

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

LEILA SANTOS DE MESQUITA

**O ACESSO DO SURDO AO ENSINO SUPERIOR:
LIMITES E AVANÇOS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE INCLUSÃO**

João Pessoa – Paraíba
Agosto/2013

LEILA SANTOS DE MESQUITA

**O ACESSO DO SURDO AO ENSINO SUPERIOR:
LIMITES E AVANÇOS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE INCLUSÃO**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Janine Marta Coelho Rodrigues.

João Pessoa – Paraíba

Agosto/2013

Mesquita, Leila Santos de.

O acesso do surdo ao ensino superior: limites e avanços das políticas educacionais de inclusão/Leila Santos de Mesquita. João Pessoa: [s.n.], 2013.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Janine Marta Coelho Rodrigues.
Dissertação (Mestrado) – UFPB/CE.

1. Políticas educacionais. 2. Educação de Surdos. 3. Ensino Superior.

LEILA SANTOS DE MESQUITA

**O ACESSO DO SURDO AO ENSINO SUPERIOR:
LIMITES E AVANÇOS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE INCLUSÃO**

Dissertação defendida em 07/08/2013

Orientadora: Prof.^a Dra. Janine Marta Coelho Rodrigues

Mestranda: Leila Santos de Mesquita

BANCA EXAMINADORA:

Dr^a. Janine Marta Coelho Rodrigues- UFPB
(CE/PPGE – ORIENTADORA)

Dr. Wilson Honorato Aragão – UFPB
(CE/PPGE – Examinador interno)

Dr^a. Wanilda Maria Alves Cavalcanti
(UNICAP – Examinador externo)

Dr^a. Maria de Lourdes Soares
(UFPB – Examinador suplente)

Dedico à minha amada mãe Raimunda, que sempre esteve ao meu lado em todo percurso da minha vida. Foi quem me deu o suporte moral e os princípios com os quais tenho regido minha caminhada. A minha querida e grande família, que mesmo distante geograficamente, sempre me incentivou. Dedico principalmente ao núcleo que constitui com meu estimado esposo e que se completa com minhas filhas Erika, Arabi e meu neto Artur, presente maravilhoso em nossas vidas. Dedico à minha segunda mãe, Maria do Carmo que cuidou e me amparou nos momentos em que minha mãe biológica não pode mais estar ao meu lado. As duas partiram antes que concluísse esse trabalho, não podendo estar fisicamente presentes nesse momento tão significativo de minha vida. É para todos vocês que dedico esse trabalho tecido com muito esforço e resignação, mas com muito carinho.

AGRADECIMENTOS

À minha família por ter suportado minha ausência durante a elaboração desse trabalho.

Ao meu esposo Vivaldo, que sempre me incentivou apoiando-me desde os primeiros passos nessa jornada.

Às minhas filhas Erika, Arabi e aos meus genros Bergson e Valente, por terem sempre me impulsionado quando pensei em desistir. Acreditaram muito mais em mim do que eu mesma.

À minha orientadora, professora Janine Rodrigues que com doce maestria soube controlar minha ansiedade, meus medos, e tranquilamente como uma fada, em apenas um toque representado por palavras, apaziguava meus anseios conduzindo com sabedoria e experiência a tessitura desse trabalho. E pelo cuidado carinhoso com que sempre recomendou a minha volta pra casa. Viagens longas e tortuosas pelo processo de reforma das estradas de Recife a João Pessoa.

Aos meus companheiros de viagem Alison, Ângela e especialmente Kátia com quem compartilhei momentos tão nossos tão especiais e tão difíceis. Momentos tão intensos de nossas vidas que foram desabafados durante nossas longas viagens. Pessoa que aprendi a amar e admirar por sua generosidade, sinceridade e transparência.

Aos meus amigos das jornadas escolares que torceram por mais essa conquista em minha vida e especialmente ao meu anjo da guarda representado pela figura da minha amiga Celly Negromonte, a quem devo os primeiros passos que me trouxeram até aqui.

A todos que, direta ou indiretamente participaram dessa pesquisa e contribuíram para que pudesse ter acesso às informações e aos dados necessários para construir esse trabalho com responsabilidade e respeito.

Aos companheiros da escola campo de minha pesquisa que me acolheram com boa receptividade e disponibilidade.

Aos meus alunos surdos que provocaram em mim as inquietações e a busca por respostas às dúvidas que surgiram durante nossa longa trajetória juntos.

À rede educacional a que pertenco por ter creditado a mim esse direito ao conceder-me a licença para estudo.

Ao Deus maravilhoso de nossas vidas que concedeu a mim o convívio com todas essas pessoas que, como uma legião de anjos, me acompanharam nessa empreitada. Obrigada a todos e todas.

A pluralidade é a condição da ação humana pelo fato de sermos todos os mesmos, isto é, humanos, sem que ninguém seja exatamente igual a qualquer pessoa que tenha existido, exista ou venha a existir. (HANNAH ARENDT)

RESUMO

Este trabalho discute a problemática que permeia a educação das pessoas surdas no que diz respeito ao seu acesso ao ensino superior, diante dos avanços das políticas educacionais de inclusão. Dentre nossas questões norteadoras, destacamos quais os limites e avanços das políticas educacionais e o que vem impedindo a continuidade dos estudos e a formação acadêmica desse grupo social. A partir desse contexto elencamos como objetivo, demonstrar de qual forma vem ocorrendo o acesso do surdo ao ensino superior, considerando os limites e avanços das políticas educacionais de inclusão. Nossa pesquisa ancorou-se na abordagem qualitativa, com base no método interativo e na análise de conteúdo das políticas educacionais e nos discursos dos sujeitos pesquisados. Como instrumento de coletas de dados, utilizamos o questionário. A pesquisa de campo consolidou-se em uma escola da rede estadual de Pernambuco, com estudantes surdos concluintes do ensino médio. Conferimos através de nossos estudos que apesar dos avanços das políticas educacionais de inclusão, ainda são muitos os entraves e limites que os surdos encontram para que se efetive seu ingresso no ensino superior. Dentre esses limites, encontra-se a apropriação da língua portuguesa e as barreiras comunicacionais estabelecidas pela falta de reconhecimento da língua de sinais como primeira língua para os surdos. Percebemos como avanço, as políticas linguísticas, com destaque para a proposta bilíngue de educação para os surdos. No entanto, o limite em que se esbarra esse argumento, se encontra na operacionalização efetiva dessa proposta.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Educação de surdos. Ensino superior.

ABSTRACT

This paper discusses the problem that permeates the education of deaf people with regard to their access to higher education on the progress of the educational policies of inclusion. Amongst our guiding questions we highlight the limits and achievements of educational policies as well as what hinders the continued academical formation of this social group. We point in what manner has occurred access of deaf subjects to higher education within the limitations and advances in educational policies of inclusion. Our research was anchored on a qualitative approach, based on interactive method, analysis of educational policies content and study of subject discourses. The research was made, using a questionnaire as instrument of data collection, with deaf graduates from a state school of Pernambuco with deaf graduates from high school. We devised that despite advances in educational policy of inclusion there are still many barriers for deaf people to gain access to universities. Within those are the appropriation of the Portuguese language by deaf subjects and communication barriers established by the lack of recognition of sign language as a first language for the deaf. We perceived as advancement the linguistics policies, especially the proposed bilingual education for the deaf. However effective operationalization of this proposal is a clear limitation we could devise as well.

Keywords: Educational policy. Education of the deaf. Higher education.

LISTA DE SIGLAS E DE ABREVIATURAS

APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica.
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno.
COVEST-COPSET	Comissão de Processos Seletivos e Treinamentos.
ENC	Exame Nacional de Cursos.
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental.
GERES	Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior.
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação.
MARE	Ministério da Administração e Reforma do Estado.
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educativas Especiais
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PAR	Programa de Ações Articuladas.
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação.
PEN	Poets, Essayists and Novelists
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.
PROAES	Pró-reitoria de Assuntos Estudantis.
PROUNI	Programa Universidade para Todos.
REI	Regular Education Initiative
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.

UAB	Universidade Aberta do Brasil.
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco.
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO	Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas.
UPE	Universidade de Pernambuco.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	A EDUCAÇÃO DOS SURDOS E AS PROPOSTAS EDUCACIONAIS	18
2.1	A EDUCAÇÃO DO SURDO NA PERSPECTIVA BILÍNGUE	18
2.2	A SURDEZ ENQUANTO DEFICIÊNCIA E A VISÃO POLÍTICA E CULTURAL DA SURDEZ	25
2.3	A LIBRAS NA CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DA COMUNIDADE SURDA E O DIREITO LINGUÍSTICO	32
3	POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE INCLUSÃO E O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR	36
3.1	POLÍTICAS DE DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR	39
3.1.1	Democratização do acesso ao ensino superior e o contexto político econômico em dois momentos	40
3.2	UM DISCURSO PELA IGUALDADE DE DIREITOS E A EQUIDADE NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO	49
4	O ACESSO DA PESSOA SURDA AO ENSINO SUPERIOR	53
4.1	O PROCESSO HISTÓRICO DO EXAME DE SELEÇÃO DO VESTIBULAR	55
4.2	POLÍTICAS AFIRMATIVAS E O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR	57
5	DIALOGANDO SOBRE OS LIMITES E AVANÇOS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE INCLUSÃO E O ACESSO DO SURDO AO ENSINO SUPERIOR	61
5.1	SUJEITOS DA PESQUISA	62
5.2	PERFIL DO LOCAL DE PESQUISA	63
5.3	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	64
5.4	ANÁLISE DOS DADOS	64
6	CONSIDERANDO ALGUMAS PROPOSIÇÕES	74
	REFERÊNCIAS	80
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA OS SURDOS	85
	APÊNDICE B – QUADRO DE CATEGORIAS (PARA A ANÁLISE DE DADOS)	87
	APÊNDICE C – QUADRO DE QUESTÕES (PARA A ANÁLISE DE DADOS)	88

1 INTRODUÇÃO

A educação dos surdos, de acordo com as referências históricas, sempre foi marcada por momentos difíceis e por conquistas significativas. Como professores, pudemos vivenciar em nossa jornada de trabalho com estudantes surdos, parte desse percurso histórico.

Em um breve relato, discorreremos a trajetória que nos motivou a pesquisar sobre a realidade da qual trataremos. Essa caminhada foi construída como toda história, com a participação de vários atores sociais. Por isso, optamos por usar a terceira pessoa do plural, pelo significado que representa a construção da história vivida.

Naquele momento compartilhamos juntos de várias lutas pela educação dos surdos. Às vezes vitoriosas às vezes angustiantes. Até a chegada do momento inquietante, ao que chamo de diáspora na educação dos surdos. Quando percebemos, estávamos perdendo a grande concentração de pares num mesmo espaço escolar.

Nosso primeiro contato com alunos surdos se deu em uma escola da rede municipal da prefeitura do Recife em 1995. A partir da experiência profissional, como professora de Arte desse grupo, descobrimos as dificuldades que as pessoas surdas enfrentam no seu dia a dia, devido a implicações de ordem comunicacional. Na experiência com esse universo que até então nos era desconhecido, percebemos com o tempo, que a “deficiência” não estava neles, mas em nós que não sabíamos lidar com um grupo linguisticamente diferente e com especificidades tão próprias. Assim, entendemos que para dirimir as dificuldades, seria necessário mais um ajuste de nossa parte sobre nossas perspectivas em relação a eles, do que uma adequação deles em relação ao que tínhamos para oferecer.

A comunicação era um entrave, mas com o tempo passamos a construir uma relação de confiança e de aprendizagem mútua. Acompanhamos o sucesso de uns e a desistência de outros. Nessa época as salas eram constituídas somente por alunos surdos e quando chegavam ao ensino médio, muitos desistiam, pois eram inseridos em turmas de ensino regular. Destes, poucos seguiam adiante e menos ainda, chegavam ao ensino superior. Embora isso seja uma realidade na nossa educação, atingindo diferentes grupos sociais.

As inquietações sobre a educação dos surdos aumentaram quando da

mudança de paradigma em relação aos novos rumos da educação. Inicia-se então a movimentação de políticas de educação inclusiva com a orientação para incluir todos os alunos nas turmas de ensino regular.

Diante deste cenário observou-se uma inquietação entre professores, alunos e familiares, pelo medo da evasão escolar desses alunos e por outras consequências que esse movimento pudesse trazer. As novas orientações deveriam ser atendidas, pois estavam acompanhadas de respaldo legal instituído por leis e decretos. No entanto a política de inclusão escolar gerou resistência, medo e repúdio.

Essa resistência não era no sentido de ser contra, mas no sentido de que lutávamos para que fossem respeitadas as especificidades do surdo enquanto sujeito linguisticamente diferente e por apresentar um canal de comunicação e apreensão do mundo diferente dos ouvintes. E, também pelo direito de escolha, que entendíamos estarem nas diretrizes estabelecidas na Declaração de Salamanca, constituída a partir da conferência sobre educação especial, promovida pela Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas (UNESCO) em 1994. O documento esclarece que:

O direito de cada criança a educação é proclamado na Declaração Universal de Direitos Humanos e foi fortemente reconfirmado pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Qualquer pessoa portadora de deficiência tem o direito de expressar seus desejos com relação à sua educação, tanto quanto estes possam ser realizados. Sendo assim os pais possuem o direito inerente de serem consultados sobre a forma de educação mais apropriada às necessidades, circunstâncias e aspirações de suas crianças (UNESCO, 1994, p. 1).

