos doutorados. Assim, apesar de reconhecer que a formação do pesquisador brasileiro demore cerca de 7 anos aproximadamente, o que é considerado alto, se comparado com outros países, e que nem sempre o mestrado tem se constituído como iniciação do pesquisador para consolidar-se no doutorado (muitos estão parando no mestrado). Não podemos esquecer como ressalta Saviani (2000):

A particularidade da pós-graduação brasileira que lhe permitiu constituir numa das mais ricas e consistentes experiências de pós-graduação. E essa riqueza advém, acredito, da fusão entre uma estrutura organizacional bastante articulada derivada da influência americana, e o empenho em se garantir um grau satisfatório de densidade teórica, decorrente da influência europeia. Para evitar o risco apontado preservando a particularidade da experiência brasileira cumpre manter presente a especificidade da pós-graduação stricto sensu, cujo objetivo é a formação de pesquisadores (SAVIANI, 2002, p. 14).

No que tange a avaliação da pós-graduação, segundo Balbachevsky (2005) foi conferido ao Conselho Federal de Educação por meio do parecer 977/65 reconhecer e avaliar os programas, entretanto não obteve êxito. As agências de suporte a ciência e tecnologia não tinham como avaliar com precisão, quais programas atenderiam. Como solução para o problema, a Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) organizou o primeiro processo de avaliação dos programas de pós-graduação (1976), centrando sua avaliação na produção científica dos pesquisadores de cada programa. Dessa maneira, “O processo de avaliação levado a cabo pela Capes foi aceito com a mais importante referência de qualidade para os programas de pós-graduação no Brasil” (BALBACHEVSKY, 2005, p. 282).

Em 1998, em vista das pressões sofridas pelos comitês de trabalho da Capes em avaliar os programas o mais favorável possível, gerando o inchaço de notas altas, a Capes reformulou a forma de avaliação dos programas. Preservou o modelo de avaliação por pares, reforçou a adoção de padrões de qualidade reconhecidos

internacionalmente, deu ênfase a produção acadêmica dos professores, adotou uma escala de sete pontos. A nota três é considerada o mínimo exigido e a nota sete só é atribuída ao programa que tiver doutorado e for considerado excelente (Balbachevsky, 2005).

Em 1974, instituído pelo Decreto 73.411, foi criado o Conselho Nacional de Pós-Graduação, presidido pelo ministro da Educação e Cultura. Destacava-se a necessidade de criação de um órgão que coordenasse as atividades da pós-graduação no Brasil.

Em 1975, temos o I Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG) estabelecido dentro do plano Nacional de Desenvolvimento. O Plano buscou identificar os problemas enfrentados pela pós-graduação, buscando contribuir para a melhoria desses programas e suas expansões. De acordo com Rômeo et al., (2004), no momento de implantação do plano, o país tinha 50 instituições de ensino superior nas quais funcionavam 195 cursos de mestrado e 68 de doutorado que já haviam titulado aproximadamente 3.500 mestres e 500 doutores.

O I Plano (BRASIL, 1975) teve como disparador a confirmação de que o processo de expansão da pós-graduação, havia sido até então espontâneo. Precisaria então que a expansão da pós-graduação fizesse parte do sistema universitário e do sistema educacional.

Foram constatadas as demandas sobre as universidades de formarem um grande quantitativo de profissionais diversificados, de realizarem pesquisa e assessoramento de órgãos públicos e o setor produtivo. Neste documento foi decidido que o Ministério da Ciência e da Tecnologia ficaria responsável por atender a primeira demanda. Após o diagnóstico foram apontados alguns caminhos a serem seguidos. As diretrizes foram: a institucionalização do sistema garantindo financiamento estável, elevação dos padrões de desempenho; planejamento da expansão equilibrando as áreas. Para que as diretrizes fossem realizáveis, foram propostos três programas: concessão de bolsas

para aluno por tempo integral; expansão do programa de capacitação docente; admissão dos docentes de forma programada pelas universidades (BRASIL, 1975).

No governo de Figueiredo, foi instituído o II plano nacional de pós-graduação (1982-1985), que buscou aumentar a qualidade dos cursos oferecidos, dando ênfase à formação de recursos humanos qualificados para atividades docentes. Além disso, o plano tinha como objetivo adequar os cursos as necessidades do Brasil, entrelaçando tecnologia, pesquisa e o setor produtivo. Além da expansão da capacitação para o magistério, outro fator de grande importância para a elevação da qualidade foi a ênfase dada a avaliação, da participação da comunidade científica e o desenvolvimento da pesquisa (BRASIL, 1982)

Segundo Santos (2002), o II Plano foi criticado por basear-se em uma concepção restrita de ciência, no qual dificultava a formação de cursos de pós-graduação voltados para áreas profissionais, pois focalizava a pesquisa. O que contribuiu para a dicotomia entre universidade voltada a pesquisa e universidade de ensino, e contribuiu para o distanciamento entre graduação e pós-graduação.

O III Plano Nacional de Pós-graduação (BRASIL, 1986), qualifica como indissociável a institucionalização da pesquisa e da pós-graduação, pois foi influenciado pela ideia vigente da conquista da autonomia Nacional que já constava no plano anterior. Como não havia um número considerável de cientistas suficientes para a capacitação científica e tecnológica, tornou-se de extrema importância investir na formação de pessoal de alto nível. Estabelece a universidade como sendo indissociável da pós-graduação, destacando o papel da universidade como ambiente privilegiado para a produção de conhecimento.

Como objetivos do Plano, podemos destacar: a consolidação e a melhoria do desempenho dos cursos de pós-graduação; a institucionalização da pesquisa nas universidades; a integração da pós-graduação no setor produtivo (BRASIL, 1986).

Em 1996, a Diretoria-Executiva da Capes, formulou uma pauta de trabalho com o objetivo de construir um novo Plano Nacional de Pós-graduação. Previu-se um seminário no qual seria baseado nos trabalhos sobre a pós-graduação encomendados pela Diretoria da Capes. No final do mesmo ano, ocorreu o Seminário intitulado “Discussão da Pós-Graduação Brasileira”.

Foi distribuído um documento (Discussão da Pós-Graduação Brasileira), durante o seminário, contendo temas que assinalavam aspectos fundamentais para a formação do plano: evolução da organização da pós-graduação do país; formação de recursos humanos, de pesquisa, desenvolvimento e mercado de trabalho; integração entre pós-graduação e integração; carreira acadêmica e qualificação do corpo docente; avaliação da CAPES; expansão da pós-graduação; financiamento e custo da pós-graduação. Após o seminário, foram feitas diversas versões, considerada a mais completa a que não se tornou um documento público. Devido a algumas dificuldades de ordem orçamentária e de falta de articulação entre os órgãos competentes, o documento final não se concretizou em um Plano Nacional de Pós-graduação (RÔMEO et al., 2004)

O IV Plano foi alvo de muitas críticas. Para Rômeo et al., (2004), o IV Plano Nacional de pós-graduação:

[...] É um caso a parte demais. Sua (in) existência demonstra uma certa falta de continuidade efetiva das políticas anteriores que acabaram por consagrar a pós-graduação brasileira como um marco na história da pesquisa no país (ressalvadas todas as lacunas e assimetrias já analisadas). Os anos que se seguiram a 1989, último da vigência do II PNPB, foram marcados por uma série de discussões e desinteresses políticos que acabaram por criar uma situação *sui generis* em relação as diretrizes e os objetivos da pós-graduação para a década de 90 e início do século XXI (RÔMEO et al., 2004 p. 20).

O V Plano Nacional de Pós-graduação (2005-2010), entende que o sistema educacional é importante para o desenvolvimento sócio-econômico e cultural do Brasil. Considera que cabe a pós-graduação produzir profissionais aptos a atuar nos diferentes setores da sociedade e contribuir com a modernização do país. Afirma que é dentro da

pós-graduação que acontece a atividade de pesquisa científica brasileira e a considera uma das realizações mais bem sucedidas do sistema de ensino do Brasil (BRASIL, 2005).

Como um de seus objetivos fundamentais, o plano objetiva uma expansão do sistema de pós-graduação que aumente o número de pós-graduandos para a qualificação do ensino superior, da tecnologia e do setor empresarial brasileiro.

O Plano Nacional de pós-graduação (2011-2020) dá procedência aos anteriores, além de acrescentar questões próprias. Foram criadas três comissões para as discussões da elaboração do Plano: a comissão nacional, uma comissão coordenadora e uma comissão técnica.

Foram convidados para enviar sugestões para o plano a comunidade acadêmica da sociedade em geral, as sociedades de pós-graduação, universidades, pró-reitorias, especialistas de diferentes áreas de conhecimento e ensino. O plano foi organizado em cinco eixos: expansão do sistema de pós-graduação, primazia pela qualidade; criação de uma nova agenda nacional de pesquisa e sua expansão para outros segmentos do sistema; a multidisciplinaridade e a interdisciplinaridade como uma das principais características da pós-graduação; apoio a educação básica e outras modalidades de ensino (BRASIL, 2011).

Após breve contextualização da pós-graduação, compreendemos que a pós-graduação no país se constituiu em grande maioria dentro das universidades públicas, com o intuito de formar novos pesquisadores e docentes de nível superior. Se a universidade é um espaço marcado historicamente pela exclusão de grande parcela da população, e se são poucos os que chegam à graduação, menos ainda são os que chegam à pós-graduação. As pessoas com deficiência que estão neste nível de escolarização são uma parcela mínima deste grupo. Pesquisar sobre pessoas com deficiência que chegam a pós-graduação é um grande desafio, mas também uma necessidade, pois poucas pesquisas discutem essa temática.

No que tange a quantidade de pessoas com deficiência frequentando um programa de pós-graduação, não foi possível verificar quantos são, qual a deficiência e em que cursos estão. O senso de educação superior não contempla a pós-graduação e a CAPES³ ao ser consultada sobre esses dados, respondeu não os possuir. Além disso, os planos de pós-graduação não contemplam nenhum dado específico de estudantes com deficiência.

2.3 A EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA EM UM CONTEXTO HISTÓRICO

A educação de pessoas com deficiência foi se transformando ao longo dos processos históricos, modificando a forma de olhar para esses sujeitos, como a sua educação. Assim, a história da educação do país e como vimos anteriormente o acesso ao ensino superior só foram de interesse do Estado quando a elite dirigente dela precisou. Entretanto, cabe ressaltar que o direito ao acesso a escolas e universidades também é um processo resultante da luta de movimentos sociais que buscaram e ainda buscam a ampliação de acesso e permanência nesses espaços.

A fim de compreender em um contexto mais amplo, a entrada de alunos com deficiência nas instituições de ensino superior visto que esses sujeitos são fruto de processos históricos, cabe resgatarmos uma breve história da constituição da educação especial no Brasil, pois até a “possível” chegada ao ensino superior, um longo caminho de exclusão foi percorrido e ainda se percorre.

No início do século XVI no Brasil, a educação das crianças com deficiência obteve institucionalmente poucas iniciativas. Neste período, a educação básica foi deixada ao esquecimento, tendo apenas cerca de 2% da população com escolarização, sendo que

³ Foram enviados e-mails para Adpe@capes.gov.br (assessoria de planejamento e estudos); para central de atendimento do ministério da educação (meccentraldeatendimento@mec.gov.br) e para discentes@capes.gov.br. Todas as respostas foram de não possuírem essas informações.

a constituição de 1824 afirmava o direito a educação primária a todos, incluindo implicitamente, as pessoas com deficiência. Destaca-se neste contexto, a função exercida pelas santas Casas de Misericórdia que atendiam pobres e doentes. Estas surgiram no Brasil desde o século XVI e se encontravam distribuídas por vários estados brasileiros, inclusive no Espírito Santo.

Com a criação da roda de expostos possibilitou que as crianças deficientes tivessem um lugar para morar, pois antes eram abandonadas em qualquer lugar, sendo atacadas por animais que acabavam mutilando-as ou matando-as. Em algumas províncias do país, foram destinadas às irmãs de caridades para a educação dessas crianças. A partir dos 7 anos as meninas eram enviadas para o Seminário da Glória, inaugurado em 1825, e os meninos eram enviados para o Seminário dos educandos Artífices, ou para o Arsenal da Marinha. Assim:

Também se pode supor que algumas crianças com anomalias não acentuadas tivessem recebido o mesmo encaminhamento, enquanto outras mais prejudicadas permanecessem com adultos nos locais que essas Santas Casas mantinham (JANUZZI, 2012, p. 9).

Destaca-se também neste período a criação do Instituto Imperial dos meninos Cegos (atualmente Instituto Benjamin Constant (IBC)) e o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (atualmente Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) em 1857). Esses institutos estiveram sobre a responsabilidade do Estado até 1973 e foram criados pelo governo Imperial de D. Pedro II. Para Magalhães (2003), esses 2 institutos “foram iniciativas isoladas e elitistas em uma sociedade escravocrata e agrária, na qual poucas pessoas tinham acesso à escolarização” (MAGALHÃES, 2003, p. 61).

O IBC propiciava aos seus alunos o ensino primário e em alguns casos o ensino secundário, o ensino religioso, moral, música, trabalhos manuais, preparando os alunos para serem professores no próprio instituto. O ISM iniciou com uma menina e um menino em uma sala improvisada supervisionada pelo Marquês de Abrantes. O ensino

de surdos neste período foi influenciado pelo Instituto de Paris, na França (JANUZZI, 2012).

Como a educação popular não era de interesse do governo e nem a de pessoas com deficiência, Januzzi (2012) enfatiza ser curioso o fato de no Rio de Janeiro haver a presença de alunos com deficiência mental, física e visual em uma escola regular, a Escola México (1887). Existem registros que em 1898 havia a presença desses alunos na escola Ginásio Estadual Orsina da Fonseca, também localizada no Rio de Janeiro. Podemos citar também outras escolas que realizavam algum atendimento como é o caso da Unidade Educacional Euclides da Cunha, no atendimento a surdos e deficientes mentais em Manaus no ano de 1892, e em 1909, na escola Delfina Dias Ferraz e Borges de Medeiros (Rio Grande do Sul).

Apesar das instituições de ensino acima citadas, o Período Colonial brasileiro demonstrava falta de interesse na educação geral e também das pessoas com deficiência, que eram inseridas em instituições que não necessariamente tinham caráter educativo. Nota-se a influência médica no desenvolvimento das práticas escolares e a ênfase em princípios psicológicos (JANUZZI, 2012).

Com a proclamação da República, em 1889, temos a promulgação da Constituição de 1891, definindo as responsabilidades educacionais, cabendo aos estados e municípios o ensino primário e profissionalizante e à União o ensino secundário e superior. Com a criação dos serviços de higiene mental e saúde pública, surgiu o serviço de Inspeção médico escolar e a preocupação de identificar e educar pessoas com deficiência mental. Esse movimento ficou conhecido como higienismo, no qual os médicos buscavam interferir na regulamentação de seus interesses na área da saúde e no ordenamento de outras esferas sociais, como a educação (JANUZZI, 2012; MENDES, 2010).

Neste contexto, cabe destacar a obra de Basílio de Magalhães, de 1913, o qual acreditava que as crianças que apresentavam algum tipo de deficiência deveriam

estudar em classes separadas, pois, para ele, elas não aprendiam com os demais alunos sem deficiência, devendo ficar sob os cuidados dos médicos ajudados por pedagogos. Essas ideias influenciaram a educação das pessoas com deficiência na época (JANUZZI, 2012).

Após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) o país passou por um processo de Industrialização, o que ocasionou a vinda de imigrantes a fim de suprirem a carência de mão-de-obra especializada. Em relação a escolarização, a maioria da população não tinha acesso ao ensino primário. Desta forma, houve uma expansão no ensino, entretanto a ampliação de vagas não implicou em um ensino popular de qualidade (MENDES, 2010).

Neste período, a educação sofreu influências do movimento Escola-Novista, como já relatado anteriormente, o qual lutavam por um ensino laico, gratuito a fim de reduzir as desigualdades sociais. De acordo com Mendes (2010) “o ideário da escola nova permitiu ainda a penetração da psicologia na educação e o uso de testes de inteligência para identificar deficientes intelectuais passou a ser difundido neste período” (MENDES, 2010, p. 96). Temos então a separação das pessoas com deficiência em escolas específicas, contribuindo para uma maior participação na comunidade, pois antes, nem isso lhes era oferecido.

A partir da década de 1930, a sociedade começou a se interessar e a se organizar em associações para se discutir a deficiência. Nota-se também o uso da expressão “ensino emendativo” se referindo à escolas para alunos com alguma deficiência. De acordo com Januzzi (2012): “a expressão ensino emendativo, de emendare (latim), que significa corrigir falta, tirar defeito, traduziu o sentido diretor desse trabalho educativo em muitas das providências da época” (Januzzi, 2012 p. 70).

O ensino emendativo, direcionado aos deficientes, esteve presente no governo de Getúlio Vargas, ficando a cargo do Instituto Nacional de Pedagogia os alunos considerados anormais de inteligência e os inadaptados morais a cargo do Ministério da

Justiça. Esteve presente também no governo de Juscelino Kubitschek com a ampliação de ação nesse campo, e no governo de João Goulart, reorganizando as redes nacionais de ensino emendativo.

Segundo Januzzi (2012), na Constituição de 1934 o deficiente não é mencionado, entretanto cabe ressaltar que a Constituição afirma a gratuidade e a obrigatoriedade da educação a todos. Neste contexto, a educação emendativa sofre influências da sociedade e do mercado de trabalho, no qual demanda conhecimentos sobre leitura, escrita e matemática. O IBC e o ISM continuavam sendo referências na educação de surdos e cegos, contando com verbas do Governo Federal. Em 1947, o IBC ministrou o primeiro curso para professores de crianças cegas e depois ministrou outros cursos na área.

Merece destacar também a criação em 1926 do Instituto Pestalozzi de Canoas pelos professores Tiago e Johanna Wurth, em Porto Alegre, inspirados pela pedagogia Social de Henrique Pestalozzi. Em 1932 foi fundada a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, por influência da professora Helena Antipoff. Em 1954, foi fundada no Rio de Janeiro a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) por um grupo de Pais de alunos com deficiência. Receberam apoio de Beatrice e George Bemis, membros da National Association for Retarded Children (NARC). A APAE recebeu apoio do presidente Castelo Branco que ajudou na aquisição de um prédio para a construção da associação. Essas instituições contribuíram para a discussão dos problemas relativos as pessoas com deficiência (MAZZOTA, 2011).

No que tange a educação especial, entre 1950 a 1959 houve expansão de estabelecimentos de ensino especial para pessoas com deficiência intelectual, sendo que 77% eram públicos e em escolas regulares. Aproximadamente após 1958 a União Europeia começou a dar assistência financeira e técnica para secretarias de educação e instituições especializadas por meio de campanhas. Podemos citar: a) a Campanha para o Surdo Brasileiro em 1957, cujo objetivo era promover as medidas necessárias à educação e assistência utilizando todas as formas possíveis; b) Campanha Nacional de

Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME), em 1960. Tinha como objetivo desenvolver a educação, o treinamento, reabilitação e assistência educacional de crianças com deficiência intelectual; c) Campanha Nacional de Educação de Cegos (CNEC), criada em 1960, na qual buscou se oferecer maiores oportunidades educacionais para cegos, por meio de adaptações de materiais, treinamento e especialização de professores (MAZZOTA, 2011).

Em 1961, temos a promulgação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), na qual foi criado o Conselho Federal da Educação e dedica um capítulo à “Educação de Excepcionais” que deveria se enquadrar no sistema geral de educação, mas o que ocorreu foi um aumento do número de instituições privadas que atendiam crianças com deficiência (MENDES, 2010).

Em 1964 se instaurou no país a ditadura militar. Mendes (2010) destaca neste período a desnacionalização da economia, a concentração de renda por parte de poucos, o êxodo rural, a repressão política e o empobrecimento da maioria população. Em 1971 foi promulgada a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, definindo a clientela da Educação Especial: alunos com deficiências físicas, mentais, superdotados, e os que apresentavam atraso em relação a idade/série escolar.

Já em 1973, durante o Governo de Emílio Médici, foi criado o Centro Nacional de Educação especial (CENESP) com o intuito de promover em todo o país a melhoria e a expansão da educação especial (MAZZOTA, 2011). Em 1986, o CENESP se transforma em Secretaria de Educação Especial (SESPE) a qual o IBC e o Instituto Nacional de educação dos surdos (INES) estavam vinculados. Em 1990, a SESPE foi extinta, ficando responsável pela educação especial a Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB).

O CENESP propiciou a assistência a instituições voltadas para o atendimento especializado de pessoas com deficiência, seja pelo atendimento a deficientes que exijam maior especificidade ou na formação de professores para esse alunado. No

governo de Figueiredo (1979-1985) continuou a política de formação de professores especializados, já realizada pelo seu antecessor. Outro órgão de importância para a educação especial é a coordenadoria Nacional para Integração da pessoa portadora de Deficiência (CORDE), instituída em 1986, responsável por questões pertinentes a pessoas com deficiência (JANUZZI, 2012).

Em 1988 foi promulgada a atual Constituição do Brasil. No que tange a educação temos como princípios universalizar a escola, erradicar o analfabetismo, melhorar a qualidade, dentre outros. Em relação a educação das pessoas com deficiência, no artigo 208, a Constituição coloca que o atendimento educacional especializado deve acontecer prioritariamente na rede regular de ensino.

Em 1999, o então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso cria o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE), com o objetivo de fiscalizar e acompanhar o planejamento de políticas setoriais de educação relativas às pessoas com necessidades especiais. Dessa forma, a partir dos anos 90, ainda na discussão dos direitos humanos, a problematização do respeito à diversidade, a igualdade de acesso e condições de permanência na escola, independente de ter deficiência ou não, foi e ainda vem se evidenciando na sociedade. Passa-se então a se pensar na importância de propiciar espaços sociais e educacionais inclusivos, de forma a garantir o acesso a todas as pessoas, inclusive as com deficiência (JANUZZI, 2012).

O Brasil cada vez mais é pressionado por agências internacionais a adotar uma política de educação inclusiva⁴ e educação para todos, pois para a manutenção da democracia precisa-se de uma sociedade inclusiva, e assim uma educação inclusiva. Dessa forma, foram cerca de 30 anos de uma política de integração escolar até que no final da década de 90, a Educação Especial entrou no debate sobre inclusão escolar. Para Mendes (2010):

⁴ Paradigma da educação inclusiva- Que todos os alunos com deficiência tenham acesso ao ensino regular

A realidade hoje da educação de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais no país, se caracteriza por um sistema dual onde de um lado existe um forte sistema caracterizado pelo assistencialismo filantrópico com patrocínio difuso de várias instâncias do poder público, e do outro um sistema educacional fragilizado que vem sendo incitado a abrir espaço para a educação escolar desta parcela da população (MENDES, 2010, p. 10).

Assim como as escolas regulares, a universidade também vem sendo incitada a abrir o seu espaço para as pessoas com deficiência e demais parcelas da população que historicamente a ela não tiveram acesso.

2.3.1 A educação de surdos

Levando em consideração a especificidade desta pesquisa que tem como um dos sujeitos envolvidos um surdo, adentraremos agora de forma resumida, na educação de surdos com o intuito de conhecer um pouco sobre a temática. Slomski (2010)⁵ destaca que a sociedade assumiu variadas atitudes em relação a pessoas com deficiência. As concepções mudaram no decorrer do tempo, que vão desde a segregação na sociedade até o movimento de inclusão. A trajetória na sociedade de pessoas surdas não foi diferente. Assim é de suma importância reviver alguns aspectos da educação de surdos, a fim de compreendermos as perspectivas de educação para surdos que vem se estabelecendo atualmente.

A educação de surdos começou a ser pensada a partir do século XVI, por meio do preceptorado, nas famílias ricas que desejavam educar e desenvolver a oralidade nos surdos nobres para que pudessem assegurar o seu lugar na sociedade (SLOMSKI, 2010).

⁵ Os autores utilizados não necessariamente comungam das mesmas ideias sobre surdez, entretanto foram utilizados para uma compreensão geral do tema.

Segundo Lopes (2008), encontramos indícios da educação de surdos entre os nobres da Espanha. Dizem que havia dois irmãos do Conde de Castilha que eram surdos. Para que os irmãos pudessem ter direito a governar, teriam que provar que eram capazes. Para tal, foi confiado a um monge chamado Pedro Ponce de Leon (1500-1524) a educação dos irmãos. Era necessário que aprendessem a palavra oralizada, pois conferia a confiabilidade desejada. Leon trabalhava em um Monastério, com surdos da nobreza. Os gestos utilizados pelas crianças, mesmo que não reconhecida era uma forma de se comunicarem. Os surdos de famílias pobres eram recolhidos por instituições de caridade.

Desde o século XVIII, muitos surdos eram encaminhados para o sistema de internato, como uma forma de serem educados. A surdez era entendida como algo a ser tratado, corrigido, como castigo por algo cometido pela família. Uma das ideias principais era fazer com que o surdo falasse. Dessa forma, a pedagogia predominante para os surdos era a perspectiva da oralização. Não se pensava em reunir os surdos para que criassem um único grupo ou turma para aprender. O que predominava no discurso da época, era a palavra falada sendo a única forma autorizada de comunicação entre os surdos.

Neste contexto podemos destacar 3 educadores de surdos que desenvolveram três metodologias diferentes: Samuel Heinicke (1729-1790), Abade De L'Épée (1712-1789) e Thomas Braidreiod (1715-1806). Por meio desses autores, coexistiram três diferentes maneiras de ensinar ao surdo, que até hoje ainda são fundamentos para a discussão da educação de surdos. Samuel Heinicke foi o criador do método oral para ensinar os surdos a falar por meio de movimentos normais dos lábios. Thomas Braidwood criou o método combinado de códigos visuais (SLOMSLI, 2010).

Outro nome de destaque na educação dos surdos é o francês Charles-Michel de L'Épée. Em Paris, no ano de 1760, ele funda a primeira escola pública para pessoas surdas. L'Épée possibilitou com a sua escola, que muitos surdos pudessem estar juntos e assim, se envolverem em uma comunidade surda, contribuindo para o

reconhecimento de sua forma própria de comunicação. L'Épee foi um dos primeiros educadores de surdos a mudar o ensino individualizado, para um ensino em grupo utilizando a língua de Sinais, possibilitando um diálogo contextualizado.

O método para educação de surdos desenvolvido por ele era ensinar sinais que iriam corresponder a objetos determinados e utilizar desenhos quando precisava que fossem compreendidas ações. Pretendia depois, que os surdos associassem o sinal com a palavra escrita. A avaliação consistia em submeter os surdos a exames públicos, que respondiam em latim, francês ou italiano e tinham como objetivo, medir conteúdos. Com isso, esses sujeitos despertavam o interesse de muitos especialistas, despertando curiosidade, e tornando-os objetos de pesquisa (LOPES, 2007).

A partir da influência do movimento denominado como “Gramática de Port Royal (1880), a educação de surdos com a utilização de língua de Sinais sofreu um processo de regressão, pois tal movimento compreendia a linguagem em uma perspectiva racionalista. A linguagem oral passou a ser mais valorizada, o que influenciou nas práticas escolares de oralização dos surdo. Dessa forma:

Com a influência do Congresso de Milão, o oralismo tornou-se hegemônico na educação de surdos e a linguagem de gestos passou a ser considerada uma concepção “tradicional” e “acientífica”. O método oral persiste e mantém-se hegemônico até a década de 60, quando novos aportes da Lingüística e suas diferentes disciplinas (Psicolingüística, Sociolingüística, etc.), introduzem novas concepções de surdez, originando novas percepções sobre a pessoa surda e sua educação que, obviamente, resultaram em diferentes alternativas pedagógicas (SLOMSKI, 2010, p. 29).

A educação de surdos no Brasil sofreu influências do instituto de Paris. Em 1857, surge a primeira escola de surdos no país, fundada por H Ernest Huet, ex-diretor surdo do instituto de Paris. Desde o início, obteve apoio de Dom Pedro II. Em 1930, o instituto passou a denominar-se de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Era constante a vigilância dentro das instituições de educação de surdos, sendo muito difícil que houvesse articulação dos surdos em grupos, de forma que pudessem se manifestar sem que estivessem sendo controlados (LOPES, 2007).

Dentro da educação de surdos, como podemos ver, existiram diferentes abordagens, que foram orientadas por diferentes compreensões filosóficas: Oralismo, Comunicação total e Bilinguismo. Conforme Lopes (2007), o oralismo obteve sucesso no final do século XIX e permanece presente até hoje. Os surdos eram considerados como anormais, incapazes de se comunicarem, pois a única forma de comunicação aceita era a língua falada. Como tinham dificuldades em se apropriar do português, foram considerados como incapazes, com déficit cognitivo e com graves problemas em se relacionar. O objetivo era fazer o surdo falar, tal como o ouvinte (LOPES, 2007).

Tal perspectiva baseia-se em uma visão patológica da surdez, no modelo clínico-terapêutico, no qual a Surdez é vista como uma doença, um déficit, no qual o surdo é treinado a falar, o que reduz as trocas sociais, linguísticas e cognitivas. Para Slomski (2010):

Nessa mesma linha de pensamento Vygotsky (1989) chegou a uma conclusão interessante sobre os métodos orais, destacando que, apesar de toda sua engenhosidade e técnica, esses métodos são importantes para oralizar o surdo, mas não para conduzi-lo a uma linguagem viva (SLOMSKI, 2010, p. 35).

A comunicação total foi uma forma de se romper com o oralismo. Permitia que os surdos trouxessem para a sala os sinais que eles utilizavam fora do contexto escolar.. Tal perspectiva se caracterizava por ser mais flexível para a comunicação dos surdos. Possibilitaria o surdo a aprender simultaneamente o português e a língua de sinais. As críticas que se fazem à comunicação total é que seria impossível aprender simultaneamente o português e a LIBRAS. Além disso, muitos consideram a comunicação total como um apêndice do oralismo (LOPES, 2007).

Para Slomski (2010), nas últimas décadas buscou-se deslocar a surdez de uma visão patológica para uma perspectiva sociolinguística e cultural. A surdez não é vista como

doença, como algo a ser corrigido e sim como uma diferença, sendo percebida por aspectos sociais, linguísticos e culturais. Este outro olhar sobre a surdez é fruto também dos movimentos sociais, do movimento surdo:

Esta ideia começou a ganhar terreno a partir das pesquisas científicas ligadas à surdez e de um movimento multicultural, de grande amplitude, que abrangeu uma diversidade de grupos minoritários que reivindicavam o direito a uma cultura própria, de ser diferente, e denunciavam a discriminação a qual estavam submetidos. Estas minorias englobavam as minorias étnicas (negros, latinos, índios) e se estenderam as pessoas com deficiências (SLOMSKI, 2010, p. 38).