A nossa inquietação nos fez buscar a origem destes movimentos que impulsionaram o discurso inclusivista. As respostas vieram através de estudos e pesquisas que esclareceram, explicaram e justificaram a mudança de paradigma. Quanto mais os estudos se aprofundam outras questões surgem, tais como: O que está por trás destas políticas educacionais de inclusão? De que forma, essas políticas estão sendo efetivadas, e se realmente estão atendendo as especificidades de cada indivíduo ou de seus grupos sociais?

Além disso, questionamos o que as instituições de ensino fazem para atender às exigências e necessidades específicas desses alunos se não existem profissionais preparados para atender a demanda? Como garantir o que manda a lei se não existe estrutura física, administrativa, pessoal e nem financeira para arcar

com a responsabilidade de incluir sem causar mais danos quanto à educação destas pessoas excluídas naturalmente da sociedade?

Ao revisarmos as políticas de inclusão percebemos que ainda falta muito para que possam dar conta de atender a demanda e a necessidade do acesso ao direito de educação das pessoas com deficiência.

Uma vez posta em prática às políticas de inclusão, os sistemas educacionais precisam garantir que sejam efetivadas estas orientações, possibilitando assim a democratização à educação em todos os níveis e a todas as pessoas com deficiência.

Sabemos que são muitos os excluídos do processo educacional, mas nosso alvo de discussão e análise se refere a um grupo de pessoas que sofre pela restrição de direitos fundamentais, como por exemplo, o direito ao conhecimento, devido aos entraves comunicacionais que dificultam o acesso à informação e a educação.

Por esse percurso histórico de convivência com a comunidade surda, vivenciamos com eles as dificuldades que enfrentam no processo educacional, assim como a luta no intuito de garantir seus direitos. Constatamos, diante dessa convivência, que poucos surdos acreditam serem capazes de seguir adiante nos estudos. Relatam que a língua portuguesa é muito difícil. Porém apesar de todas as dificuldades, hoje temos um número bem significativo de surdos escolarizados. Por essa razão aprofundamos um estudo para responder às inquietações que vão além da inclusão na educação básica. Assim, pensamos discutir sobre o acesso da pessoa surda no ensino superior.

Apesar de ter aumentado o número de surdos escolarizados, ainda são poucos os que ingressam no ensino superior, principalmente nas instituições públicas. Outra preocupação verte para a profissionalização dessas pessoas surdas que no ensino superior buscam ingressar em cursos onde encontram identidade cultural como, por exemplo, o Curso de Letras/Libras.

Numa investigação preliminar, levantamos o quantitativo de surdos inclusos no ensino superior da Universidade Federal de Pernambuco e os cursos a que estão vinculados. Percebemos que no curso de Letras/Libras existe um grande quantitativo de surdos, mas nos demais cursos o percentual é mínimo. Esses dados serão apresentados posteriormente.

Acreditamos que um dos entraves para o surdo em seu ingresso ao ensino

superior está na forma de seleção adotada por essas instituições. Então, elaboramos alguns questionamentos que consideramos importantes quanto à democratização e acesso ao ensino superior.

Quais as contribuições e os entraves das políticas educacionais de inclusão no processo seletivo do acesso da pessoa surda ao ensino superior?

Como a escola do ensino médio vem preparando o aluno surdo para o exame do processo seletivo das instituições de ensino superior?

De que forma as instituições de ensino superior vem garantindo o acesso da pessoa surda a este nível de ensino através do processo seletivo?

O que dizem os alunos surdos quanto suas perspectivas em relação ao ensino superior numa universidade pública? Quais os possíveis entraves enfrentam no processo seletivo?

Enfim, o que vem impedindo a continuidade da formação acadêmica desse segmento social?

Com o intento de encontrar respostas para estas questões, definimos como objetivo norteador desta pesquisa, demonstrar de que forma vem ocorrendo o acesso do surdo ao ensino superior considerando os limites e avanços das políticas educacionais de inclusão. Não sendo possível encontrar respostas para todas as nossas inquietações, estreitamos nossos objetivos através dos seguintes passos: avaliar o processo seletivo na ótica das políticas educacionais de inclusão e ações afirmativas na perspectiva dos direitos de acesso da pessoa surda ao ensino superior. Verificar o discurso da equidade contido nas políticas educacionais na perspectiva dos direitos linguísticos. Investigar através dos discursos dos surdos do 3º ano do ensino médio, quais suas perspectivas em relação ao ensino superior.

Acreditamos que a partir do momento em que as políticas educacionais de inclusão forem efetivamente implementadas e os sistemas de ensino encaminharem as devidas providências, no sentido de concretizar o atendimento às necessidades específicas das pessoas com deficiência e ou no âmbito das diferenças, provavelmente ocorrerão mudanças expressivas no atendimento e inclusão de todos.

Portanto, estabelecemos como hipótese para esta problemática, a superação de barreiras na comunicação, considerando que a forma de ingresso que ocorre nos sistemas de ensino já limita a participação na seleção. Supomos então, que a valorização da língua natural do surdo, poderá trazer maiores oportunidades no seu

acesso ao ensino superior. Além de garantir o direito à equidade e o respeito à diferença linguística.

Nosso percurso metodológico tem como princípio a proposta de metodologia interativa apresentada por Oliveira, M. (2010), que consiste num processo hermenêutico-dialético e que tem como base teórica o método pluralista construtivista de Guba e Lincoln (1989 apud Oliveira, 2010), o método hermenêutico-dialético de Minayo (2004 apud OLIVEIRA, M., 2010) e o método de análise de conteúdo de Bardin (1997 apud OLIVEIRA, M., 2010).

Assim, através da abordagem qualitativa, estabelecemos como campo teórico de pesquisa o acervo de políticas educacionais de inclusão e de direitos das pessoas com deficiência e o processo seletivo para o ingresso à universidade pública. Quanto ao processo seletivo para o ingresso ao ensino superior, apresentamos as formas de ingresso, demonstrando os avanços e limites e como esses meios de acesso, atendem as necessidades e expectativas da pessoa surda. E considerando que a escuta da opinião da pessoa surda é de suma importância, elegemos um grupo de pessoas surdas, que cursando o ensino médio pretendem ingressar no ensino superior. Esta pesquisa com os surdos se deu num processo de comunicação através da Língua de Sinais Brasileira, com o apoio de um intérprete.

Para contribuir com nosso diálogo sobre o acesso do surdo no ensino superior na perspectiva das diferenças, fundamentamos nosso discurso, com o posicionamento teórico de Quadros (2008, 2004), quanto às questões linguísticas da língua de sinais e sobre os Estudos surdos. Complementado nossa fundamentação consideramos os argumentos de autores como Strobel (2009), Perlin, Skliar (2012) que tratam do reconhecimento da identidade cultural e social, da comunidade surda. Contamos ainda, com o estudo dos documentos sobre as políticas educacionais, de ações afirmativas, direitos linguísticos e outros autores que dão respaldo aos nossos argumentos.

Após a introdução, dividimos as seções desse estudo, da seguinte maneira: no segundo capítulo discorremos sobre a educação dos surdos e as propostas educacionais; no terceiro capítulo tratamos das políticas educacionais de inclusão e a democratização do acesso à universidade no contexto político dos anos compreendidos nos governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e Luiz Inácio Lula da Silva; no quarto capítulo, discutimos o acesso da pessoa surda ao ensino superior; no quinto capítulo dialogamos sobre os limites e avanços das políticas

educacionais de inclusão e o acesso dos surdos ao ensino superior. Por fim apresentamos nossas proposições sobre o que tece a abordagem de nossa pesquisa no sentido de apresentar os resultados do que estabelecemos como objetivos sobre o acesso da pessoa surda ao ensino superior.

2 A EDUCAÇÃO DOS SURDOS E AS PROPOSTAS EDUCACIONAIS

A lei Nº 10.098/00 Art.17, regulamentada pelo Decreto nº 5296/04, promulga que o poder público deve promover a eliminação de barreiras na comunicação garantindo mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização às pessoas portadoras de deficiência¹ sensorial e com dificuldade de comunicação, portanto, o direito de acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer.

Apesar dessa política se ater a questão do sistema de comunicação, pode-se compreender que o acesso à educação se dará através da possibilidade de proporcionar a pessoa surda, quanto ao ingresso ao ensino superior, condições compatíveis com suas características linguísticas. O reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras), através da Lei nº 10.436/02, como meio legal de comunicação e expressão, é o primeiro passo para se repensar em uma forma equânime de ingresso ao ensino superior para as pessoas surdas.

Com base nessa argumentação, iniciaremos nossa discussão apresentando um breve percurso histórico da educação dos surdos e os entraves decorridos nesse processo educacional. Assim como, discutir sobre as possibilidades de acesso das pessoas surdas ao ensino superior em condições equânimes no processo seletivo.

2.1 A EDUCAÇÃO DO SURDO NA PERSPECTIVA BILÍNGUE

Os primeiros registros da história da educação dos surdos estão no século XVI. Nesse período têm-se os primeiros estudos direcionados a educação dos surdos, uma vez que em épocas anteriores eram excluídos e vistos como seres primitivos e impossíveis de serem educados. Desde então estudiosos interessados na educação dos surdos desenvolveram diferentes metodologias.

Alguns se baseavam apenas na língua oral, ou seja, a língua auditiva-oral utilizada em seu país, como o francês, o inglês, etc. Outros pesquisaram e defenderam a língua de sinais, que é uma língua espaço-visuo-espacial criada através de gerações pelas comunidades de surdos. Outros ainda criaram códigos visuais, que não se configuram como uma língua, para facilitar a comunicação com seus alunos surdos (GOLDFELD, 2002, p. 28).

¹ Expressão utilizada nas legislações implementadas nos anos de 1980,1990 e início dos anos 2000. Essa denominação foi substituída pela expressão “pessoa com deficiência”, a partir da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, Nova York 2007.

Podemos concluir que, a partir daí começam a se definir filosofias educacionais para surdos. Durante esse percurso histórico decorreram vários embates entre os estudiosos, pela definição da melhor filosofia a ser aplicada na educação de surdos. Delineiam-se assim, após esse período, três filosofias denominadas por oralismo, comunicação total e bilinguismo.

De acordo com a definição de Goldfeld, a filosofia oralista, percebe a surdez como uma deficiência. Com isso, visando “a integração do surdo na comunidade de ouvintes”, tem como objetivo a reabilitação da criança surda rumo à normalização. Dessa forma, foram desenvolvidas várias metodologias de oralização, como a verbo-tonal, aural, acupédico, audiofonatória, dentre outras (GOLDFELD, 2002, p. 33-34).

O oralismo se fortalece a partir do Congresso de Milão² ocorrido no ano de 1880. Nesse congresso é definido que a língua oral é o melhor método para o ensino do surdo. Durante anos este método foi a única forma de educação de surdos.

Ao tratar da educação de surdos no Brasil, Quadros apresenta as filosofias educacionais denominando-as de fases. Sobre o oralismo, argumenta que esse se fundamenta na recuperação da pessoa surda e que essa proposta defende a possibilidade de o surdo adquirir a língua oral com base no inatismo³. Dessa forma é possível compreender que ao normalizar a criança surda, através da reabilitação, ela teria as mesmas condições naturais de desenvolver a língua oral que uma criança não surda. No entanto, essa perspectiva tem seus opositores, principalmente por constatarem, ao longo da existência dessa forma de educação dos surdos, as defasagens escolares que as pessoas surdas apresentam frente aos seus pares ouvintes (QUADROS, 2008).

Devido a essas constatações outra filosofia toma frente na educação dos surdos possibilitando o uso da língua de sinais. A filosofia chamada de Comunicação Total. Como descreve Goldfeld (2002, p. 38), apesar de também ter como propósito a aprendizagem da língua oral, leva em consideração o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, emocionais e sociais, e tem como foco principal o processo comunicativo. Com isso, as atividades desenvolvidas na Comunicação Total (CT)

² Congresso Internacional de Educadores de Surdos, realizado em Milão em 1880. Alexander Graham Bell teve grande influência na votação que elegeu o Oralismo, como melhor método de ensino para os surdos. (GOLDFELD, 2002)

³ Em linguística gerativa, hipótese segundo a qual a estrutura da linguagem estaria inscrita no código genético da natureza humana e seria ativada pelo meio após o nascimento do homem. (Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa).

resultaram no uso de “vários recursos associados visando à comunicação”. Assim o enfoque que no oralismo era voltado para a reabilitação, na CT passa a ser na pessoa, que através da marca da surdez, apresenta uma diferença, concebendo-se dessa forma em uma questão de ordem social (GOES, 2002, p. 41).

Nesse sentido, podemos considerar que no Oralismo o enfoque dado à reabilitação da surdez, que tinha como sentido a integração social da pessoa surda, direciona o olhar na deficiência, já na filosofia da comunicação total esse enfoque que tem como meta a pessoa e o desenvolvimento de atributos individuais e sociais, passa a tomar proporções políticas ao lidar com essa questão na perspectiva da diferença, uma vez, que se organizam esforços no sentido de atender necessidades específicas e individuais.

A diversidade de recursos e a variação de métodos com o objetivo final na aprendizagem da língua oral são apresentadas por Marchesi (apud GÓES, 2002), e consistem em:

[...] língua falada sinalizada (codificada em sinais); língua falada sinalizada exata (variante do sistema anterior, em que se busca a reprodução precisa da estrutura da língua); associação de códigos manuais para auxiliar na discriminação e articulação dos sons (por exemplo, a emissão de um fonema complementada com determinada configuração da mão perto do rosto); e combinações diversas de sinais, fala, alfabeto digital, gesto, pantomima etc. (MARCHESI apud GÓES, 2002, p. 41).

As diversas possibilidades utilizadas pela comunicação total proporcionaram o surgimento de uma proposta que consiste no uso da língua de sinais e a língua portuguesa simultaneamente. Sendo essa proposta denominada de bimodalismo. Uma crítica levantada em relação ao bimodalismo é apresentada por Ferreira Brito (apud QUADROS, 2008), quando coloca que é impossível o uso simultâneo das duas línguas, uma vez que esta ação impossibilita a preservação da estrutura das mesmas. Essa proposta se constituiu na prática de utilizar a língua de sinais como suporte para o aprendizado da língua oral escrita, surgindo assim o “português sinalizado”.

No entanto em Góes (2002, p. 42), encontramos indícios de que o bimodalismo é compreendido por alguns pesquisadores como uma proposta que prescreve que o ensino da língua majoritária deve-se pautar na modalidade falada e na codificação dessa mesma língua em sinais. Isso caracteriza o uso de uma única língua, no caso a majoritária, de uso das pessoas ouvintes.

Quadros (2008) afirma que durante muitos anos o oralismo e o bimodalismo constituíram parte da educação dos surdos no Brasil. Atualmente, existe um emprego bem reduzido dessas duas propostas. Esses resquícios persistem, enquanto as políticas linguísticas e a perspectiva bilíngue na educação dos surdos não se consolidam efetivamente.

Ao apresentar aspectos da comunicação total, Quadros (ibidem) com base em Ciccone (1990 apud QUADROS, 2008), infere que a mesma pode ser tomada como base filosófica para o bilinguismo. Afirma que a língua de sinais e a língua oral são autênticas, no sentido de que são equivalentes em níveis de qualidade referindo-se a importância das línguas envolvidas no processo.

As condições que favoreceram o surgimento de uma nova filosofia estão amparadas nas pesquisas linguísticas sobre as línguas de sinais, que de certa forma consolidaram a importância da mesma para a comunidade ou para as pessoas surdas. Esses eventos incentivaram os surdos a lutarem pelo reconhecimento da língua de sinais através de políticas linguísticas que conseqüentemente promoveram o surgimento de uma abordagem de ensino para os surdos baseada na educação bilíngue.

Conforme Quadros (2008), o bilinguismo foi um marco importante para o despertar da comunidade surda, pois a partir de então com a língua de sinais sendo valorizada, surge a possibilidade real de o surdo ter sua língua reconhecida e melhor ter uma educação, através do uso da língua de sinais, considerando essa, como língua natural da pessoa surda.

A proposta bilíngue começa a fazer parte da educação dos surdos no Brasil por volta da década de 1990. O bilinguismo tem como proposta o ensino da língua de sinais e da língua portuguesa na modalidade escrita. Com um enfoque diferente do bimodalismo, a filosofia bilíngue tem como proposta a preservação das duas línguas envolvidas no processo.

Quadros (2008, p. 31) diz que o bilinguismo na educação do surdo, não tem as mesmas características de outros contextos bilíngues, como o ensino de duas línguas orais. Na educação dos surdos este processo é atípico por envolver línguas de modalidades diferentes, no sentido de que uma é oral auditiva e a outra espaço visual. Sendo assim, se constitui num processo desafiador tanto para os surdos quanto para os educadores.

Embora, esta proposta já se constitua como política educacional é necessária,

pois, que seja discutida profundamente no campo científico, político e social, redimensionando caminhos efetivamente eficazes e não se constitua apenas um desafio para professores e alunos, mas como um desafio da educação política nacional. Considerando, portanto as especificidades do ensino e da aprendizagem da pessoa surda.

Assim, trazemos o debate atual sobre o bilinguismo, que tem como foco a forma como deve ser realizada esta abordagem de ensino. Para esta discussão temos as considerações de Fernandes e Correia (2011), que expõe questões pertinentes aos processos de aquisição e aprendizagem de uma língua tendo como arcabouço teórico as formulações de Vygotsky e Peirce (apud FERNANDES; CORREIA, 2011).

Fernandes e Correia (2011.) discutem a importância da aquisição da língua de sinais, pela pessoa surda, em tempo hábil. Consideram que a língua de sinais é fundamental para o desenvolvimento adequado dos processos psicolinguísticos, emocionais e sociais dos surdos.

Dessa forma, para fundamentar a questão acima citada, Fernandes e Correia (2011) partem da discussão sobre a capacidade de significação humana, definindo “signo” e suas implicações no desenvolvimento cognitivo. O signo é compreendido como um fenômeno psicológico, que envolve a capacidade humana de significação, comportando assim a capacidade de mutação da significação, ou seja, a evolução da significação do signo que acompanha a maturação cognitiva e psicológica do indivíduo, contribuindo assim para o desenvolvimento dos processos cognitivos.

Os estudos realizados por Fernandes e Correia (2011) apresentam a evolução do conceito de signo destacando a mutabilidade e seus aspectos no tocante a produção, operação e decodificação. Com isso apresentam a conceituação de Vygostky e Peirce que postulam que signo são formações dinâmicas e não estáticas (FERNANDES; CORREIA, 2011).

Para Vygotsky o desenvolvimento é de ordem individual e não social como postulava Saussure, (apud FERNANDES; CORREIA, 2011). Quanto a Peirce, o movimento de mutabilidade e dinamismo do signo acontecem pela representação significativa do signo na mente do “interprete” e da geração de outro signo equivalente ou desenvolvido, definido por Peirce como “interpretante”.

Outros conceitos de Vygostky, apresentados por Fernandes; Correia, (2011), diz respeito à mediação e internalização. A mediação que se constitui como

capacidade humana de “operar mentalmente o mundo”. E quanto à internalização, é entendido como a capacidade de apreensão do mundo simbólico e a capacidade de organizar e ordenar a experiência apreendida, gerando assim as interpretações dos dados do universo sócio cultural (FERNANDES; CORREIA, 2011, p.11-12).

Então é a partir desses aprofundamentos, que Fernandes e Correia trazem a importância da aquisição da linguagem para o desenvolvimento do processo cognitivo por crianças surdas, considerando as finalidades e propostas discutidas sobre o bilinguismo na educação dos surdos. Ressaltam assim a importância da aquisição da língua de sinais como primeira língua, ainda na primeira fase do desenvolvimento infantil, no sentido de resguardar o desenvolvimento natural da língua, assegurando o domínio de um instrumento linguístico capaz de desenvolver os processos das operações mentais sobre os signos.

Assim, diante do exposto, sobre a necessidade de a língua de sinais ser adquirida pela criança surda o quanto antes é que questionamos de que forma então superar os possíveis prejuízos causados às gerações de surdos que agora adultos ou jovens estão fora do sistema educacional ou mesmo inclusos e que não tiveram acesso à língua de sinais nos primeiros anos de vida, provocando possivelmente lacunas em seus processos cognitivos? Etapas do desenvolvimento desses indivíduos foram queimadas, e de acordo com os estudos sobre a aquisição da linguagem trazem prejuízos significativos no processo ensino aprendizagem.

Para pontuar sobre essa reflexão contamos com a afirmação de Goldfeld (2002, p. 45), que diz que “a língua de sinais seria a única língua que o surdo poderia dominar plenamente e que serviria para todas as suas necessidades de comunicação e cognitivas”. Na sequência, a autora apresenta as consequências dessas lacunas nos primeiros anos de vida da criança surda, com as considerações de Brito (1993), que expomos a seguir:

- a) Este (o surdo) perde a oportunidade de usar a linguagem, senão o mais importante, pelo menos um dos principais instrumentos para a solução de tarefas que se lhe apresentam no desenvolvimento da ação inteligente;
- b) O surdo não há de recorrer ao planejamento para a solução de problemas;
- c) Não supera a ação impulsiva;
- d) Não adquire independência da situação visual concreta;
- e) Não controla seu próprio comportamento e o ambiente;
- f) Não se socializa adequadamente (BRITO, 1993, p.41 apud GOLDFELD, 2002, p. 45).

Então, pressupomos que a alternativa para dirimir os prejuízos causados é a valorização da língua de sinais e o uso em todas as esferas, possibilitando a acessibilidade comunicacional à informação e à educação.

Skliar (2012, p.18) ao fazer uma reflexão sobre o fracasso educacional dos surdos ressalta dentre outros fatores, o analfabetismo massivo e o percentual mínimo de surdos que tem acesso ao ensino superior. E de acordo com suas considerações esses fatores são indevidamente justificados pelo fracasso de três segmentos: os próprios surdos, os professores ouvintes e as limitações dos métodos de ensino. Dessa forma chama a atenção para a falta de denuncia diante do fracasso das instituições educacionais, das políticas educacionais e da responsabilidade que cabe ao Estado. Para ele as representações sobre o sujeito surdo, não levam em consideração peculiaridades dos surdos em seus direitos linguísticos, de cidadania, suas condições cognitivas de aprendizagem, a visão do professor ouvinte sobre esse sujeito surdo e nem “quais os mecanismos de participação das comunidades surdas no processo educativo”, caracterizando assim o fracasso.

Ao discutir um novo lugar para a educação dos surdos numa perspectiva aproximada com outras linhas de estudos da educação, como os estudos culturais, Skliar (2012, p. 25), questiona as representações sobre a língua de sinais e o “poder linguístico dos professores e o processo consequente de deseducação”. Com isso, o autor chama atenção justamente para a educação bilíngue e o risco da permanência de projetos assimétricos de poderes e saberes. Dessa forma, mantêm-se o domínio subjacente de uma língua sobre a outra, ou seja, a língua portuguesa utilizada por professores ouvintes predominante na educação de surdos fortalece a relação de poder da língua oral sobre a língua de sinais.

Em carta aberta ao Ministro da Educação Aloísio Mercadante, datada de 08 de junho de 2012, um grupo de professores doutores surdos, que atuam nas áreas de educação e linguística, fazem um apelo para que o governo mantenha as escolas bilíngues. Defendem que a língua de sinais é a primeira língua de instrução e convívio social das pessoas surdas. Afirmam ainda, que

o fechamento de escolas e classes específicas para surdos não resultou em uma ampliação das matrículas de alunos surdos e com deficiência auditiva, mas em uma exclusão de milhares desses alunos do sistema educacional do país (YAHOO GRUPOS BRASIL, 2013, p. 1).

Para isso apresentam o seguinte gráfico justificando o aumento com base no período de expansão das políticas linguísticas e em seguida um decréscimo com base na extinção das escolas de surdos com educação bilíngue.

Quadro 1 – Alunos surdos

Alunos surdos em	2004	2005	2006	2007	2008
Classes e escolas específicas:	17.179	28.293	26.750	15.964	14.797
Classes comuns:	10.208	18.375	21.231	16.320	17.968
Total de classes e escolas específicas e classes comuns:	27.387	46.668	47.981	32.284	32.765

Fonte: Yahoo Grupos Brasil (2013).

O grupo encerra o documento afirmando que a reivindicação pelas escolas bilíngues, está pautada na Convenção Internacional das Pessoas com Deficiência e na *International Disability Alliance* (IDA) órgão da sociedade civil internacional, que congrega diversas entidades internacionais de vários segmentos das pessoas com deficiência.

Esse apelo documentado em carta aberta reforça a necessidade do fortalecimento da comunidade surda ou povo surdo pelos direitos políticos, educacionais e linguísticos. A história demonstra que somente através da organização dos grupos sociais, é possível atingir a esfera política do governo no sentido de atender demandas através da implementação de políticas públicas.

2.2 A SURDEZ ENQUANTO DEFICIÊNCIA E A VISÃO POLÍTICA E CULTURAL DA SURDEZ

O conteúdo histórico das pessoas com deficiência é constituído de várias fases, todas marcadas pelo estigma da exclusão. Esse percurso definiu-se nitidamente por fases como o extermínio, a maldição, o confinamento, a internação, a segregação, e outras formas de exclusão. Entre a normalidade e a anormalidade essa questão foi tratada pela ciência sempre a favor dos mais influentes, permanecendo os mais pobres fora das benesses tecnológicas.

Quanto aos surdos à trajetória não foi diferente, acompanhou os percalços históricos da exclusão. Transitando no tempo mais moderno, Santiago (2011) traz o

período que foi marcado pela ciência, quando diz que a medicina é tida como “a porta de acesso do indivíduo deficiente ao mundo da normalidade instituída”. Com isso os indivíduos são categorizados em grupos e passam a ser classificados por patologias. Dessa forma passam a ser assistidos no âmbito social e educativo. (SANTIAGO, 2011, p. 170).

Desse período moderno, algumas personalidades se destacam pelas contribuições que deixaram para a constituição da história das pessoas surdas. De acordo com Santiago (2011), Gerolamo Cardano estudioso do século XVI, foi o primeiro a defender publicamente a capacidade dos surdos de serem educados e escolarizados. Assim como Cardano, outro estudioso que se destacou pelo trabalho com surdos foi o Abade Charles L’Eppée, que em 1750, em contato com surdos que perambulavam pelas ruas de Paris, aprende os sinais utilizados por eles e a partir de então passa a desenvolver um método de ensino combinando língua de sinais com a gramática da língua francesa, esse artifício foi chamado de sinais metódicos (SANTIAGO, 2011).