Desse modo, os surdos se identificam como um grupo linguístico e cultural por considerarem a língua de sinais a sua língua natural, a sua primeira língua. É dentro dessa visão sócio-histórica que se propõe a pensar o bilinguismo.

O bilinguismo concebe a língua de sinais como sendo a primeira língua dos surdos. A língua portuguesa deve ser considerada a segunda língua que o surdo deve aprender. As línguas de Sinais “são línguas naturais das comunidades de surdos e foram criadas espontaneamente, pelos próprios surdos. É um símbolo da identidade, um dos elementos culturais dos surdos” (SLONSKY, 2010, p. 42). O bilinguismo nos faz olhar o surdo de uma outra forma, o que se torna um grande desafio. Olhar o surdo não mais pelo olhar clínico, terapêutico. Propõe-se pensar o surdo não mais pelo olhar do deficiente, do sujeito incapaz.

Entretanto, Vieira-Machado (2012, p. 132), nos adverte que “a riqueza dos movimentos sociais dos surdos vai além de uma tradução passiva de uma educação bilíngue, como apenas duas línguas na escola”. Ou seja, a autora chama a atenção pois não existe um único modelo de educação bilíngue e que esse discurso tem um viés político, que precisa ser discutido e principalmente se considerar a opinião da comunidade surda, pois:

Pensar uma política hoje, atrelada à política nacional de inclusão, reduz a prática bilíngue em intérpretes em escolas e matrículas desenfreadas

de surdos nesses espaços, podendo resultar em fechamento das instituições dos surdos sem uma discussão forte com propostas possíveis de uma educação bilíngue numa perspectiva da política de respeito à diferença surda e à sua história.

Há o grande risco de transformar a escola regular bilíngue em uma atitude de contraconduta, muito mais do que uma possibilidade palpável. Valoriza-se fortemente um discurso que invisibiliza esses movimentos sem conhecer suas raízes e sem aceitar discuti-los (VIEIRA-MACHADO, 2012, p. 132).

A autora ainda destaca que analisando as políticas bilíngues no cenário mundial, apesar de serem diferenciadas existem pontos comuns que geram tensões como: 1) a tardia aquisição da língua de sinais como primeira língua; 2) aprendizagem da língua de sinais em um ambiente não natural; 3) as orientações médicas não favoráveis a língua de sinais (VIEIRA-MACHADO, 2012).

Mesmo em um contexto de favorecimento de políticas bilíngues, o discurso clínico sobre a surdez e a negação da Língua de Sinais ainda se faz presente. Para Skliar (2012) o analfabetismo massivo, a pouca proporção de surdos no ensino superior, a falta de qualificação profissional dentre outros foram motivos para conclusões impróprias sobre o fracasso na educação de surdos. O fracasso do surdo não se justifica na culpabilização dos professores ouvintes, da condição de não ouvir, e nas limitações dos métodos de ensino. Chama a atenção que na verdade o que fracassou foram às concepções do ouvinte sobre o surdo, que não consideraram as teorias de aprendizagem sobre as condições cognitivas do surdo; sobre o que é o sujeito surdo; a participação das comunidades surdas no processo educativo e as epistemologias do professor ouvinte com o surdo.

Thoma (2006) realizando uma pesquisa sobre inclusão no ensino superior constatou que as universidades que possuem maior número de surdos acadêmicos estão localizadas próximas a escolas de surdos, refletindo sobre a importância de uma educação básica bilíngue para o surdo, fundamental para que esses sujeitos alcancem níveis mais altos de escolarização.

Até aqui, podemos compreender um pouco sobre a educação de surdos. Não foi objetivo fechar a discussão que é muito ampla, mas sim evidenciar alguns pontos importantes na educação de surdos. Cabe agora registrar um pouco do movimento surdo e o que tem fomentado as discussões desse grupo.

De acordo com Perlin (2012) o oralismo na educação na sociedade vivenciada pelos surdos originou o movimento das associações de Surdos, em um movimento contra a ideologia ouvinte. A resistência ao oralismo e a imposição da cultura ouvinte é vivenciada dentro do movimento surdo, que “é o local de gestação da política da identidade entre poder surdo e poder ouvinte, em que surge uma proximidade dinâmica da identidade surda que denominamos política de identidade” (PERLIN, 2012, p. 69).

Para Rosa (2008) a história do surgimento das comunidades surdas é decorrente do trabalho dos surdos “vendedores de cartelas” (santinhos com o alfabeto manual). Esses surdos percorriam várias cidades brasileiras e, ao retornarem a sua cidade de origem, levavam consigo novos sinais, enriquecendo seu próprio vocabulário e dos outros surdos que tinham contato nas associações de surdos, nos movimentos de lutas e em festas. Esses surdos geralmente não conseguiram oralizar-se, e alfabetizar-se. Tinham então a opção de viverem em situação de isolamento, de desinteresse pela vida; ou de migração para o encontro com outros surdos, onde eles tinham suas comunidades em muitos lugares e juntavam-se com outros surdos.

O movimento surdo tem como objetivo discutir os estereótipos encontrados na sociedade sobre o surdo, questionar a ideologia presente nas experiências de surdos, lutar para que com o movimento surdo, os surdos possam transformar a sua identidade de grupo estigmatizado para a valorização de sua cultura. Neste movimento participam surdos e ouvintes que têm em comum a oposição das forças tradicionais ouvintes e o entendimento que os surdos são cidadãos como quaisquer outros, que procuram resistir a discriminação e exclusão social. Entretanto, o movimento não é homogêneo, apesar de buscar uma política exclusivamente direcionada aos surdos (PERLIN, 2012).

Nesse sentido: “este é o fator fundamental na existência do movimento que, lutando pelo surdo, resiste à complexidade da cultura vigente, mas no sentido de abrir o acesso a ela de uma forma em que se sobressaia a diferença” (PERLIN, 2012, p.71).

De acordo com Thoma (2010) os anos 90 foram muito importantes para a comunidade surda, sendo lembrado como um tempo de mobilização e fortalecimento dos movimentos surdos. A oficialização da Língua de Sinais Brasileira foi uma destas conquistas. Neste contexto de mobilização política do movimento surdo, ingressam na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) pesquisadores envolvidos na educação de surdos, que dentre eles, estava a primeira surda a ingressar em um curso de Mestrado no país. Esse grupo tinha como objetivo fomentar discussões a respeito da educação de surdos, sempre interligando a academia e o movimento surdo.

Um dos movimentos desse grupo de pesquisadores foi o acontecimento do V Congresso Latino-americano de Educação Bilíngue para surdos em Porto Alegre. Antes do congresso, foi realizado um pré-congresso a fim de criar um espaço para a discussão dos surdos. Participaram aproximadamente 300 surdos. Os eixos de discussão foram: Políticas e Práticas Educacionais para Surdos; Comunidades, Culturas e Identidades Surdas; e Profissionais Surdos. A partir dessas discussões foi elaborado um documento intitulado: A educação que, nós surdos, queremos (FENEIS, 1999), que influenciou outros documentos no Brasil, inclusive no Espírito Santo (THOMA, 2010).

No Espírito Santo, assim como em todo o país, os Surdos resistiram às escolas oralistas. De acordo com Vieira-Machado (2010) nas histórias vivenciadas pelos surdos capixabas encontram-se interessantes estratégias utilizadas por eles para contornar situações em que a sua identidade e cultura estavam ameaçadas, como por exemplo, a utilização de sinais escondido dos professores. No Espírito Santo (década de 90) havia três escolas oralistas que influenciavam as políticas locais. Estas escolas começaram a entrar em declínio quando em 2002, ocorreu o reconhecimento legal da língua de sinais brasileira como língua da educação de surdos e também, no cenário nacional e internacional a discussão da educação bilíngue.

Assim, no Espírito Santo o bilinguismo é proposto na perspectiva da inclusão, sem a influência do movimento surdo, o que para Vieira-Machado (2012) pode-se armar uma cilada de invisibilização das traduções dos movimentos sociais dos surdos.

Um importante documento da comunidade surda capixaba em vista de não invisibilizar o movimento surdo e suas opiniões foi o Manifesto da Comunidade Surda. Em 26 de setembro de 2005, dia Nacional do Surdo, os surdos capixabas se reuniram em frente à Prefeitura de Vitória a fim de reivindicar melhores condições educacionais e sociais e a garantia de sua inserção na sociedade por meio de intérpretes, etc. Neste movimento fizeram parte grupos surdos com opiniões divergentes, com seus conflitos e busca de poder (VIEIRA-MACHADO, 2010).

Durante esta semana do Dia Nacional do Surdo aconteceram diversos eventos: passeata pela cidade de Vitória indo da prefeitura até o Palácio do Governo, onde foram recebidos pelo governador. Ocorreram também palestras com surdos vindos do Rio de Janeiro e dos Estados Unidos. O movimento foi acompanhado pela mídia, o que gerou visibilidade no âmbito estadual do movimento⁶ (VIEIRA-MACHADO, 2010).

O documento construído pelos surdos capixabas manifesta os seus anseios e foram baseados na Lei 10.436 de 2002 e pelo documento “A educação que nós surdos queremos”, elaborado pela comunidade surda a partir do pré-congresso ao V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos em Porto Alegre em 1999 (VIEIRA-MACHADO, 2010). Segue abaixo o manifesto dos surdos capixabas:

Nos manifestamos hoje:
pelo direito de sermos surdos.
Pela nossa união e organização como indivíduos participantes de uma comunidade e sujeitos de uma história construída por nós mesmos.
Contra a história oficial de fracassos e incertezas que nos é imposta como única forma de sobrevivência nesta sociedade injusta com tudo que possa vir a ser diferente.

⁶ O surdo participante desta pesquisa fez parte desse movimento.

Por sermos Surdos e não surdos-mudos, mudinhos ou outros apelidos pejorativos que são colocados por desconhecerem o que realmente somos: Surdos!

Os deficientes auditivos têm resquícios de audição que podem ser corrigidos por aparelhos. Já os surdos são visuais e se comunicam através da língua de sinais.

Por uma luta da nossa comunidade que atinja a todos tendo como princípio a igualdade de todos os surdos sem distinção e categorização de nenhuma espécie.

Que nosso movimento surja de uma luta igualitária que atenda aos anseios de nossa própria comunidade.

Pela Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como nossa língua oficial, que nos insere realmente no mundo da linguagem e nos caracteriza como humanos em nossas relações.

Por uma educação que realmente nos inclua de forma justa, respeitando o que somos. A sociedade quer que aceitemos uma política que denominam inclusiva, (sem realmente o ser), porém predatória que zela pela manutenção do fracasso escolar a que somos submetidos e nos transforma em simulacros de ouvintes.

Por intérpretes qualificados uma vez que somos usuários de uma língua que não é compartilhada por todos.

Queremos que os mesmos conteúdos que são passados aos ouvintes sejam passados a nós ao mesmo tempo pela via visual através do intérprete. (lei da acessibilidade) principalmente que não decidam por nós, sem nós. Por que falar de surdos sem que estejamos presentes?

Por uma escola de surdos que realmente atenda nossas necessidades linguísticas e educacionais. Queremos acesso a uma escola de qualidade para entrarmos numa faculdade com qualidade.

Historicamente fomos privados da nossa língua num movimento oralista mundial provocados pelos ouvintes que se incomodavam com o nosso modo de viver. Não aceitamos mais que ouvintes opinem aleatoriamente contra a língua de sinais uma vez que temos uma lei que reconhece sua legitimidade.

A concepção clínica sobre surdez nos coloca numa situação de desvantagem com relação aos ouvintes, nos classificando por graus de decibéis e assim criando rótulos e prescrições médicas travestidas de práticas pedagógicas. Não aceitaremos mais ser categorizados por graus de decibéis muito menos que as práticas pedagógicas sejam construídas nesta direção, somos pessoas com diferenças e não com deficiências.

Pelo direito de levar a informação a todos os envolvidos com os surdos, incluindo as famílias. Por um sistema de saúde que possa dar as devidas orientações aos pais pois estes profissionais são os que mais proporcionam percepções erradas aos familiares sobre quem é o surdo.

Que a lei seja cumprida, pois ela já prevê que os cursos de licenciaturas em geral e os ligados à saúde (como o de fonoaudiologia) possam ter em sua grade curricular a libras.

Que a lei seja cumprida, pois ela já prevê que os cursos de licenciatura em geral e os ligados à saúde (como o de fonoaudiologia) possam ter em sua grade curricular a libras.

Que haja uma profissionalização adequada ao surdo uma vez que este deverá ser inserido no mercado de trabalho pois os subempregos são reservados aos surdos pelo desconhecimento de suas capacidades e potencialidades. Por uma política pública de real conhecimento de nossa comunidade.

E por fim, contra a opressão ouvinte que quer nos tornar seus subalternos e mandar em nós, sem que realmente conheça as nossas necessidades, nos usando e os subjugando aos seus interesses. A esses, nosso repúdio! (VIEIRA-MACHADO, 2010, p. 113-116).

Podemos compreender por meio deste manifesto que a comunidade surda está em constante movimento, lutando por seus direitos. Ao mesmo tempo em que o movimento surdo se manifesta nas ruas, o seu discurso começa a se inserir na Universidade Federal do Espírito Santo, por meio da entrada de professores e estudantes que discutem a surdez e fazem parte do movimento surdo. As questões que envolvem o ser surdo em uma sociedade majoritariamente ouvinte e preparada para ela torna-se mais significativa para a academia quando temos a entrada do primeiro surdo no Curso de Pedagogia e agora a entrada deste surdo no programa de Pós-graduação em Educação.

De acordo com a sinopse do ensino superior feita pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais(INEP), em 2011, existem no Espírito Santo cerca de 33 surdos frequentando o ensino superior. Destes 33 surdos, 18 estudam em uma universidade pública e 15 estudam em instituições de ensino superior privadas. No Brasil, tínhamos em 2011, 1.582 surdos matriculados no ensino superior, no qual a maioria concentra-se em instituições privadas, um total de 1046 e na pública, 488 surdos.

O Ministério da Educação, em sua página na internet divulgou em outubro de 2012 que a quantidade de matrículas de pessoas com deficiência, aumentou cerca de 933,6% entre 2000 e 2010, passando de 1.180 no fim do século passado para 2.378 em 2010. O Ministério de Educação também divulgou a abertura de 27 cursos de Letras com habilitação em LIBRAS nas Instituições Federais entre os anos de 2013 e 2014. O Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) também oferecerá cursos de graduação de Letras com habilitação em LIBRAS.

Ou seja, essas pessoas estão chegando à universidade e com a abertura do curso de Letras com habilitação em LIBRAS, muitos surdos estarão frequentando a graduação, e conseqüentemente a pós-graduação, avançando cada vez mais na escolarização.

2.4 AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE E MARCOS LEGAIS

Segundo Magalhães (2006), tradicionalmente a educação inclusiva é discutida na educação básica, deixando em um plano secundário, o ensino superior que deveria ser considerado um espaço onde a inclusão é presumida. Analisando o histórico da universidade, podemos perceber o grande processo de exclusão no ensino superior vivenciadas pelas camadas pobres da sociedade. Em relação às pessoas com deficiência, não é diferente. As pessoas com deficiência desde os primórdios da educação estiveram segregadas do ensino regular e, conseqüentemente, foram excluídas também do ensino superior:

A educação superior no Brasil além de temporã é elitista continuando como espaço para poucos privilegiados. Os extratos minoritários ou não hegemônicos da população como negros, indígenas e pessoas com deficiência têm acesso restrito. Soma-se a isto o fato das possibilidades de acesso serem diretamente proporcionais a origem social e condições sócio-econômicas dos alunos (MAGALHÃES, 2006, p. 39).

Há algumas décadas, com o paradigma da inclusão, esse grupo passou a conquistar cada vez mais direitos legais que modificam a forma da sociedade lidar com eles. Até os primórdios dos anos 80, poucas pessoas com deficiência tinham acesso ao ensino superior, como também muitos não tinham acesso à educação básica. Com a ampliação de acesso principalmente depois da instituição do Ano Internacional da Pessoa com Deficiência (1981) e da Instituição da Década das Nações Unidas para a Pessoa com Deficiência (1983-1992), houve muitas discussões a respeito da exclusão desse grupo, gerando um aumento no acesso ao ensino superior. Geralmente as formas de ingresso não eram adaptadas, além das IES não propiciarem a quebra de barreiras arquitetônicas e atitudinais (MAGALHÃES, 2006).

Com o aumento do número de pessoas com deficiência chegando ao ensino superior, e sabendo que temos um processo de seleção e exclusão dentro das universidades, será que as universidades estão realmente preparadas para receber esses sujeitos? Até que ponto, o discurso de não estar preparada escamoteia e se torna um discurso que favorece o não investimento em políticas mais inclusivas?

De acordo com Moreira (2008), os alunos são diferentes uns dos outros e que encontramos na sala de aula professores e alunos com origens sociais, culturais e econômicas diversas parece ser um consenso entre os professores. Mas a autora chama a atenção, pois a diversidade e a diferença têm sido uma dificuldade concreta desde a educação infantil até o ensino superior. Brito (2008) também faz essa observação:

A inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais ainda se apresenta um tanto nebulosa para muitos educadores do nosso país. Realmente, encontramos-nos numa fase de transição entre um modelo de segregação desses alunos e a defesa de um paradigma no qual a aceitação do diferente é condição primeira para uma escola e, conseqüentemente, uma sociedade para todos (BRITO, 2008, p. 244).

Bueno (2008) afirma que a inclusão de alunos com deficiência no ensino superior não é muito recente como imaginamos, pois há informações esparsas e que não foram muito investigadas. Entretanto, ressalta que o número de deficientes absorvidos pelo ensino superior no Brasil até pelos anos 90 era reduzido e os que entravam eram basicamente oriundos de camadas sociais economicamente favorecidas, o que nos leva a refletir se não é esse o cenário ainda existente.

Para Oliveira e Manzini (2008) à medida que o aluno vai fazendo parte da universidade, ele passa a vivenciar situações que necessitam de mudanças de estratégias que envolvem outros sujeitos que não só o aluno. Sendo assim, poucas universidades estão preparadas para apoiar os alunos que precisam garantir a sua permanência. Conforme Magalhães (2006) a entrada de alunos com deficiência está acontecendo lentamente

sem muitas vezes se criarem formas que sustentem o acesso e a permanência. Não se pode pensar apenas na garantia de vagas, mas de garantir a permanência com sucesso.

Para Magalhães (2006), o Brasil tem avançado na legislação consideravelmente no que tange às pessoas com deficiência. Entretanto, a autora adverte que uma legislação avançada no campo educacional nunca foi garantia de efetivação destas leis em nosso país.

A Constituição de 1988⁷ traz no artigo 205 a educação como um direito de todos e no artigo 206, estabelece a igualdade de acesso e permanência na escola como um princípio e o dever do Estado à oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular.

Na declaração de Salamanca (1994), tem-se como princípio o direito à educação para todos, independente de qualquer diferença que as pessoas possam ter. Além de refletir os princípios, políticas e ações para uma escola inclusiva.

No aviso circular do Ministério da Educação nº 277, de 1996, já podemos perceber a preocupação de se realizar alguns ajustes no exame de ingresso a universidade. Esse aviso oferece aos reitores sugestões para facilitar o ingresso dos estudantes com deficiência na universidade, são eles:

- Na elaboração do edital, para que possa expressar com clareza, os recursos que poderão ser utilizados pelo vestibulando no momento da prova, bem como dos critérios de correção a serem adotados pela comissão do vestibular;
- no momento dos exames vestibulares, quando serão providenciadas salas especiais para cada tipo de deficiência e a forma adequada de obtenção de respostas pelo vestibulando;

⁷ Para maiores informações sobre a legislação brasileira de pessoas com deficiência consultar: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2521/legislacao_portadores_deficiencia_7e_d.pdf?sequence=9>.

- no momento de correção das provas, quando será necessário considerar as diferenças específicas inerentes a cada portador de deficiência, para que o domínio do conhecimento seja aferido por meio de critérios compatíveis com as características especiais desses alunos (BRASIL, 1996, p. 1).

A Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (BRASIL, 1999) regulamentada pelo Decreto nº 3.298 de 1999, também aborda a questão das adaptações nas provas no qual o ensino superior deve oferecer essas adaptações de provas e os apoios necessários, incluindo tempo adicional conforme as características da deficiência. Além de definir a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino.

Em 1999 temos o decreto 6.949 de 25 de agosto, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. A convenção tem como princípios: o respeito pela dignidade, a autonomia individual; a não discriminação; a participação e inclusão na sociedade; o respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana; a acessibilidade; igualdade entre homens e mulheres e o respeito pelo desenvolvimento das crianças com deficiência. A convenção prevê no artigo 9 sobre acessibilidade que Os Estados partes deverão:

- a) Desenvolver, promulgar e monitorar a implementação de normas e diretrizes mínimas para a acessibilidade das instalações e dos serviços abertos ao público ou de uso público;
- b) assegurar que as entidades privadas que oferecem instalações e serviços abertos ao público ou de uso público levem em consideração todos os aspectos relativos à acessibilidade para pessoas com deficiência;
- c) proporcionar, a todos os atores envolvidos, formação em relação às questões de acessibilidade com as quais as pessoas com deficiência se confrontam;
- d) dotar os edifícios e outras instalações abertas ao público ou de uso público de sinalização em braille e em formatos de fácil leitura e compreensão;
- e) oferecer formas de assistência humana ou animal e serviços de mediadores, incluindo guias, leitores e intérpretes profissionais da língua

de sinais, para facilitar o acesso aos edifícios e outras instalações abertas ao público ou de uso público;

f) promover outras formas apropriadas de assistência e apoio a pessoas com deficiência, a fim de assegurar a essas pessoas o acesso a informações;

g) promover o acesso de pessoas com deficiência a novos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, inclusive à Internet;

h) promover, desde a fase inicial, a concepção, o desenvolvimento, a produção e a disseminação de sistemas e tecnologias de informação e comunicação, a fim de que esses sistemas e tecnologias se tornem acessíveis a custo mínimo (BRASIL, 2009, p. 8-9).

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, (MEC/SEESP, 2001), determina que as escolas devem matricular todos os alunos, organizando-se para o atendimento dos alunos com deficiência com qualidade. No artigo 5º desta resolução, é caracterizado o perfil dos alunos considerados com necessidades educacionais especiais, que demonstram:

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

A - aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;

B- aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II - dificuldades de comunicação ou sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando adaptações de acesso ao currículo, com utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes e que, por terem condições de aprofundar e enriquecer esses conteúdos, devem receber desafios suplementares em classe comum, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para concluir, em menor tempo, a série e etapa escolar (BRASIL, 2001).

O Plano Nacional de Educação traz no artigo 205 a educação como um direito de todos e no artigo 206, estabelece a igualdade acesso e permanência na escola como um princípio e o dever do Estado à oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular.

Um importante programa do Ministério da Educação é o Programa Incluir, que visa a acessibilidade na Educação Superior. O programa propõe ações que possibilitem a inclusão e permanência de estudantes com deficiência, por meio da criação de núcleos de acessibilidade com o objetivo de eliminar barreiras arquitetônicas, pedagógicas, comunicacionais e comportamentais. De acordo com Magalhães (2006) “uma das justificativas da pertinência do programa é o fato de 14,4% da população brasileira apresentar algum tipo de deficiência que em números absolutos significa 24, 5 milhões de habitantes” (MAGALHÃES, 2006, p. 51).

Em relação a educação de surdos, podemos citar o decreto nº 5.626 de 2005, que regulamenta a lei nº 10.436 de 2002 e ao Artigo 18º da Lei 10. 098 de 2000. Define a LIBRAS como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores, e também nos cursos de fonoaudiologia. No Artigo nº 23 encontramos:

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

Outro detalhe importante desse documento encontra-se no parágrafo 1º “deve ser proporcionado aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade linguística do aluno surdo” (BRASIL, 2005).

A promulgação da lei 10.098 e do decreto 5.626 está diretamente ligada aos movimentos sociais dos surdos brasileiros. A Língua brasileira de sinais (LIBRAS⁸) foi influenciada pela Língua de Sinais Francesa (LSF), pois os primeiros professores de surdos utilizavam a LSF. A reunião de surdos brasileiros em uma escola para surdos

⁸ Será utilizada a terminologia LIBRAS em vez de LBS, de acordo com o decreto 5.626.

no Período Imperial foi fundamental para a constituição da LIBRAS. Encontra-se também a influência da LSF nos livros didáticos utilizados para a educação dos surdos. Hoje a Língua de Sinais Brasileira é diferente da francesa, pois ela é constituída da cultura e identidade surda brasileira (QUADROS; CAMPELLO, 2010).

Segundo Quadros e Campello (2010) nos registros das fundações das Associações de Surdos, consta que eles se reuniam e tinham pontos de encontro onde podiam interagir constituindo a LIBRAS social, cultural e linguisticamente. Infelizmente durante muito tempo, acreditou-se que para uma nação constituir-se forte, era necessário que existissem apenas uma língua legítima. No caso do Brasil, o português foi considerado o único idioma do país, favorecendo o monolinguismo. Assim, a LIBRAS foi marginalizada durante muito tempo. Com a globalização, o plurilinguismo passou a ser considerado não mais uma ameaça ao país, mas, mais prestígio, poder, mais flexibilidade social, etc. (QUADROS; CAMPELLO, 2010).

Além disso, temos o movimento de inclusão, buscando reconhecer e valorizar as diferenças em uma sociedade marcada pela segregação. Soma-se a isso, as pressões sociais, no caso da LIBRAS do movimento surdo, lutando pelo reconhecimento de sua diferença, de sua língua, o que influenciará no reconhecimento legal da LIBRAS.

A Resolução CNE/CP nº 1/2002, estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, na qual as instituições de ensino superior busquem organizar o seu currículo e a sua formação docente para a diversidade a fim de proporcionar a inclusão de pessoas com deficiência.

A portaria nº 3.284 de 7 novembro de 2003, dispõe sobre os requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiência para a autorização e reconhecimento de novos cursos e credenciamento de instituições, com o intuito de assegurar que os estudantes com deficiência que ingressarem no ensino superior tenham condições básicas de acesso, mobilidade, e utilização das instalações. Podemos citar: eliminação de barreiras arquitetônicas; reservas de vagas no estacionamento; adaptação de portas

e banheiros; instalação de telefones, bebedouros e lavabos acessíveis a quem usa cadeira de rodas; sala de apoio equipada com Braille, impressora Braille, lupas, régua de leitura; intérprete de Libras, flexibilização na correção de provas, dentre outros (BRASIL, 2003).

Com o objetivo de proporcionar um ambiente inclusivo nas escolas, o Ministério da Educação implantou o programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Busca-se promover a formação de gestores e educadores nos municípios a fim de que se tenha nas escolas o atendimento especializado e a acessibilidade.

O plano Nacional de Educação em direitos humanos (2007) considera que é dever dos governos garantir a educação de pessoas com necessidades especiais, a profissionalização de jovens e adultos, a erradicação do analfabetismo, e a valorização dos educadores. Dentro das ações programadas para o ensino superior podemos destacar:

Desenvolver políticas estratégicas, de ação afirmativa nas IES que possibilitem a inclusão, o acesso e a permanência de pessoas com deficiência e aquelas alvo de discriminação por motivo de gênero, de orientação sexual e religiosa, entre outros e segmentos geracionais e étnico-raciais (BRASIL, 2007, p. 41).

O decreto nº 6. 571 de 2008 dispõe sobre o atendimento educacional especializado. No capítulo VI, prevê que nas universidades a estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior, complementando no parágrafo 3º que os núcleos de acessibilidade nas instituições federais visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação acadêmica e social de alunos com deficiência (BRASIL, 2008).

Na política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (2008) elaborada pelo grupo de trabalho nomeado pela portaria ministerial de 5 de junho de 2007, e prorrogado pela portaria nº 948, encontramos referente a ações no ensino superior:

Na educação superior a transversalidade da educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a

participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos, e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008, p. 17).

No que tange a educação de surdos, em seguida das diretrizes para a educação superior, temos o seguinte texto mostrando o reconhecimento da LIBRAS como primeira língua do surdo:

Para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngüe - Língua Portuguesa/LIBRAS, desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado é ofertado, tanto na modalidade oral e escrita, quanto na língua de sinais. Devido à diferença lingüística, na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular (BRASIL, 2008. 17).

Apesar das leis e decretos anteriormente citados, concorda-se com Moreira (2008), quando afirma que uma universidade inclusiva não aparece de um momento para o outro, não surge por decreto e nem se realiza em uma única gestão. Desenvolve-se por um processo que vai eliminando barreiras, destruindo preconceitos e concepções segregadoras. É um processo que não está acabado.

3 A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

As pesquisas sobre a inclusão de alunos com deficiência nas universidades são recentes. Nos últimos seis anos houve um crescimento significativo no número de pesquisas que versam sobre essa temática. Entretanto, a maioria dos estudos ainda se referem a inserção dos alunos na universidade a nível de graduação. A pós-graduação ainda carece de pesquisas sobre a temática. Ao pesquisar no banco de teses da CAPES, podemos confirmar essa lacuna nas produções de mestrado e doutorado.

Dessa forma, buscando no banco de teses do site da CAPES, no campo assunto, as palavras-chave: pós-graduação – deficiência – ensino superior – inclusão, foram encontrados vinte trabalhos. Dos vinte trabalhos, nenhum delimitou o seu campo de pesquisa para alunos com deficiência na pós-graduação. Para este trabalho foram selecionados os que mais se aproximaram da temática em questão, e utilizavam o referencial teórico baseado na perspectiva histórico-cultural. Foram utilizados também dois livros. A seguir, serão abordados cinco trabalhos originados de dissertações que abordam a inclusão no ensino superior em universidades específicas, sendo que uma é sobre surdos; um relato de pesquisa sobre alunos com deficiência na universidade em um contexto nacional; uma tese escolhida por abordar questões pertinentes da comunidade surda e um relato de pesquisa sobre alunos surdos no ensino superior.

Cechinel (2005) em seu trabalho pretendeu verificar como acontece o processo de tradução em LIBRAS do conteúdo científico ministrado pelo professor para a classe regular de ensino superior e o grau de compreensão desse conteúdo por parte do aluno surdo.

Para a autora, acaba indagar sobre a presença do intérprete em sala de aula, dessa forma apresenta alguns questionamentos: o tradutor ou o intérprete devem possuir conhecimentos específicos do conteúdo do curso ministrado pelo professor em sala de aula? Em quais proposições reais ocorre a apropriação do conhecimento por parte do

aluno surdo? A LIBRAS é suficiente e/ou eficiente para transmitir ao aluno surdo o conteúdo científico apresentado pelo professor para a classe regular? Como contribuir para a otimização do processo ensino-aprendizagem do aluno surdo no ensino superior? (CECHINEL, 2005).