Outra pessoa influente em defesa de questões relativas aos surdos e responsável pela primeira organização de surdos no mundo foi o professor Ferdinand Bethier, surdo congênito. Nasceu em 1803, escreveu vários livros e artigos sobre a surdez, tendo como foco a educação e os direitos dos surdos.

Sobreveio desse contexto de contribuições de pessoas surdas e dos pesquisadores interessados na educação dos surdos, a institucionalização da escola pública para surdos. E com o aporte da ciência, a normalização, como novo paradigma voltado às pessoas com deficiência.

A escola, influenciada pelo olhar médico, cumpriu consolidar os ideais da ideologia burguesa, sem abrir mão do discurso de igualdade de oportunidades e, para tanto, vale-se das noções presentes de capacidades individuais, desigualdades naturais e adaptação pra separar os homens em categorias: normais e anormais, deficientes ou excepcionais (SANTIAGO, 2003 apud SANTIAGO, 2011, p. 192).

São esses posicionamentos que dão indícios de que a deficiência é um problema a ser resolvido. Ou seja, é centrada no indivíduo a culpa de suas incapacidades, para ser aceito e fazer parte da sociedade precisa ser reabilitado, se aproximando do conceito de normalidade. Esse pensamento caracteriza o então paradigma integracionista, que visava à integração a partir das possibilidades de adaptação do indivíduo em condições socialmente aceitáveis.

Ao problematizar a normalidade, Skliar (2012, p. 7) discute sobre os “efeitos devastadores” na educação dos surdos, quanto à normalização. As práticas que perduraram por mais de cem anos representam a hegemonia da ideologia clínica e sua forma dominante de correção e medicalização na tentativa de contribuir para a educação dos surdos.

No entanto, as novas concepções sobre a surdez e o reconhecimento da língua de sinais não vem garantindo o sucesso escolar das pessoas surdas mesmo com a abordagem bilíngue e bicultural como coloca o autor. Valendo-se de outros autores Skliar (2012) afirma que:

As limitações na organização de projetos políticos, de cidadania, dos direitos linguísticos, e as dificuldades no processo de reorganização e de reconstrução pedagógicas, ainda sugerem a existência de uma problemática educacional não revelada totalmente. Em outras palavras, a questão não está no quanto os projetos políticos se distanciam do modelo clínico, mas no quanto realmente se aproximam de um olhar antropológico e cultural (SKLIAR, 2012, p. 8).

Nesse sentido é que buscamos discutir a contribuição de Skliar (2012) sobre o enfoque que dá à educação dos surdos na perspectiva da visão sócio antropológica.

Com o objetivo de aprofundar o debate sobre a oposição entre os modelos clínico e antropológico, Skliar traz uma análise sobre as representações que permeiam o espaço existente entre essa oposição e como de fato essas representações são postas nos discursos. Ao exemplificar sua afirmação, problematiza o papel da língua de sinais nas diversas representações sobre a surdez, à medida que esses dois modelos opostos, tem na língua de sinais “um meio eficaz de resolver a questão da oralidade dos surdos”, ou seja, ainda que se constituam modelos adversos, dentre algumas dessas representações predominam a ideia do padrão de normalidade (SKLIAR, 2012, p. 10).

Nesse sentido, a partir de Wrigley (1996 apud SKLIAR, 2012), propõe pensar a questão da surdez epistemologicamente, considerando analisar as relações entre conhecimento e poder, a partir de uma dimensão política. Assim, menciona algumas representações afirmando que:

[...] a surdez constitui uma diferença a ser politicamente reconhecida; a surdez é uma experiência visual; a surdez é uma identidade múltipla ou multifacetada e, finalmente a surdez está localizada dentro do discurso sobre a deficiência (SKLIAR, 2012, p.11).

Na defesa de uma ruptura com a educação especial, o autor acima citado, levanta alguns pontos que justificam o debate sobre as representações da surdez nesse contexto. Afirma que não são reconhecidos aos surdos os “múltiplos recortes de identidade, cultura, comunidade, etnia”, dessa forma é infringido ao surdo a condição patológica da deficiência (SKLIAR, 2012, p. 12). Com isso, a partir dessa situação, propõe discutir a definição da surdez como diferença política. No entanto, para estabelecermos o discurso da diferença, o autor com base em Bhabha (1986 apud SKLIAR, 2012) e McLaren (1995 apud SKLIAR, 2012) esclarece respectivamente o conceito de diversidade e diferença. Diz que:

A ‘diversidade’ cria um falso consenso, uma ideia de que a normalidade hospeda os diversos, porém mascara normas etnocêntricas e serve para conter a diferença. [...] entendo ‘diferença’, conforme McLaren (1995), não como um espaço retórico - a surdez é uma diferença – mas como uma construção histórica e social, efeito, de conflitos sociais, ancorada em práticas de significação e de representações compartilhadas entre surdos. (SKLIAR, 2012, p. 13)

O debate sobre a diferença entre deficiência e surdez, traz para o foco das políticas educacionais as discussões que obscurecem as definições sobre a surdez e conseqüentemente sobre a educação dos surdos. Nesse sentido, concordamos com Moscovici (2012), quando revela a percepção eclipsada, ao tratar de representações sociais. Diz-nos que, não temos consciência do que é óbvio e que mesmo aquilo que nos pareça familiar se torna invisível diante de nossos olhos. Diante dessas colocações percebemos que se faz premente analisar o conteúdo dos discursos contidos nas políticas de inclusão no que diz respeito às políticas linguísticas e a educação dos surdos.

A discussão entre essas definições requerem uma atenção para a escuta dos indivíduos envolvidos nesse dilema. Existem os indivíduos que se percebem enquanto surdos e os que a partir de representações “ouvintistas” se reconhecem enquanto pessoa com deficiência auditiva, mas que se vê na possibilidade de ser igual a um ouvinte, em todos os aspectos. É, pois a partir de um estudo sobre representações sociais da surdez que se pode delinear um debate sobre a educação e sobre as políticas educacionais de inclusão e de educação para os surdos. E nesse sentido, procurar interpretar os discursos das políticas educacionais no âmbito da equidade.

Por questões metodológicas percebemos no decorrer desse trabalho e para compreendermos as considerações trazidas por Skliar (2012), nessa perspectiva da

visão política e cultural da surdez, a necessidade de recorreremos às contribuições de Moscovici (2012), sobre representações sociais. Assim abrimos um espaço nesse debate para esse discurso.

No âmbito da psicologia social Moscovici (2012), resgata a compreensão sobre representações coletivas discutida por Durkheim, traduzindo-a então, não mais como um conceito, mas como um fenômeno a ser investigado nas construções estruturais psíquicas estabelecidas nas relações entre indivíduos ou grupos em uma sociedade. Dessa forma, esse fenômeno passa a ser denominado por Moscovici (2012) de representações sociais. Implicam em um construto de conceitos, concepções, ações e valores que circulam nas relações sociais e tem a comunicação como agente recíproco nesse processo.

Essa concepção traz para os estudos da atualidade a visão multidirecional das relações do sujeito e seu contexto. Compreendemos que ao passo que as representações sociais passam a ter papel fundamental nas investigações que envolvem o sujeito social, poderemos ter uma visão mais complexa sobre o fenômeno a ser estudado.

É nesse sentido, que ancoramos esse debate da visão epistemológica da surdez com base nos estudos das representações, a outro estudo trazido por Perlin (2012) que discute sobre identidades surdas.

Perlin (2012), pesquisadora surda, apresenta suas considerações sobre identidades surdas, embasada nas proposições de Hall (2011), que discute a identidade cultural na pós-modernidade. Em sua pesquisa, revela a partir das falas de surdos, reflexões que definem diferentes identidades surdas.

Na abordagem trazida por Hall (2011, p.10), são três as concepções de identidade, quais sejam: o sujeito do Iluminismo; o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno. Perlin (2012) se apoia dentro do período da modernidade tardia, que caracteriza a fragmentação das identidades.

A língua de sinais na construção da identidade do surdo pode ser debatida no âmbito do empoderamento. Nessa perspectiva podemos relatar o que Perlin (2012, p. 58) traz sobre o discurso surdo, considerando que este “inverte a ordem ouvintista”⁴ do domínio e poder. Assim o discurso surdo através de sua resistência

⁴ O termo “ouvintista” é utilizado nos discursos que tratam das representações estabelecidas nas relações entre surdos e ouvintes, onde o ouvinte em oposição ao surdo se apresenta sempre em condição de superioridade (SKLIAR, 2012).

rompe com as práticas historicamente impostas pela ideologia ouvintista, dessa forma permanece na busca de poder e autonomia. Nesse lugar, podemos discutir as possibilidades do fortalecimento dos movimentos sociais de surdos pela busca de participação cidadã na construção do empoderamento, na perspectiva emancipatória e do enfrentamento pela equidade de direitos na sociedade.

Então, assim como Hall (2011), que discute sobre a transitoriedade da identidade, do hibridismo da identidade, podemos considerar que o surdo se encontra em um mosaico de identidades.

Perlin (2012, p. 64) descreve algumas categorias de identidades representativas. Assim tem-se a “identidade política surda”, como sendo a própria consciência surda assentada na experiência da cultura visual no reconhecimento e identificação com o outro surdo. Identidades surdas híbridas são caracterizadas pelos surdos que nasceram ouvintes e que posteriormente adquirem a surdez, por isso se enquadram entre uma identidade e outra dependendo do momento, estabelecem uma relação com a língua portuguesa, transitando entre a experiência visual, a língua de sinais e o retorno à língua oral. No seu depoimento, reconhecendo-se na identidade híbrida a autora se descreve: “Você não é um, você é duas metades”.

Quanto às identidades surdas de transição é descrita com uma passagem do “mundo ouvinte com representação da identidade ouvinte para a identidade surda de experiência visual”, identificadas na maioria dos surdos que são filhos de pais ouvintes. Estes são criados na cultura ouvinte e ao se encontrar com a comunidade surda passam pela “desouvintização”. A identidade surda incompleta é a representada pelos surdos que “vivem sob a ideologia ouvintista latente, que trabalha para socializar os surdos de maneira compatível com a cultura dominante”. E por fim, Perlin (2012) apresenta as Identidades surdas flutuantes representadas pelos surdos que não se reconhecem surdos, que querem ser ouvintizados, não participam da política e desprezam a cultura surda, no entanto tem dificuldades de se inserir na comunidade ouvinte pela dificuldade de comunicação, além de não ter domínio da língua de sinais.

Essas definições estão relacionadas com a vertente que defende uma posição epistemologicamente política da surdez, negando o foco na deficiência e na normalização da surdez. Porém, como descrito nas identidades por Perlin, existem as pessoas surdas que não se reconhecem como surdas, nesse sentido mais

político e cultural. Com isso é possível discutir em duas vertentes as políticas educacionais de inclusão, tanto no sentido dos direitos destinados às pessoas com deficiência, quanto analisar as políticas de inclusão no sentido da equidade de direitos linguísticos e culturais.

Com referência a essa última vertente é que se reconhece a história de resistência dos surdos à presença de ideologias ouvintistas. A luta vem se materializando em conquistas, devido à participação política e o engajamento dos surdos nos movimentos sociais, organizados pelas associações, federações, entidades e instituições representativas dos surdos. É dessa forma que a “comunidade surda” ou o povo surdo vem alcançando reconhecimento social e cultural.

Para discutir sobre cultura surda temos a contribuição de Karin Strobel (2009) que em seu estudo intitulado “As imagens do outro sobre a cultura surda”, faz uma digressão sobre o conceito de cultura para discutir e apresentar as temáticas da cultura surda da comunidade e ou povo surdo e seus artefatos culturais. E é a partir da fala de surdos que se revela a representação do outro sobre a cultura surda. Então de acordo com a autora:

Cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de se torna-lo acessível e habitável ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo [...] A cultura surda exprime valores, crença que, muitas vezes, se originaram e foram transmitidas pelos sujeitos surdos de geração passada ou de seus líderes surdos bem-sucedidos, através das associações de surdos (STROBEL, 2009, p. 27-29).

Compreende-se, portanto como cultura surda o conjunto de artefatos culturais que fazem parte da experiência e do convívio de ou entre pessoas surdas. Assim, de acordo com Strobel (2009) artefatos culturais são: a experiência visual que faz com que os surdos utilizem a visão como meio de comunicação; o artefato cultural linguístico do qual a língua de sinais é a principal marca da identidade surda; o familiar que considera o nascimento de um filho surdo de pais surdos, uma ocorrência natural; a literatura surda que é o artefato que “traduz a memória das vivências surdas através das gerações dos povos surdos”; a vida social e esportiva que diz respeito aos eventos organizados pelos surdos; as artes visuais produzidas pelas pessoas surdas; a política representada pelos movimentos e lutas dos surdos

por seus direitos e o artefato caracterizado pelos materiais que auxiliam na acessibilidade do cotidiano das pessoas surdas (STROBEL, 2009).

Ao discorrer sobre cultura surda destacamos a língua de sinais como o principal artefato cultural, uma vez que representa a marca da identidade surda, onde nasce à significação do outro na relação entre os pares. Assim passamos a descrever a constituição histórica da língua de sinais brasileira.

2.3 A LIBRAS NA CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DA COMUNIDADE SURDA E O DIREITO LINGUÍSTICO

A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos é um documento proveniente da reunião do *Poets, Essayists and Novelists* (PEN), das instituições e organizações não governamentais e que contou com o apoio da UNESCO. Ocorreu em Barcelona entre 6 a 9 de Junho de 1996. Dentre outras considerações diz que “o universalismo deve assentar numa concepção da diversidade linguística e cultural que se imponha simultaneamente às tendências homogeneizadoras e às tendências para o isolamento” tendo este como fator de exclusão.

Então tendo como referencial os preâmbulos deste documento é possível discutir sobre as políticas linguísticas em relação aos surdos, tendo como suporte as recomendações desse documento.

Antes de discorrer sobre o percurso histórico da língua de sinais no Brasil, faremos um breve relato do reconhecimento da língua de sinais, enquanto língua natural com todas as características de uma língua oral auditiva. As pesquisadoras Ferreira e Quadros destacam-se aqui no Brasil por dedicarem-se aos estudos sobre a língua de sinais e questões pertinentes a educação dos surdos. Sobre as línguas de sinais, Quadros; Karnopp (2004) afirmam que:

As línguas de sinais são consideradas línguas naturais e, conseqüentemente, compartilham uma série de características que lhes atribui caráter específico e as distingue dos demais sistemas de comunicação [...] As línguas de sinais são, portanto, consideradas pela linguística como línguas naturais ou como um sistema linguístico legítimo e não como um problema do surdo ou como uma patologia da linguagem. Stokoe, em 1960, percebeu e comprovou que a língua dos sinais atendia a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças. (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 30).

Apesar de a comunicação gesto visual existir por toda história da humanidade e de ter sido sistematizada em diversos períodos, durante a educação de surdos, somente no século XX, passa a ser estudada e compreendida como uma língua natural e, portanto, pertencente a um grupo que a adquire de forma natural e possivelmente se estabelecendo como primeira língua, servindo aos propósitos linguísticos inerentes a uma língua.

Estudiosos de vários países têm contribuído para que sejam desmistificadas algumas concepções equivocadas a respeito da língua de sinais. E a partir de então a língua de sinais passa a percorrer o caminho em direção ao reconhecimento, adquirindo assim o *status* linguístico.

No Brasil uma das primeiras pesquisadoras a incursionar pelo estudo da Língua Brasileira de Sinais foi Lucinda Ferreira Brito (1995), que procurou pioneiramente estudar a estrutura da língua de sinais brasileira buscando compreender a sua gramática. Esse estudo sedimentou a base para estudos posteriores.

No entanto antes que a língua de sinais brasileira chegasse a ter seu reconhecimento legal, passou por vários processos diretamente associados a história da educação dos surdos. O primeiro indício de sistematização do uso da língua de sinais na educação dos surdos no Brasil inicia com a chegada de E. Huet, professor surdo francês, que traz a língua de sinais francesa e adequada ao ensino de surdos brasileiros. Assim sob a influência da língua de sinais francesa a língua de sinais utilizada pelos surdos brasileiros, vai se constituindo na língua brasileira de sinais.

De acordo com o artigo de Quadros e Campelo (2010, p. 19), citando o texto de Bacellar publicado em 1925, nesse consta o registro de que a língua de sinais foi constituída como língua no dia 1º de janeiro de 1856 juntamente com o programa de ensino aos alunos surdos de E. Huet. E em seguida a criação do Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES) fundada a partir da escola particular criada por esse professor.

Depois desse período, as associações de surdos que se espalham por todo o Brasil tem papel fundamental para a afirmação da língua de sinais e a constituição da identidade política e cidadã das pessoas surdas. E é a partir desse contexto, materializado pelos encontros e movimentos dos surdos que se configuram as políticas linguísticas.

Num breve comentário Quadros e Campelo (2010) fazem uma discussão sobre política linguística no Brasil e a concepção monolíngue. O histórico fala da legitimação de uma língua em detrimento de outras línguas de ordem minoritária. Relatam que o monolinguismo é difundido através de várias práticas e que tem na escola e nos meios de comunicação parceiros ideais para perpetuar essa prática. No entanto com a globalização surge um pensamento favorável ao plurilinguismo, considerando que, ter o conhecimento de outras línguas já não ameaça mais a soberania de um determinado país, mas dá a possibilidade a pessoa de ‘ser cidadão do mundo’, além das vantagens cognitivas e sociais (QUADROS; CAMPELO, 2010, p. 28-29).

Então é partir dessa perspectiva plurilíngue que se firmam as políticas linguísticas e o reconhecimento cultural e social dos utentes de uma língua. Assim fortalecido pelos movimentos, são implementadas as leis que reconhecem e regulamentam a língua de sinais brasileira como língua. A Lei nº 10.436 de 2002 no Art. 1º reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Em 2005 o Dec. nº 5626, que regulamentou a Lei 10.436/02, no Art. nº 2 traz uma definição sobre o que se considera uma pessoa surda, reconhece a cultura surda quando diz que “por ter perda auditiva o surdo compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais”. E no parágrafo único desse artigo traz uma definição sobre deficiência auditiva.

Além do reconhecimento da língua e de uma alusão à cultura surda o Dec. nº5626/05 expande sua aplicação a um “planejamento linguístico” que consiste em medidas de implantação obrigatória, e em prazo determinado, da língua de sinais em cursos de formação de professores e nos cursos de fonoaudiologia. Também rege sobre a formação de instrutores e interpretes/tradutores de Libras, com o objetivo de atender a demanda dos cursos de licenciatura e os demais níveis de ensino, visto que existe também previsto na legislação um direcionamento para a educação bilíngue (QUADROS; CAMPELLO, 2010).

Em consequência dessa legislação e para atender as necessidades previstas na letra da lei, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) promove o Prolibras, programa que se constitui num exame de proficiência com objetivo de certificar pessoas surdas e ouvintes para instrutor de libras e para interpretação/tradução da língua de sinais. Esse exame é aplicado em polos situados nas capitais brasileiras.

Atualmente é organizado pelo Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES). Outro desdobramento da lei é o curso de Letras Libras na modalidade de licenciatura e bacharelado com o objetivo de formar instrutores e interpretes/tradutores, no nível superior.

O decreto trouxe a possibilidade de repensar uma nova proposta e expectativas para a educação dos surdos no Brasil. Acompanhamos em nossa jornada os momentos marcantes da euforia pelo reconhecimento da língua de sinais desde a lei 10.439/02 e o quanto aqueles surdos que fazem parte da nossa história estavam felizes por se perceberem reconhecidos e visíveis pela sociedade e pelo estado. Em seguida o Dec. 5626/05 veio configurar mais um ganho para a comunidade surda, no sentido de se repensar uma educação para os surdos, em plena execução das políticas educacionais de inclusão.

Nesse contexto de conquistas, estão presentes ainda os pesquisadores que com seus trabalhos trazem para o campo teórico discussões que vem contribuindo para as mudanças que estão acontecendo com relação à educação dos surdos. Dentre eles a participação de pesquisadores surdos, que discutem sobre a supremacia da língua oral sobre a língua de sinais, a identificação de Identidades surdas, o reconhecimento da cultura e da comunidade surda. E outros estudiosos que investigam a surdez no âmbito socioantropológico, no que concerne à política das diferenças.

3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE INCLUSÃO E O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

Com vista a abordar especificamente o ingresso e o acesso da pessoa surda ao ensino superior, e considerando que o paradigma da inclusão faz parte do processo de democratização na educação, são apresentados neste trabalho os movimentos que impulsionaram a luta pela educação inclusiva e os eventos internacionais que fundamentaram legalmente as políticas de educação na perspectiva da inclusão. Relembrando que, o percurso histórico da educação de pessoas com deficiência passa pelos modelos da segregação, integração até o atual discurso da inclusão.

O modelo de segregação está vinculado à institucionalização, período em que a ciência moderna é “colocada a serviço da recuperação e normalização dos sujeitos” (SANTIAGO, 2011, p. 170). Assim, a medicina é o caminho para a normalidade instituída. Apesar de a sociedade moderna direcionar o olhar para o segmento dos excluídos, segundo a autora, a institucionalização é uma nova fase na história da exclusão. E destaca que instituições como:

Os hospitais, manicômios, asilos, prisões, são algumas das mais importantes, demonstrando que a conformação dos valores modernos pelos indivíduos é o grande objetivo e que a partir da categoria; loucos, surdos, paraplégicos, cegos, etc. é possível assistir socialmente e educativamente a estes sujeitos (SANTIAGO, 2011, p.170).

Encontramos a base dos direitos iguais e da educação acessível para todos na Declaração Universal dos Direitos Humanos. A partir desse documento os caminhos percorridos na educação de pessoas com deficiência rumam em direção ao novo paradigma. O modelo integracionista surge a partir dos movimentos organizados por grupos de pessoas com deficiência e pela participação de intelectuais que discutem sobre a eficácia da educação na vida das pessoas com deficiência. Esse momento marca o surgimento dos primeiros eventos em prol dos direitos voltados às pessoas com deficiência até chegar ao novo paradigma da inclusão.

O documento *Warnok Report Special Education Needs*, publicado em 1978 na Inglaterra, foi um passo importante no caminho para a integração. Um destaque relevante deste documento consistiu no uso da terminologia Necessidades

Educativas Especiais (NEE), que representou uma designação contrária à classificação de conteúdo médico e psicológico (SILVA, 2009).

O movimento de inclusão surge em meados da década de 1980 nos Estados Unidos com ações de pais e pessoas com deficiências que lutam contra a idéia da condição de segregação que a educação especial imprimiu às pessoas com deficiência, através da política de integração proposta em vários países. Destaca-se nesse processo o movimento denominado *Regular Education Initiative* (REI), que se antecipou aos eventos em prol da inclusão, quando objetivava que a educação na classe de ensino regular fosse destinada a todos e sem exceção (SANCHEZ, 2005). Com as inquietações devido a então ineficácia da educação especial e da integração, cresce uma demanda reivindicatória, que exige um outro olhar para os excluídos, gerando assim a necessidade de mudança.

Para Mittler (2003, p. 44) as raízes do movimento pela inclusão, remontam ao ano Internacional da Pessoa Portadora de Deficiência em 1981, que teve como propósito garantir às pessoas com deficiência, a participação em decisões políticas. Com isso as organizações de pessoas com deficiência poderiam assumir a liderança na luta pelas reivindicações por reconhecimento e por oportunidades iguais na vida pública.

Com essa prerrogativa e tendo como motivação principal o fenômeno da exclusão, as organizações de pessoas com deficiência e outros setores da sociedade partícipes em eventos internacionais, buscam identificar os desafios a serem vencidos em prol de uma sociedade mais justa. Neste contexto, surge o paradigma da inclusão fundamentado na concepção dos direitos humanos, conjugando igualdade e diferença como valores indissociáveis.

O estado brasileiro como signatário dos organismos internacionais engajados neste processo inclui em sua legislação as posições defendidas como resultados destas convenções. Esta posição vem contribuindo favoravelmente para o reconhecimento dos direitos humanos e dos princípios de igualdade e equidade.

Dentre os eventos mais importantes para a questão que se discute e que são determinantes para a constituição das políticas de inclusão, destacam-se a Conferencia Mundial sobre Educação para Todos (JONTIEM, 1990), a Convenção Interamericana para Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência (GUATEMALA, 2001) e um destaque para Declaração de Salamanca que encerrou os resultados da Conferência Mundial de Educação Especial (1994),

essa mais voltada para a educação das pessoas com deficiência (CARNEIRO, 2007).

Mais recentemente em 2006 a ONU aprova a convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, nesse elabora o conceito de deficiência definindo como o resultado da interação entre as pessoas com deficiência e as barreiras, nas atitudes e nos ambientes, que impendem a sua plena participação na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas. O Brasil a partir desta convenção assume o compromisso de assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis (BRASIL, 2010).

Neste mesmo ano é lançado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). O Estado brasileiro tem como princípio a afirmação dos direitos humanos como universais indivisíveis e interdependentes e, para sua efetivação, todas as políticas públicas devem considerá-los na perspectiva da construção de uma sociedade baseada na promoção da igualdade de oportunidades e da equidade, no respeito à diversidade e na consolidação de uma cultura democrática e cidadã. Reza entre seus principais objetivos, contemplar no currículo da educação básica temas relativos à pessoa com deficiência (BRASIL, 2007).

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos tem como um dos princípios com relação à educação superior, garantir a democratização da informação, o acesso por parte de grupos sociais vulneráveis ou excluídos e o compromisso cívico-ético com a implementação de políticas públicas voltadas para as necessidades básicas desses segmentos. O documento supracitado traz um bom argumento para a luta pelo acesso e a permanência na educação superior das pessoas com deficiência, ressaltando-se como política de ações afirmativas.

Quanto à acessibilidade entra em vigor em dois de dezembro de 2004 o decreto nº 5296, que regulamenta as leis nº10, 048/2000 e a lei nº 10.098/ 2000, que estabelece as normas e os critérios para a promoção da acessibilidade e mobilidade das pessoas com deficiência (BRASIL, 2010).

Esses movimentos trouxeram para a pauta de discussão os direitos das pessoas com deficiência e a educação de qualidade para todos. Pautados nos direitos humanos discutiu-se principalmente sobre fundamentos como a equidade social, a solidariedade, a valorização da diversidade humana, dentre outros princípios e valores.

Paralelamente a esse contexto histórico em prol da inclusão, delineiam-se os

acontecimentos sociais políticos e econômicos em âmbito internacional que influenciam nos direcionamentos políticos e educacionais do Estado brasileiro. E para discutirmos sobre a democratização do acesso ao ensino superior, fizemos um recorte nos períodos dos governos compreendidos entre Fernando Henrique Cardoso (FHC) e Luiz Inácio Lula da Silva e as políticas educacionais desenvolvidas nesse período.