A pesquisa teve 3 eixos norteadores: a inclusão do aluno surdo no sistema regular de ensino superior; a função do intérprete e a mediação semiótica. As análises pautaram-se na perspectiva histórico-cultural, especialmente nas contribuições de Vygotsky.

Segundo Cechinel (2005), a obra de Vygotsky ainda apresenta forte impacto na investigação científica apesar de já existir há mais de 70 anos. Vygotsky dedicou parte de seus estudos a procura de conhecimentos que pudessem entender os processos mentais humanos. Obteve uma carreira intensa, começando na Universidade de Moscou, em 1924.

Em Fundamentos da Defectologia, Vygotsky (1987) apresentou contribuições importantes a respeito das diferentes formas de deficiência. Para ele, não devemos considerar o defeito em si, mas os processos compensatórios no desenvolvimento da criança. Quando uma ou mais vias de apreensão do mundo não podem ser utilizadas, o indivíduo pode utilizar outras que estão integras. À educação cabe criar a compensação social da deficiência. A deficiência traz também a possibilidade.

No que diz respeito aos surdos, a autora traz as contribuições de um artigo de Vygotsky intitulado “A coletividade como fator de desenvolvimento para a criança deficiente”, de 1931, onde argumenta que todo o problema do desenvolvimento linguístico está na luta contra uma língua artificial de um lado, e o desejo de desenvolver uma língua viva e real do outro.

Em relação a mediação semiótica, Cechinel (2005) enfatiza que uma importante contribuição de Vygostky foi destacar o papel dos signos na atividade produtiva humana

ao colocar o signo em paralelo com o instrumento técnico, mostrando que a principal característica que os une é a função de mediação.

Destaca ainda, a importância em seu trabalho, de se pensar que o aluno surdo não possui apenas uma condição biológica de estar no mundo, mas essencialmente uma condição cultural.

Na delimitação dos sujeitos que fariam parte da pesquisa, Cechinel (2005) contou com o apoio do Núcleo de Psicopedagógico a Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE). Selecionou-se alunos que tinham perda auditiva neurosensorial bilateral, que fossem acompanhados por estagiário e intérprete e que pertencessem a cursos distintos. Optou-se por um aluno que estivesse ingressando na universidade e outro que estivesse em períodos mais avançados.

Os cursos selecionados foram Administração e Pedagogia. A coleta de dados contou com o apoio de vídeo gravações que foram efetuadas durante as aulas teóricas no período integral nos seus horários normais durante o primeiro semestre de 2004.

Para cada disciplina foi escolhido um dia de vídeo gravação da aula para a transcrição da língua oral para a forma escrita e LIBRAS para a forma escrita. Os resultados alcançados na coleta de dados foram analisados tendo como instrumento de análise um conjunto de itens considerados meios para avaliar a existência ou não de equivalência de significação entre a fala do professor e de sua tradução em LIBRAS (CECHINEL, 2005).

A análise do trabalho pautou-se na atribuição de significado a partir da análise das gravações, focando na atuação do intérprete. A autora entende que ao tratar-se de um curso superior com conhecimentos científicos os aspectos conceituais na fala do professor devem estar presentes na sua tradução em LIBRAS.

Na análise dos dados Cechinel (2005) constata que na relação de equivalência, embora a língua verbal e a LIBRAS possuam canais diferentes, estes canais demonstram-se igualmente eficientes na transmissão e na recepção da informação. Há também a necessidade de que o intérprete e o aluno tenham o domínio de LIBRAS para que possa acontecer um diálogo na interpretação fiel da fala do professor.

Na observação dos dados existiram muitos momentos de não-equivalência, quando a tradução em LIBRAS da fala do professor apresentava diferenças significativas. Conceitos importantes não tinham equivalência em LIBRAS.

A autora também observou que as disciplinas que eram muito distintas da área da formação do intérprete, ocorriam com mais frequência a não tradução de conceitos científicos para o aluno surdo. Além disso, nem todas as referências de autores e teorias apresentadas na fala do professor foram transmitidos pelo intérprete.

Conclui que a não-equivalência fornece indicativos de que o fato de o intérprete possuir fluência em ambas as línguas pode não se constituir como critério único para a qualidade da interpretação.

Nas considerações finais, Cechinel (2005) Considera que o papel do intérprete é fundamental no processo de construção conceitual do aluno surdo. Entretanto, é preciso destacar que a função do intérprete não é a do professor. Percebeu-se que muitas vezes não só o aluno surdo ficava em relação de dependência em relação ao intérprete, mas também o professor. O aluno surdo em diversas situações não foi incluído no contexto educativo.

Bisol et al (2012) realizou uma pesquisa de campo que contou com a participação de cinco estudantes surdos, matriculados em cursos de graduação em uma universidade no sul do Brasil. Nas entrevistas foram questionadas questões relativas a dados sociodemográficos, aspectos positivos e negativos na vida universitária, comparações

entre o ensino médio e superior, mudanças recorrentes a entrada no ensino superior e relações entre colegas e professores.

A análise dos dados foi feita a partir de análise qualitativa de conteúdo, e efetuou-se o recorte dos conteúdos em elementos, que são chamados de unidades de análise. Os resultados foram organizados em três categorias. Na primeira, discutiu-se a vivência dos surdos em um ambiente majoritariamente ouvinte. A segunda categoria refere-se a questões relativas aos intérpretes, aos professores e à organização do espaço de ensino e aprendizagem. A terceira categoria discute aspectos relacionados à leitura e à escrita.

Na análise da categoria a vivência dos surdos em um ambiente majoritariamente ouvinte, constatou-se que os surdos pesquisados conviveram grande parte de sua vida escolar, junto com outros surdos na escola especial. Ao chegar a um contexto universitário, os surdos interpretam o olhar do ouvinte sobre eles como sendo alguém estranho, diferente. Os surdos destacam também o desafio de transitar entre a língua de sinais e a língua portuguesa, pois consideram que na universidade são tratados como ouvintes. A questão da identidade surda também é trazida pelos estudantes, que em seus relatos trazem referenciais construídos a partir da diferenciação entre comunidade surda e comunidade ouvinte. Destacam ter que sobreviver na comunidade ouvinte em vez de também apropriar-se deste espaço. Outra questão vivenciada é a questão do preconceito. Os surdos trazem as experiências com os colegas e professores que fazem perguntas como: “Você sabe ler?”, “Você consegue entender as palavras?” Para Bisol et al, as minorias e outros grupos marginalizados enfrentam obstáculos, pois é difícil alterar os pré-conceitos existentes. Na universidade existe pouco convívio entre surdos e ouvintes.

Na categoria Intérpretes, professores e a organização do espaço de ensino e aprendizagem, os surdos apontam o desejo de estarem em um contexto bilíngue, mas são poucas as universidades no mundo que possuem essa experiência. Os surdos entrevistados destacam a importância do intérprete, entretanto ressaltam a dificuldade

na formação desses profissionais. Foram percebidas questões como: excesso do uso do alfabeto datilológico e diferenças no que o professor diz e o que o intérprete traduz, a seleção por parte do intérprete no que o surdo vai perguntar ou não.

Algumas questões metodológicas e de aprendizagem foram destacadas pelos estudantes surdos. Por exemplo, a dificuldade em acompanhar o professor e o intérprete simultaneamente, a falta de iluminação quando utilizavam-se slides, a fala de pessoas simultaneamente.

No que tange ao desafio da leitura e da escrita, os surdos apontam dificuldades para compreender textos e decorar algumas palavras. Enfatizam também que o professor muitas vezes não compreendia a dificuldade que o surdo tem com a leitura e escrita do português.

Conclui-se por meio da pesquisa alguns desafios que o surdo enfrenta no ensino superior. Pode-se citar a questão da identidade surda, de ser surdo em um ambiente majoritariamente ouvinte; a questão da diferença linguística e sensorial, pois as estratégias de ensino/aprendizagem com ouvintes é diferente das estratégias de ensino/aprendizagem utilizadas para surdos. Além da falta de informação sobre o que é comunidade surda, surdez, educação bilíngue, etc.

Perlin (2003) em sua tese traz questões pertinentes da comunidade surda, refletindo sobre o ser e o estar sendo surdos em uma perspectiva da valorização da diferença. Utiliza como pressupostos o pós-colonialismo, o pós-estruturalismo e os estudos culturais para fomentar as discussões dos estudos surdos e aprofundar questões sobre a alteridade, diferença e identidade dos surdos. Para contribuir com as discussões utiliza as narrativas de um grupo de surdos, dispostos a trazerem suas experiências e opiniões sobre o ser e estar sendo surdo.

Perlin (2003) procura problematizar as práticas culturais com conceitos universalizantes, que valorizam posições dominantes e contra reproduções

padronizadas. O pós-estruturalismo a auxiliou a visualizar o ser surdo como o outro em sua identidade, sem estereótipos, de considerar o outro deficiente, anormal. E como forma de denunciar as políticas de obrigação de copiar identidades que buscavam curar, normalizar o surdo baseando-se no ouvinte.

Ao utilizar a teoria pós-colonial, busca escrever a história dos surdos em um outro referencial, que denuncia a exploração, a imposição do oralismo e as práticas do colonialismo que nesta perspectiva levaram os surdos a narrarem-se como ouvintes.

Nos estudos culturais a autora discute questões relacionadas a cultura, criticando as representações dominantes sobre os surdos, que foram expostos pela cultura do ouvinte. Assim, os estudos culturais permitiram a autora descrever os sujeitos culturais pós-modernos (no caso os surdos) a sua diferença cultural. Ao adentrar nos estudos surdos, Perlin (2003) adverte que tal campo não se apresenta como uma totalidade homogênea, se aproxima de qualquer campo teórico. Em sua tese, os Estudos Surdos aproximam-se como já citado anteriormente, dos estudos culturais, das teorias do pós-estruturalismo e pós-moderna.

As narrativas surdas apontam para as práticas de escolarização dos surdos que não aceitavam a LIBRAS como sua primeira língua. Além disso, a autora encontrou narrativas em que o professor surdo sente-se desvalorizado em relação ao professor ouvinte, pois sentem que as crianças dão mais valor ao professor ouvinte. A maioria dos pesquisados afirmam a sua diferença em relação aos ouvintes, onde muitos relatam a necessidade de resistir a oralização, do olhar para o surdo como deficiente, ao preconceito. Criticam alguns ouvintes que aprendem LIBRAS apenas para que transmitam a cultura do ouvinte para o surdo. A pesquisadora também encontrou um caso de uma pessoa surda que desejava ser ouvinte, pois não suportava não ser entendida pelos ouvintes.

Diante de tais narrativas, Perlin (2003) nos convida a olhar a cultura Surda como diferença, onde ser surdo é pertencer a um mundo que tem experiências diferentes do

ouvinte, um mundo de experiências visuais. Ao romper com discursos que trazem o surdo como inferior, selvagem, preguiçoso, deficiente. Propõe trocar esse discurso para o da valorização da diferença. Considera que as identidades surdas são construídas dentro da cultura surda, que é o lugar para o surdo construir sua subjetividade. Ressalta que a luta pela língua de sinais é também a preservação da identidade, alteridade e diferença surda. “Para grande parte dos surdos ‘a língua de sinais é seu chão natural’ cujos significados são recheados por suas tradições, referência básica dos valores vitais, prenas de significados, campo da história” (PERLIN, 2003, P. 131).

Em cenário nacional obtivemos a pesquisa de Valdés (2006) que junto com um grupo de pesquisadores realizou um estudo sobre pessoas com deficiência nas universidades, que faz parte da pesquisa: Integración de lãs personas com discapacidad em La educacion superior de iniciativa do Instituto Internacional para La educación Superior em América Latina y Caribe (IESALC/UNESCO).

A pesquisa no Brasil teve como antecedentes a criação do grupo de pesquisa em Educação Especial da Universidade Estadual do Ceará, cujo título era: “Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no Ensino Superior: O caso da Universidade Estadual do Ceará”.

O objetivo da pesquisa do Estudo Nacional do Brasil foi elaborar um informe sobre a integração das pessoas com deficiência no Ensino Superior do Brasil, permitindo conhecer e analisar o acesso à educação superior deste grupo e estabelecer uma proposta de políticas dirigidas a superar as exclusões que existem. Tratou-se de uma pesquisa exploratória descritiva, levando em conta a inclusão de alunos com deficiência no ensino superior como campo de realização de um estudo de caso. A pesquisa foi realizada em 2005, por pesquisadores e bolsistas da Universidade Estadual do Ceará e da Universidade de Fortaleza.

Devido as dimensões físicas do Brasil, e as condições físicas e humanas da pesquisa, os autores do estudo optaram por organizar a análise documental (leis, portarias,

editais, etc) e um questionário aplicado pela SESY/MEC (apenas dirigidas a instituições de educação superior federais, em 2004 e 2005). Em nível micro inclui o estudo de casos relevantes, tanto em nível institucional como individual: a) Estudo de caso institucional: Foi selecionado o programa de apoio a pessoa portadora de necessidades especiais (PPNE) da Universidade de Brasília; b) Estudo Individual: Foi selecionado o estudo de caso de um professor, aluno de Mestrado em Educação.

Com relação a análise de Programas Nacionais que atuam como favorecedores das políticas e programas das IES, percebeu-se que encontra-se no Brasil condições favoráveis a inclusão social. Destaca-se 6 programas: a) Programa Afro; b) Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas; c) Programa Universidade para Todos (PROUNI); d) Programa de Acesso a Universidade para estudantes com deficiência (Incluir); e) Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES); f) Programa de apoio do Ministério da Educação às Universidades Públicas, com Centros Especializados em Educação Especial (2003-2005).

Com relação as experiências em Instituições de Ensino Superior Federais, responderam em 2004 16 IFES (Institutos Federais de Educação Superior) e em 2005 22 IFES. Dos 16 IFES entrevistados em 2004, 14 apontam ter adaptações nos vestibulares, como provas em BRAILLE, provas ampliadas, intérpretes de LIBRAS, entre outros. Das 22 IFES entrevistas em 2005, 9 possuíam setores específicos para as pessoas com deficiência, como núcleos especializados e de apoio.

Em relação às Universidades Estaduais observou-se que as universidades pesquisadas (Universidade Estadual de Londrina, Universidade Estadual de São Paulo Julio Mesquita Filho, Universidade de São Paulo, Universidade de Campinas, Universidade Estadual de Maringá, Universidade Estadual da Paraíba, Universidade Estadual do Rio de Janeiro e Universidade Estadual do Ceará) possuem alunos com vários tipos de deficiência e que as ações concentram-se em grande parte às adaptações nos concursos vestibulares,

Em relação a experiências em Instituições de Ensino Superior Privado, participaram da pesquisa 7 instituições: (Universidade do Oeste Paulista; PUC- Campinas/SP, Centro Universitário Filadélfia-UNIFIL/PR, Universidade Norte do Paraná, PUC Paraná, Universidade de Santa Cruz do Sul e Universidade de Fortaleza). Destas instituições cinco delas desenvolvem programas de apoio às pessoas com deficiência.

Em relação ao Estudo de caso Institucional: O programa de Apoio as pessoas com necessidades especiais, da Universidade de Brasília, observa-se que esta instituição preocupou-se desde a década de 80 com pessoas com deficiência, desde propostas vinculados ao Sistema de Orientação ao Universitário – SOU (1998) até ao Programa de Apoio ao Portador de Necessidades Especiais criado em 1999. A universidade possui diversos programas a fim de possibilitar a inclusão, o que faz aumentar a cada ano o número de pessoas com deficiência. Pode-se citar: salas especiais para realização de provas adaptadas, Intérprete de Libras, serviço de apoio ao estudante com deficiência, laboratório de atendimento ao deficiente visual, dentre outros. Tais programas contribuem positivamente com os alunos com deficiência, propiciando apoio a eles, contribuindo para a entrada e permanência na universidade.

O Estudo de caso Individual foi defendido em 2005 com o título: “O preconceito da deficiência nas relações afetivas: a constituição subjetiva de um deficiente físico”. O trabalho identifica-se com a linha teórica histórico- cultural e destaca o próprio autor, optando pela realização de um estudo de caso de si mesmo. Foram utilizados o recurso da crônica. Na crônica “A escolha da mascarar” e “ A deficiência como cartão de visita dentro da sociedade”, ressalta a aceitação da deficiência e a quebra de preconceitos por parte da pessoa com deficiência. Na Crônica “Eu, Eu mesmo e o Outro” destaca-se que o defeito não é um fim em si mesmo.

De forma geral destaca-se como tendências de pessoas com deficiência no ensino superior no Brasil: a) a ampla legislação que protege às pessoas com deficiências; b) não existem dados precisos e confiáveis do número de estudantes com deficiências que estudam no ensino superior; c) existem diferentes iniciativas das instituições como;

cotas de acesso, serviços e programas de apoio, mas pouco acesso a tecnologias de apoio; d) Existem barreiras arquitetônicas, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais que prejudicam práticas inclusivas.

Na pesquisa de Drezza (2007), o objetivo principal foi descrever e estudar a inclusão dos alunos com deficiência no ensino superior partindo da análise das políticas internas e do trabalho do centro de apoio acadêmico aos deficientes da Universidade Cidade de São Paulo.

O objeto de estudo foi a experiência de inclusão de alunos com deficiência na Universidade Cidade de São Paulo, entre 2004 e 2006. O tema de escolha do trabalho pelo autor se dá pela experiência vivida enquanto especialista em Orientação e Mobilidade do Centro de Apoio Acadêmico aos Deficientes da Universidade de São Paulo e também por assumir a coordenação do Centro.

Os procedimentos metodológicos utilizados foram a pesquisa documental, bibliográfica e relato de experiência sobre inclusão de alunos com deficiência da universidade pesquisada. As informações retiradas dos documentos foram tratadas a partir da análise de conteúdo. Como referencial teórico-metodológico, foram utilizados Chizzotti (2005) o qual compreende que o estudo de caso visa explorar um caso singular bem delimitado, contextualizado que busca informações sobre um caso específico. Utiliza Ludke (2001) que considera a análise documental uma técnica valiosa na abordagem de dados qualitativos para o desvelamento de dados novos, podendo os documentos serem consultados várias vezes.

Na revisão bibliográfica o autor aborda os direitos das pessoas com deficiência, considerando que estes são bastante recentes. Analisa a Lei de Diretrizes e bases da educação Nacional de 1996; Constituição Federal de 1988, Declaração de Salamanca e a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

O autor acrescenta as discussões de Mazzotta (1993) o qual fala da adaptação de currículos e recursos materiais, insistindo na qualificação profissional do professor entendendo a importância de um conhecimento amplo sobre as necessidades do aluno.

No que diz respeito ao campo investigado, Drezza (2007) relata que desde a formação da Universidade Cidade de São Paulo, esta se preocupou em atender a demanda do mercado e da sociedade.

Em 1995, na Universidade Cidade de São Paulo ingressou a primeira aluna com deficiência visual. A aluna recebia os materiais em Braille. Aos poucos os alunos com deficiência visual começaram a procurar a universidade e assim, foi decidido criar o setor de auxílio ao deficiente visual (ADV). Com o crescimento do ADV, o setor passou a fazer parte do Centro de Apoio Acadêmico aos Deficientes (CAAD) que surgiu justamente para atender essa demanda.

O Centro de Apoio começou a oferecer programas de educação e reabilitação aos alunos e após 6 meses a comunidade solicitou a abertura para o atendimento de seus familiares e pessoas com deficiências.

Na análise do Centro de Apoio Acadêmico aos Deficientes, Drezza (2007) relata que em relação às pessoas com deficiência visual, a Universidade Cidade de São Paulo, oferece aos alunos com deficiência visual todos os recursos para utilizarem no meio acadêmico. Há uma sala de apoio equipada com Braille, acoplada ao computador, sistema de síntese de voz, gravadora e fotocopadora que amplia textos, software de ampliação de tela, equipamento de ampliação de textos, lupas, régua de leitura, scanner acoplado ao computador, projeto de aquisição gradual acervo bibliográfico em Braille fitas sonoras. Quanto a alunos surdos, a Universidade oferece um intérprete para cada um.

Na análise das propostas iniciais do CAAD, na proposta de atendimento aos estudantes da universidade com deficiência visual nota-se que foi um atendimento diversificado e ampliado com diversos serviços.

Quanto ao objetivo de formar intensa e sistematicamente, a comunidade acadêmica por meio de cursos e palestras sobre deficiências, no intuito de diminuir o preconceito junto aos docentes, percebe-se que nem todos se interessam em conhecer o CAAD. Entretanto o curso de treinamento para professores e funcionários trouxe bons resultados.

Em relação à forma de atendimento a matrícula, a pessoa com deficiência é identificada logo na inscrição do vestibular e a partir de então é acompanhada por um funcionário. Antes de começar as aulas o aluno é orientado a deslocar-se de sua sala para sanitários, biblioteca, lanchonete, elevadores, etc. O CAAD também estuda alternativas para atender esse aluno.

As lanchonetes do campus possuem cardápios em Braille, confeccionados pelo CAAD. O Centro também ensina alunos com visão subnormal a usarem o microcomputador. Os alunos do curso lato sensu fazem uso do software Virtual Vision. Os professores dos alunos atendidos pelo CAAD são orientados, fornecendo com antecedência os materiais para serem transcritos para o Braille.

Em relação aos deficientes físicos, há cadeiras anatômicas, para que possam permanecer em sala de aula de maneira confortável. O Centro também trabalha em parceria com Educação Física e Fisioterapia.

Na observação dos alunos com deficiência, destacam a grande contribuição do CAAD para o sucesso deles na universidade. O programa é bem avaliado por todos os sujeitos da pesquisa.

Nas conclusões do estudo, o autor destaca a importância de se otimizar a recepção e a permanência do aluno com necessidades educacionais no ensino superior. Destaca que não basta que os alunos entrem na universidade e sim que tenham condições de permanecerem.

Pellegrini (2006) em sua dissertação de mestrado, teve como objetivo principal investigar o ingresso, o acesso e a permanência de alunos com deficiência na Universidade de Santa Maria (UFSM). De acordo com a autora, a escolha do tema deveu-se pelo fato de se tratar de uma questão pouco explorada e assim, torna-se urgente fazer um mapeamento destes alunos nas instituições de ensino superior.

O interesse em realizar a pesquisa surgiu a partir de 2001, quando Pellegrini (2006) desempenhava o papel de intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) no departamento do Centro de Educação.

Os problemas que impulsionaram a pesquisa foram: Quem são os alunos com deficiência, devidamente matriculados nos cursos de graduação da Universidade Federal de Santa Maria? E quais as barreiras arquitetônicas e atitudinais que não contribuíram para Inclusão na Universidade Federal de Santa Maria?

No trabalho, é discutido que os alunos com necessidades educacionais tem direito a educação e que podemos encontrar nas Leis, Decretos, Portarias Normativas, Avisos, Documentos Nacionais e Internacionais a garantia desses direitos.

A autora destaca a Declaração Universal dos Direitos Humanos que fomentou discussões a respeito da qualidade do ensino deixando o cuidado clínico para as pessoas que realmente precisassem. Destaca também a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos que refletiu sobre a escolarização adequada de jovens e crianças; o Ano Internacional das Pessoas Deficientes (1981); a década das Nações Unidas para pessoas com deficiência (1983-1992) e a Declaração de Salamanca (1994).

Além dos documentos acima citados, Pellegrini (2006) destaca a lei 10.098 (2000), que estabelece normas gerais e critérios para a promoção de acessibilidade às pessoas com deficiência.

A autora ressalta a falta de dados quantitativos e qualitativos sobre os alunos com necessidades educacionais especiais no ensino superior público, a falta de informações sobre as suas demandas, as barreiras arquitetônicas e atitudinais.

Pellegrini (2006), também traz os antecedentes históricos da educação especial, tendo como autores de referência Jannuzzi (2004), Mazzoni (2003) e Mazzotta (1996). Para Mazzotta (1996), a defesa da cidadania e do direito a educação das pessoas com necessidades especiais é muito recente. A conquista e o reconhecimento de alguns direitos são elementos integrantes de políticas que surgiram a partir de meados do século XX.

Na contextualização do campo de pesquisa, a autora irá apresentar a Universidade Federal de Santa Maria. A UFSM é composta por oito unidades universitárias. Está localizada no Centro Geográfico do Rio Grande do Sul. Possui seis programas de Subsídio de Infra-Estrutura Básica aos alunos matriculados nos cursos de graduação: Bolsa alimentação, Bolsa de transporte, Bolsa de Assistência ao Estudante, Moradia Estudantil e Bolsa de Monitoria.

Até os estudos de Pellegrini (2006), a UFSM era composta por 15.744 alunos distribuídos entre três níveis de ensino: 11.876 são alunos de graduação; 1.761 são do ensino de pós-graduação e 2.107 são alunos do ensino médio e tecnológico.

Em relação ao percurso metodológico, é utilizada a pesquisa em mapeamento, ressaltando que na UFSM é uma questão pouco explorada. Esta problemática pesquisada teve o intuito de trazer a tona discussões relevantes sobre os direitos dos alunos com deficiência e chamar a atenção da universidade para essa problemática. A

pesquisa foi desenvolvida com metodologia de caráter qualitativo e como instrumento de coleta de dados foi utilizado entrevistas semi-estruturadas.

Para a identificação dos sujeitos da pesquisa foi necessário num primeiro momento, entrevistar cinquenta e oito coordenadores dos cursos e graduação dentro das oito unidades de ensino. Os sujeitos da pesquisa deveriam ter solicitado a prova especial no momento de ingresso à universidade.

Na análise e discussão dos dados, ao tomar como base o Projeto Político Pedagógico (PPP) da UFSM foi perguntado aos coordenadores se existia alguma medida inclusiva que garantia acessibilidade e a permanência de alunos com deficiência. A maioria respondeu que não há medidas que realmente garantam a acessibilidade e a permanência.

Na análise das respostas dos coordenadores quando perguntados se tinham alunos com deficiência, a maioria das respostas informou que tinham alunos com caso de depressão.

Ao perguntar a coordenação dos cursos dados sobre as condições financeiras desses alunos, em grande maioria desconhecia a realidade desses alunos ou o aluno não necessitava de ajuda. A autora destaca que a UFSM possui seis programas para alunos que precisam de ajuda financeira.

Em relação a solicitação de apoio pedagógico ou diferencial por parte dos alunos com NEE, as respostas variaram. Nos cursos de engenharia alunos com deficiência física foram colocados no térreo, o aluno surdo do curso de educação especial tem acompanhamento de intérprete, um aluno cego do curso de Letras possui um bolsista para ajudá-lo.

Os cursos de Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Farmácia, Medicina Veterinária e Química Industrial não possuem apoio didático-pedagógico ou tecnológico

para seus alunos com deficiência. Os demais cursos que responderam possuem apoio pedagógico e alguns recursos tecnológicos.

Quando questionados sobre o que está faltando para que haja a inclusão dos alunos com deficiência na universidade, os coordenadores responderam: Política Institucional, Infra-Estrutura, apoio pedagógico, recursos didáticos, Informações da Comunidade Universitária, dentre outros.

Analisando a opinião dos alunos com deficiência, a autora fazendo uma análise geral das falas, percebe que eles conseguem expressar que no próprio meio, não estão sendo atuantes devido às barreiras arquitetônicas que os impedem. São prejudicados também na interação com os outros estudantes da universidade.

Na análise da instituição destaca-se o fato da universidade não apresentar uma infraestrutura adaptada que possa dar condições para que os alunos com deficiência possam usufruir de todos os ambientes de que necessitam na universidade.

As considerações finais apontaram para a importância da conscientização, transformação para acabar com as barreiras arquitetônicas, assim como as barreiras atitudinais que não favorecem a inclusão. Além disso, Pellegrini (2006) destaca também a necessidade de incrementar os escassos estudos de mapeamento desses alunos, para melhor conhecê-los e contribuir para o seu acesso e permanência dentro da universidade.

Outro importante estudo foi o realizado por Oliveira (2003). O seu objetivo geral foi identificar, descrever e analisar sob o ponto de vista do estudante com deficiência e baseada na sua trajetória acadêmica, as condições de acessibilidade na Universidade Estadual de Londrina (UEL). O interesse pelo estudo surgiu da reflexão sobre o tema: Acessibilidade do Estudante com Necessidade Educacional Especial na Universidade Estadual de Londrina.

Com o intuito de atender a determinações legais que garantem o direito das pessoas com deficiência, foi criado o Programa de Acompanhamento a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais PROENE em 1991, na UEL.

Este programa tem como objetivo garantir o acesso, a permanência e o êxito do estudante com deficiência. Oliveira (2003) como assistente social da UEL foi convidada a participar deste programa. A partir daí, muitas indagações surgiram: O estudante universitário que possui deficiência tem garantia de acessibilidade dentro da Universidade? Como é o contexto Universitário para ele? Como é a rede de relações desse estudante?

A pesquisa foi conduzida dentro de uma metodologia de pesquisa qualitativa, que busca a apreensão dos diferentes sentidos na vida dos sujeitos, de suas experiências.

Foram definidos como participantes da pesquisa estudantes que apresentavam deficiência física, visual e múltipla que estavam cadastrados pelo programa PROENE, que estavam cursando o ensino superior na UEL. Foram selecionados treze estudantes que apresentavam deficiência física, visual e múltipla, porém dois não puderam participar da pesquisa. Para a coleta de dados foram utilizados o estudo piloto com o objetivo de adequar o instrumento de coleta e entrevista semi-estruturada.

Oliveira (2003) optou pela entrevista semi-estruturada baseando-se em Triviños (1987), pois parte de certos questionamentos básicos e oferece um amplo campo de interrogativas que vão surgindo de acordo com as respostas do entrevistado.

Na elaboração do Roteiro de Entrevista, buscou-se subsídio em leituras documentais realizados junto ao PROENE, como a ficha de entrevista inicial e a pasta individual dos estudantes. Foi realizado um levantamento de dissertações e produções sobre o tema da pesquisa.

Dez entrevistas foram realizadas no PROENE e uma entrevista foi realizada na casa do estudante. Ao término de cada entrevista os participantes puderam expressar-se livremente. Após a transcrição de todas as entrevistas foi realizado um mapeamento para verificar se todas as questões foram contempladas no relato.

No tratamento dos dados, a organização das informações conseguidas foi baseada na literatura que versa sobre a análise de conteúdo. Os autores de referência foram: Triviños (1987), Manzini (1990/1991) e Bardin (1987).

Os conteúdos dos relatos conseguidos pela entrevista dos diferentes sujeitos possibilitaram definir os temas abordados e se basearam na singularidade das idéias no âmbito individual e coletivo.

Na análise das informações foram estabelecidos núcleos temáticos com subclasses e categorias. Os relatos verbais dos participantes foram agrupados pelos significados encontrados em suas falas.

Os núcleos foram agrupados de acordo com o relato verbal encontrado na transcrição das entrevistas. Na análise das falas, foram encontrados núcleos comuns que proporcionou os agrupamentos realizados pela autora. Foram instituídos oito temas: Tema 1: Escolha do curso e da Instituição: Fatores determinantes e nível de satisfação; Tema 2: Deficiência, Necessidades Educacionais e Legislação; Tema 3: Processo de ensino, aprendizagem e avaliação; Tema 4: Ambiente físico da Universidade; Tema 5: Locomoção; Tema 6: Rede de Relações interpessoais; Tema 7: Avaliação dos serviços institucionais; Tema 8: A universidade pela ótica do estudante com necessidade educacional especial.

Na análise e discussão dos dados, dentro do tema 1, no que se refere a fatores que determinaram a escolha do curso três fatores nortearam a escolha profissional: interesse próprio, interesse devido a deficiência e influência do meio. Os resultados indicam a predominância do interesse próprio na escolha do curso superior.

A autora percebeu que para os participantes foi um processo marcado por incertezas, certezas, desinteresse, interesses, ansiedade, medos e por perspectivas de inserção no mundo produtivo. Sobre o porquê escolheram a Universidade de Londrina, os estudantes abordaram questões pertinentes a sua localização geográfica, gratuidade, o critério da qualidade de ensino, o seu reconhecimento nacional. Nenhum estudante considerou o fato de a universidade possuir um núcleo de apoio ao estudante com deficiência.

Em relação a satisfação com o curso e perspectiva profissional, seis participantes relataram satisfação com o curso. Os relatos apontam que a vivência acadêmica tem favorecido o delineamento da área que pretendem seguir. Dois participantes relatam que as adversidades vivenciadas desestimulam a seguir no curso. No investimento complementar na formação acadêmica, os participantes relatam interesse e a possibilidade de investimento complementar em projetos de pesquisa, extensão e eventos.

Dentro do tema 2, encontrou-se no relato dos estudantes diferentes significados: a percepção dos colegas em relação a pessoa com deficiência como um indivíduo normal; a dificuldade de aproximação entre os pares; a presença da conotação negativa da deficiência; a comparação com outras deficiências de acordo com o grau de severidade.

Em relação ao tema 3, que contempla a importância da acessibilidade durante o processo de ensino, aprendizagem e avaliação, foi relatado em grande maioria que os professores adotaram condições estratégicas para promover o acesso aos conteúdos, mas ainda precisam de mais acessibilidade. No que diz respeito ao processo de avaliação, relatam que houve modificações e que mesmo havendo algumas limitações em muitos casos não havia necessidade de um procedimento especial.

No que diz respeito ao ambiente físico, Oliveira (2003) a partir dos relatos dos alunos, inferiu que a universidade deve respaldar os alunos que precisam de adaptações em

seu processo de ensino-aprendizagem. Os dados revelaram que a inserção social é um longo percurso e que para que ela aconteça faz-se necessário que haja estratégias para identificar as demandas e interesses desse segmento.

Os alunos também relataram as dificuldades em relação a locomoção, que vão desde a barreiras burocráticas até a estruturas físicas da universidade que não contribuíram para a inclusão desses alunos na universidade. Na rede de relações que envolveram esses alunos na universidade, Oliveira (2003) destaca as trocas de experiências entre os alunos com deficiência e os demais estudantes. Os professores também contribuíram de maneira geral, de forma positiva.

Na avaliação dos serviços, os alunos revelaram a existência de barreiras físicas, de comunicação e atitudinais presentes nos diferentes espaços destinados a dar apoio aos estudantes: Bibliotecas, Livraria, Restaurante, etc. Ressalta que apesar dos serviços prestados pelo PROENE, ainda existe um percurso para percorrer no que diz respeito a promover a acessibilidade a todos que estão na universidade.

Em relação ao tema 8, os estudantes enfatizam a importância da universidade oferecer as condições necessárias para garantir o processo de aprendizagem e no papel de relevância que o coordenador de curso tem para o aluno com deficiência.

Nas considerações finais, Oliveira (2003) alerta sobre a importância do estudo de indicar que a acessibilidade é um caminho para a inclusão do estudante com deficiência. A UEL vem trilhando este caminho, mas precisa delinear as suas ações para promover e assegurar o acesso e a permanência com qualidade para que os estudantes com deficiência possam terminar o seu curso superior e assim terem os seus direitos respeitados.

Rambo (2011), em sua dissertação teve como objetivo desvelar as concepções dos alunos com deficiência que estavam cursando o ensino superior sobre a inclusão

escolar nesta fase do ensino, assim como refletir sobre a contribuição da perspectiva histórico-cultural neste contexto.

O interesse da pesquisadora pela temática surgiu na época em que cursava psicologia, participando de projetos e programas de iniciação científica que versavam sobre a inclusão/exclusão na educação básica.

A pesquisa foi desenvolvida dentro de uma perspectiva histórico-cultural, que possui bases no materialismo-histórico dialético, defendido por Marx. O pressuposto principal do método é considerar que os fenômenos não podem ser compreendidos em sua imediatidade, pois o homem é compreendido como um ser social.

Compreendendo que o homem é um sujeito histórico-social e está em constante transformação, Rambo (2011) comunga das ideias de Vygotsky ao considerar que ao transformar a natureza, o homem transforma a si mesmo.

A autora buscou em Vygotsky o conceito de mediação dos signos, para pensar um homem histórico-social. O autor considera que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores como o pensamento abstrato, a memória, a cooperação, dentre outras, se dá a partir do momento em que se tem o domínio dos meios externos através da apropriação cultural. O desenvolvimento é promovido através da utilização de ferramentas e de signos, e pelo desenvolvimento da linguagem de outras habilidades. Essas funções permitem o planejamento intencional do homem na transformação do mundo. Os signos fazem a mediação entre o psiquismo e o mundo externo. Os processos humanos de funcionamento mental são ofertados pela cultura através da mediação simbólica.

Dessa forma, as funções psicológicas superiores são originadas das relações sociais, ou seja, das relações humanas. A humanização é um movimento sócio-histórico, que as capacidades específicas do ser humano não são transmitidas geneticamente.

Vygotsky (2001) acreditava que nem a concepção inatista nem a ambientalista conseguiam explicar o psiquismo humano. Criticando o reducionismo objetivo da psicologia. Vygotsky preocupou-se em desenvolver um método que valorizasse também a interação social e a transformação do psiquismo humano.

Para a coleta de dados Rambo (2011) utilizou um roteiro de entrevista semi-estruturada podendo o pesquisador conhecer melhor a subjetividade dos sujeitos da pesquisa no que se refere a inclusão no ensino superior.

Os dados coletados foram analisados de forma qualitativa, no qual a autora utilizou o método de análise de conteúdo, e a técnica de caracterização sugerida por Bardin (1987). Foram participantes da pesquisa oito estudantes com deficiência matriculados em duas universidades do Estado do Paraná (uma pública e uma privada). Estes estudantes apresentavam: deficiência física, visual e auditiva.

Na análise e discussão dos dados, Rambo (2011) encontrou 4 temas: significado da palavra inclusão entre os participantes; Percepção dos estudantes sobre educação inclusiva no Ensino Superior; Representação de ser um bom aluno no Ensino Superior; Importância de se estar no ensino superior; Expectativa de se estar cursando uma universidade; Como os participantes percebem as relações estabelecidas com os professores e colegas de turma; Como os participantes idealizam as relações com os professores e colegas de turma. A partir dos temas, foram formadas as categorias.

Os dados revelam que as categorias que mais prevaleceram entre os participantes em relação ao significado da palavra inclusão foram: Acessibilidade com 35,71% das respostas; Inclusão representa a igualdade 28,5%; Inclusão representa capacidade e interesse do indivíduo 21,41% e Inclusão Social 14,2%.

Na percepção dos estudantes sobre a inclusão escolar no ensino superior, foram contempladas na resposta as categorias: a educação inclusiva está se concretizando

de fato com 33%; não está se concretizando 44, 44% e parcialmente está se concretizando com 22, 33 %.

No tema “a representação de ser um aluno no ensino superior”, prevaleceram as categorias: É muito importante; Orgulho; É uma conquista; Desafio; e realização de um sonho. Correspondendo a 15,4 das respostas dos participantes.

Em relação a importância de se estar no ensino superior os estudantes revelam questões que envolveram a convivência com outras pessoas, a realização do sonho de entrar em uma instituição de ensino superior, a oportunidade de capacitar-se para o mercado de trabalho, e de ter possibilidades de frequentar o ensino superior como qualquer outra pessoa.

No tema expectativa de estar cursando uma universidade, 54,6 % entram na categoria conseguir um lugar no mercado de trabalho, a categoria terminar o curso obteve 18,2 % das respostas e prosseguir os estudos 9 % das respostas.

No tema como os participantes idealizam as relações com os professores e colegas de turma, 53, 8% dos alunos acham bom o relacionamento que tem com seus colegas e professores. A categoria “indiferença” obteve 7,7 % das respostas e a categoria “a competição” também obteve 7,7 % das respostas.

Para Rambo (2011), os resultados permitiram compreender que para muitos dos participantes originados tanto da universidade pública, quanto da privada, inclusão significa ter maior acessibilidade. Entende que acessibilidade não se restringe a existência de rampas de acesso ou a cadeiras adaptadas. Ela é mais ampla envolvendo questões de comunicação, arquitetura, atitudinal e questões metodológicas. Considera que sem adaptações na estrutura física e pedagógica a universidade está contribuindo para a exclusão e não inclusão. As barreiras encontradas pelos estudantes em relação a acessibilidade tem contribuído para que a inclusão se efetive.

Rambo (2011) destaca que olhar para a inclusão por meio da Psicologia histórico-social é possibilitar a análise de um homem concreto, fruto de relações históricas, compreender os sujeitos dentro de um contexto histórico. Além de ressaltar a importância da teoria histórico-social que fornece subsídios teóricos para pensar a deficiência a partir das suas potencialidades.

Por meio da pesquisa percebeu que as instituições de ensino superior cujos alunos estão inseridos ainda não estão preparadas para incluí-los e que é necessário ter condições reais de acesso e permanência.

Acredita que apesar de poucas pesquisas sobre inclusão de alunos com deficiência no ensino superior, essas fornecem dados para que se repense as práticas educacionais nas universidades e que o seu estudo contribuiu com mais informações e acrescentou conhecimentos a área.

A partir desta breve explanação das pesquisas envoltas com a temática proposta neste estudo, podemos perceber o quanto a universidade ainda precisa avançar na efetivação de uma política de inclusão. As universidades estão tentando adaptar a sua estrutura física e pedagógica para melhor atender as pessoas com deficiência, entretanto ainda apresentam muitas dificuldades na execução de uma política de inclusão. Buscando avançar nestas discussões, esta pesquisa pretende discutir a inclusão na universidade em um contexto ainda muito pouco explorado nas pesquisas, que é o da pós-graduação. Pensar em um contexto de pós-graduação pode contribuir para ampliar as discussões sobre inclusão na universidade.

4 PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Para o desenvolvimento da pesquisa, foi utilizado o estudo de caso, numa perspectiva qualitativa.

A pesquisa qualitativa permite ao pesquisador entender os fenômenos considerando a perspectiva dos sujeitos participantes. Destaca-se a indução, o caráter descritivo, o ambiente natural como fonte direta dos dados, o significado que as pessoas dão as coisas e a sua vida, dentre outros (NEVES, 1996).

O estudo de caso é o estudo de uma situação única e particular, diferente de outros mesmo que possam ter semelhanças. Dentro de várias características do estudo de caso, podemos citar: visa à descoberta; deve levar em conta o contexto em que ele se situa; deve revelar a multiplicidade de dimensões presentes na determinada situação; usa uma variedade de fontes de informação; procuram representar os diferentes pontos de vista presentes numa situação social (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

De acordo com André (2008), os estudos de caso têm a sua origem na sociologia e na antropologia, no final do século XIX e começo do século XX. Podemos destacar os trabalhos de Frédéric Le Play na França, Bronislaw Malinowski e integrantes da escola de Chicago.

Em 1975 ocorreu em Cambridge, uma conferência que teve como título “Métodos de Estudo de Caso em Pesquisa e Avaliação Educacional”, no qual buscou-se discutir sobre esse método. André (2008) ao rever os estudos de Merriam destaca alguns movimentos presentes no conhecimento gerado pelo estudo de caso: Caracteriza-se por um conhecimento que envolve a nossa experiência; nossas experiências estão inseridas em um contexto; está voltado para a interpretação do leitor, se baseia em populações de referência escolhidas pelo leitor. Ainda define quatro particularidades dos estudos de caso.

A particularidade, no qual o estudo de caso focaliza é um fenômeno em particular, no qual o caso em si tem uma relevância. Possui também descrição, no qual se descreve de forma completa e literal a situação investigada. Os dados são descritos por meio de palavras, figuras literárias, dentre outros. A heurística também está presente nos estudos de caso, pois ajudam o pesquisador a ter compreensão do fenômeno estudado. Outra característica é que a maioria dos estudos de caso se baseia na lógica indutiva.

No que tange a definição de estudo de caso, Marli André concorda com as ideias de Stake (1995, p. XI) apud André (2008, p. 18): “o estudo de caso é o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular, levando a entender sua atividade dentro de importantes circunstâncias”.

4.1 AS CONTRIBUIÇÕES DE VYGOTSKY PARA SE PENSAR A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Segundo Freitas (2002), Vygotsky desenvolver o que chama de uma nova psicologia. Procura entender o indivíduo de uma forma global, no qual considera a relação indivíduo com o meio social em que vive, além de considerá-lo no campo social e biológico.

Lev Semyonovch Vygotsky⁹ nasceu em 5 de novembro de 1896 em uma província nas proximidades de Minsk. É o segundo filho de uma família de oito filhos. Vygotsky recebeu educação inicial com professores particulares, posteriormente estudou o Gymnasium judeu particular em Gomel. Depois entrou para a universidade de Moscou,

⁹ Lev Vygotsky mudou seu nome para Vygotsky, após realizar pesquisas que indicavam que sua família seria originária de uma aldeia chamada Vygotovo (VEER; VALSINIR, 1991).

para estudar direito. Frequentou também outros cursos e graduou-se em história e filosofia na Universidade do Povo de Shanjavsky (VEER; VALSINER, 1991).

Interessava-se por poesia, teatro e cinema. Após concluir seus estudos universitários, em 1917 lecionou em escolas estaduais. Neste período deu palestras sobre o ensino da literatura e investigou o efeito das traduções repetidas sobre o conteúdo de textos. Também deu palestras em vários institutos sobre história da Arte. Foi co-fundador da editora Eras e Dias, que infelizmente só publicou dois livros. Chefiou a seção de teatro popular do departamento de educação Popular de Gomel. Passou a ser colaborador do Instituto de Psicologia de Moscou onde a partir daí reuniu um grupo de colaboradores a fim de criar uma nova teoria em psicologia, a teoria histórico-cultural dos fenômenos psicológicos. Morreu em 1934 depois de sucessivas hemorragias decorrentes da doença que contraiu de seu irmão, a tuberculose (VEER; VALSINER, 1991)

Uma das principais teses de sua teoria considera que os sujeitos estão inseridos dentro de uma cultura e que são constituídos por meio dela. Para Vygotsky (1998) nos tornamos seres sociais e históricos a partir das interações que fazemos com os outros que são mediadas por signos (a linguagem, a escrita, etc). Então esse desenvolvimento não se dá de forma direta. Os signos estabelecem uma ligação entre as formas iniciais do desenvolvimento e as tardias.

Pensar na teoria de Vygotsky (1998) é pensar o ser biológico, que com suas limitações e potencialidades interage com o ser social. A cultura influencia o sujeito durante o seu desenvolvimento e em contato com o meio, são internalizadas constituindo elementos simbólicos entre o sujeito e o objeto de conhecimento.

Para Vygostky (1998) existem dois níveis de desenvolvimento: um real, que é aquilo que já está completado, aquilo que já se sabe, se conhece e um potencial, que é aquilo que a pessoa poderá construir. Entre esses dois níveis encontra-se a zona de desenvolvimento proximal. Vygotsky (1998) assim define a zona de desenvolvimento proximal:

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1998, p. 112).

No que diz respeito ao papel do professor, considera que este deve intervir e mediar a relação do aluno com o conhecimento. O professor deve sempre estar criando zonas de desenvolvimento proximal, ajudando, intervindo, provocando avanços que não aconteceriam espontaneamente.

Vygotsky (1997) acreditava que as pessoas com deficiência poderiam ter um desenvolvimento normal e por isso deveriam frequentar uma escola que não as isolassem e proporcionasse a sua inclusão na sociedade. Além disso, ele destaca a importância do papel do outro no ensino de crianças com deficiência. Individualmente, essas crianças teriam mais dificuldades em superar as suas limitações. De acordo com Góes (2002): “Não é o déficit em si que traça o destino da criança. Esse “destino” é construído pelo modo como a deficiência é significada, pelas formas de cuidado e educação recebidas pela criança, enfim, pelas experiências que lhe são propiciadas” (GÓES, 2002, p. 99).

Ainda seguindo o pensamento de Vygotsky (1997), é necessário criar formas singulares de mobilizar forças compensatórias que possam buscar caminhos alternativos, de recursos especiais. À educação cabe estimular o desenvolvimento de compensações.

A tese central da defectologia atual é a seguinte: todo defeito cria estímulos para elaborar uma compensação. [...] As funções da personalidade não estão monopolizadas de tal modo que o desenvolvimento anormalmente fraco de alguma qualidade, necessária e inevitavelmente sofrer que cumpre alguma tarefa, graças a

capacidade orgânica da personalidade outra capacidade assume a sua realização. (VYGOTSKY, 1997, p. 14-15).¹⁰

No que tange a educação de surdos, Góes (2002), destaca as considerações de Vygotsky, que em suas discussões iniciais, a língua de sinais é vista como natural ao surdo, mas que deve ser impedida, pois acreditava que atrapalharia a aquisição da fala e a formação das funções superiores. Critica as concepções oralistas que devem buscar outras estratégias, pois visam a uma fala sem vida, uma emissão de sons sem linguagem.

Em outros textos, Vygotsky classifica a língua de sinais como aliada e não como inimiga, considerando importante para o surdo porque é natural a ele e seu impedimento limita a interação social e o desenvolvimento.

Ainda ficam subjacentes propósitos gerais do modelo oralista, porém, na verdade, parece que o autor não assume efetivamente esse modelo ou é ambivalente: quando aceita suas premissas, é um crítico persistente das técnicas utilizadas; quando ressitua a questão dos sinais, desloca-se das premissas, mesmo quando não explicita um outro modelo (GÓES, 2002, p. 105).

O autor questiona a ideia de que as diferentes linguagens concorrem entre si, e acredita ser importante a investigação das relações de colaboração entre elas para o desenvolvimento humano. Sabemos hoje da importância da língua de sinais para o surdo e do reconhecimento desta, como a sua primeira língua. Infelizmente na época de Vygotsky a concepção que predominava era a oralista e não se reconhecia a língua de sinais como uma língua assim como, por exemplo, a língua portuguesa. Mas a teoria de Vygotsky se faz atual quando propõe olhar a pessoa para além da deficiência.

¹⁰ Original : “La tesis central de La defctologia actual es la siguiente: todo defecto crea los estímulos para elaborar una compensación.” [...] Las funciones de La personalidad no están monopolizadas de tal modo que em El desarrollo anormalmente débil de alguna cualidad, forzosa e inevitablemente, sufra La tarea que ésta cumple; gracias a La inidad orgánica de La personalidad otra capacidad asume su realización” (VYGOTSKY, 1997, p. 14-15)

Em relação a pesquisa, Vygotsky a considera como um processo social que gera desenvolvimento por meio da mediação do outro, pois o conhecimento é gerado na interação entre os sujeitos. O pesquisador está inserido no ambiente, não tendo como haver a neutralidade. Os sujeitos pesquisados não são considerados mero objetos, podendo aprender e modificar o seu pensamento.

É interessante observar que essa contribuição metodológica de Vygotsky é particularmente importante para a educação. Uma vez que a situação educativa consiste de processos em movimento permanente, a transformação constitui exatamente o resultado desejável desses processos, os métodos de pesquisa que permitem a compreensão dessas transformações são os métodos mais adequados para a pesquisa educacional (OLIVEIRA,1999, p. 63).

Dessa forma, procurou-se analisar o fenômeno investigado considerando o contexto histórico que se propõe estudar, no caso o ingresso de pessoas com deficiência na universidade, em um contexto de pós-graduação. Acredita-se que esse processo está em constante movimento e estudos nesse sentido podem contribuir com processos de mudanças.

4.2 CONTEXTO DA PESQUISA:

4.2.1 Caracterização do campo de investigação: Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

De acordo com dados disponibilizados pelo site da UFES¹¹, a partir da década de 30 existiam no Estado do Espírito Santo alguns cursos superiores oriundos da iniciativa privada, podemos citar: a Faculdade de Direito (1930); a Escola de Educação Física (1936); a Faculdade de Odontologia (1947); a Escola Politécnica (1951); Faculdade de

¹¹<<http://www.ufes.gov.br>>.

Filosofia, Ciências e Letras (1951); Escola de Belas Artes (1951); Faculdade de Ciências Econômicas (1957) e a Faculdade de Medicina (1957).

No governo de Jones Santos Neves esses cursos foram agrupados e formou-se a Universidade do Espírito Santo de responsabilidade do governo do Estado. Em 30 de janeiro de 1961 Juscelino Kubitschek, transformou a instituição em uma Universidade Federal. Os cursos passaram a se concentrar no bairro Goiabeiras.

A UFES foi se expandindo e na década de 70 inaugurou em Maruípe outro campus. Depois temos a implantação do campus de Alegre e São Mateus.

Atualmente a UFES constitui-se de 10 centros universitários (é a unidade administrativa que reúne cursos e departamentos de uma mesma área de conhecimento): Centro de Artes (CAR); Centro de Ciências Agrárias (CCA); Centro de Ciências Exatas (CCE); Centro de Ciências Humanas e Naturais (CCHN); Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas (CCJE); Centro de Ciências da Saúde (CCS); Centro de Educação (CE); Centro de Educação Física e Desportos (CEFD); Centro Tecnológico (CT); Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES). Em relação à organização administrativa temos a Reitoria abrangendo seis Pró – reitorias: Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD); Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG); Pró-Reitoria de Administração (PROAD); Pró-Reitoria de Extensão (PROEX); Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional (PROPLAN); Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas e Assistência Estudantil (PROGPAES).

A UFES mantém os seguintes programas de pós-graduação: No Centro de Artes: Arquitetura e Urbanismo (mestrado); Artes (mestrado). No Centro de Ciências Agrárias: Ciência e Tecnologia de Alimentos (mestrado); Ciências Florestais (mestrado); Ciências Veterinárias (mestrado); Produção Vegetal (mestrado, doutorado). No Centro de Ciências da Saúde: Biologia Vegetal (mestrado); Biotecnologia (mestrado, doutorado); Ciências Fisiológicas (mestrado, doutorado), Clínica odontologia (mestrado profissional); Doenças Infecciosas (mestrado, doutorado); Enfermagem (mestrado

profissional); Medicina (mestrado); Saúde Coletiva (mestrado). No centro de Ciências Exatas: Física (mestrado, doutorado); Matemática (mestrado); Química (mestrado). No centro de Ciências Humanas e Naturais: Ciências Biológicas (zoologia) (mestrado, doutorado); Ciências Sociais (mestrado); Filosofia (mestrado); Geografia (mestrado); História (mestrado, doutorado); Letras (mestrado, doutorado); Linguística (mestrado); Oceanografia Ambiental (mestrado, doutorado); Psicologia (mestrado, doutorado); Psicologia Institucional (mestrado). No centro de Ciências Jurídicas econômicas: Administração (mestrado); Ciências Contábeis (mestrado); Direito Processual Civil (mestrado); Economia (mestrado, doutorado); Gestão Pública (mestrado profissional); Política Social (mestrado). No Centro de Educação: Educação (mestrado, doutorado); Ciência de Educação Física e Desportos: Educação Física (mestrado). Centro Tecnológico: Engenharia Ambiental (mestrado, doutorado); Engenharia Civil (mestrado); Engenharia de Saúde Pública e Desenvolvimento Sustentável (mestrado); Engenharia Elétrica (mestrado, doutorado); Engenharia Mecânica (mestrado); Informática (mestrado, doutorado). No centro Universitário Norte do Espírito Santo: Agricultura Tropical (mestrado); Biodiversidade tropical (mestrado); Energia (mestrado).

O Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) foi o primeiro programa no Estado a dedicar a esse tipo de ensino e pesquisa e iniciou suas atividades em 1978, com áreas de concentração em Administração de Sistemas Educacionais e Avaliação de Sistemas Educacionais. Em 1981 foram defendidas as duas primeiras dissertações e até o ano de 2010 o programa já contava com 541 mestres. Já o curso de Doutorado em Educação foi criado em 2004 e até 2010 foram formados 44 doutores.

O mestrado e doutorado possuem como objetivo aprofundar e atualizar conhecimentos pela via do ensino, pesquisa e extensão, buscando o desenvolvimento científico e da reflexão crítica.

O PPGE/CE é vinculado ao Centro de Educação e foi reconhecido de acordo com a Portaria MEC 182, de 02/02/1999. O Centro de Educação da UFES congrega o Curso

de Pedagogia e a formação pedagógica dos Cursos de Licenciatura da Universidade (quatorze cursos e o Programa de Pós-Graduação em Educação).

O PPGE/CE conta com 4 linhas de investigação: 1) Cultura, currículo e formação de educadores; 2) Diversidade e práticas educacionais inclusivas; 3) Educação e linguagens; 4) História, sociedade, cultura e políticas educacionais.

O Mestrado em Educação é um momento de articulação do conhecimento científico do aluno baseado na reflexão e a busca de novos olhares teórico-práticos. O PPGE recebe propostas desde bolsistas de iniciação científica a profissionais com muita experiência na área. O programa de mestrado dos alunos é organizado com o orientador acadêmico e é composto por disciplinas, seminários avançados, estudos independentes, atividades de pesquisa, exames de qualificação e pela elaboração de uma dissertação. Para obtenção do título de Mestre, é necessário: a) o cumprimento de, no mínimo, 32 créditos b) a aprovação em exame de qualificação; c) a aprovação da dissertação elaborada pelo aluno.

O Doutorado em educação é destinado à reflexão, à crítica, ao questionamento, ao debate construtivo das questões e problemas educacionais buscando a produção de novos conhecimentos. O programa de estudos de cada doutorando é organizado em conjunto com o orientador, devendo ser composto por disciplinas, seminários avançados, estudos independentes, atividades de pesquisa, exames de qualificação e pela elaboração de uma tese. Para obtenção do título de Doutor em Educação é necessário: a) o cumprimento de, no mínimo, 44 créditos; b) a aprovação em exame de qualificação I e II; d) a aprovação da tese elaborada pelo aluno.

4.2.2 Os sujeitos da pesquisa

A pesquisa tem como sujeitos o aluno surdo matriculado no programa de pós-graduação em educação da turma 25 do curso de mestrado, ingressante em 2011, além

dos colegas da mesma turma referida anteriormente. Também constituem sujeitos quatro intérpretes, dois intérpretes efetivos e dois estudantes do curso de Letras-libras, que faziam o estágio obrigatório em uma das disciplinas do curso de Mestrado. Os professores participantes foram professores do aluno surdo durante o período 2011/1 a 2012/1, além da coordenadora do programa de Pós-graduação em Educação, a diretora do Centro de Educação no mesmo período, a professora orientadora do surdo e um professor de outro centro que participou de todo o processo de ingresso e vivências do aluno surdo na graduação e no mestrado. A pró-reitora de Gestão de Pessoas e Assistência Estudantil (PROGPAES) e o pró-reitor de pesquisa e pós-graduação (PRPPG).

O aluno surdo em questão foi escolhido por ser o primeiro surdo a entrar no Programa de Pós-graduação em Educação da UFES. Os alunos integrantes do programa de mestrado são na maioria docentes de escolas públicas. Os professores são do quadro de funcionários efetivos da universidade e integram o corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e nos cursos de graduação da UFES. Os funcionários da UFES trabalham como Intérprete de Libras. Os dois pró-reitores participantes da pesquisa compõem a nova gestão política da Universidade eleita em 2011 para a gestão 2012-2015. Os nomes utilizados na pesquisa são fictícios, a fim de preservar a identidade dos sujeitos envolvidos. O quadro abaixo dispõe sobre os sujeitos e suas respectivas funções:

Sujeitos	Funções
Érica	Professora do PPGE
Roberto	Professor do PPGE
Rodrigo	Professor do PPGE
Júlia	Professora do PPGE
Sara	Professora Coordenadora do PPGE
Rita	Professora Orientadora
Keila	Professora do Centro de Ciências da Saúde

João	Professor do Centro de Educação
Fábio	Intérprete
Fernando	Intérprete
Célio	Intérprete
Andressa	Intérprete
Ana	Diretora do Centro de Educação
Letícia	Pró - reitora (PROGEPAES)
Thiago	Pró - reitor (PRPPG)
Beto	Mestrando Surdo

4.3 INSTRUMENTOS PARA PRODUÇÃO DE DADOS

Foram utilizados dois instrumentos de coleta de dados: dois questionários com perguntas abertas e entrevistas semi-estruturadas no período de 2011/1 a 2012/2. O questionário foi aplicado aos alunos do mestrado da turma 25 do PPGE. Também foi enviado um questionário com duas perguntas abertas para os programas de pós-graduação da UFES, a fim de saber se tinham alunos com deficiência. O roteiro da entrevista e as questões dos questionários estão em anexo. As entrevistas foram realizadas com professores, gestores, intérpretes e com o aluno surdo¹². Além disso, foram utilizados dados produzidos em entrevista realizada pelo grupo de pesquisa da professora D^a Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto, com Beto, em seu ingresso a UFES para cursar pedagogia.

De acordo com Gil (2009) a entrevista é uma técnica que permite obter dados com mais profundidade, é uma técnica flexível, permitindo esclarecer o significado das perguntas e adaptar-se mais facilmente às pessoas com as quais é realizada.

¹² As entrevistas com o surdo foram filmadas e realizadas em LIBRAS. A transcrição para o português foi realizada com a ajuda de intérpretes e em sua versão final aprovada pelo entrevistado.

O questionário é uma técnica que possibilita atingir grande número de pessoas; implica menores gastos com pessoal; garante o anonimato das respostas; permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais propício; não expõe os pesquisadores à influência do aspecto pessoal do entrevistado (GIL, 1999).

Buscou-se através desses instrumentos conhecer as experiências dos sujeitos advindas do ingresso de um surdo no PPGE/CE/UFES e a partir delas (re) pensar a inclusão na universidade.