3.1 POLÍTICAS DE DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

De acordo com as análises de Castro (2011) sobre a expansão do ensino superior, o Brasil através de um conjunto de estratégias apresentou um aumento significativo desse nível de ensino principalmente com a participação das instituições privadas. No entanto ela acrescenta que ainda assim este aumento não foi suficiente para atender a demanda da população. No embalo do mercado cada vez mais globalizado e exigente, essa população vem procurando ascender profissionalmente através da formação profissional em nível superior.

As políticas de inclusão estão aqui apresentadas em paralelo às políticas educacionais confrontando os aspectos que poderão impedir ou dar possibilidades às pessoas surdas de ascender ao nível superior de ensino.

Com o suporte teórico de intelectuais como Boaventura de Souza Santos (2005), que prima pela defesa da universidade pública, e de tantos outros que lutam pela expansão do estado no campo da sociedade, este capítulo propõe um debate em busca de uma saída para os embates promovidos pelos caminhos que parecem ser divergentes politicamente, no sentido de atender e conciliar as demandas do mercado e das necessidades sociais das pessoas.

Nesse sentido, é que para entender o contexto histórico que compreende este período é que tecemos um breve panorama sobre os acontecimentos políticos e econômicos que contribuíram para os desdobramentos dos fatos que serão aqui apresentados. E para se compreender este período brasileiro é necessário buscar as raízes que marcaram o regime de governo nestas duas décadas. Assim como, demarcar neste contexto as políticas inclusivas que podem ser consideradas como ações afirmativas, quanto à educação das pessoas surdas.

3.1.1 Democratização do acesso ao ensino superior e o contexto político econômico em dois momentos

Com o fenômeno da globalização no século XX, se expande pelo mundo uma ideologia de governabilidade baseada nos princípios liberais denominado de neoliberalismo. Esta concepção tem como principal objetivo reanimar a dinâmica do capitalismo em crise. Para isso é preciso diminuir a participação do estado como agente promotor do bem estar social e como agente empreendedor no mercado produtivo.

As medidas, encabeçadas pelos governos inglês e americano na década de 1970, têm suas raízes no movimento liderado pelos ideais de Friedrich Hayek, que postulava uma nova abordagem ao liberalismo clássico. Defendia a liberdade do mercado e a retração do Estado com relação às políticas sociais, e principalmente de sua intervenção na economia (ANDERSON, 1995).

Tal fenômeno teve por finalidade reestruturar o sistema capitalista que entrou em crise nos anos 1970, devido ao esgotamento do Estado de bem estar social keynesiano. Nesse momento, participantes da Sociedade de *Mont Pélerin* liderados por Friedrich Hayek, que tinha como propósito combater o keynesianismo e o solidarismo, retomam suas intenções sobre o rumo que pretendiam dar ao mercado e ao papel do Estado (ANDERSON, 1995, p. 10).

O objetivo principal do grupo se traduz em reduzir a participação do Estado nas questões econômicas deixando o mercado livre de regras e assim poder exercer sua autorregulação.

Perry Anderson (1995, p. 12-13) descreve com clareza como se constituiu a ofensiva neoliberal, destacando principais pontos de ataque: romper o poder dos sindicatos; contenção orçamentária, principalmente com cortes nos gastos sociais; restauração da taxa de desemprego; altas taxas de juros; redução de impostos sobre rendimentos altos; acabar com o controle financeiro; e a privatização.

Este fenômeno, que repercute por todo o mundo, ecoa no Brasil. O Estado brasileiro recém-saído do regime ditatorial emerge para uma redemocratização embalada no universo de reestruturação do capital. Francisco Oliveira (1995, p. 24), descreve a versão brasileira do neoliberalismo expondo como o Estado foi dilapidado desde a ditadura, e afirmando que com Fernando Collor surge o neoliberalismo à brasileira. Com o discurso contra os marajás Collor é eleito pelo

povo que via no Estado desperdiçador, o culpado da situação em que se encontrava o país.

No entanto, os reflexos mais contundentes da ideologia neoliberal ocorrida no continente europeu e na América Latina, têm seu ápice no Brasil mais efetivamente no governo FHC, eleito com o apoio de uma frente partidária de centro-direita. Em 1998, impulsionado pelo sucesso do Plano Real, FHC reeditou a mesma frente política como base de apoio de sua candidatura à reeleição (CUNHA, 2003, p. 38).

Os reflexos da ideologia neoliberal ocorrida no continente europeu e na América Latina tem seu ápice no Brasil mais efetivamente no governo FHC. O governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva dá continuidade as políticas econômicas do seu antecessor, apresentando poucas diferenças. No entanto expande sua atuação através de políticas sociais eficazes ampliando o papel do Estado na participação dos benefícios sociais principalmente para as camadas menos favorecidas.

O Estado democrático brasileiro, logo após os anos de ditadura, compreendidos entre as décadas dos anos de 1960 e 1980, mergulha numa democracia assentada nos princípios de governabilidade da ideologia neoliberal.

- **Momentos FHC⁵**

A política imposta internacionalmente influencia os direcionamentos políticos do governo FHC, que inicia com a proposta de reformar administrativamente o Estado. Para dar legitimidade às propostas, foi criado o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE). A partir de então se pretende dar uma nova orientação na gestão pública, 'redefinindo a atuação do Estado no sentido de deixar de responsabilizar-se pelo desenvolvimento econômico e social' e passando apenas a promotor e regulador desse desenvolvimento (SOUZA JUNIOR, 2011, p. 39).

A desestatização de áreas em que o estado atua é uma das metas desta política neoliberalizante. Porém a educação como setor pioneiro de intervenção do estado, como expressa Azevedo (2001), não é atingida na mesma proporção que outras políticas sociais, acrescentando que, pelo contrario é considerada um dos fatores mais importantes para a redução das desigualdades (AZEVEDO, 2001, p. 15).

⁵ Fernando Henrique Cardoso (FHC) presidente do Brasil eleito em dois mandatos no período de 1995 a 2003.

Traçando uma abordagem geral sobre as inovações educacionais do governo FHC, destaca-se a implantação de um conjunto de reformas como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional de Cursos (ENC), Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB/96.

No âmbito da educação especial podemos apresentar a publicação do documento “Política Nacional de Educação Especial” na perspectiva da “integração instrucional”, que traz em suas diretrizes, a possibilidade dos alunos com deficiência, participarem de atividades programadas para a inserção destes aos grupos ou às classes dos ditos ‘normais’ (BRASIL, 2010, p. 12). Temos desse período a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 que já contempla as premissas da educação inclusiva quando trata em seus artigos nº 205 e 206, respectivamente da educação como direitos de todos e da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

A partir da Confederação Mundial de Educação Especial em Salamanca, que culminou com o documento intitulado “Declaração de Salamanca sobre os princípios, política e práticas em educação especial”, são definidas, no Brasil como país signatário, as políticas públicas de educação inclusiva. Então, em 2001 é publicada a resolução CNE/CEB nº 2/2001, art. Nº 2, que determina que os institutos de ensino devam matricular todos os alunos assegurando uma educação de qualidade para todos.

Moaci Carneiro (2007, p. 36) complementando esta informação diz que a Convenção Interamericana para Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência (GUATEMALA, 2001) é a segunda conferência de maior relevância na agenda internacional.

Ainda no governo FHC tem-se o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras), como meio legal de comunicação e expressão, através da Lei nº 10.436/02. Assim como a portaria do MEC, nº 2.678/02, que aprovou diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Braille. E também a resolução CNE/CP nº1/2002 que define que as instituições de ensino superior organizem os seus currículos de forma a prever a formação de docentes para o atendimento a diversidade (BRASIL, 2010).

Como a questão aqui discutida, centra-se na educação superior, será exposta

a reforma mais especificamente voltada para este nível de ensino.

Cunha (2011) em seu artigo intitulado “O ensino superior no octênio FHC”, analisa as reformas realizadas no governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso. Descreve minuciosamente e criticamente os caminhos percorridos da reforma desde sua raiz, quando se pensava ainda na proposta do futuro governo. Este projeto foi coordenado por Paulo Renato de Souza que viria a ser o ministro da educação deste governo durante os oito anos.

A política de reforma no ensino superior, ainda na análise de Cunha (2011) foi pensada nos anos de 1980 cuja versão foi elaborada pelo Grupo Executivo Para a Reformulação da Educação Superior. (GERES). Estas propostas atravessaram os governos de José Sarney, Fernando Collor, Itamar Franco e o de FHC, possivelmente pela permanência em cargos de direção de membros idealizadores.

No entanto as propostas germinadas neste período tomam força no governo FHC que encarnava tanto os preceitos norteadores da concepção neoliberal, quanto acatava as orientações das instituições multilaterais mais fortemente representadas pelo Banco Mundial e UNESCO. Estas instituições são responsáveis pelas diretrizes que estabelecem regras, reformas educacionais e políticas dos países membros e partícipes destas organizações. Sempre sob a égide dos ideais hegemônicos da economia.

Apesar do discurso de priorização da educação por estes organismos, a educação superior entra em crises sistêmicas. E no âmbito da educação pública, Santos (2005, p. 12) descreve as crises em que a universidade se defronta no final do século XX. Afirma que a crise institucional é “o elo mais fraco da universidade pública porque a autonomia científica e pedagógica assenta na dependência financeira do Estado”.

Justamente neste ponto encontra-se o risco de privatização em que a universidade pública, atravessa neste período de reformas do governo FHC. Então a universidade passa por um período de descapitalização o que promove o incentivo a iniciativa privada. Segundo estatísticas apresentadas no artigo de Alda Castro que compreende uma análise do período de 1996 a 2008 relatam que houve um crescimento de instituições tanto do setor público quanto privado, no entanto diz que as políticas adotadas privilegiaram o setor privado que cresceu no patamar de 186,5% neste período enquanto a pública cresceu apenas 18,0% (CASTRO, 2011, p. 29).

Santos (2005) faz uma análise sobre este período de descapitalização da universidade pública apresentando todos os percursos da transnacionalização do conhecimento através do mercado de serviços universitários que segundo ele, este projeto está articulado com a redução do financiamento público, assim como a desregulação das trocas comerciais em geral; a defesa ou a imposição das agências financeiras multilaterais; e a revolução nas tecnologias de informação e de comunicação (SANTOS, 2005, p. 26).

No que diz respeito à democratização do acesso ao ensino superior o então ministro da educação Paulo Renato, do governo FHC, avança com a proposta de uma nova modalidade de ingresso ao ensino superior com sistema de seriação para alunos provenientes da rede pública. A Universidade de Brasília (UnB) foi a primeira a aprovar em 1998 alunos através deste sistema.

Em seguida surge o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), como meio de avaliar a educação básica. Este sistema acaba favorecendo a iniciativa privada que a partir de então se utiliza deste recurso para possibilitar o ingresso de sua clientela estudantil. Hoje o Enem é o principal sistema de avaliação para o ingresso ao ensino superior também nas Universidades Públicas.

Oliveira, D. (2011) numa abordagem sobre políticas educacionais analisa a educação brasileira descrevendo que:

Ao final do governo FHC a educação no Brasil vivia um processo fragmentado de gestão, contendo uma profusão de programas sociais e educativos que buscavam atender a públicos focalizados, revelando grande dispersão de políticas temporárias que se firmavam mais como políticas de governo que de Estado [...] é possível considerar que a educação nacional se encontrava em um quadro de (des) sistematização, para designar uma orientação de governo na contramão do que se pode considerar um sistema, ou seja, uma organização da educação nacional fragmentada, segmentada, flexível e dispersa, o que não contribuiu para estabelecer bases de cooperação, integração e coesão entre os entes federativos e muito menos entre os indivíduos na sociedade (OLIVEIRA, D., 2011, p. 327).

O governo FHC com as políticas de descentralização e autonomia de gestão conseguiu desarticular o que deveria ser a organização da educação nacional. Relegou o ensino superior a segundo plano. A instituição entrou numa crise de sucateamento pela falta de investimento, pois de acordo Souza Junior (2011 p. 40) ao situar a educação como serviços não exclusivos (no sentido de que pode ser de ordem privada), o governo FHC procurou redimensionar os gastos na área, passando a focar prioridade no ensino fundamental.

- **Momentos Lula⁶**

No momento posterior, a nação passa a ser dirigida pelo governo de Luiz Inácio Lula da Silva, que apesar de dar continuidade à política calcada no pensamento neoliberal, amplia a reforma atendendo determinada demanda da sociedade com programas sociais. Souza Junior (2011, p. 41) caracteriza a atuação do governo Lula como “modelo liberal desenvolvimentista”, pontuando que o “braço social do governo não paralisa enquanto o braço mercantil mantém-se forte”. Implica dizer que, mesmo atendendo às exigências do mercado financeiro, caminha em direção contrária no sentido de aumentar a participação do Estado, principalmente no que diz respeito às políticas sociais.

Quanto à educação o ministério teve a direção de três ministros e de acordo com a análise de Oliveira (2011, p. 327) os dois primeiros não conseguiram estabelecer uma agenda que se contrapusesse à anterior. Complementa dizendo que no geral mantém a “fragmentação e descontinuidade da década passada”, marcando principalmente os primeiros anos deste governo.