4.4 ANÁLISE DOS DADOS

As perguntas foram organizadas em eixos temáticos a fim de facilitarem a análise de categorias. As entrevistas foram realizadas com consentimento prévio dos entrevistados, foram gravadas e transcritas na íntegra. Após a transcrição e o recebimento dos questionários respondidos foi feita a leitura detalhada dos relatos. Para evitar análises espontâneas e imediatas foi utilizada análise de categorias. Para tal, foram utilizadas as contribuições de Bardin (2007) que considera a análise de conteúdo um conjunto de técnicas que possibilita um leque de apetrechos, marcado por uma grande disparidade de formas adaptáveis a um campo de aplicação muito vasto o qual permite a análise de fenômenos sociais particulares. Além disso, possibilita a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção das mensagens, das informações que se deseja analisar.

Após a leitura dos relatos, foi possível a apreensão de ideias centrais que foram categorizadas em 3 eixos temáticos: As políticas para pessoas com deficiência na UFES; Rememorando a caminhada: na escola, na graduação e na vida e as experiências da Pós-graduação em Educação da UFES para se pensar a inclusão na universidade. Os eixos 2 e 3 foram então subdivididos, a fim de contemplar com mais detalhes a importância das questões abordadas nos relatos. Eixo 2: As políticas para pessoas com deficiência na UFES; A trajetória até a universidade; A chegada na

graduação; Eixo 3 : A organização do programa; As práticas docentes; A questão do intérprete em língua brasileira de sinais; As relações entre os discentes.

5 INCLUSÃO NA UNIVERSIDADE: REFLEXÕES À PARTIR DA EXPERIÊNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

Verdade

A porta da verdade estava aberta,
 mas só deixava passar
 meia pessoa de cada vez.
 Assim não era possível atingir toda a
 verdade,
 porque a meia pessoa que entrava
 só trazia o perfil de meia verdade.
 E sua segunda metade
 voltava igualmente com meio perfil.
 E os meios perfis não coincidiam.
 Arrebentaram a porta. Derrubaram a
 porta.
 Chegaram ao lugar luminoso
 onde a verdade esplendia seus fogos.
 Era dividida em metades
 diferentes uma da outra.
 Chegou-se a discutir qual a metade mais
 bela.
 Nenhuma das duas era totalmente bela.
 E carecia optar. Cada um optou conforme
 seu capricho, sua ilusão, sua miopia.

(CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE)¹³

Início este capítulo com Drummond, pois em seu poema, ao tentar chegar à verdade, cada um optou conforme seu capricho, sua ilusão, sua miopia. Assim também é de certa forma a pesquisa. Tentamos nos aproximar da realidade tentando descrevê-la o mais verdadeiramente possível acreditando ser assim possível. Esquecemo-nos que, nosso percurso metodológico, nossas escolhas estão cheias de nossos caprichos, de nossas miopias. Devido a riqueza de detalhes relatados pelos sujeitos desta pesquisa, foi necessário uma leitura atenta para contemplar as principais questões levantadas. Apresento aqui as análises e discussões decorrentes do ingresso de um aluno surdo no

¹³ <http://www.pensador.uol.com.br/autor/carlos_drummond_de_andrade/" \n _blank>

Programa de Pós-graduação em Educação da UFES. Como não se acredita na neutralidade do pesquisador, apresento aqui alguns pontos que para mim se destacaram. Para outros sujeitos, poder-se-ia destacar outros.

5.1 AS POLÍTICAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA UFES

Faremos agora uma reflexão sobre as ações realizadas pela UFES para que as pessoas com deficiência tenham acesso e permanência neste nível de ensino. A universidade vem tomando algumas iniciativas a fim de tornar todos os campi mais acessíveis construindo calçadas cidadãs, reformulando a arquitetura de prédios antigos com a construção de rampas de acesso a andares superiores, projeto de construção de ciclovias e acessibilidade nos banheiros. Na UFES, a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas e Assistência Estudantil (PROGPAES) é responsável pela maioria dessas ações.

A PROGPAES foi criada pela Resolução nº 07/2012 do Conselho Universitário da UFES, com base na proposta da gestão central da Universidade. A divisão de Assistência Estudantil (DAS) desenvolve o programa PROAES (Programa de Assistência Estudantil) em consonância com o Programa PNAES (Programa Nacional de Assistência Estudantil) buscando implementar projetos que contribuam para a permanência dos estudantes dos cursos de graduação presenciais na Universidade, com foco nos estudantes de baixa renda. A divisão de Assistência Estudantil também prevê possibilitar ao estudante com deficiência as condições que permitam o acompanhamento das atividades de ensino, pesquisa e extensão. A DAS têm parcerias com o Sistema Integrado de Bibliotecas, com a Pró-reitoria de Graduação, com o Núcleo de Pesquisa e Extensão em Ciências do Movimento Corporal (NUPEM), com o Centro de Línguas e com o Departamento de Atenção à Saúde. Com essas parcerias é possível que os alunos cadastrados ampliem o tempo de empréstimos de livros, realizem atividades físicas na universidade por meio do NUPEM, tenham atendimento psicossocial, reforço e acompanhamento escolar, dentre outros.

Em relação a projetos de acompanhamento pedagógico, a UFES ainda está organizando um núcleo de Acessibilidade (NAUFES), com a finalidade de coordenar e executar as ações relacionadas com a promoção de acessibilidade e mobilidade, bem como acompanhar e fiscalizar a implementação de políticas de inclusão das pessoas com deficiência. A entrevistada Letícia (Pró-Reitora (PROGEPAES)) - respondeu: “Esse núcleo vai ser resgatado agora, ele vai voltar a funcionar assim, dentro dos moldes. Porque ele já foi uma portaria e em 2013, ele vai iniciar. Vamos fazer os convites a todas as pessoas que quiserem participar, elas terão como retornar”.

Atualmente os estudantes de graduação são atendidos pela PROGEPAES, como já citado anteriormente, que além de atender os alunos com deficiência atende os alunos com dificuldades financeiras. A PROGEPAES por meio do programa PROSSEGUIR proporciona aos estudantes cadastrados o auxílio moradia, auxílio transporte, entre outros, proporcionando ações afirmativas e políticas de apoio social aos estudantes. No que tange a uma política institucional que possibilite o acompanhamento dos estudantes com deficiência a UFES ainda está se organizando para que ela se efetive.

De acordo com Letícia:

“Essa política institucional agora ela vai entrar na fase da construção real com esses atores todos participando. Quando eu assumi a Pró-reitoria nós tivemos dois meses de greve. Tivemos a lei das cotas que já estava tudo mais ou menos engatilhado para funcionar daquele jeito e tivemos uma mudança total. Então eu não tive como, com a equipe. Porque não adianta eu pensar em definir as políticas sem a equipe estar junto, participando, interagindo, estar discutindo, porque são as pessoas que estão diretamente envolvidas e que no dia-a-dia trabalham a questão. Eu precisava começar a discutir no âmbito da universidade, com os professores interessados, com os coordenadores de curso, só que nós não tivemos como fazer isso” (LETÍCIA – Pró-Reitora (PROGEPAES)).

Em relação aos estudantes de pós-graduação, estes não são contemplados com os recursos do PNAES, que é destinado apenas aos alunos de graduação. Segundo a pró-reitora da PROGEPAES, Letícia, estes são atendidos pela PRPPG: “A maioria o professor Thiago da PRPPG atende. A divisão existe porque se vocês olharem a Lei do PNAES ela é só para graduação. A política de pós-graduação não está incluída ali”.

Em conversa posterior com o Pró-reitor de pesquisa e pós-graduação, este afirma que todas as demandas surgidas na pós-graduação são encaminhadas para a PROGEPAES. Recentemente um aluno precisou de banca especial para tentar a prova do mestrado e encaminhou para a PROGEPAES, foi então que o Pró-reitor descobriu que o dinheiro do PNAES era somente para alunos de graduação. Entretanto, a PROGEPAES articulou-se com o Ministério da Educação a fim de que os recursos abrangessem também a pós-graduação: Conforme o entrevistado Thiago:

“As demandas têm aparecido, e elas têm tentado o atendimento, mas não temos isso catalogado, o que a gente tem, encaminhamos para a PROGEPAES. A PROGEPAES não atendia até pouco tempo, o problema é que o dinheiro, era só para o aluno de graduação, e não para o aluno da pós-graduação. Me parece que quando teve a última demanda a gente, a Letícia conversou com o pessoal de Brasília, então parece que eles estão estruturando para isso, para também chegar à Pós-graduação, e então a PROGEPAES também vai atender os alunos da Pós –graduação” (THIAGO – Pró-Reitor (PRPPG)).

No que tange ao número de alunos com deficiência na UFES não foi possível encontrar estes dados. Se já é difícil conseguir dados fidedignos de alunos com deficiência na graduação, a situação fica ainda mais difícil na pós. Não existe ainda um banco de dados na PRPPG ou em outro órgão da universidade que faça este registro. Cabe colocar também que essa dificuldade em encontrar dados referentes a alunos com deficiência na pós-graduação se estende a nível nacional. A essa questão, Thiago respondeu:

“Quantos são? Eu não sei porque as demandas chegam, a gente já encaminha direto para a PROGEPAES, ou então a própria coordenação do curso resolve, e isso não é sempre. Isso não é centralizado, então quando vem a demanda, já encaminha para a PROGEPAES, eu não sei dizer, por causa disso, pelo menos três (3), já passaram pela minha mão, eu acho três (3) um número pequeno, deve ter mais” (THIAGO-Pró-Reitor (PRPPG)).

Na tentativa de contribuir com a pesquisa, a fim de conhecer os estudantes com deficiência que frequentam a Pós-graduação na UFES, o Pró-reitor enviou aos programas de pós-graduação um questionário com duas perguntas: se tinham algum aluno com deficiência e se necessitavam de algum auxílio. Infelizmente, dos mais de 30

cursos de mestrado/doutorado desta universidade, apenas quatro responderam. Dos que responderam, dois programas não possuem alunos com deficiência (programa de pós-graduação em Agricultura Tropical e o Mestrado em Geografia). O programa de Pós-graduação em Educação possui três alunos com deficiência: um com surdez (Beto), um aluno com baixa visão e outro com mobilidade reduzida. Havia também um programa com um aluno com deficiência visual, porém o programa não se identificou. O programa de Pós-graduação em Informática (PPGI) relatou não possuir alunos com deficiência. Infelizmente não foi possível obter a quantidade de alunos com deficiência frequentando a Pós-graduação na UFES.

Concorda-se com Santos (2006), quando enfatiza a insuficiência de dados quantitativos e qualitativos de alunos com deficiência no ensino superior somando-se, insuficiência de espaços e ações educativas, pois considera que a democratização das possibilidades de acesso e permanência se relaciona diretamente com os serviços disponíveis.

5.2 REMEMORANDO A CAMINHADA: NA ESCOLA, NA GRADUAÇÃO E NA VIDA

Ao pensar em trazer as experiências vivenciadas pelo surdo na pós-graduação não podemos deixar à margem sua experiência anterior: a experiência escolar e a experiência na universidade. Elas apontam questões pertinentes para se pensar a sua trajetória individual e também questões gerais da escolarização e inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais.

5.2.1 A trajetória até a universidade

Em relação a sua família, sua mãe contraiu rubéola na gravidez, fato que o fez nascer surdo. Inserido em um contexto familiar de pessoas ouvintes, comunica-se oralmente com eles, pois só conhecem o alfabeto manual em LIBRAS. Iniciou seus estudos com 3

anos na Educação infantil, em uma escola especial para surdos, onde tinha o acompanhamento de uma fonoaudióloga. Segundo Beto:

“Da educação infantil até a 4ª série frequentei escola especial para surdos (Oral Auditiva-CAS), [...] na época dentro da escola era proibido usar LIBRAS. De 5ª a 8ª série eu frequentei escola regular e não tinha apoio. [...] Na Educação infantil entrei com 3 anos, agora nos outros eu não me lembro bem. Na 4ª série estava com 15 anos, depois eu mudei para outra escola” (BETO- Mestrando Surdo).

Decorrente de dificuldades ocasionadas pela questão da linguagem, nota-se em geral que crianças surdas apresentam defasagem em relação a escolarização: na questão idade/série e na aquisição dos conteúdos (LACERDA, 2006). Assim, ao proibir a LIBRAS e priorizar o aprendizado do português oral, o surdo passa por dificuldades para ter acesso aos conteúdos, ocasionando o seu fracasso escolar.

No Ensino Médio a sua experiência escolar não foi muito diferente das primeiras séries do ensino fundamental (sem acesso ao intérprete). Entretanto, ao ter contato com uma pessoa que sabia LIBRAS e tê-la como apoio foi fundamental para que não reprovasse:

“No Ensino Médio eu estudei numa escola regular particular, não tinha apoio. No 1º ano não tinha intérprete, no 2º ano também não, no 3º ano eu fiquei muito preocupado, porque, por exemplo, tinha algumas disciplinas como Filosofia era muito difícil, aulas com muitos debates e não conseguia acompanhar com a leitura labial, uma vez tirei zero e a coordenadora pedagógica veio perguntar porque fui mal eu respondi que eram aulas com muitos conceitos e situações do que se falava na TV e no rádio, informações que não sabia o que/do que estavam falando, eu não ouço, como ia saber. Então ela lembrou que havia uma pessoa na secretaria que sabia LIBRAS, não era intérprete, mas sabia se comunicar um pouco, então essa pessoa ficou como apoio nas aulas e então minhas notas melhoraram” (BETO – Mestrando Surdo).

De acordo com Lacerda (2006) a educação de surdos é preocupante, pois pesquisas no Brasil e no exterior apontam que apesar dos surdos passarem vários anos na escola, eles apresentam um desempenho acadêmico aquém do desempenho dos alunos ouvintes, o que evidencia uma inadequação nas práticas pedagógicas com

esses alunos, revelando que ainda temos muitos desafios na busca de garantir uma educação de qualidade para os surdos.

Quando terminou o Ensino Médio, surgiu o desejo de ingressar no Ensino Superior. Mas qual curso fazer? Que carreira seguir? A decisão pelo curso revela também algumas discussões e necessidades que estavam acontecendo na época (e que ainda acontece) no Espírito Santo, como a falta de professores surdos com formação:

“Eu entrei em 2005, fiz o vestibular na [...]. Eu na verdade pensava em 3 cursos: Direito, Administração e Ciências da Computação. No Ensino Médio fiz Técnico em Informática, pensei que nessas áreas não tinha surdo por causa da comunicação e como professor tinha, então decidi fazer Pedagogia” (BETO – Mestrando Surdo).

“Ele, conta o Beto, que ele resolveu fazer Pedagogia, foi mesmo com uma conversa assim: “porque eu quero fazer alguma coisa de informática, vou atender ao telefone como?”, “Onde eu vou trabalhar?” E aí eu falei: Beto você pode ser professor. Ele perguntou: como? Porque nessa época tinha uma rixa muito grande da associação de surdos, porque os surdos só tinham um instrutor de libras no estado, não era o Beto, era outro, o (aluno surdo) não tava no cenário ainda era o Pablo, e como o Pablo era da igreja, havia uma rixa entre a associação de surdos X igreja, uma coisa anterior. Porque eu estou falando isso? Porque o Beto quando ele entra existia aqui no estado um mito muito grande, só pode ser instrutor de Libras quem for formado pela FENEIS, tinha umas coisas assim. Só pode ser intérprete quem tinha o papel da FENEIS. A FENEIS existe até hoje, é um órgão representativo só que a gente nunca teve escritório regional [...] a sede deles é no Rio, aí tem escritórios em Minas, em Porto Alegre e aqui no Espírito Santo nunca teve, mas aqui no Espírito Santo tinha uma associação de surdos que era ligada afetivamente, não era oficialmente (...) só que eles se diziam ser FENEIS aqui e aí eles começaram a implicar com o instrutor que foi formado pela FENEIS, lá em Brasília por um projeto do governo, foi um que a SEDU mandou e aí ficava com pés e mãos atados porque começou a aparecer curso de libras e esse instrutor não dava mais conta, e aí eu lembro o curso na Assembleia Legislativa foi o primeiro curso que Beto deu e quando foi assim, o Pablo que era o único instrutor tava por aqui observando, porque não tinha condições já tava fechado com a Prefeitura de Vitória e vários locais. Aí eu falei assim; eu vou chamar outro surdo para dar, aí o pessoal há, mas não tem o papel da FENEIS. Então falei tem escritório regional da FENEIS? Não tem. Tem curso de formação? Não tem. Eu vou colocar quem eu achar que tem condições de fazer e o Beto já estava andando um ano comigo nas escolas que eu dava aula, e ele meio que estagiando nos grupos que eu fazia, eu fazia atendimento nos laboratórios nas escolas que eu dava aula. O Beto ia comigo. Eu falei vai ter curso de LIBRAS, você quer? Aí

ele olhou assim...eu quero. [...] eu preparava a aula com ele [...]ele mandou brasa no curso e ai ele conseguiu ir até o final do curso. Dar todo o curso na Assembleia. Chamaram ele depois de novo por conta própria sem mais eu me envolver [...] ai eu falei: Porque você não faz Pedagogia? “Boa ideia”, e aí ele resolveu ir para a particular onde ele começou” (KEILA – Professora do Centro de Ciências da Saúde).

A fala da professora Keila relata a falta de professores surdos no Espírito Santo, em um contexto de grande procura por cursos de LIBRAS. Como ter instrutores, professores surdos se infelizmente poucos chegam ao ensino médio? Ao ensino superior? Como vimos anteriormente, a educação de surdos contempla/contemplou práticas pedagógicas que não contribuíram para o desenvolvimento intelectual do surdo, ocasionando o desinteresse pela escola e a repetência.

Conforme Keila, com a ocorrência do primeiro exame Nacional de Proficiência no Ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e para certificação de Proficiência na tradução e Interpretação da Libras/Língua portuguesa (PROLIBRAS) em 2006, foi possível que cada participante aprovado recebesse um certificado como profissional, não dependendo mais da certificação da FENEIS. A diferença entre professor e instrutor está nos títulos: quem já é graduado e quem tem apenas o ensino médio. O exame é executado pelas Instituições de Ensino Superior e deve ser aceito como título comprovando a competência no uso, ensino e interpretação da LIBRAS. Buscou-se assim dar uma certificação aquelas pessoas que já trabalhavam ou desejam trabalhar como intérprete ou instrutor, devido a grande demanda por esses profissionais.

No contexto de falta de profissionais para atuar com surdos aqui no Estado, alguns surdos sentiram a necessidade de continuar estudando. Além disso, com o reconhecimento legal da LIBRAS e a sua obrigatoriedade nos cursos de formação de professores abriu-se um grande espaço para a sua atuação. Então quando começaram a terminar o ensino médio, começaram a buscar o ensino superior:O professor João assim se pronunciou:

“Sempre Pedagogia ou Letras libras. Pedagogia para atender as séries iniciais e letras/libras que implicava o ensino médio. Então para eles poderem abarcar qualquer possibilidade de trabalho o (aluno surdo) a mesma coisa. Ele terminou Pedagogia fazendo Letras libras, ele tava no

meio, no início, então assim nesse movimento de estudo passa a ser necessário por conta da importância de dar aula em libras” (JOÃO – Professor do Centro de Educação).

Segundo Lodi, et al (2012), a presença do professor surdo é de suma importância para o aprendizado e construção da subjetividade do surdo. Este profissional possibilita que os surdos filhos de ouvintes olhem a si próprios como surdos, no qual os sujeitos definem-se nas suas relações com os outros, dependendo das relações estabelecidas em diferentes contextos sociais, incluindo o escolar.

5.2.2 A chegada à graduação

Ao entrar no Ensino Superior em uma instituição privada, muitos desafios estavam por vir. Moreira (2004) ressalta que muitas universidades começaram a se preparar para receber pessoas com necessidades educacionais especiais através de bancas especiais, mas este acaba sendo a única adequação para atender as necessidades desses alunos:

“Quando eu cheguei à sala, todos ouvintes, só eu surdo no curso de Pedagogia. [...] aguentei uma série de coisas, suportei umas situações, não havia uma tentativa de mudança, e eu lutei por isso entre os ouvintes. Era tão assim os professores ficavam falando, falando e eu ficava de lado: “ Depois eu explico pra você”, “Em casa você lê”. Então chegar em casa, estudar em casa, ler? Isso é complicado, e o significado? E as palavras? E os conceitos que o professor passa na sala? Só leitura, sem uma explicação? Fica complicado, e as teorias? Como que eu vou entender as teorias? Como é que vou fazer as abstrações relacionadas aos surdos se eu não estou ouvindo e o ouvinte está ouvindo o tempo todo. Se não tem palavra, como é que vai ser isso? [...] eu me vi repetindo a história do ensino médio. Porque desde pequeno o conteúdo para mim é resumido, isso incomoda, me incomodava porque eu quero conteúdo. O que eu acredito que essa coisa de dar um currículo resumido para o surdo é sempre um desconto: Ah, eu vou dar um desconto pra ele, ele é surdo! Não é isso que eu quero, isso não é igualdade. Isso me preocupava, me angustiava, porque eu quero receber o conteúdo igual ao do outro, ao do ouvinte. Se ele está desenvolvendo, compreendendo, como é que eu vou fazer se eu não tenho o mesmo acesso ao conteúdo? Eu pensei em fazer uma boa faculdade e ter oportunidade de ser um bom profissional, estudei 1 ano lá, não tinha intérprete, até que decidi tentar transferência”(BETO-Mestrando Surdo).

O relato de Beto adverte para a falta de preparo dos professores para lidar com as diferenças, além do desconhecimento sobre a surdez. Vygotsky (1997) nos chama atenção para o caráter social da deficiência:

A criança não sente diretamente a sua deficiência. Percebe as dificuldades decorrentes da mesma. A consequência direta do defeito é decorrente da posição social da criança, o defeito se realiza como um desvio social. (Vygotsky, 1997, p. 16).¹⁴

Ou seja, a concepção do surdo como aquele que não aprende, que não sabe, e que por isso não precisa ter acesso ao conhecimento, focalizando a sua deficiência, é fruto de representações histórico-sociais e sendo assim, pode ser modificada. Vygotsky nos ajuda a pensar que o desenvolvimento do surdo precisa ser entendido como um processo social, sendo suas experiências linguísticas entendidas como instâncias de significação e de mediação em sua relação com a cultura, nas interações com o outro. O surdo não é deficiente lingüística e comunicativamente, mas é assim tornado pelas condições sociais (GÓES, 2002).

A faculdade ao fazer adaptações apenas no vestibular, sem desenvolver formas de acompanhamento pedagógico e de possibilitar que os alunos tenham acesso ao conhecimento, como neste caso disponibilizar o intérprete, contribui para a exclusão e reforça o estigma do deficiente não reconhecendo a importância do uso da LIBRAS para o surdo.

Beto também expõe sua angústia em ter que reviver as dificuldades encontradas no ensino médio, onde não tinha intérprete e não tinha acesso a todo o conteúdo. Góes (2002) analisa que as práticas correntes no trabalho pedagógico com surdos indica que a história escolar do surdo tende a ter experiências restritas, que configuram condições de produção de conhecimento pouco propícias ao domínio do português.

¹⁴ Original: El niño no siente directamente su deficiencia. Percibe las dificultades que derivan de la misma. La consecuencia directa del defecto es el descenso de la posición social del niño; el defecto se realiza como desviación social (VYGOTSKY, 1997, p. 16).

As aprendizagens costumam ser pobres e envolvem escasso uso efetivo da linguagem escrita no Ensino Fundamental. Mesmo posteriormente às atividades de leitura e escrita são limitadas a textos “simples e curtos”.

Vygotsky ressalta que crianças surdas e cegas podem “ desenvolver da mesma forma que os normais, mas as crianças com deficiência conseguem com deferentes modos, por um caminho distinto, com outros meios, e para o pedagogo é importante conhecer a peculiaridade do caminho pela qual deve conduzir a criança” (VYGOTSKY, 1997, p. 17)¹⁵

O professor precisa conhecer o seu aluno para poder ajudá-lo da melhor maneira possível. O que ocorre muitas vezes é que o professor universitário não percebe a importância de interagir com seu aluno, e como não o conhece, não sabe como ajudá-lo. Beto não conseguiu ter reconhecido as suas peculiaridades linguísticas tendo direito ao intérprete, então resolveu fazer a prova de transferência para a Universidade Federal do Espírito Santo, na perspectiva de que em uma universidade federal sua situação seria diferente. A esse respeito, Beto assim se manifesta:

“Minha maior dificuldade era com os conceitos, interpretá-los contextualizá-los, não estou dizendo que o surdo não é capaz, é capaz sim, consegue sim, mas algumas coisas os ouvintes tem mais acesso que os surdos, por isso é preciso paciência e continuar tentando. Muita coisa era a primeira vez que estava vivenciando, palavras, conceitos, etc. Eu fiquei 3 meses sem intérprete aguardando, ia sempre no Colegiado de Pedagogia e perguntava, me enrolaram mais um pouco até que eu mais um grupo da comunidade surda nos mobilizamos e comunicamos que se continuasse assim, iríamos abrir um processo contra a universidade, denunciar, responderam para ter calma que ia

¹⁵ Original: desarrollo lo mismo que el normal, pero los niños com defecto lo logran de distinto modo, por um camino distinto, com otros medios, y para el pedagogo es importante conocer la peculiaridad del camino por el cual debe conducir al niño” (VYGOTSKY, 1997, p. 17)

conseguir, após isso conseguiram três intérpretes bolsistas” (BETO-Mestrando Surdo).

Como podemos perceber, mais uma vez Beto teve dificuldades em conseguir um intérprete e só após pressão sobre a universidade é que consegue três bolsistas, apesar do decreto 5626/2005 estabelecer no artigo 21 que:

Art. 21. A partir de um ano da publicação deste Decreto, as instituições federais de ensino da educação básica e da educação superior devem incluir, em seus quadros, em todos os níveis, etapas e modalidades, o tradutor e intérprete de Libras - Língua portuguesa, para viabilizar o acesso à comunicação, à informação e à educação de alunos surdos (BRASIL, 2005).

Entretanto sabemos que uma universidade mais inclusiva não se constrói de um dia para o outro. É um processo de mudança a médio e longo prazo. Assim, apesar das bancas especiais constituírem um avanço, elas são apenas o primeiro passo (MOREIRA, 2004). Com a entrada das pessoas com deficiência, este deixa de ser um discurso acadêmico e passa a ser vivenciado dentro da academia, contribuindo para a (re) formulação de práticas e teorias. Conforme João:

“Por ser surdo e por ter uma diferença linguística e cultural o que fazer, então as professoras viram que tinham a questão da lei 10.000/098. Isso várias professoras que estavam na época no Colegiado, se eu não me engano quem estava na época era a Érica. Me consultou, consultou outras pessoas que trabalhavam com educação de surdos para saber como elas fariam isso, mas isso ele entrou e não tinha o intérprete de língua de sinais [...]. Alguns professores logo de início tinham dificuldade de aceitação, então eu acho que o intérprete ali, tem um movimento político porque nós às vezes tínhamos que explicar questões por exemplo, em relação a qual era o trabalho nosso ali porque tinha professor que nunca tinha tido aquela experiência de ter um intérprete de língua de sinais, ainda mais, talvez não é da área ou nunca se tocou, nunca percebeu. Ah existe aquele sujeito, que tem uma outra linguagem que se constitui de uma outra forma, então a gente fazia esse papel não só de traduzir e interpretar, mas também de sensibilizar de trazer o discurso do surdo” (JOÃO – Professor do Centro de Educação).

Segundo Skliar (2012), se a prática e o discurso não se transformarem, os surdos estarão sujeitos a vivenciarem a exclusão dentro da inclusão, mascarando práticas que não consideram a especificidade deste grupo.

Com o decorrer do tempo, os professores e os alunos foram se envolvendo com as discussões a respeito da surdez, fomentada pelos intérpretes, professores que estudam a surdez e pelo próprio Beto. Tal movimento possibilitou que muitas concepções acerca da surdez fossem desmistificadas. Lembro-me de uma professora que insistia que Beto podia fazer leitura labial. Após várias explicações dele de que não entendia o significado das palavras e que elas não faziam sentido, que acreditava que apesar de terem surdos que são oralizados e se comunicam assim, ele era de outro grupo, o que entendia a LIBRAS como primeira língua do surdo. Após várias explicações a professora se convenceu do por que dele não querer fazer leitura labial. Percebemos que mesmo no Ensino Superior, os professores encontram muitas dificuldades em lidar com a inclusão, de lidar com as diferenças. Segundo João:

“Eu acho que com o decorrer do tempo, os professores entenderam, compreenderam, tiveram assim, uma sensibilidade com relação a este movimento linguístico, na sala de aula. Também os colegas, percebia que a turma o acolhia dentro deste contexto, percebia a diferença e trazia ele para aquele ambiente. O nome da turma é o nome dele. Exatamente porque foi marcante a passagem dele ali neste momento” (JOÃO – Professor do Centro de Educação).

A presença de Beto produz mudanças nos professores. Apesar de no início a chegada desse aluno e dos intérpretes produzisse certa “estranheza”, suas presenças os fizeram repensar a sua docência, de rever concepções, atitudes. A experiência com um colega surdo possibilita aos alunos repensar a sua própria prática pedagógica futura como professores.

Além disso, a entrada de Beto na universidade tem como pano de fundo a atuação do movimento surdo capixaba, seja incentivando-o a fazer a prova de transferência, seja lutando pela sua permanência com qualidade na universidade.

Para Rocha e Miranda (2009) as últimas décadas são marcadas por movimentos sociais importantes, organizados por pessoas com deficiência e por militantes dos

direitos humanos, que muito contribuíram para a conquista dos direitos das pessoas com deficiência à participação social.

Com a chegada de pesquisadores interessados na área da surdez na UFES, o discurso surdo passa a ganhar representação também no discurso acadêmico. Tal movimento é de suma importância para que novas perspectivas sobre educação de surdos/surdez contribuam para melhorar a qualidade da educação de surdos, pois ela traz uma trajetória de fracasso educacional, um fracasso que não é do surdo, e sim da definição de políticas para a educação de surdos que não leva/levava em consideração a participação da comunidade surda. De acordo com a professora Keila:

“O Beto entrou num momento muito importante de consolidação das discussões surdas que a gente fazia na Universidade, então, por exemplo, o João estava lá na Letras, era aluno da Letras, eu aluna do Mestrado, foi assim que a gente se conheceu. O Beto veio um pouco depois [...]. Então quando a gente se encontra eu já fazia minha política, aí o que eu chamo de política? Política no bom sentido, de sensibilizar os professores Sara, Ana, da Educação Especial sobre a pessoa surda. Porque a discussão que reinava ali era discussão sobre deficiência intelectual o que é a formação delas. [...] E quando eu chego fazendo propostas, tipo assim, lá da graduação eu fomento essa conversa, o surdo. E o João faz isso com a Letras como aluno de graduação. Então, quando a gente se encontra, a gente descobre esta afinidade. O João já interpretava num projeto, no Projeto Universidade para todos e aí a gente vê essa afinidade rapidinho se juntar. E aí a gente descobre a Kátia, mas a Kátia vem um pouco depois nesse público, então começa a constituir um grupo de pessoas com pensamentos semelhantes de discussão. Trazer à discussão do movimento surdo para a universidade, quando se consolida quando a gente consegue trazer um surdo para a universidade. E aí com a presença do Beto no curso de Pedagogia meio que nosso discurso começa a ser mais importante a fazer valer e o próprio Beto ele mesmo não percebe isso assim claramente, ele sabe do movimento. Se você perguntar para ele por que ele entrou na universidade não foi pra fazer valer movimento nenhum. Ele entrou na universidade pública, porque viu uma oportunidade quando ele tava na particular e aí quando ele estava na particular ele não tinha intérprete, ele estava batalhando eu ajudei muito nesta batalha na particular. Ai eu me lembro que ele tava todo preparado para entrar no Ministério Público contra a faculdade o que aconteceu e isso concomitante com o movimento que a gente fazia na UFES. O João na Letras e eu na Pedagogia, eu tinha acabado de entrar no Mestrado tava assim a Sara era minha orientadora aí o Beto, eu viro para ele e falo assim: 'abriu inscrição'. Não sei se foi o João que me falou porque ele estava ligado

com a Prograd. A gente sempre movimentando, e ele fazendo os encontros e o Beto, aí o João fala assim: 'vai ter processo de transferência aí eu vou e falo Beto tenta fazer a prova da UFES'. Ele falou: eu não vou passar, a UFES é muito difícil. Aí eu disse é diferente, não é vestibular é transferência, faz a inscrição não fala para ninguém e tenta [...] e aí quando ele passa a gente fica muito feliz porque assim poxa Beto entrou agora nós vamos ver as coisas todas acontecendo na Universidade que de fato foi uma bola de neve. Um pouco depois ele entrou no Letras-libras e foi também uma conquista assim porque tem muito a ver com Beto. A gente consegue demonstrar a demanda surda na prática e a gente parou de ficar só falando na teoria e ele começa a ser a personalização do que a gente falava porque eu ficava lá no ouvido de Ana e Sara enchendo o saco delas e depois o João fazendo todo o trabalho de conscientização lá na letras. Tanto que eu acredito que o Beto é parte dessa evolução na discussão da surdez na educação porque ele entrou ali. Se tivesse entrado um surdo na letras, a letras teria um movimento diferenciado hoje [...]. Porque você só vai começar a entender vivendo o que a Ana só entendeu com o colegiado vivendo, com Beto indo lá reclamar que poxa eu tava na particular não tinha intérprete entendeu e aí aparece os bolsistas como primeira medida, mas todo mundo sabe que não é o bolsista que vai resolver o trabalho, mas se sabe que tudo é muito demorado porque a gente aceitou atuar como bolsista para poder mostrar que é possível sim!" (KEILA – Professora do Centro de Ciências da Saúde).

Outro movimento importante do grupo de pesquisadores na área da surdez na UFES foi a criação do grupo de estudos surdos (GES/UFES) no Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial (NEESP) no ano de 2006. Destinando um espaço específico da universidade para a discussão acerca da surdez. Um grande avanço para a área. O grupo surgiu da reunião de alguns alunos da UFES interessados nos estudos sobre surdos e surdez e que tinham contato com outros pesquisadores do Sul integrantes do Grupo de Estudos Surdos da Universidade Federal de Santa Catarina (GES/ UFSC). Podemos citar João (na época graduando em Letras Português); Kátia, (na época interprete de Língua de Sinais e aluna da Pedagogia); Beto (surdo que na época cursava Pedagogia), Gabriel (na época interprete de Beto e estudante de Letras Português); (KEILA, aluna do Mestrado em Educação na época).

Em 2007, o GES organizou dois cursos de extensão, um de formação de professores bilíngues, tendo na palestra de abertura a professora Maura Corcini Lopes da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, discutindo sobre a identidade e a diferença nas

questões surdas. Durante o curso, foi oferecido um ciclo de palestras com professores da área da surdez, referências acadêmicas que o GES estudava. Como resultado, temos a organização do II Seminário Nacional de Pedagogia Surda, que aconteceu na UFES. Outro curso foi o de LIBRAS para a comunidade acadêmica. Outra importante contribuição do grupo foi a publicação do livro: “Práticas bilíngues: caminhos possíveis na educação de surdos”, evidenciando as práticas bilíngues no Espírito Santo. Em 2008 o grupo iniciou a segunda experiência de formação. Algumas pessoas ficaram outras saíram e novas entraram. Os encontros foram pensados a fim de sistematizar a troca de experiências.

Em suma, com a presença de Beto, foi possível vivenciar a inclusão de um surdo, o que antes estava apenas nas discussões teóricas. Os professores e estudantes vivenciaram as necessidades do surdo e com isso a universidade se mobilizou a fim de conseguir intérpretes concursados. Para Beto, foi uma experiência enriquecedora, pois apesar dos intérpretes concursados chegaram após a conclusão de sua graduação, toda a movimentação na sua busca por acesso as aulas lhe possibilitou ampliar as discussões sobre o surdo e desestabilizar professores, gestores e estudantes.

5.3 AS EXPERIÊNCIAS DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFES PARA SE PENSAR A INCLUSÃO NA UNIVERSIDADE

Com a finalização da graduação em Pedagogia em 2009 e encaminhando-se para concluir a graduação em Letras–libras (ele fez parte da primeira turma do curso na UFES, que se formou em 2011), surge em Beto o desejo de continuar estudando e aprofundando questões a respeito da surdez. Dessa forma, inscreve-se para o Programa de Pós-graduação em Educação, objetivando uma vaga no Mestrado, na linha de diversidade e práticas educacionais inclusivas. Agora vamos discutir a trajetória de Beto na pós-graduação, neste espaço acadêmico.

5.3.1 A organização do Programa

A prova para entrada no curso de Mestrado foi adaptada, a pedido do próprio Beto. Ele procurou a secretaria do programa e encaminhou o pedido e após análise foi aprovado. Inclusive após discussões sobre a legislação, teve o direito reconhecido do português como segunda língua, e realizou a prova de língua estrangeira escolhendo o português como idioma a ser avaliado. A seleção para mestrado consistiu em 4 etapas: 1ª etapa: análise de documentos comprobatórios; 2ª trabalho individual escrito; 3ª etapa: avaliação oral do projeto de pesquisa; 4ª etapa: prova de língua estrangeira. Segundo Sara;

“Ele elaborou um documento, uma carta, uma solicitação para a coordenação do programa solicitando, assim verificamos a possibilidade de se fazer uma seleção adaptada, para que ele pudesse participar da seleção do programa, aí nós recebemos essa solicitação encaminhamos à comissão de seleção que é sempre instituída antes de cada seleção, formada por um professor de cada linha. Nós temos quatro linhas, e a comissão aprovou que nós fizéssemos a adaptação necessária para que o candidato pudesse fazer o processo seletivo” (SARA – Professora Coordenadora do PPGE).

Beto afirmou que: “Eu fiz a prova como todos, minha prova era igual, claro tem questões inclusive reconhecidas por lei, que para o surdo o português é sua 2ª língua, mas fiz a prova escrita como todo mundo com as mesmas questões e na entrevista eu tive intérprete”.

De acordo com Valentini e Bisol (2012) não basta que o surdo tenha o direito de ingressar na universidade, pois ele precisará também de condições para lá permanecer, principalmente em um ambiente criado por ouvintes e para ouvintes, onde a comunicação oral-auditiva influencia a organização dos espaços de ensino, aprendizagem e socialização.

Devido à especificidade linguística de Beto, logo que souberam da aprovação dele, a coordenadora na época do Programa de Pós-graduação solicitou à Direção do Centro de Educação da UFES a disponibilização dos dois intérpretes de Língua de Sinais disponíveis. No ano de 2009, a universidade realizou um concurso público para provimento dos cargos do quadro de pessoal Técnico Administrativo, no qual dispunha

de duas vagas para tradutor e intérprete de Língua de sinais. Como requisito mínimo para a entrada foi necessário ter o Ensino Médio completo e proficiência em LIBRAS. Dessa forma, quando Beto iniciou suas aulas os dois intérpretes já estavam disponíveis para acompanhá-lo nas disciplinas e demais situações que deles precisasse, diferente do que ocorrera na graduação e no ensino básico. O intérprete tem um papel muito importante para o surdo, pois é por meio dele que terá acesso à fala dos alunos e professores. Assim, a comunicação entre surdos e ouvintes será mediada pelo intérprete. Vygotsky (1998) enfatiza que a construção do conhecimento é mediada por várias relações.

Oliveira assim define mediação para Vygotsky: “mediação em termos genéricos é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (OLIVEIRA, 2002, p. 26).

Entretanto, o intérprete não substituirá o professor na função de mediação entre o conhecimento e o aluno. Por isso, o professor precisa conhecer o seu aluno, para facilitar o vínculo deste com a disciplina e demais alunos (VALENTINI; BISOL, 2012).

Nas disciplinas em que cursou Beto contou com a presença dos dois intérpretes da universidade (ou em algumas ocasiões, somente com um). Apenas em uma disciplina contou com a presença de mais dois intérpretes, que cursavam letras-libras e estimulados pela professora Keila, resolveram realizar o estágio obrigatório do curso nesta disciplina. Em relação à organização dos intérpretes para o início do mestrado de Beto, a coordenação do Programa assim se preparou:

“Eu como coordenadora na época conversei com os intérpretes, conversei com a direção do Centro sobre a possibilidade de viabilizar os intérpretes para a interpretação das aulas, das disciplinas e isso para os intérpretes se organizarem no sentido de conhecer. Eu encaminhei para os intérpretes as disciplinas que o aluno estava matriculado, a carga horária, o horário, o local, onde a disciplina ia acontecer, para que eles pudessem se organizar durante a semana porque a interpretação não se dá apenas com um intérprete. [...] Nós convidamos também uma

professora de educação e surdos e ela nos auxiliou inicialmente em dar essas primeiras orientações para os intérpretes, porque havia também uma preocupação, muito grande dos intérpretes. Eles iriam começar um trabalho em um curso de Pós-graduação em nível de Mestrado e que eles não tinham o hábito de trabalhar na Pós-graduação [...]”. (SARA – Professora Coordenadora do PPGE).

Percebemos pela fala de Sara, do interesse da coordenação em propiciar ao aluno e aos intérpretes as condições necessárias para um trabalho de qualidade. A coordenação também se preocupou em contatar os professores avisando-os que teriam um surdo em sala de aula:

“A única organização que fizemos foi da coordenação entrar em contato com os professores, sobretudo os das disciplinas obrigatórias. Que trabalhassem articulados ao intérprete, com o intérprete, que o intérprete precisaria acompanhar este aluno em sala de aula, para fazer a interpretação da aula para o aluno. Que o professor pudesse estar fazendo uma aula pausada, mais objetiva, tentar passar todos os textos previstos para a discussão na disciplina antecipado, uma semana antes para que o intérprete pudesse fazer a leitura dos textos [...]” (SARA - Professora Coordenadora do PPGE).

Vygotsky (2010, p. 65) ressalta a importância do professor no processo educativo. Para ele “o mestre é o organizador do meio social educativo, o regulador e controlador da sua interação com o educando”. Ao professor cabe organizar o meio, pois a educação se realiza através da experiência do aluno, determinada pelas condições ao seu entorno. O professor precisa conhecer o meio em que está e os sujeitos que ali estão, para propor mudanças, daí a importância do PPGE avisá-los da chegada de Beto.

No que tange à comunicação entre o Programa e os professores, observamos que na prática houve algumas falhas no processo de comunicação. Alguns professores não foram comunicados oficialmente que receberiam um aluno surdo. Além disso, não receberam instruções de como modificar a aula para melhor atender a esse aluno. Entretanto, os professores relatam que no decorrer do semestre foram procurados pela orientadora de Beto para perguntar sobre dúvidas e orientar pedagogicamente sobre as aulas. O professor Rodrigo falou: “Não fui informado que iria receber um surdo. Eu fiquei sabendo que nós teríamos um aluno surdo em sala de aula.[...] Eu sabia que

teríamos um aluno surdo no Mestrado, mas ninguém me avisou assim, você vai ter um aluno surdo”. A professora Júlia disse: “Eu fui informada pela orientadora dele, que é Rita, ela veio conversar comigo antes e me pediu que eu tentasse fazer um ensino mais visual possível, enfim me deu algumas orientações de como trabalhar com um aluno surdo”. Já Roberto assim se pronunciou:

“Bom, não me recordo ao certo como foi o processo, eu acho que na verdade já tinha iniciado a disciplina, e o Beto que eu acho que é o único aluno surdo no Programa, eu não sei se tem outro, ele já estava na sala de aula e na hora da apresentação de todos os alunos, nome, quem é o orientador, que pesquisa vai fazer, e eu percebi que tinham dois intérpretes na sala de aula coincidentemente com o mesmo nome, e aí eu fiquei sabendo que iria ter um aluno surdo na sala de aula, mas eu não me recordo de antes alguém ter falado não, de ter chegado”. (ROBERTO – Professor do PPGE).

Érica, por sua vez disse:

“A gente não foi informado. Na verdade, a gente acompanhava a discussão principalmente desencadeada pela Keila. Aqui no Mestrado a gente sempre trabalhava com (nome da disciplina), trazemos a discussão da surdez, pra dialogar acerca da Educação inclusiva e nos movimentos de diálogo com Keila que trazia um pouco do movimento, o que o movimento surdo vinha fazendo. Em torno da abertura de diálogo entre os surdos e a academia, e conseqüentemente as conquistas desse espaço. [...] keila foi a pessoa que fez a ponte, inclusive durante a seleção, ela que entra como mediação para a prova dele de como se faz a prova, e a alegria dela de compartilhar, pois era a primeira vez que chegava um surdo no programa, quem é que divulga isso? Também é ela. E a partir daí a clareza nossa de que nós iríamos receber um aluno surdo no Programa pela primeira vez. Isso não foi algo oficial, eu entendo” (ÉRICA – Professora do PPGE).

Decorrente dos movimentos de Beto na graduação, muitos professores já o conheciam e por ser o primeiro surdo a entrar no programa a notícia de seu ingresso foi divulgada entre os alunos, e alguns professores que acompanhavam o movimento surdo dentro da UFES. Apesar do conhecimento da maioria dos professores sobre o ingresso de Beto, considera-se essencial que o Programa comunicasse oficialmente a todos os professores, independente se a disciplina era obrigatória ou não, pois os professores precisam planejar a sua aula pensando que nela estará um aluno surdo, que tem

demandas específicas. Além disso, o intérprete precisa ter acesso aos textos e conteúdos trabalhados previamente. Outro detalhe importante é que nem todos os professores detêm algum conhecimento sobre o surdo. Para Rosa:

É importante lembrar o fato de que a maioria dos professores que atuam na sala de aula inclusiva obtiveram uma formação para trabalhar com um público relativamente homogêneo, falante da língua majoritária, ou seja, que compartilha da mesma língua do professor. Esses docentes confrontam-se, agora, com um aluno sinalizador, estrangeiro no seu próprio país, e que não reconhece a grafia do português como a representação escrita da língua natural (ROSA, 2008, p. 172).

Moreira (2004) aponta que quanto mais esclarecimento o professor tiver, maiores são as suas possibilidades com esse aluno, pois ao receberem estudantes com deficiência enfrentam uma situação nova e desafiante, pois em grande maioria desconhecem as especificidades, os recursos e apoios de que esses estudantes precisam. Por isso faz-se necessária uma continuidade nas ações após o ingresso do aluno com deficiência, seja na graduação ou na pós-graduação. Uma política de educação em uma perspectiva inclusiva não pode ser realizada apenas pelos professores e alunos. No caso do PPGE, é de suma importância traçar estratégias de planejamento e implementação de ações que contribuam para permanência desse aluno, ou dos que vierem. Como por exemplo, uma orientação formal aos professores. Tal necessidade é vista também por eles:

“Não recebi orientação de ninguém. O que tive foi os dois intérpretes de Libras em sala de aula, mas orientação não. O que eu tive foi a preocupação de mim comigo mesmo de buscar algumas informações” (RODRIGO – Professor do PPGE).

“Da instituição excepcionalmente não recebi orientação. Porque lá pelo meio do caminho inclusive eu entendo que por parte de reivindicação do próprio aluno. Eu fui abordada por Rita que é orientadora dele, querendo saber como é que a gente estava lidando com a situação de Beto. O que a gente tinha para fazer de sugestões a ela. Uma abordagem informal de corredor, mas que demonstra uma preocupação dela em acolher uma reivindicação do aluno no sentido de dizer 'olha, o professor tem que estar antenado' [...] Eu olho assim, talvez pelo próprio momento do contexto de coordenação que era Sara, talvez fosse naturalizado como

alguém que orientava no campo da surdez [...] (ÉRICA – Professora do PPGE).

“Em relação às aulas das disciplinas obrigatórias que ele tinha no primeiro semestre, naquele momento inicial, o meu envolvimento foi pequeno no início, mas acho que a questão assim minha e do Programa, acho que inicialmente a gente não se deu conta. Creio que precisávamos antes mesmo das aulas começarem, de nós sentarmos e organizarmos, em termos de quais são as demandas, o que é necessário que cada professor venha a fazer, eu acho que a gente foi vivendo, percebendo, as demandas e as necessidades na medida em que as aulas foram ocorrendo e as dificuldades surgindo, e a gente nesse primeiro momento foi tentando resolver o problema quando ele aparecia, quando ele surgia tentando, às vezes algumas coisas acho que deu para ter avanços, outras tenho clareza que não conseguimos vencer naquele momento” [...] (RITA – Professora do PPGE).

Cabe ressaltar que não só os professores precisam receber orientações, mas também todos os alunos e funcionários. Em muitas situações a falta de conhecimento e informação por parte de alunos e funcionários acabou ocasionando alguns inconvenientes. Por exemplo, quando o aluno se dirigia à Secretaria do Programa, muitas vezes, as pessoas que ali estavam não davam conta de atendê-lo. Mesmo em alguns momentos tendo a presença do intérprete, era necessário que se repetisse a informação para que o aluno compreendesse. Era preciso esclarecer que não se tratava de um privilégio por parte do aluno, mas sim uma demanda diferenciada dos demais.

Para Amaral (1994) o preconceito é decorrente da falta de conhecimentos acerca da deficiência. O desconhecimento perpetua atitudes preconceituosas e leituras estereotipadas acerca da deficiência. A falta de informação/formação é um grande obstáculo para que a inclusão aconteça.

Moreira (2004) afirma a importância do planejamento e redimensionamento para a efetivação de uma educação inclusiva e que não pode se apoiar na improvisação e na falta de conhecimentos. A passagem para a inclusão requer mudança na dinâmica da instituição e em cada sujeito, principalmente pelos que lá estão, pois somos responsáveis também por este processo.

Assim, percebemos que é necessário reunir-se com todos que fazem parte do programa de pós-graduação antes do início das aulas, sejam eles intérpretes, professores, estudantes, servidores, para que possam articular-se da melhor maneira a fim de que o surdo tenha um aprendizado de qualidade.

5.3.2 As práticas docentes

De forma geral os professores demonstraram um grande acolhimento a Beto. Mesmo às vezes não sabendo como e, em meio a dúvidas acerca de como trabalhar com esse aluno, mostraram-se dispostos a viver essa experiência. Para alguns a primeira experiência com um aluno surdo, para outros professores, experiências já conhecidas, porém não iguais.

No que tange a formação, os professores sinalizam a necessidade de aprofundar sobre a temática, mesmo que não tenham realizado estudos aprofundados. Buscaram conhecer um pouco mais sobre libras, surdez, perguntando a colegas professores, consultando livros ou nos diálogos com os intérpretes:

“Fui ler Maria Cecília Rafael de Góes, Ronice Quadros, Cristina Lacerda. Fui dar uma olhadinha no que elas falavam do processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos, inclusive alguns materiais do MEC, que eu já tive contato desde que eu estava na prefeitura e também em função de uma pesquisa que realizei sobre a chegada do aluno com deficiência no Ensino Superior” (RODRIGO – Professor do PPGE).

“Eu conversei várias vezes com Rita e converso muito com os meninos que fazem a tradução simultânea para ele e agora mesmo que eu quisesse no ritmo de trabalho que eu estou não teria tempo para qualquer pesquisa adicional”.(JÚLIA- Professora do PPGE).

“Não cheguei a fazer nenhum tipo de pesquisa, porque os dois intérpretes, sempre tinha contato com eles ou durante o intervalo das aulas, sempre perguntava a eles, traziam algum tipo de conhecimento para mim, a necessidade ela existiu, mas eu não fiz nenhuma pesquisa, nenhum estudo aprofundado, a não ser esse tipo de relação que eu tinha com os dois” (ROBERTO – Professor do PPGE).

“Os professores não sabem LIBRAS, não por não querer se aproximar, mas é a dificuldade de comunicação mesmo. Eu senti que em algumas aulas até achavam interessantes as minhas opiniões e perguntas, mas nem sempre respondiam profundamente, por não ter essa relação mais direta com a língua. Nem sempre quando vão responder algumas coisas falam diretamente comigo, eu entendo, eles não sabem como fazer” (BETO – Mestrando Surdo).

Cabe destacar que nos relatos não são colocadas situações em que dialogam com Beto para poderem conhecer melhor sobre a surdez e saber do aluno quais seriam as suas demandas, isso não significa que não aconteceram, mas suas falas nos levam a inferir que essas experiências foram mínimas.

Paulo Freire (1996) nos ajuda a pensar as relações entre professores e alunos. Para ele o diálogo é um importante meio para a emancipação dos sujeitos. O processo de ensino aprendizagem é um ato dialógico. Assim a aprendizagem não pode acontecer isolada do social. Incluir seria aprender com o outro dialogicamente. O diálogo entre professores e alunos é um importante ato, pois independente das diferenças, propicia o compromisso com a transformação social: “O sujeito se abre para o mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento da história” (FREIRE, 1996, p. 136).

Continuando com as ideias de Freire (1996), não existe ensino sem reflexão crítica sobre a prática. A prática docente crítica, para o autor, implica o pensar certo em um movimento dinâmico, dialético, a reflexão sobre a prática. O conhecimento produzido pela prática espontânea é um saber ingênuo. Por isso, defende que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 39). Falar em formação continuada para professores de pós-graduação pode parecer estranho, visto que esses profissionais estão sempre em contato com pesquisas, produzindo conhecimento. Mas cabe lembrar que envoltos a tantas demandas existentes para o professor universitário, nem sempre

se possibilita um espaço para a troca de conhecimento, experiências. Um espaço de diálogo não só com as teorias, mas com seus próprios pares e alunos.

A professora Júlia coloca uma questão importante sobre as instituições federais de ensino superior: as condições em que muitas universidades se encontram em relação à falta de recursos materiais e de recursos humanos. O que acaba contribuindo para o isolamento do professor universitário em suas próprias demandas enquanto professor, coordenador, orientador, pesquisador, etc.

Em relação à necessidade de mudança em sala para contemplar Beto, os professores tentaram se organizar da melhor forma que achavam necessário para que ele tivesse acesso aos conteúdos. Nos relatos, houve professores que não consideraram necessário modificar as suas aulas, pois consideram que a sua forma de ensinar contemplava Beto, como o caso do professor Roberto. Já outros tentaram modificá-las, seguindo as indicações da orientadora de Beto, de suas leituras pessoais e dos intérpretes. Em geral, a presença de Beto representou uma forma mais concreta de visualizar a diversidade, possibilitando um repensar nas práticas docentes, mesmo que não tenham tido uma reflexão mais profunda acerca da aprendizagem do surdo:

“Eu tive que rever minha metodologia no sentido de não usar alguns recursos áudio visuais, o visual seria legal, mas o áudio iria ficar comprometido, ele não teria como aproveitar a minha aula, então eu optei pelas aulas expositivas porque aí o intérprete poderia fazer essa tradução. No início foi muito complicado porque os intérpretes não estavam antenados com as coisas, eu modifiquei minhas metodologias até porque entendo o que a gente entende de inclusão e trabalhando nesta perspectiva da escola inclusiva e na participação no currículo, seria impossível não mudar se eu fosse outro tipo de professor usaria a música e o aluno que se dane. Mas não pensando nessa constituição nesta apropriação do conhecimento mudei e mudarei quantas vezes fossem necessárias” (RODRIGO – Professor do PPGE).

“Não eu não fiz porque na realidade a minha forma de trabalhar é sempre muito dialógica, claro que sempre que tinha alguma questão para fazer, alguma pergunta ele automaticamente ia aos dois intérpretes que estavam ali, então era como uma aula, quer dizer, existe essa pré-disposição para participar como qualquer outra aula, mas eu não senti necessidade porque tava tudo aparentemente correndo tranquilo e ele

no momento em que sentia impulsionado e necessitando falar ele sempre se pronunciava” (ROBERTO –Professor do PPGE).

“Posso dizer que na nossa disciplina ele participou como aluno regular do Programa com muitas contribuições e você tá vendo a toda hora deslocando a gente do lugar produzindo uma outra lógica, eu via assim a participação do Beto[..] Em nossa disciplina o grupo todo se conhece, então não tive espaço em termos de chamamento, porque o grupo já estava aberto para acolhe-lo” (ÉRICA – Professora do PPGE).

Segundo Valentini e Bisol (2012), independente das concepções que baseiam a prática do professor, alguns aspectos devem ser considerados ao se trabalhar com surdos para poder propiciar condições de acesso aos conhecimentos acadêmicos. De forma geral, as autoras destacam: Falar com calma e tranquilidade para dar ao intérprete o tempo necessário para a tradução; organizar os alunos nos momentos de interações e discussões para que o surdo saiba de quem é a opinião ou a pergunta; substituir slides com muitos textos por ilustrações, gráficos, etc; disponibilizar todo material de vídeo, slides, textos, previamente para o aluno e intérpretes; garantir se a iluminação da sala é adequada para a visualização do intérprete; evitar dar explicações ao mesmo tempo em que escreve; disponibilizar a legenda quanto utilizar filmes; evitar circular exageradamente pela sala, pois pode dispersar o surdo dificultando a tarefa do intérprete; estar atento ao passar trabalhos em grupo pois devido as demandas do trabalho de intérprete o grupo precise de mais tempo, dentre outros.

Além dessas considerações gerais, o professor precisa se atentar também para as questões de leitura e escrita, pois o surdo pensa e se comunica em língua de sinais e lhe é exigido que leia e escreva em língua portuguesa, uma língua estrangeira para ele (VALENTINI; BISOL, 2012).

De forma geral, Beto coloca que está satisfeito com o curso, que as aulas são interessantes, mas sente que na maioria das vezes necessita correr atrás das coisas. Destaca o papel da sua orientadora, que tenta ajudá-lo sempre que precisa. Em relação à adaptação nas aulas considera que foram poucas, mas que conseguiu participar das discussões em sala de aula:

“Intérprete eu tenho sim, vem acontecendo em todo o processo, mas apoio para o aluno surdo ainda não tem, não oferece e a adaptação das/nas aulas foram poucas. O melhor mesmo seriam as aulas em LIBRAS, pois dependo da competência tradutória de cada intérprete. Dependo da tradução/interpretação que cada um faz. Estou satisfeito, as aulas são muito interessantes, gosto bastante, sinto que na maioria das vezes eu tenho que correr atrás das coisas, alguns não têm muito interesse em ajudar, mas eu sei que muita coisa eu terei que buscar. As disciplinas que já fiz foram tudo bem, agora o que eu tenho mais dificuldade são aquelas que discutem os fundamentos/pressupostos filosóficos. Elas são as mais difíceis, são palavras, conceitos diferentes, talvez para o ouvinte seja mais tranquilo, mas para o surdo é bem difícil, porque tem muita coisa que eu não sei” (BETO – Mestrando Surdo).

Muitas dificuldades encontradas por Beto em relação ao conteúdo, advém de sua experiência na educação básica, onde muitos conceitos não foram aprendidos, principalmente devido à dificuldade em ter um intérprete em LIBRAS.

A adaptação nas aulas não ocorreu, muitas vezes, não pela má vontade do professor, mas sim pelo seu desconhecimento do que fazer e como fazer. Não necessariamente conhecer sobre a surdez garantiria uma mudança na prática do professor, mas a conscientização sobre a prática é influenciada por suas vivências/experiências.

Por questões históricas, como já vimos anteriormente, o espaço universitário não é um lugar que já está “pronto” para receber esse aluno e muitos outros. É um espaço que ainda precisa ser conquistado, apesar da garantia de alguns direitos legais.

Por ser o primeiro surdo, ainda existem muitos desafios a vencer. Existiram e ainda existirão muitas coisas a se buscar. A sua presença mesmo que para alguns não tenha causado nenhuma mudança mais intensa, possibilita refletir sobre a inclusão, as diferenças e o quanto ainda temos muito que aprender tanto na graduação, quanto na pós-graduação sobre esses alunos. Essas questões são relatadas pelos docentes e gestores:

“A presença do Beto suscita pelo menos este deslocamento do lugar, do suposto lugar fixo, de uma deficiência, ser uma projeção de você mesma. Porque não é só o outro, é você. Este incômodo assim difícil, numa peça, como se você estivesse brincando de autoimagem num espelho na realidade você começa a se ver nesse espelho, e aí a imagem é deficiente, não só do outro mas de você também” (ANA - Diretora do Centro de Educação).

“[...] Mas assim, o aluno surdo, o aluno cego, aluno com paralisia cerebral com comprometimento físico nós não tivemos. Aluno com deficiência, cego e surdo que envolve uma terceira pessoa que é o tradutor do Braille ou intérprete de Libras, aí que nós não tivemos mesmo. Era muito legal ouvir nos corredores alguns bochichos do tipo: Ai meus Deus, o que eu vou fazer com um aluno surdo em sala de aula? A mesma coisa que a gente ouve na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio, aqui no mestrado. Onde você vê assim todo mundo tem Doutorado e se perguntando: o que é que eu vou fazer com um aluno surdo em sala de aula?” (RODRIGO – Professor do PPGE)

“[...] Agora em relação a Beto, eu penso assim, a gente colou a obrigatoriedade da disciplina de LIBRAS nos alunos, mas a gente mesmo que é professor, a gente não tem. Vou ter que me matricular num curso de LIBRAS, acho que poderia ter alguma coisa nesse sentido, pegar os professores, e agora a gente vai. Você pode não ser um expert na língua, mas você pode ter noções básicas, e que talvez estas noções básicas, deem condições pra gente perceber as dificuldades de quem está neste universo[...] (ROBERTO Professor do PPGE).