Porém, na gestão do ministro Fernando Haddad, as políticas educacionais começam a tomar um rumo diferenciado na intenção de redimensionar a educação no governo Lula. O primeiro passo foi à criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que abrange programas voltados para a educação básica e a educação superior. No entanto o PDE apresenta orientações com características de gestão empresarial seguindo a linha neoliberal do governo anterior.

No que diz respeito à educação inclusiva, o governo, através do PDE, implementa um amplo programa com o propósito de transformar os sistemas de ensino, para o andamento das políticas de inclusão. Destaca-se neste plano o programa da formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, acessibilidade arquitetônica e o acesso e permanência das pessoas com deficiência na educação superior.

Dentre outras políticas têm-se os Programas de Ações Articuladas (PAR), a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para aferir a qualidade da educação. Outro destaque fica para a questão da valorização dos professores com a aprovação do Piso Nacional de Salários para os professores da educação básica, e a ampliação do antigo Fundef que passa a ser Fundeb (Fundo

⁶ Luiz Inácio Lula da Silva foi presidente eleito em dois mandatos no período de 2003 a 2011.

de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação). (OLIVEIRA, 2011).

Em 2004 através do decreto nº5296/04 o governo regulamentou as leis nº10.048/00 e nº 10.098/00 que estabelecem normas e critérios para promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência. O decreto nº 5626/05 regulamenta a lei nº 10.436/02, que dispõe além de outras coisas, sobre a Libras como disciplina curricular nos cursos de formação de professores. Também, na perspectiva da inclusão foi implantado em 2005, o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/ Superdotação (BRASIL, 2010).

No ano de 2006, a Conferência Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU, diz que os Estados-partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis. Isto deve garantir que o Brasil, como país partícipe, venha seguir esta orientação. Como já afirmamos anteriormente, nesse mesmo ano é lançado Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) (BRASIL, 2007).

Tratando especificamente da educação superior, Otranto (2006), revela que os fundamentos da reforma da Educação Superior do governo Lula estão calcados em marcos regulatórios defendidos pelos Organismos Internacionais. O que evidencia uma continuidade do teor fundamentado nas mesmas concepções do governo que o antecedeu.

Contudo este governo cria programas de expansão do acesso ao ensino superior através do Programa Universidade para Todos (Prouni) que tem por finalidade a concessão de bolsas de estudos tanto integrais quanto parciais, para estudantes de cursos de graduação e dos cursos sequenciais, em instituições privadas. E o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), com vistas ao acesso às universidades públicas assim como a garantia de permanência (CASTRO, 2011, p. 32).

Dando sequencia a expansão o governo apresenta outra proposta de modernização das universidades federais através do Universidade Aberta do Brasil (UAB) rede de educação à distância, com o enfoque na graduação em licenciatura de professores da educação básica.

Outra ação do governo deste período assenta na política de financiamento das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), que de acordo o exposto por Luiz Junior (2011), apresenta um crescimento se comparado ao governo anterior.

Outro instrumento da política de expansão se encontra no Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) que tem como objetivo dar apoio aos estudantes mais carentes como forma de garantir a permanência destes na universidade.

Estas e outras medidas vieram contribuir para a democratização do acesso ao ensino superior visando principalmente atingir camadas anteriormente excluídas do sistema educacional. No entanto, compreendemos que as pessoas surdas ainda encontram muitas barreiras nesse processo de expansão e democratização do acesso ao ensino superior.

Este período encerra com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) do censo de 2010, apresentando o quadro estatístico de democratização do acesso ao ensino superior, compreendendo IES do setor público e privado, nesta última década. Os dados dizem respeito ao crescente número de matrículas entre os anos de 2001 a 2010.

Como observamos no quadro abaixo, as instituições públicas estão significativamente em quantidade inferior às instituições privadas. Fica evidente que a governabilidade de ordem neoliberal e as políticas de expansão e democratização do ensino superior favoreceram durante esse período o setor privado, uma vez que a universidade pública sofreu com o sucateamento, devido à falta de investimento neste nível de ensino.

Tabela 1 - Estatísticas Básicas de Graduação (presencial e a distancia) por categoria administrativa Brasil – 2010

Estatísticas Básicas	Categoria Administrativa					
	Total Geral	Pública				Privada
		Total	Federal	Estadual	Municipal	
Graduação						
Instituições	2.377	278	99	108	71	2.099
Cursos	29.507	9.245	5.326	3.286	633	20.262
Matrículas de Graduação	6.379.299	1.643.298	938.656	601.112	103.530	4.736.001
Ingressos (todas as formas)	2.182.229	475.884	302.359	141.413	32.112	1.706.345
Concluintes	973.839	190.597	99.945	72.530	18.122	783.242
Funções Docentes em Exercício ¹	345.335	130.789	78.608	45.069	7.112	214.546
Pós - Graduação						
Matrículas de Pós-Graduação	173.408	144.911	95.113	48.950	848	28.497
Graduação e Pós-Graduação						
Matrículas Total ²	6.552.707	1.788.209	1.033.769	650.062	104.378	4.764.498
Razão Matrículas Total ² /Funções Docentes em Exercício	18,97	13,67	13,15	14,42	14,68	22,21

Nota¹: Corresponde ao número de vínculos de docentes a instituições que oferecem cursos de graduação. A atuação docente não se restringe, necessariamente, aos cursos de graduação.

Nota²: Inclui matrículas de Graduação e de Pós-Graduação

Em 2010 o quantitativo de matrícula é correspondente a 6.379.299, contra um pouco mais de 3.000.000 do ano de 2001, dentre cursos presenciais e a distância. (MEC/ INEP, 2011).

Diante do cenário exposto dentro dessas décadas, com a expansão do ensino superior nesse período, os avanços nas políticas de inclusão, a influências dos organismos internacionais tanto no âmbito educacional quanto no político e principalmente econômico, questionamos então se existe compatibilidade entre as políticas de educação inclusiva e as orientações das agencias internacionais? Como analisar os discursos contidos nas políticas educacionais sem questionar o sentido da educação inclusiva do ponto de vista dos interesses do capital?

Perry Anderson faz referência a Hayek (1995, p.19-20), quando destaca uma premissa neoliberal que na voz de um dos seus maiores defensores dizia que a democracia em si mesma jamais havia sido um valor central do neoliberalismo e que a liberdade e a democracia, podiam facilmente tornar-se incompatíveis. Ou seja, para Hayek a democracia de massa seria uma ameaça e um risco aos princípios de liberdade do mercado.

Meszáros (2008, p. 25) sobre a educação além do capital, argumenta sobre o capital e seu impacto na educação afirmando que a reformulação significativa na educação só será válida se houver uma transformação no quadro social, onde as praticas educativas cumpram suas funções de mudanças. Acrescenta que se não tiver acordo nesse simples fato os caminhos dividem-se, ou seja, perpetuando-se as diferenças. Pontua, ainda, que é preciso se valorizar um modo de reprodução da sociedade, senão no quadro de reformas só serão priorizados ajustes que não venham interferir nas estruturas fundamentais da sociedade que já estão estabelecidas pela lógica global de um determinado sistema de reprodução. Apresenta-se aqui um ponto de tensão entre os reais interesses do capital e o processo que determinam a educação inclusiva?

O discurso fomentado pelos organismos internacionais corre na linha dos valores com base principalmente nos direitos humanos, mas o que se vê é um estado de controvérsias. Por um lado, os direitos humanos e os movimentos sociais impulsionando as demandas sociais, com o fim nas políticas públicas, por outro, o livre mercado, a globalização e as orientações definidas pelos organismos centrais que demonstram a tendência em relacionar educação à produtividade, atrelando a educação ao mercado.

3.2 UM DISCURSO PELA IGUALDADE DE DIREITOS E A EQUIDADE NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

Partiremos então, para discutir os princípios do paradigma da inclusão. Consideraremos os princípios fundamentais que sustentam a implementação ampla dos seus preceitos. A afirmação de que a igualdade e o respeito às diferenças são indissociáveis traz para a discussão os conceitos dos valores como autonomia, independência e empoderamento. No âmbito dessa discussão está o discurso da equiparação de oportunidades com base na equidade.

Para contribuir com as definições dos conceitos acima citados teremos as considerações de Sasaki (2006), consultor da área da inclusão e defensor do reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência. Para Sasaki (2006), Autonomia é a condição dada ao indivíduo de domínio do ambiente físico e social, desde que preservada ao máximo sua privacidade e dignidade. Concebe ainda sobre o grau de autonomia, considerando que esta “resulta da relação entre o nível de prontidão físico-social da pessoa com deficiência e a realidade de um determinado ambiente físico-social” (SASSAKI, 2006, p. 35).

Quanto à Independência Sasaki (2006), considera a faculdade que o indivíduo apresenta de tomar decisões em decorrência tanto da quantidade como da qualidade das informações que lhes são dadas para a tomada de decisão mais acertada, sem depender da família ou de profissionais especializados. Em relação ao Empoderamento, relata que é o poder pessoal e inerente à própria condição da pessoa, no sentido de fazer escolhas e tomar decisões. Como condição inerente, esta faculdade nasce com a pessoa, no entanto nas pessoas com deficiências esta capacidade é absorvida normalmente pelo entorno social como família, instituições e profissionais que lidam com a pessoa com deficiência.

Consideramos que os conceitos elencados embasarão nossas análises quanto à revisão das políticas educacionais e de inclusão ao conjugarmos o debate sobre a equiparação de oportunidades no discurso da equidade ao tratarmos do processo seletivo do ingresso ao ensino superior, considerando as possibilidades e condições dadas às pessoas surdas.

Apesar de Sasaki trabalhar com esses conceitos de forma elementar, destacamos a problematização descrita no *paper* de Horochovsky/Meirelles sobre o conceito de empoderamento e a complexidade do uso e interpretação desse termo.

No âmbito social é utilizado como ferramenta emancipatória e de transformação da vida das pessoas, grupos sociais e de comunidades, a partir de ações organizadas pelos governos, sociedade civil e agências de desenvolvimentos (HOROCHOVSKY; MEIRELLES, 2007, p. 487).

No relato dos autores acima citados, no Brasil, a palavra foi utilizada pela primeira vez no início dos anos de 1970, estando vinculado aos movimentos feministas e negros, sendo logo incorporado ao discurso do desenvolvimento alternativo, contrários ao modelo de reestruturação capitalista que mais serviu à exclusão social. Exemplificando como consequência desse processo, tem-se o crescimento da população dos sem terra, o êxodo rural, a precarização do trabalho e a marginalização.

Da perspectiva em que os autores apresentam a fundamentação sobre empoderamento, dizem que este atributo traz como resultado o aprofundamento da democracia e com isso a criação de instâncias diretas e semidiretas de participação e deliberação, configurando assim a institucionalização dos movimentos sociais e dos fóruns representativos (HOROCHOVSKY; MEIRELLES, 2007, p. 488).

Praticamente o que estabelecem esses autores em seus estudos sobre empoderamento centra-se no uso polissêmico e indiscriminado por duas correntes políticas e ideologicamente opostas. No enfoque mais profundo trazem uma questão importante quando apresentam as definições na ótica dos progressistas e conservadores. Nesse último relaciona que o significado de empoderamento está assentado nos valores neoliberais/neoconservadores, reforçando a concepção de redução de gastos e investimentos no setor social e também da participação do estado na regulação do setor econômico, fortalecendo a esfera privada e deixando a cargo das associações e da comunidade a gerência dos próprios problemas.

Do ponto de vista da “natureza e do papel da sociedade” Horochovsky e Meirelles (2007), apresentam duas visões quanto à diferenciação conceitual de empoderamento: uma que aponta a sociedade civil como uma esfera mais ou menos independente do Estado e ações das agências das Nações Unidas e ONGs internacionais; a outra que “concebe a sociedade civil como espaço público de transformação de pensamentos em ação, espaço de emancipação dos grupos dominados e excluídos” que de acordo com os autores está baseada nos pensamentos de Gramsci, Paulo Freire e Habermas (apud HOROCHOVSKY; MEIRELLES, 2007, p. 492).

Para complementar essa argumentação os autores numa reflexão sobre o empoderamento e as limitações impostas entre o poder e suas relações, trazem a partir da concepção de Gita Sen (apud HOROCHOVSKY; MEIRELLES, 2007, p. 493) uma referência à questão da equidade quando diz que empoderar a sociedade “é equilibrar as relações de poder em favor dos que têm menos recursos, de modo que empoderamento tem relação direta com equidade”.

A partir desse ponto podemos discutir como está nas políticas de inclusão o discurso que trata da equidade e o debate que envolve esse conceito. Definindo equidade, Sposati (2011) diz que:

[...] o reconhecimento e a efetivação, com igualdade, dos direitos da população, sem restringir o acesso a eles nem estigmatizar as diferenças que conformam os diversos segmentos que a compõem. Assim, equidade é entendida como possibilidade das diferenças serem manifestadas e respeitadas, sem discriminação; condição que favoreça o combate das práticas de subordinação ou de preconceito em relação às diferenças de gênero, políticas, étnicas, religiosas, culturais, de minorias, etc. (SPOSATI, 2013, p. 1).

Desenvolveremos uma breve abordagem sobre o conceito de equidade, com a contribuição de Cintra (2003) que discorre em seu trabalho, sobre as lacunas do direito e a sua proximidade com o princípio da equidade, defendendo este como instrumento de integração dessas lacunas. O autor traz o tema fazendo um resgate do uso do termo equidade desde Aristóteles passando pela concepção romana até os tempos modernos.