O professor Roberto relata o desejo que surgiu nele de estudar LIBRAS, apontando a necessidade dos professores de investirem neste curso. O professor Rodrigo coloca a questão do medo de se ter um aluno com deficiência em sala de aula na Pós-graduação e a professora Ana relata esse deslocamento do olhar, que um aluno com deficiência pode ocasionar.

Em um currículo de Mestrado não constam somente a participação em aulas, mas também a elaboração de um trabalho individual escrito, a dissertação. Dessa forma, é de suma importância aqui registrar e analisar a forma com que a orientadora se organizou para atender Beto, visto que tem se mostrado um processo desafiador e também enriquecedor:

“Eu fui aprendendo a orientar no processo de orientação. Na medida em que eu ia conhecendo mais Beto, as necessidades, que vinham da comunicação, dos erros de leitura, de compreensão de conceitos, eu acho que foi nessa perspectiva de perceber. Eu geralmente começo o processo de orientação dos alunos a partir do segundo semestre, com ele tive que começar na metade do primeiro semestre. E tive que manter essas orientações e assim, em alguns momentos eu percebi que realmente os intérpretes e eu sozinhos não daríamos conta [...]. Eu percebia desde ano passado a necessidade de ter uma pessoa que pudesse se comunicar com ele em Libras, e tivesse um conhecimento sobre pesquisa e aí aguardei Keila defender a tese, para fazer a ela o convite, para ser coorientadora, mesmo que fosse de maneira informal, porque o Programa não tem essa possibilidade. Ela topou e aí começou a trabalhar junto com a gente. Já faz alguns meses que a gente está trabalhando juntas na orientação de Beto. E aí a gente tinha o auxílio dela não só na comunicação, mas na orientação de textos para leitura. Eu tive um pouco de trabalho na orientação de texto escrito então no material na área da surdez, da educação de surdos, estudos surdos, ela orientou mais, as leituras que desenvolvia sobre isso [...] Mas aí a agente entrou num outro momento que não era só definir questões de pesquisa, objetivo, não era só levantamento bibliográfico e resumo, neste momento os intérpretes deram uma ajuda muito grande, mas aí quando chegou o momento de tradução mesmo [...] era algo que realmente se colocou necessário. Hoje a gente tem nessa equipe: João, Keila, Fábio e eu. Talvez eu não sei se vai entrar mais uma pessoa nesse grupo, talvez ele precise ainda mais de um profissional ou uma pessoa para ajudar nesse trabalho da organização dessa escrita, bom acho que é isso. A gente vai percebendo as demandas dele e vai tentando atender estas demandas[...] Quando se pensa assim, em uma política para surdos, geralmente existe a ideia de que só o intérprete atenderia. No ensino superior, porque aí na educação básica você tem o AEE que se desloca de maneira diferente, bem eu não sei na política, não me lembro de ter visto algo sobre ensino superior, pós-graduação. Não tive acesso a isso. Mas realmente a gente imagina que assim, a única demanda do surdo no ensino superior, na pós-graduação é só uma questão de língua, assim da comunicação com a pessoa e por conta disso o intérprete resolveria, mas o que tenho percebido é que há outras demandas, e que são sérias e não é só uma questão de comunicação na aula, mas este sujeito não tem assim as condições de interação com o professor, mas com os outros alunos, elas são complicadas, as possibilidades de interação são muito reduzidas, você como orientanda tem algumas coisas que você sabe, não porque você viu na aula, ou porque a orientadora te falou, mas nas trocas com os colegas você foi percebendo inclusive informações básicas sobre defesa. Causou-me surpresa que ele não tivesse participado da defesa de Carine que estava discutindo surdo no ensino médio, que é a temática dele [...]” (RITA – Professora Orientadora).

Percebemos no relato de Rita a importância das relações entre os alunos para o processo de aprendizagem. Muitas coisas aprendemos com nossos colegas de sala, nos bate papos nos corredores, nas reuniões de estudos. Para Beto essa interação é mais restrita, neste caso poucos alunos sabiam LIBRAS. Para Vygotsky (1998) a construção do conhecimento ocorre no processo de interação entre as pessoas. Destaca a importância do outro no processo de construção do conhecimento e também na constituição do próprio ser. Ou seja, esse outro não se constitui só no intérprete, só no professor, mas também nos colegas, amigos.

Para Rosa (2008), o conhecimento tem caráter social, e é dependente das condições propiciadas, nas interações e nas relações dialógicas. No caso do surdo, essas interações são dificultadas pelas experiências sociais limitadas na falta de uma língua comum, sendo às vezes apenas o intérprete o único interlocutor do surdo. Isso advém devido às vezes da dificuldade de promover as bases para que relações significativas possam surgir tanto dos colegas quanto dos professores.

As demandas relatadas por Rita ocasionadas durante a vivência de Beto no Mestrado traz à tona uma questão importante: apenas a presença dos intérpretes da universidade em sala de aula não é suficiente para atender as especificidades do surdo. A dificuldade com o português escrito e na apropriação de conceitos demanda um tempo maior de orientação e elaboração da dissertação, além de uma demanda da atuação de mais profissionais. Felizmente, a presença na UFES de professores envolvidos com a temática da surdez e inseridos no movimento surdo, proporcionou a Rita a inserção destes profissionais em sua “equipe” de trabalho com Beto. A professora Sara também reconhece essa necessidade:

“Então é um trabalho difícil, requer tempo, um tempo longo que os profissionais gastam. Ele para escrever gasta muito tempo e também esse auxílio, a leitura desse profissional, as orientações é um processo muito longo e que talvez com a entrada desses alunos, a gente poderia pensar bem melhor com relação ao tempo destinado à orientação no Mestrado. Porque o tempo que nós temos é trinta meses, são trinta meses para a dissertação de mestrado e como eu te falei é um processo longo, que você tem que se empenhar muito, para que o aluno possa,

mas só que o ritmo do trabalho tem que ser intenso, para que a gente possa dar conta dos prazos tanto da qualificação, quanto da defesa nestes trinta meses [...] Nesse movimento eles contaram com a colaboração de profissionais do próprio Centro, professores de outros centros como a professora Keila, mas se estes professores não estivessem aqui na UFES, nós teríamos um grande problema, nós teríamos que pensar na contratação desses profissionais, ou o próprio aluno pensar nesta contratação que seria muito ruim, porque numa universidade pública a gente gostaria que fosse garantido para ele, de uma forma gratuita sem que ele precisasse pagar por isso” (SARA – Professora Coordenadora do PPGE).

A fala da professora Sara sinaliza a importância da UFES em se organizar pensando em políticas de acompanhamento dos alunos com deficiência, com investimento financeiro para a contratação de funcionários qualificados, compra de materiais adaptados, etc.

5.3.4 A questão do intérprete e tradutor em Língua Brasileira de Sinais

De acordo com Rosa (2008), nos dias atuais tem-se pensado no trabalho do intérprete de LIBRAS como um direito dos surdos de compreenderem e serem compreendidos e resultado dos movimentos das comunidades surdas frente à educação. Como a sociedade majoritária é ouvinte e utiliza o português oral, faz-se necessário para possibilitar a comunicação entre surdos e ouvintes a presença do Intérprete de LIBRAS. A prática tradutória escrita é denominada “tradução”, e a prática tradutória oral é denominada “interpretação”. O intérprete é o mediador do mediador, e não substitui o papel do professor de mediador entre o conhecimento e aluno, que muitas vezes o intérprete não tem. Entretanto, ele também tem responsabilidades na aprendizagem do surdo.

Uma das questões pertinentes levantadas por Beto e os professores foi em relação à formação do intérprete. Como o concurso para preenchimento de vagas para tradutor e intérprete na UFES foi realizado em nível médio e não superior, surgiram muitos

questionamentos acerca das necessidades de se ter intérpretes com nível superior na universidade, visto que a demanda naquele contexto, era a nível de pós-graduação:

“Os intérpretes não tinham na época uma formação a nível de graduação, então o que acontece, para eles era um grande desafio uma grande tensão, gerada por trabalhar na pós-graduação e não ter feito um curso de graduação ou pós-graduação para estar naquele lugar, ouvindo, discutindo conceitos que eles precisavam estudar antes, para poder interpretar esse conceito de uma forma objetiva para o aluno. Então eu reconheço que foi um trabalho difícil para eles, mas que eles conseguiram levar com empenho”.(SARA – Professora Coordenadora do PPGE).

[...] penso que nós deveríamos ter tido intérpretes no mínimo com Doutorado, no mínimo Mestrado [...]” (RODRIGO – Professor do PPGE).

“Por não ter contato com o Mestrado, minha principal dificuldade foi o de conteúdo das disciplinas. Houve momentos que foi impossível compreender o que estava sendo passado para interpretar” (FERNANDO - Intérprete).

[...] Eu acho dentro do meio acadêmico que é complicadíssimo você colocar um tradutor que não tenha o ensino superior para trabalhar no ensino superior. Até mesmo, eu que estou acostumado com ciências humanas, educação, letras, mas eu não me acho competente para traduzir no centro tecnológico por exemplo. Eu não me acho competente nem se eu tiver os conceitos chaves, eu não vou me achar competente porque aqueles conceitos levam tempo para serem assimilados [...] Então o intérprete tem que saber, ele tem que conhecer a área que ele vai traduzir, acho que na minha opinião ele tem que ter conhecimento sim da área, do solo em que ele está pisando ali para poder interpretar” (FÁBIO- Intérprete).

“Os intérpretes não têm formação superior, um só tem o ensino médio e o outro está terminando a graduação em Letras-libras, por isso percebo a dificuldade nas aulas com as orientações/traduições, mas temos que pensar que vai mudar, tem que ter paciência” (BETO – Mestrando Surdo).

Uma das questões pertinentes ao intérprete/tradutor é a questão da formação. Decorrente das políticas que garantem a presença dos intérpretes em sala de aula, esses profissionais são convocados a interpretar/traduzir sem conhecer a sua função e abrangência em sala de aula. Como consequência, a formação desses profissionais acaba ficando sob a sua própria responsabilidade (ROSA, 2008).

Além disso, acredita-se muitas vezes, que somente o intérprete tendo conhecimento em Libras seja o suficiente para o aluno apropriar-se do conhecimento científico/ intelectual que o intérprete não possui e não lhe pertence, o que gera o fracasso do intérprete em sala, pois não é possível transmitir o que não sabe. Para existir a tradução/interpretação é necessário compreender, conhecer (ROSA, 2008).

Surgiu no decorrer das aulas, a necessidade de ter um projeto de acompanhamento dos intérpretes, visto que era a primeira experiência destes no ensino superior. O professor João, do Centro de Educação, foi procurado pela coordenação do PPGE, que organizou um projeto de extensão com o objetivo de acompanhar os intérpretes do Centro de Educação no apoio a Beto:

“O professor João na época organizou um projeto e começou a acompanhar sistematicamente o trabalho dos intérpretes inclusive o que diz respeito a hora marcada das disciplinas, local, horário. Porque muitas vezes aconteciam situações em que o intérprete meio que se envolvia, então era necessário mostrar situações em que havia uma prioridade com relação a presença deles aqui, interpretando a aula para o Beto, eles compreendiam isso e se esforçavam nesse sentido. O professor João nos auxiliou em todos os aspectos desde a questão do estudo do texto, de conversar com os intérpretes do conteúdo dos textos, até auxiliá-los a tentar organizar esse processo de interpretação durante as disciplinas. Nós víamos claramente a necessidade de um terceiro intérprete, mas isso não foi possível [...]” (SARA- Professra Coordenadora do PPGE).

Infelizmente, a universidade dispõe hoje apenas de um intérprete, pois o outro pediu transferência para outra universidade. O relato de Sara demonstra a preocupação do Programa em propiciar a Beto uma interpretação com qualidade, a fim de que ele tivesse acesso às aulas aproveitando o máximo possível, além de propiciar um espaço de formação para os intérpretes.

No que tange às condições de trabalho dos intérpretes, eles ressaltam a necessidade da disponibilidade de mais intérpretes/tradutores para a Universidade e uma articulação entre professores e intérpretes. Apontam que há uma necessidade de uma conversa

inicial com professores e demais funcionários para que possam compreender mais sobre as demandas do surdo e do intérprete evitando algumas situações vivenciadas:

“Em algumas disciplinas não tive acesso aos conteúdos com antecedência, e isso é importante para manter alguma coerência na tradução do texto. Por exemplo: tradução de piadas, talvez o professor fale uma metáfora, uma piada, fala algum tipo de expressão, uma terminologia voltada para a disciplina dele. Às vezes um determinado teórico tem uma determinada terminologia específica. Ele usa um conceito que ele mesmo criou ou adotou de um outro teórico e você não tem conhecimento profundo desses conceitos chaves de expressões. Então você acaba tendo perdas na tradução, então essa falta do material, e de uma conversa, eu acho que deveria ser feita uma conversa pelo menos um bate papo antes da disciplina, um preparo anterior a disciplina para que o trabalho de tradução se desenvolvesse mais consistente[.] Outra coisa importante. A Universidade não disponibilizou subsídios para a aquisição do material para tradução, esse material foi comprado com dinheiro de uma professora que disponibilizou recurso lá da pesquisa dela. Depois ela vai ter que tirar do bolso para poder bancar, ela disponibilizou um recurso dela para poder ajudar os intérpretes. Porque eu como intérprete tem aquela coisa: ferramenta de trabalho. Nós precisamos de todos os textos de todas as disciplinas. Iria dar mais de 50 reais, 60” (FÁBIO- Intérprete).

“A universidade tem poucos intérpretes, o que dificulta o trabalho dos mesmos. Entretanto, a demanda também é pequena. O principal problema é que a demanda fica concentrada em determinados horários, o que faz com que muita demanda fique sem atendimento” (FERNANDO- Intérprete).

“Como lidar com um aluno surdo? Todos nós temos a consciência que ele está presente. Nós temos que encará-lo como igual, não podemos discriminá-lo, mas só na consciência ou na prática? Então conscientemente quando eu digo que considero igual, eu não vou falar nada que o discrimine, não vou mudar nada para elogiá-lo. Mas como eu disponho o ambiente para que ele tenha acesso? A sala em si não facilitava a posição do intérprete. Teria que ser discutido um pouco mais como o intérprete deveria atuar dentro da sala de aula. Seria sentado junto a Beto? Seria em pé junto com o professor? Ao lado do professor? Havia momentos em que a disposição das mesas e a posição dos intérpretes eram muito complexas para que realmente o Beto pudesse ter acesso, por exemplo, a passagem de vídeos. Passava algum vídeo, havia dificuldades. Ele olhava para o vídeo e olhava para o intérprete. Então o espaço físico e o material não foi pensado para a pessoa com deficiência” (CÉLIO- Intérprete).

“Mesmo com a postura de contratar intérpretes, ainda há muito o que ser feito para garantir a formação desses alunos surdos que chegam ao ensino superior” (ANDRESSA- Intérprete).

Percebemos que para a efetivação de um trabalho de qualidade é preciso que esses intérpretes tenham as mínimas condições de trabalhar, pois se não correremos o risco de criar uma falsa ideia de que se está incluindo aquele sujeito.

Assim, os intérpretes não trabalham sozinhos. Precisam da contribuição de professores e funcionários para que possam realizar o seu trabalho, precisam de formação e de disponibilidade de materiais de trabalho como textos antecipados, afim de que possam realmente contribuir com o surdo.

5.3.5 As relações entre os discentes

Em relação à presença de estudantes surdos em sala de aula, para Valentini e Bisol (2012) a primeira reação comum observada entre os alunos ouvintes é a curiosidade. A presença do intérprete e do movimento das mãos tende a conduzir nos colegas inicialmente um encantamento. Os colegas se aproximam, para tirar dúvidas, imitar sinais. Aos poucos a curiosidade vai diminuindo e os estudantes vão se distanciando.

Os discentes do Programa se mostraram receptivos a presença de Beto. Alguns ainda tinham um olhar do surdo como exótico, mas sabemos que a mudança do olhar sobre as pessoas com deficiência é uma construção. Estar de diante do outro que é diferente de mim e o que podemos aprender com isso é uma questão que precisamos pensar. O que é necessário que mudar em nós mesmos? O fato de conviver em sala com um colega surdo já é uma possibilidade que se abre para a transformação de ideias, concepções, práticas. Além disso, discentes que ali estavam eram em geral professores, contribuindo também para a reflexão deles como docentes:

“A experiência foi enriquecedora para minha constituição humana em diversos campos (pessoal, acadêmico e profissional). Eu já trabalhei com alunos surdos e fiz curso básico de LIBRAS, mas foi a primeira vez que estudei com um surdo. A perspectiva foi diferente das experiências anteriores. Nunca tinha tido contato com alguém assim, e com o convívio me tornei mais sensível a diferença” (MESTRANDO(A) 1 - TURMA 25).

“Para mim foi interessante, pois tive a oportunidade de estudar com um colega surdo, mesmo conhecendo e trabalhando na área da educação de surdo, mas eu não tinha vivenciado como colega de sala. Esta experiência foi importante já que pude ver e vivenciar situações que com certeza vou levar na minha vida profissional e pessoal [...]. Eu observei nos colegas certa dose de admiração por ter um aluno surdo fazendo a disciplina com eles, mas também percebia que às vezes não passava de admiração, algo meio longe e admirável. Mesmo que Beto insistisse para conversar com seus colegas sem a presença de intérprete, eles ficavam constrangidos pela dificuldade da comunicação. Outra situação interessante sobre os colegas foi numa apresentação de trabalho. Beto apresentou, teve gente que começou a chorar, esta atitude foi percebida por ele, que relatou que não entendia esta atitude de chorarem, pois ele era um aluno normal como os outros, o que diferencia é a sua língua.” (MESTRANDO(A) 2 - TURMA 25).

“Importante para estimular a minha irmã que sonha em prosseguir os estudos, a continuar também” (MESTRANDO(A) 3 - TURMA 25).

“Muito interessante, mas ainda limitada quanto a comunicação interpessoal. A comunicação se reduzia a compreensão daquilo que os professores trabalhavam e não conseguíamos nos comunicar por não sabermos LIBRAS” (MESTRANDO(A) 4 - TURMA 25).

Percebendo a dificuldade de comunicação, alguns estudantes procuraram a coordenação do PPGE a fim de solicitar um curso de LIBRAS. Infelizmente não houve condições do curso ser realizado, pois os profissionais com formação para dar o curso estavam/estão envolvidos com outras atividades dentro da Universidade. Nota-se que esses alunos estavam dispostos a se apropriarem mais da LIBRAS para ampliar as possibilidades de interação com Beto. De forma geral os estudantes percebem a presença de pessoas com deficiência na universidade como uma experiência positiva para todos e reconhecem que ainda existe muito a se fazer para a garantia de acesso e permanência desses sujeitos:

“Permitir um repensar de nosso espaço na universidade e a exclusão de muitos (seja por necessidades especiais ou por vagas) sempre redundam em aspectos positivos”. (MESTRANDO (A) 5 - TURMA 25)

“Ainda falta muito para atender as demandas dos alunos com deficiência na universidade, como por exemplo, rampa do palco do teatro” (MESTRANDO(A) 6- TURMA 25).

“Percebemos que com a entrada do Beto, isso desde a graduação, que a universidade ainda não está preparada para colocar em prática aquilo que defende em suas teorias. Beto sempre lutou por uma educação de qualidade. A Universidade só oferecia aquilo que ele necessitava de imediato. Nossa instituição não se prepara para o recebimento desses alunos. A caminhada ainda está ocorrendo. Fiquei imensamente feliz por vê-lo em nossa sala nos desestabilizando. Isso foi muito interessante. Mas a universidade ainda precisa amadurecer essa ideia e ter consciência que outros tantos virão e com outras deficiências” (MESTRANDO(A) – 7 TURMA 25).

Os relatos dos discentes trazem mais uma vez à tona, a questão da permanência na UFES, de ir além da adaptação no vestibular, da constante necessidade de buscar formas de permanência com qualidade para todos os alunos. Para que isso se efetive, faz-se necessário investimento das universidades. De acordo com Rocha e Miranda (2009) considerando o papel social da universidade é fundamental que ela não seja indiferente à diferença. Assim, o Estado precisa investir em políticas públicas relacionadas com investimentos na qualificação de professores, recursos tecnológicos, físicos, humanos e assistência estudantil nas universidades, a fim de garantir permanência aos estudantes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre”.

(PAULO FREIRE)¹⁶

Ao término da pesquisa pode-se dizer o quanto foi enriquecedor pesquisar sobre a inclusão na universidade. O contato mais próximo com a temática da surdez ampliou-me a visão da realidade sobre este grupo.

Os resultados obtidos permitem ver que a inclusão não é um processo que se faz de forma aligeirada. É um processo que requer uma atenção minuciosa, que não pode se sustentar com ações sem planejamento prévio e sem reflexão.

Beto conseguiu terminar os seus estudos no prazo previsto pelo programa, sem necessidade de estender o prazo de defesa. A sua defesa aconteceu no dia 29 de julho de 2013, diante de um público com mais de 100 pessoas. O título de seu trabalho foi “A inclusão do aluno surdo no Ensino Médio”. Ele foi aprovado sem ressalvas pela banca examinadora.

Em relação aos objetivos de analisar e discutir as políticas de inclusão da Universidade Federal do Espírito Santo que viabilizam o acesso e a busca de permanência de um estudante surdo e descrever as políticas da Universidade Federal do Espírito Santo para estudantes com deficiência, constatou-se que a UFES vem tentando promover ações inclusivas, adaptando as provas dos vestibulares, modificando sua estrutura física e contratando profissionais para atender pessoas com deficiência. Entretanto, ainda existem muitas ações a serem realizadas, como por exemplo, a criação de um núcleo de acompanhamento desses alunos. A Universidade vem tentando organizar este espaço. Que este núcleo possa se articular com os diversos setores da Universidade, incluindo docentes, discentes, funcionários e a experiência de núcleos de pesquisa já existentes como o NEESP (Núcleo de Ensino Pesquisa e Extensão em Educação Especial) e o GES (Grupo de Estudos Surdos).

¹⁶ Disponível em: <http://pensador.uol.com.br>

Com relação ao objetivo analisar a trajetória de um aluno surdo no Programa de Pós-Graduação em Educação, constatou-se que, de modo geral, tanto a coordenação do PPGE, quanto professores, estudantes e funcionários tentaram, na medida do possível, propiciar que Beto tivesse acesso ao conhecimento e desenvolvesse seus estudos. Entretanto, percebe-se que deveria ter uma maior articulação entre todos os envolvidos no processo. A falta de comunicação foi um dos problemas observados.

A grande maioria dos sujeitos pesquisados apontou para a necessidade de organização prévia do Programa de Pós-graduação para receber o aluno surdo. Sugerem encontros anteriores ao início do semestre entre todos os professores, funcionários e alunos.

A questão da formação também se torna evidente, da necessidade de se criarem situações em que os professores possam “trocar figurinhas”, que possam trocar experiências e refletir sobre suas práticas. Assim como nos lembra Freire (1987), não existe diálogo verdadeiro se não existir um pensar verdadeiro. Um pensar crítico, que percebe a realidade não como um processo estático. Reuniões, encontros que propiciem o encontro das linhas de pesquisas e oportunizem as trocas de vivências e não fiquem somente nas questões burocráticas da universidade podem ser um desses espaços formativos.

Como podemos perceber, não só os professores, mas também os funcionários da UFES precisam de formação continuada para atender esses estudantes. Os funcionários públicos não podem ser esquecidos após passarem no concurso público. A universidade pode criar parcerias entre professores e núcleos de pesquisa a fim de propiciar essa formação, como por exemplo, o curso ofertado aos intérpretes acerca deste profissional no Ensino Superior e o curso de LIBRAS aberto a toda universidade.

Outro ponto interessante foi sugerido por um dos intérpretes de Beto, que seria traduzir os livros estudados no mestrado/doutorado para LIBRAS. Assim, outros surdos

poderiam usufruir deste recurso, sem ficar muito dependente do intérprete para a compreensão dos textos.

Os relatos de Beto apontam o quanto ainda a educação de surdos precisa avançar, além de retratar que mesmo em um contexto de Pós-graduação de um Mestrado em Educação, com professores que estudam a educação especial, a permanência com qualidade neste espaço não está garantida a priori, é sim uma luta constante. Um movimento de acertos e erros, que está em constante modificação. Como já foi dito, a entrada de alunos com deficiência na universidade não é garantia de inclusão. A universidade precisa criar políticas que acompanhem esses alunos em sua trajetória acadêmica. No caso do surdo, a presença do intérprete somente em sala de aula não garante a inclusão.

Concorda-se com Bisol et al (2012), quando aponta que as instituições de ensino superior precisam rever profundamente o modo como lidam com o ensinar e o aprender. Precisam conhecer sobre a surdez, pensar sobre as diferenças linguísticas e culturais e sobre o modo como essas diferenças incidem na vida acadêmica do surdo.

Diante das questões relativas a leitura e escrita do surdo, como foi observado, esse parece ser um grande desafio, visto a diferença linguística envolvida. Entretanto cabe-nos perguntar onde começam e terminam as dificuldades atribuídas às diferenças linguísticas dos surdos? Essa questão merece ser mais aprofundada.

A universidade também precisa organizar-se em relação aos dados estatísticos de alunos com deficiência que possui. Os dados de alunos com deficiência na graduação encontram-se em diferentes órgãos da universidade: PROGRAD, CCV (Comissão Coordenadora do Vestibular) e PROGEPAES. Esses dados geralmente não apresentam sincronia. No que tange a pós-graduação, ainda não há esse registro de forma centralizada.

No final da pesquisa algumas questões ainda precisam ser aprofundadas: Qual seria a melhor forma de organizar os dados sobre alunos com deficiência na UFES? Quantos alunos com deficiência frequentam a Pós-graduação? Em que cursos estão? Quem são esses alunos?

Acredita-se que esta pesquisa acrescentou conhecimentos sobre o tema que ainda é pouco estudado. Os alunos com deficiência que chegam à pós-graduação ainda são um pequeno número, mas eles estão chegando em um processo que a universidade não poderá retroceder. Concorda-se com Vygotsky (1987) quando aponta a importância do homem ter possibilidades de desenvolver-se e superar suas limitações. Um homem capaz de (re) significar a própria história. Espera-se que os resultados forneçam subsídios que contribuam para as discussões sobre a inclusão no contexto universitário e em particular na pós-graduação.

7. REFERÊNCIAS

1. AGUIAR, M.S; SCHEIBE, B. **Formação de profissionais da educação no Brasil: curso de Pedagogia em questão**. Revista Educação & sociedade. São Paulo: campinas, nº 68, 1999. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em jul. de 2011.
2. ARANHA, M. L. A. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1989.
3. AMARAL, L. A. **Pensar a diferença / deficiência**. Brasília: Coordenadoria Nacional da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.
4. ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro, 2008.
5. BALBACHEVSKY, Z. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida. In: Colin Brack e Simon Schwartzman (org.). Os desafios da Educação no Brasil. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2005.
6. BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1987.
7. BARRETO, M. A. S. C. AZEVEDO, V.A. KIIHL, R.N. PEREIRA, P.R. **A escuta das vozes das (os) alunas (os) do curso de pedagogia da UFES face às políticas atuais de formação de professores**. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 14. 2008, Porto Alegre. **Anais**. Porto Alegre: Edipucrs, 2008.
8. BISOL et al. **Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão**. Revista Cadernos de Pesquisa, v 40, nº139, 2010. Disponível em <http://www.scielo.php?script=sci_arttext&pid=50100-15742010000100008&=en&nrm=iso>. Acesso em 20 de out. de 2011.
9. BRASIL, Ministério da Educação/secretaria de educação básica. **Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica**. MEC; SEESP, 2001.
10. BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP1 de 18 de fevereiro de 2002**. Brasília, PR. 2002. Disponível em: <www.planelto.gov.br>. Acesso em 20 de out. de 2011
11. BRASIL, Presidência da República. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Brasília. PR, 2005. Disponível em:< <<http://www.2006/2005/decreto/d5626.htm>>> Acesso em: 15 de set. de 2011.

12. BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria Federal nº 3.284/2003**. Brasília: MEC, 2003. Disponível na internet via WWW URL: <http://www.mp.sc.gov.br/portal/site/portal_lista.asp?campo=1015> Acessado em: 20 de out. de 2011.

13. BRASIL, Ministério da Educação/Gabinete do Ministro. **Aviso Circular nº 277**. Brasília: MEC/GM, 1996. Disponível na internet via WWW URL: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>> Acesso em: 20 de out. de 2011.

14. BRASIL, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

15. BRASIL, Presidência da República. **Decreto Nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Brasília: PR, 1999. Disponível na internet via WWW URL: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/decreto3298.pdf>>. Acesso em: 20 de out. de 2011.

16. BRASIL, Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: SF, 1988. Disponível na internet via WWW URL: <<http://www.senado.gov.br/sf/legislação/const/>> Acesso em 20 de out. de 2011.

17. BRASIL, Senado Federal. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 18 de setembro de 1946**. Rio de Janeiro, 1946.

18. BRASIL, Presidência da República. **Decreto Nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Brasília:PR, 2008. Disponível na internet via WWW URL:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007010/2008/Decreto/D6571.htm> Acesso em 20 de out. de 2011.

19. BRASIL, Secretaria Especial em Direitos Humanos. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: SEDH/CNEDH, 2007.

20. BRASIL. **Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF, 2000. Disponível em < [http://portal .mec.gov.br/index](http://portal.mec.gov.br/index) > . Acesso em 21 de out. de 2011.

21. BRASIL, Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Superior/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (1975) **I plano Nacional de pós-graduação: 1975-1979**. Brasília: MEC/SESU/CAPES.

22. BRASIL, **II plano Nacional de pós-graduação: 1982-1985**. Brasília: MEC/SESU/CAPES, 1982.

23. BRASIL, **III PLANO Nacional de pós-graduação: 1986-1989** – Brasília: MEC/SESU/CAPES, 1986.

24. BRASIL , **V Plano Nacional de Pós-Graduação: 2011-2020**- Brasília, MEC/SESU/CAPES, 2011.

25. BRASIL, Presidência da República. **Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931**. Brasília, PR, 1931.

26. BRASIL, Presidência da República. **Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968**. Brasília, PR, 1968.

27. BRASIL, Senado Federal. **Ato Institucional nº 1, de 9 de Abril de 1964**. Rio de Janeiro, 1964. WWW
URL:< http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=1&tipo_norma=AIT&data=19640409&link=s>. Acesso em: 21 de out. 2011

28. BRASIL, Senado Federal. **Ato Institucional nº 3 de 5 de fevereiro de 1966**. Brasília, 1966. Disponível na internet via WWW
URL:<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=3&tipo_norma=AIT&data=19660205&link=s>. Acesso em: 20 de out. 2011

29. BRASIL, Senado Federal. **Ato Institucional nº 2 de 27 de outubro de 1965.** Brasília, 1965. Disponível na internet via WWW URL: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=2&tipo_norma=AIT&data=19651027&link=s>. Acesso em: 20 de out. 2011.
30. BRASIL, Senado Federal. **Ato Institucional nº4** de 7 de dezembro de 1966. Brasília 1966. Disponível na internet via WWW URL:<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=4&tipo_norma=AIT&data=19661207&link=s>. Acesso em: 15 de set. 2011
31. BRASIL, Presidência da República. **Decreto-lei nº 477**, de 26 de fevereiro de 1969. Brasília, PR, 1969. Disponível na internet via WWW URL:<<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb10b.htm>> Acesso em 20 de out. de 2011.
32. BRASIL, Presidência da República. **Parecer nº 977**, de **3 de dezembro de 1965.** Brasília, PR ,1965. Disponível na internet via WWW URL: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/lpa977_65.htm> Acesso em: 20 de out. de 2011.
33. BRASIL, Presidência da República. **Decreto nº 6949 de 25 de agosto de 2009.** Brasília, PR, 2009. Disponível na internet via WWW URL: <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em: 15 de set. 2011.
34. BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1961.** Brasília, 1961.
35. BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizese Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1966.** Brasília, 1966.
36. BRASIL, **Decreto nº 73.411 de 4 de janeiro de 1974.** Brasília, PR, 1974. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 1974.
37. BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 10.436** de 24 de Abril de 2002. Brasília, PR, 2002. Disponível na internet via WWW URL: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm> Acesso em 23 de out. de 2011.
38. BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 9.131 de 24 de novembro de 1995.** Brasília, PR. 1995. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 20 de out. de 2011

39. BRASIL, Presidência da República. **Lei 10.861 de 14 de Abril de 2004**. Brasília, PR. 2004. Disponível em: Disponível em: [http://www. planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em 20 de out. de 2011

40. BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 10.973 de 2 de setembro . Brasília, PR. 2004**. Disponível em: Disponível em: <http://www. planalto.gov.br>>. . Acesso em 20 de out. de 2011.

41. BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 11079 de 30 de dezembro. Brasília, PR. 2004**. Disponível em: Disponível em <<http://www. planalto.gov.br>>. Acesso em 20 de out. de 2011.

42. BRASIL, Presidência da República. **Decreto Presidencial nº 5.622 de 18 de outubro de 2005**. Disponível em: <<http:// www. planalto.gov.br>>. Acesso em 20 de out. de 2011

43. BRASIL, Presidência da República. **Decreto Presidencial nº 5.205 de 19 de dezembro de 2005**. Disponível em:<<http:// www. planalto.gov.b>>r. Acesso em 20 de out. de 2011.

44. BRASIL, Presidência da República. **Decreto Presidencial nº 6.096 de 24 de abril de 2007**. Disponível em: <http:// www. planalto.gov.br>>. Acesso em 20 de out. de 2011.

45. BRASIL, Ministério da Educação. **Aviso Circular nº 277** de 8 de maio de 1996.

39.BRASIL, Presidência da República. **Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 1999**. Disponível em: <<http:// www. planalto.gov.br>>. Acesso em 20 de out. de 2011

46. Universidade Federal do Espírito Santo. **Resolução nº 7/2012 de 8 de março de 2012**. Disponível em: <<http://portal.ufes.br/>>. Acesso em 15 de sett. de 2011

47. BRITO, N. **Formação docente para uma educação inclusiva no ensino superior: análise de uma realidade**. In: ALMEIDA, Maria Amélia; MENDES, Enicéia Gonçalves; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini (Org.). **Temas em Educação Especial: múltiplos olhares**. Araraquara: Junqueira &Marin; Brasília: CAPES-PROESP, 2008.

48. BUENO, J. G. S. **Deficiência e Ensino Superior**: Balanço das dissertações e teses brasileiras (1987/2006). In: anais do XI seminário capixaba de educação inclusiva. Vitória: UFES, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008.
49. BUENO, José Geraldo Silveira ET al. **Políticas de Educação Especial no Brasil**: estudo comparado das normas das unidades da federação. Revista Brasileira de Educação Especial. Marília. v. 11,n. 1.. P.97-115, 2005.
50. CHAÚÍ, M. **A universidade operacional**. Folha de São Paulo, 1999. Disponível em: <http://WWW.uol.com.br/fof/brasil500/dc_1_3.htm>. Acesso em 20 de out. de 2011
51. CHAÚÍ, M. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.
52. CURY, C. R. J. **A desoficialização do Ensino no Brasil**: A reforma Rivadávia. Revista Educação & Sociedade, v.30, nº 108, 2009. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 20 de out. de 2011
53. CUNHA, L. A. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes VEIGA, Cynthia Greive. (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
54. CUNHA, L. A. **O ensino superior no octecênio FHC**. Revista Educação & Sociedade, Campinas, v. 24, nº 82, 2003.
55. CECHINEL, L. C. **Inclusão do aluno surdo no ensino superior**: um estudo do uso da língua brasileira de sinais (LIBRAS) como meio de acesso ao conhecimento científico. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2005.
56. CHIZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 7ª ed. – São Paulo: Cortez, 2005
57. CARVALHO, C. H. A. Política para o Ensino Superior no Brasil (1995-2006): Ruptura e continuidade nas relações entre público e privado. In: João dos Reis Silva Jr; João Ferreira de Oliveira; Deise Mancebo (org): **Reforma Universitária. Dimensões e perspectivas**. Campinas: Alínea, 2006.

58. DANTAS, E; SOUSA, L. Na contracorrente: A política do governo Lula para a educação superior. Anped, 32ª Reunião, 2009.
59. DECLARAÇÃO de Salamanca. **Sobre os princípios políticos e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Espanha: Salamanca, 1994.
60. DREZZA, E. J. **Inclusão no Ensino Superior:** relato de experiência sobre uma política de inclusão na Universidade Cidade de São Paulo. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
61. FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. **A Educação que nós surdos queremos.** Documento elaborado no pré-congresso ao V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngüe para Surdos. Porto Alegre/RS: UFRGS, 1999. (Texto digitado)
62. FERREIRA, S. **Reformas na Educação Superior:** de FHC a Dilma Rousseff (1995-2011). Linhas Críticas, Brasília, DF, 2012. Disponível em: <<http://seer.bce.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewfile/6794/5773>> . Acesso em 20 de out. de 2011.
63. FREITAS, M.T.A. **A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa.** Cadernos de Pesquisa, v.116, p. 21 – 39, 2002. Disponível em <<http://www.cielo.br/pdf/cp/n116/14397.pdf>> Acesso em 25 de jul. de 2010.
64. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática pedagógica. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
65. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
66. GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
67. GIL, AL. **Estudo de Caso.** São Paulo: Atlas, 2009.
68. GÓES, M. C. R. de. Relações entre Desenvolvimento Humano, Deficiência e Educação: Contribuições da Abordagem Histórico-Cultural. In: OLIVEIRA, M. K de; SOUZA, D. T. R; REGO, T. C. (ORGS). **Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea.** São Paulo: Moderna, 2002.
69. GÓES, M. C. R. **Linguagem, Surdez e Educação.** Campinas, Sp: Autores Associados, 2002.

70. JANNUZZI, G. M. **A educação do deficientes no Brasil: dados dos primórdios ao início do século XXI.** Campinas: Autores Associados, 2004-2012.
71. LACERDA, A. C; LODI, A. C. B A. **Inclusão escolar bilíngüe de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas.** In: LACERDA, A. C; LODI, A. C .B. (org.) Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.
72. LACERDA, C. B. F. **A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência.** Caderno Cedes, Campinas, v. 26. Nº 69, 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.inicamp.br>>. Acesso em 20 de out. de 2011.
73. LODI, Ana Claudia Balieiro; ROSA, André Luís Matiolli; ALMEIDA, Elomena Barboza de. **Apropriação da Libras e o constituir-se surdo: a relação professor surdo-alunos surdos em um contexto educacional bilíngüe.** *ReVEL*, v. 10, n. 19, 2012. <<http://www.revel.inf.br>>. Acesso em: 17 de set. de 2013.
74. LOPES, Maura Corsini. **Surdez e Educação.** Belo Horizonte. Autêntica, 2007.
75. LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.
76. LUDKE, M. **O professor, seu saber e sua pesquisa.** Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, abril/2001.
77. MAGALHAES, R. C. B. P. Ensino superior no Brasil e inclusão de alunos com deficiência. In: VÁLDES, M. T. M. **Inclusão de Pessoas com Deficiência no Ensino Superior no Brasil: caminhos e desafios.** Fortaleza: EDUECE, 2006.
78. MAGALHAES, R. C. B. P. **Um breve panorama da educação especial no Brasil.** In: MAGALHAES, R. C. B.P (ORG). Reflexões sobre a diferença: uma introdução a educação especial: Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2003.
79. MARCONI, A. M; LAKATOS, M. E. **Técnicas de Pesquisa.** São Paulo: Editora Atlas, 2008.

80. MARTINS, B. C. **A Reforma Universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil**. Revista Educação & Sociedade, Campinas, v.30, n] 106, 2009. Disponível em <[http:// WWW.cedes.unicamp.br](http://WWW.cedes.unicamp.br)>. Acesso em 20 de out. de 2011.
81. MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia Alemã**: Crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Fewerbach, B. Bawer e Stiner e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1945-1946). São Paulo: Boitempo, 2007.
82. MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. São Paulo: Didática, 1990/1991.
83. MAZZONI, A. A. **Deficiência x participação**: um desafio para as universidades. 2003. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.
84. MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: histórias e políticas públicas. São Paulo: Cortez, (1996, 2011).
85. MAZZOTTA, M. J. S. **Trabalho docente e formação de professores de educação especial**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1993.
86. MENDES, E.G. **Breve histórico da educação especial no Brasil**. Revista Educación y pedagogia, nº 57, 2010. Disponível em: aprendeenlinea.udia.edu.co/revistas/revistas/index.php/revistauyp/article/viewarticle/9842. Acesso em 20 de out. de 2011
87. MOREIRA, L. C. **A universidade e alunos com necessidades educacionais especiais**: das ações institucionais às práticas pedagógicas, 2004. Tese (Doutorado em educação)- Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
88. MOREIRA, L. C. **Das indagações ao cotidiano da sala de aula**: perspectivas de inclusão na universidade. In: BAPTISTA, C.R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Orgs.). **Educação Especial**: diálogo e pluralidade. 1. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.
89. NEVES, J. L. **Pesquisa Qualitativa** – características, usos e possibilidades. Carderno de pesquisa em administração, v.1.nº3, 2º SEM, São Paulo, 1996.
90. OLIVEIRA, M. K. **Três questões sobre desenvolvimento conceitual**. In: OLIVEIRA, M. B.; OLIVEIRA, M. K. (org). Investigações cognitivas. Porto Alegre: Artes

Médicas, 1999.

91. OLIVEIRA, E. T. G; MANZINI, E. J. Acessibilidade na universidade Estadual de Londrina: o ponto de vista do estudante com deficiência. In: ALMEIDA, Maria Amélia; MENDES, Enicéia Gonçalves; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini (Org.). **Temas em Educação Especial: múltiplos olhares**. Araraquara: Junqueira &Marin; Brasília: CAPES-PROESP, 2008.

92. OLIVEIRA, E. T .G. **Acessibilidade Na Universidade Estadual de Londrina: o ponto de vista do estudante com deficiência**. 2003. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2003.

93. OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico** 4. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

94. PELLEGRINI, Cleonice Machado de. **Ingresso, acesso e permanência de alunos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria – UFSM- RS**. 2006196f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

95. PERLIN, G. T. T. **O ser e o estar sendo Surdos: alteridade, diferença e identidade**, 2003. Tese(Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

96. PERLIN, G. T. T. **Identidades Surdas**. In: Skliar, C. B. (org). A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2012.

97.

98. PINTO, A. V. **A questão da universidade**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1994.

99. QUADROS, R. M.; CAMPELLO, A. R. S. **A constituição política, social e cultural da língua brasileira de sinais-LIBRAS**. In: VIEIRA-MACHADO, L. M. C; LOPES, M. C. (org.). Educação de Surdos: Políticas, Língua de Sinais, comunidade e Cultura Surda. Santa Cruz do Sul: EDUNISE, 2010.

100.

101. RAMBO, Carla Patrícia. **A inclusão escolar na perspectiva de alunos com deficiência no ensino superior: contribuições da psicologia histórico-cultural**. 2011152f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.

102. RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação brasileira:** a organização escolar. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.
103. ROCHA, T. B; MIRANDA, T. G. **A inclusão de alunos com deficiência no ensino superior:** uma análise de seu acesso e permanência. In: DÍAZ, F., et al., orgs. **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. Disponível em <<http://books.scielo.org>>. Acesso em 20 de out. de 2011.
104. ROMANELLI, O. de. O. **História da Educação no Brasil:** (1930-1973) Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
105. RÔMEO, J.R. M; RÔMEO, C.I.M; JORGE,V.L. **Estudos de pós-graduação no Brasil.** Unesco, 2004.
106. ROSA, Andréa da Silva. **Entre a visibilidade da tradução da língua de sinais e a invisibilidade da tarefa do intérprete.** Petrópolis: Arara Azul, 2008.
107. SANTOS, G. C. S. População com deficiência na educação superior: panorâmica de uma realidade. In: VÁLDES, M. T. M. **Inclusão de Pessoas com Deficiência no Ensino Superior no Brasil: caminhos e desafios.** Fortaleza: EDUECE, 2006.
108. SANTOS, C. M. dos. **Os primeiros passos da pós-graduação no Brasil:** A questão da dependência. Rio de Janeiro: Ensaio:avaliação, políticas públicas, educação. V.10 nº37, 2002.
109. SANTOS, C. M. dos. **Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil.** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 83, 2003.
110. SAVIANI, D. **Histórias das Idéias pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP. Autores Associados, 2007.
111. SAVIANI, D. A pós-graduação em Educação no Brasil: Trajetória, situação atual e perspectivas. *Revista Diálogo Educacional.* V.1, nº1, 2000.
112. SLOMSKI, V. G. **Educação bilíngüe para surdos:** concepções e implicações práticas. Curitiba: Juruá, 2010.

113. SKLIAR, C. **A surdez? Um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre? Editora mediação, 2012.
114. THOMA, Adriana da Silva. **A inclusão no ensino superior**: “Ninguém foi preparado para trabalhar com esses alunos (...). Isso exige certamente uma política especial...”. In: 29ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2006, Caxambú/MG. Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos, 2006. p. 0-18.
115. THOMA, Adriana da Silva; KLEIN, Madalena. **Experiências educacionais, movimentos e lutas surdas como condições de possibilidades educacionais no Brasil**. In: Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel. Pelotas [36], 2010. P. 107 – 131
116. TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo, Atlas, 1987.
117. VALDES, M. T. M. (org). **Inclusão de Pessoas com deficiência no Ensino Superior no Brasil**: Caminhos e Desafios. Fortaleza: EDUECE, 2006.
118. VALENTINI, B. C; BISOL, C. A. **A inclusão no ensino superior**: especificidades da prática docente com estudantes surdos. Caxias do Sul, RS: Educs, 2012.
119. VEER, R. V. D; VALSINER, J. **Vygotsky uma síntese**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.
120. VIEIRA-MACHADO, L. M. C. **Os surdos, os Ouvintes e a escola**: narrativas, traduções e histórias capixabas. Vitória: EDUFES, 2010.
121. VIEIRA-MACHADO, L. M. C. **(Per)cursos na formação de professores de surdos capixabas: constituição da educação bilíngüe no estado do Espírito Santo**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, 2012.
122. VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos de defectología**. Em Obras Escogidas (tomo V) Madrid: Visor Distribuciones, 1987. (original publicado em 1983)

123. VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

124. VYGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica.** São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

125. VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ANEXOS

ANEXO A

ENTREVISTA DIRETORA DO CENTRO DE EDUCAÇÃO

- 1) Como o centro de educação se organizou para receber Beto na pós-graduação?
Foi diferente de quando ele era estudante de graduação?
- 2) Como foi a reação dos professores quando descobriam que iam ter um estudante surdo em sala de aula?
- 3) Como os intérpretes foram organizados para atender o Beto? Como foi pensado a contratação dos interpretes?
- 4) O CE contou com algum apoio da Universidade?
- 5) O CE desenvolve algum programa de apoio ao estudante com deficiência?
- 6) Houve algum movimento decorrente da presença de Beto no Centro de Educação?
- 7) Como você avalia a trajetória desse estudante na universidade, desde a graduação até a chegada no mestrado? (As necessidades são as mesmas? As dificuldades encontradas na graduação são encontradas também no mestrado?)
- 8) Você tem alguma colocação que queira fazer que possa contribuir com a pesquisa e não foi perguntado?

ANEXO B

ENTREVISTA – intérpretes de LIBRAS

Nome:

Formação acadêmica:

Disciplinas que interpretou:

- 1) Você é voluntário(a) ou funcionário da Universidade? Se voluntário, porque decidiu interpretar em um programa de Mestrado?
- 2) Qual a política da Universidade relacionada ao trabalho dos intérpretes?
- 3) Você encontrou alguma dificuldade? Quais?
- 4) Como você avalia a sua interpretação de LIBRAS nas disciplinas que interpretou?
- 5) Você foi procurado por algum professor das disciplinas que interpretou para sanar alguma dúvida ou para desenvolver alguma parceria nas aulas? (adiantar textos, etc)
- 6) Você procurou algum professor para tirar dúvidas ou pegar algum material para as aulas? Como foi recebido pelos professores?
- 7) Você desenvolveu alguma função neste processo que não era função do intérprete? Quais? Porque acha que isso ocorreu?
- 8) De modo geral, como você analisa a presença desse estudante em sala de aula?
- 9) Há alguma colocação que deseja fazer que você considere importante para a pesquisa?

ANEXO C**QUESTIONÁRIO – DISCENTES DO PPGE - TURMA 25**

Nome:

Turma:

- 1) Como foi a experiência de ter um colega surdo em sala de aula?
- 2) Você observou alguma dificuldade encontrada por ele? Quais?
- 3) Como você avalia os professores no processo de inclusão desse aluno ?
- 4) Você percebeu alguma atitude de preconceito ou de super proteção por parte dos colegas?
- 5) Como você avalia o trabalho dos intérpretes? (Eles foram pontuais? Demonstraram domínio da LIBRAS?, tiveram alguma dificuldade?)
- 6) Você conhece algum programa da UFES voltado para a inclusão de pessoas com deficiência na Universidade? Quais?
- 7) Para você quais os pontos positivos e quais os pontos negativos no processo de inclusão de estudantes com deficiência na Universidade?
- 8) Há alguma colocação que deseja fazer que você considere importante para a pesquisa?

ANEXO D

ROTEIRO DE ENTREVISTA ESTUDANTE SURDO

I - Dados de identificação:

Nome:

Data de Nascimento

Estado civil:

Nacionalidade:

Naturalidade:

1. Qual foi a causa de você ter nascido surdo?

II- Relações com a família

2. Como é sua relação com a sua família? Você se comunica em LIBRAS com eles?

III- trajetória escolar:

3. Você frequentou a educação infantil? Era em uma escola especial ou escola comum(de ouvintes?)
4. Neste período você tinha outros tipos de atendimentos, com especialistas (fonoaudiologia, psicologia, apoio pedagógico ou outros) fora da escola?
5. Você fez a maior parte do ensino fundamental (1ª série a 8ª série) em:
 Escola especial para surdos
 Escola regular em classe especial
 Escola regular com serviços de apoio escolar (intérprete e outros)
 Escola regular sem serviço de apoio
6. Com quantos anos você entrou e saiu do ensino fundamental?
7. Neste período você tinha outros tipos de atendimentos. Com especialistas (fonoaudiologia, psicologia, apoio pedagógico ou outros)?
8. Você fez a maior parte do ensino médio:

- () Escola especial para surdos
- () Escola regular em classe especial
- () Escola regular com serviços de apoio escolar (intérprete e outros)
- () Escola regular sem serviço de apoio

9. Com quantos anos você entrou ou saiu do ensino médio?
10. Neste período você tinha outros tipos de atendimentos com especialistas (fonoaudiologia, psicologia, apoio pedagógico ou outros)?

IV- Entrada na universidade

11. Que ano você entrou no ensino superior e que ano concluiu?
12. Porque escolheu fazer pedagogia?
13. Como foi a sua entrada no curso superior? (primeiro você entrou em uma faculdade privada, como foi esse processo...)
14. Houve Adaptação no processo seletivo?
15. Porque resolveu fazer a transferência para a Universidade pública? Como foi esse processo? Houve adaptação?
16. Ao ingressar na UFES, quais as dificuldades encontradas para que você tivesse acesso as aulas?
17. Como você avalia o seu processo formativo no curso de pedagogia?

VI- Entrada no Mestrado

- 18 – Como foi a sua entrada no mestrado? Como fez para estudar? Precisou de ajuda? De quem?
- 19- Conte como foi o processo seletivo do programa de pós-graduação, se atendeu as suas expectativas, se você acha que foi prejudicado em algum momento....

20 – O curso vem alcançando as suas expectativas?Porque?

22. Que adaptações/suportes foram implementados pela Universidade para o seu processo de inserção no Mestrado?

23 - Como foi o processo vivenciado nas aulas do programa junto dos intérpretes?

24- Você considera que obteve acesso ao conteúdos ministrados pelos professores durante o momento das aulas?

25- Como você avalia a atuação dos intérpretes? (foram pontuais, demonstraram domínio da LIBRAS, etc...)

26- O corpo docente apresenta formação para atuar com alunos com necessidades educativas especiais no Ensino Superior?

26- Algum professor utilizou alguma estratégia ou metodologia diferenciada no desenvolvimento de suas ementas, aulas levando em consideração a sua inserção no grupo?

27- Você foi procurado por algum professor para perguntá-lo se estava precisando de ajuda?

28- Algum professor se mostrou inacessível?

28- Como você avalia o corpo docente do PPGE levando em consideração a sua vivência como aluno? Eles atenderam as suas necessidades enquanto aluno?

29- Fora do contexto de aula, você precisou de algum tipo de ajuda que não era função dos intérpretes? Qual?

30- Quais foram as medidas realizadas pela universidade para que você pudesse receber ajuda?

31- Que adaptações /suportes ainda não foram implementadas e dificultam a sua aprendizagem?

32- Você solicitou algum tipo de apoio no curso para auxiliar a sua permanência?

33- Conte como foi a sua experiência com os alunos do PPGE, visto que a grande maioria não utiliza a mesma língua que você.

34- Você sofreu alguma experiência preconceituosa dentro do programa de pós-graduação? E no restante da universidade?

34- Como foi a sua experiência nos EUA? Quais as contribuições de sua estadia neste país para a elaboração da sua dissertação?

35- Você acabou de passar no concurso para professor da UFES. Será também o primeiro surdo a ser professor nesta Universidade. Quais são as suas expectativas?

36-Que contribuições a inclusão de alunos com N. E. E. na pós-graduação pode oferecer para a Universidade?

36- Há alguma colocação que deseja fazer que você considere importante para a pesquisa?

ANEXO E

ROTEIRO DE ENTREVISTA (PROFESSORES DO PPGE)

NOME:

DISCIPLINA:

FORMAÇÃO:

- 1) Como você foi informado de que iria receber um estudante surdo em sala de aula? Como foi a sua reação?
- 2) Você recebeu alguma orientação por parte da instituição, que pudesse colaborar para um melhor aproveitamento das aulas por parte do surdo?
- 3) Você conhece algum programa da UFES que auxilia estudantes com deficiência?
- 4) Você achou necessário pesquisar sobre a surdez depois de receber um estudante surdo?
- 5) Houve necessidade de você mudar alguma metodologia de sua aula para que o estudante surdo tivesse uma maior participação nas aulas?
- 6) Qual foi a sua relação com os intérpretes? Foi procurado por eles ou procurou-os alguma vez?
- 7) Você observou se esse estudante estava sentindo alguma dificuldade em acompanhar a sua disciplina? Você procurou-o para ajudá-lo? Ele te procurou alguma vez para explicitar alguma dificuldade?
- 8) De forma geral, como você avalia essa experiência enquanto professor e para o programa de pós-graduação?
- 9) Há alguma coisa que não foi perguntado e que você julga interessante expor para a pesquisa?

ANEXO F

ROTEIRO DE ENTREVISTA (ORIENTADORA)

- 1) Como foi o processo de ingresso de Beto? Você já o conhecia?
- 2) Como foi pensada a organização do programa (aulas, orientações) para atender Beto? (houve conversa com os professores, etc)
- 3) Houve alguma mudança no seu trabalho de orientação?
- 4) Você solicitou alguma ajuda para o PPGE/UFES?
- 5) O programa de pós- graduação deu subsídios para que você pudesse atendê-lo da melhor maneira possível?
- 6) Houve algum movimento na linha de diversidade e práticas educacionais inclusivas decorrentes da presença de Beto?Quais?
- 7) Como você avalia a trajetória desse estudante na universidade, desde a graduação até a chegada no mestrado? (As necessidades são as mesmas? As dificuldades encontradas na graduação são encontradas também no mestrado?)
- 8) Como os intérpretes foram organizados para atender o Beto? Como você avalia a atuação deles?
- 9) Em sua opinião, quais são os maiores desafios encontrados por Beto? E por você (se tiver)?
- 10)De forma geral, como você avalia a presença dele no programa?
- 11) Você conhece alguma política de inclusão da UFES voltada para atender estudantes com alguma necessidade especial?
- 12)Há alguma coisa que não foi perguntado e que você julga interessante expor para a pesquisa?

ANEXO G

ROTEIRO PARA ENTREVISTA Progepaes (Pró-Reitora de gestão de pessoas e assistência estudantil)

1. Como e porque surgiu a progepaes? Porque a junção da antiga SAC e da SIS?
2. Qual o seu objetivo? Qual o seu público alvo?
3. Você saberia me dizer quantas pessoas aproximadamente a DAES atende? Quantas com necessidades especiais? (perguntar sobre os surdos)
4. Como ficam as ações propostas pela antiga SIS com a criação da PROGEPAES?
5. Ao entrevistar professores que fizeram parte das primeiras discussões para criação do Núcleo de Acessibilidade da UFES (N.A.-UFES), estes questionaram sobre a atual situação desta criação. A PROGEPAES tem alguma meta para a instalação do NA-UFES?
6. É realizado algum cadastro dos estudantes com necessidades especiais? Como é realizado?
7. Os alunos da Pós-Graduação são atendidos pela DAES? Se não, porque isso acontece? A secretaria tem conhecimento de algum aluno da pós-graduação que tenha deficiência?
8. Algum aluno da pós-graduação procurou a DAES para pedir ajuda?

9. Existe uma ligação de dados e informações dos alunos com necessidades especiais entre a CCV/PROGRAD e a DAES? Como isso acontece?
10. A universidade dispõe de recursos e equipamentos necessários e suficientes para o atendimento de pessoas com deficiência? (perguntar dos surdos) Esses recursos estão sendo efetivamente utilizados?
11. Existe algum projeto de acompanhamento desses estudantes durante a sua trajetória acadêmica?
12. Em relação à presença desses alunos, observa-se evasão ao longo das trajetórias acadêmicas?
13. A universidade tem iniciativas que contemplem a gestão das possíveis dificuldades ou desafios associados a essas trajetórias?
14. Quais as principais mudanças que a DAES trouxe para a Universidade?
15. Existe divulgação da secretaria? De que forma?
16. Quais são os recursos financeiros recebidos pela Progepaes?
17. A universidade está inserida no programa Incluir? De que forma?

18. Existe alguma questão que queira colocar que possa contribuir com o trabalho e que não foi perguntado?

ANEXO H

ROTEIRO DE ENTREVISTA - PRPPG (PRÓ-REITOR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO)

- 1) Você saberia dizer quantas pessoas com necessidades educacionais especiais existem na pós-graduação na UFES? Como é feito esse registro? Como ter acesso a esses dados?
- 2) Em relação ao número de alunos na com deficiência na pós-graduação do Brasil, você saberia dizer onde existem esses dados?
- 3) A UFES tem algum programa destinado a esses alunos da pós-graduação? Como a UFES vem se organizando para atender esses alunos?
- 4) Qual a origem dos recursos destinados a esses alunos?
- 5) Porque esses alunos da pós-graduação não são atendidos pela PROGPAES? Ou são?
- 6) Existe alguma questão que queira colocar que possa contribuir com o trabalho e que não foi perguntado?

ANEXO I

ENTREVISTA CCORDENADORA DO PPGE

- 1 – Como foi o processo de ingresso de Ademar no programa?
- 2- Houve resistência dos professores em realizar uma prova diferenciada?
- 3- Como o programa se organizou para receber esse estudante?
- 4- Como foi a postura dos professores ao saber que iriam receber um estudante surdo?
- 5- Como o programa organizou os intérpretes?
- 6- Como você avalia o trabalho deles?
- 7- Beto solicitou algum tipo de ajuda?
- 8- Você observou alguma manifestação positiva ou negativa por parte dos estudantes em relação a presença de Beto?
- 9- Houve algum movimento na linha de diversidade e práticas educacionais inclusivas decorrente da presença de Beto? E no programa como um todo?
- 10- Na sua opinião, quais foram as maiores dificuldades encontradas pelo programa para incluir Beto? Porque?
- 11- Você conhece alguma política de inclusão da UFES voltada para a educação de pessoas com deficiência?
- 12- Existe alguma questão que queira colocar que possa contribuir com o trabalho e que não foi perguntado?

ANEXO J

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PELO PRESENTE INSTRUMENTO, EU ABAIXO FIRMADO E IDENTIFICADO, AUTORIZO A ALUNA DE MESTRADO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, DAVIELI CHAGAS BREDA, MATRÍCULA Nº 2011130012, CPF nº 122716237-58, A UTILIZAR MINHA IMAGEM E VOZ, PARA FINS DE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA MOMENTÂNEAMENTE INTITULADA: **“A INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: UM OLHAR SOBRE O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO COM O INGRESSO DE UM ESTUDANTE SURDO”**, ORIENTADA PELA PROFESSORA Dr^a. MARIA APARECIDA SANTOS CORRÊA BARRETO PARA A ESCRITA DA DISSERTAÇÃO. A PESQUISA BUSCA ANALISAR O ACESSO E A PERMANÊNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES) PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA, ENFATIZANDO A ENTRADA DE UM ALUNO SURDO NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (UFES).

ESTA AUTORIZAÇÃO INCLUI O USO DE TODO MATERIAL CRIADO QUE CONTENHA MINHA IMAGEM E VOZ PRODUZIDA DURANTE ENTREVISTAS E OBSERVAÇÕES NO DECORRER DA PESQUISA, COM O OBJETIVO DE COLETAR DADOS.

Nome:

CPF:

RG:

Assinatura:

Vitória,