Ao versar sobre equidade e a complexidade de concepções e definições no seu percurso histórico, no âmbito da Ciência do Direito e numa concepção que parte do uso do judiciário, Cintra apresenta uma definição com base nessas análises. E, correspondente ao momento social e político, diz que:

A equidade é expressão concreta e prática da Justiça, enquanto esta considerada um valor superior no qual todas as normas devem se espelhar. Constitui-se, simultaneamente, num instrumento de que o juiz dispõe para moldar a disposição legal, abstrata por definição e às vezes obscura ou incompleta por consequência, às particularidades do caso singular, estabelecendo um equilíbrio entre partes a princípio desiguais. Se autorizado a tal, o juiz pode mesmo agir em desacordo com a letra da lei, para resgatar o espírito original com que a norma foi concebida, quando então se fala de equidade *contra legem* (CINTRA, 2003, p. 33, grifo do autor).

Para concluir esse debate temos nas reflexões de Skliar (2012) os estudos sobre as potencialidades educacionais dos surdos, não somente no sentido de

potenciais cognitivos, mas nas possibilidades consensuais de projetos políticos educacionais capazes de potencializar os surdos em diversos aspectos, tais como: aquisição e desenvolvimento da língua de sinais como primeira língua; identificação das crianças surdas com seus pares adultos; desenvolvimento de estruturas, formas e funções cognitivas visuais; vida comunitária e de desenvolvimento de processos culturais específicas e a participação dos surdos nas decisões e debates sobre seus direitos linguísticos, educacionais (SKLIAR, 2012, p. 26).

Essas possibilidades poderão contribuir para o empoderamento individual e coletivo dos surdos, em favor da luta pela equidade de direitos. Dessa forma o surdo poderá se firmar como cidadão no uso dos seus direitos e deveres. E tendo como base os direitos educacionais constituídos em nossa carta magna, onde se estabelece a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, é que apresentamos a seguir algumas pontuações pertinentes à questão do acesso da pessoa surda ao ensino superior.

4 O ACESSO DA PESSOA SURDA AO ENSINO SUPERIOR

Apesar da ampliação das políticas de inclusão e da democratização do acesso à universidade, através dos programas e políticas educacionais aqui apresentadas, que favorecem esse quadro, é importante discutir de que forma essas políticas e programas vem contribuindo para o aumento de pessoas surdas no ensino superior, detectando onde podem estar às barreiras que ainda dificultam o acesso do surdo ao ensino superior.

Em dados fornecidos pela Pró-reitoria de Assuntos Estudantis (PROAES) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em 25 de abril de 2012, obtivemos o quantitativo de pessoas surdas inclusas no ensino superior dessa instituição. Esses dados estão contidos em documento solicitado pelo Ministério Público, no sentido de constatar o processo de inclusão de pessoas com deficiências. Descrevemos abaixo, de acordo com o documento os cursos frequentados e alguns dados dos estudantes:

No curso de Pedagogia na UFPE, encontramos um estudante com perda auditiva, entretanto consegue escutar e acompanhar as aulas (não há intérprete de Libras). No curso de Licenciatura em Expressão Gráfica tem uma estudante surda que ingressou em 2012.1. No curso de Bacharelado em Matemática tem uma estudante que tem um copista durante todo o ano letivo para todas as disciplinas. No curso de Design tem uma estudante que no documento é descrito que possui acuidade suficiente para assistir às aulas e que se encontra no penúltimo semestre do curso e conta com auxílio para tratamento psicológico pelo PROAES. Por fim o curso de Letras/Libras que concentra o maior número de surdos. São vinte e oito estudantes.

Como vemos é mínimo o quantitativo de estudantes surdos na universidade, principalmente nos cursos que não correspondem aos que a maioria dos surdos se identifica, como o curso de Letra/Libras que concentra o maior quantitativo.

De acordo com a pesquisa apresentada pelo Deputado Federal Eduardo Barbosa, presidente da Federação Nacional das Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAES-APAE), em audiência pública em Brasília, datada de 21 de setembro de 2011, o total de alunos com deficiência matriculados no ensino superior, corresponde a 0,34% do total dos universitários. Esses dados incluem as

IES privadas e públicas. Desse quantitativo 41% são de deficientes auditivos (BARBOSA, 2011).

Com esses dados podemos perceber que mesmo com a expansão do acesso ao ensino superior, ainda é insignificante o percentual de pessoas com deficiência no ensino superior.

A política de acessibilidade descrita na lei Nº 10.098/00, completa junto com esse censo pouco mais de uma década, o que podemos considerar pouco tempo, mas buscando as raízes da inclusão somada aos prescritos na Declaração Universal dos Direitos Humanos, sobre os direitos de igualdade, são precisamente sete décadas.

O Decreto nº 5626/05, no art.11 diz o seguinte: o Ministério da Educação promoverá programas para a criação de cursos de graduação para a formação de professores surdos e ouvintes para atender a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, visando uma educação bilíngüe com Libras como primeira língua e Língua Portuguesa como segunda língua. E o curso de licenciatura em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua para os surdos. Esses cursos apontam como possibilidades de ensino superior mais especificamente voltado para os surdos, porém o processo de seleção ainda exclui muitos surdos, pois o mesmo não é realizado em sua língua materna a exemplo do que a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), pioneiramente concretizou.

Inovando no que diz respeito ao acesso da pessoa surda à universidade pública a UFSC atendeu este ano segundo informações do seu site, 137 candidatos surdos que tiveram suas provas traduzidas para a Libras (Língua Brasileira de Sinais). A prova foi realizada em computadores individuais. Este é um avanço que já deveria estar como obrigatoriedade em todos os sistemas de ensino. Só assim a pessoa surda terá seus direitos de acessibilidade garantidos.

O Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) tem uma longa história em relação à educação dos Surdos. Atualmente o Instituto oferece o curso de Pedagogia que teve seu primeiro vestibular realizado em 2006, funcionando na modalidade bilíngüe. O curso é aberto ao ingresso de surdos e ouvintes. Este curso se configura como mais uma possibilidade de formação superior que atende as especificidades das pessoas surdas.

Além dessas oportunidades de acesso ao ensino superior especificamente voltado para as pessoas surdas as instituições privadas estão abertas para receber

estes alunos, mas com o mesmo processo de seleção destinado aos ouvintes.

A democratização do acesso à universidade pública parece ainda distante para as pessoas surdas. É um tema que se faz necessário discutir, pois se constitui numa barreira difícil de ser superada, assim como é para muitos grupos considerados excluídos da sociedade, e que estão à margem do processo de conhecimento institucionalizado.

Para ilustrar essa discussão apresentamos o seguinte pensamento de Boaventura de Souza Santos (2005):

O apelo à democratização externa provém das forças sociais progressistas que estão por detrás das transformações que ocorrem na passagem do modelo universitário para o modelo pluriversitário; provem, sobretudo de grupos historicamente excluídos que reivindicam hoje a democratização da universidade pública (SANTOS, 2005, p.101).

Por isso, a mobilização por parte desses grupos se faz urgente na perspectiva de alcançar a educação como bem público. A universidade precisa estar disposta a ouvir o surdo e atender suas necessidades mais específicas, não só para o ingresso, no sentido de repensar o processo seletivo, mas principalmente pela permanência desse estudante na academia.

4.1 O PROCESSO HISTÓRICO DO EXAME DE SELEÇÃO DO VESTIBULAR

Cunha (2003) afirma em seu artigo sobre o Octenio de FHC, que em 1911, passa a ser exigido o exame de admissão para o ingresso ao ensino superior. Ao fazermos um resgate histórico das políticas voltadas para o ensino superior, encontramos os caminhos percorridos para implantação do processo seletivo.

Anteriormente a educação superior era restrita a poucos, a partir do aumento da demanda, tornou-se necessário à seletividade. A tendência seria aumentar a procura, visto que a educação se democratizava e a população brasileira aumentava.

O Decreto nº 8.659 de 1911, que define sobre o exame de admissão obrigatório, aprova a Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República. O exame de admissão constava de uma prova escrita “que revele a cultura mental que se quer verificar e de uma prova oral sobre línguas e ciências” (BRASIL, 2013b, p. 1).

Em 1915 é criado o Decreto nº 11530, que trata da reorganização do ensino secundário e o superior na República. No art. 80, diz que o exame vestibular compreenderá de uma prova escrita e uma oral. A primeira constava da tradução de um trecho de um livro da literatura francesa e de outro, de autor clássico alemão ou inglês, sem auxílio de dicionário. E a oral de acordo com a área específica de cada escola.

Quanto ao Decreto nº 19.851, de 11 de Abril de 1931, não identificamos nenhum tipo de exame oral ou escrito, mas no art. 81, afirma que a admissão inicial nos cursos universitários obedecerá às condições gerais, como: certificado do curso secundário; idade mínima de 17 anos; prova de identidade; prova de sanidade; prova de idoneidade moral; pagamento das taxas exigidas. Pelo que consta no decreto não há o exame escrito ou oral (BRASIL, 2013a).

Em 1970 é criada a Comissão Nacional do Vestibular Unificado, para organizar o sistema no país. No ano seguinte é criado o Decreto nº 68.908/71, que dispõe sobre o Concurso Vestibular para admissão aos cursos superiores de graduação. De acordo com Cunha (2003), a partir de então, para ser aprovado bastava o candidato obter nota diferente de zero, desde que estivesse dentro do número de vagas. Mais adiante ele diz que a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 rompe com um dos elementos tradicionais do ensino superior, pois não consta na legislação os exames vestibulares, ele completa, que esta omissão abriu precedentes para que cada instituição criasse seu próprio processo seletivo (CUNHA, 2003).

Nesse contexto, Cunha (2003) faz uma análise crítica sobre o acesso aos cursos de graduação, descrevendo sobre as intenções do governo de então. Esse governo pretendia mudar de forma radical o padrão de seleção de candidatos ao ensino superior. Assim, o ministro de educação apoia a proposta de seu antecessor em aplicar avaliações semestrais no decurso do ensino médio. Em consequência o MEC institui o Exame Nacional do Ensino Médio, para avaliar esse nível de ensino, e que acabou se tornando processo seletivo de instituições privadas. Posteriormente, esse sistema passa a fazer parte das instituições públicas também.

Atualmente a forma de ingresso das universidades públicas está vinculada ao Enem. Existe ainda o Sistema de Seleção Unificada (Sisu), instituído pela Portaria Normativa nº 2, de 26 de Janeiro de 2010. Desenvolvido pelo MEC, consiste em um sistema de fase única no processo seletivo dos candidatos à universidade pública.

Esse sistema conta com as notas do Enem para o processo seletivo. As universidades que desejam participar disponibilizam um quantitativo de vagas (BRASIL, 2012).

Existe um Aviso Circular de nº 277, expedido pelo MEC, datado de 1996 direcionado às Instituições Federais de Ensino Superior, onde o ministro Paulo Renato Souza, expressa suas considerações sobre as ações que devem ser tomadas ou redimensionadas no sentido de viabilizar o acesso das pessoas com deficiências ao ensino superior. Nesse documento são apresentados os reajustes necessários para concretizar as ações em três momentos do processo seletivo:

[...] 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; no momento da 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).

Para dar suporte a essas orientações o MEC ainda encaminha em anexo ao aviso circular, sugestões de como efetivar tais reajustes. Especificamente para as pessoas surdas é recomendada a presença de intérprete de Libras no processo de avaliação dos candidatos surdos. Outra recomendação é que seja considerado na correção das provas discursivas o aspecto semântico da escrita dos surdos, ou que sejam adotados outros mecanismos de avaliação em substituição a prova de redação.

No entanto essas ações não vêm garantindo possibilidades reais de acesso ao ensino superior pelas pessoas surdas. Em visita ao site da COVEST-COPSET (Comissão de Processos Seletivos e Treinamentos), constatamos as primeiras barreiras comunicacionais para os surdos, visto que não tem tradução em libras do manual do candidato.

4.2 POLÍTICAS AFIRMATIVAS E O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

Para compreendermos o processo que desencadeou a implementação de políticas de ações afirmativas, descreveremos uma breve abordagem sobre a

origem dessas ações e sua contribuição para o processo de democratização do acesso ao ensino superior.

As políticas de ações afirmativas tem sua origem nos Estados Unidos através dos movimentos de luta dos negros contra o racismo. Brandão (2005), ao discutir as políticas de cotas universitárias faz um resgate do princípio das ações afirmativas descrevendo historicamente principais leis e atores dessas políticas e seus avanços no contexto norte americano. O Autor confere ao presidente americano John F. Kennedy a criação do termo ‘ação afirmativa’, no início da década de 1960. No principio, todo argumento em volta dessa questão estava voltado para a igualdade de oportunidades no trabalho, tanto para as minorias raciais quanto em relação às mulheres.

O autor supracitado apresenta Jonh Rawls (2002 apud BRANDÃO 2005) como base teórica para os princípios da ação afirmativa. Referenda o livro “Uma teoria da Justiça” de Rawls, que propõe uma visão contemporânea à ideia de ‘contrato social’. Brandão (2005) destaca que:

Segundo Rawls, a desigualdade é inadmissível, sendo que o único critério que justifica é a vantagem que ela possa trazer à camada que ocupe a posição inferior na sociedade. [...] Rawls condena qualquer tipo de desigualdade decorrente de diferenças étnicas, religiosas ou econômicas, as quais, para possuírem algum grau de legitimidade, devem vir acompanhadas de expressivas medidas compensatórias. Essas medidas compensatórias podem levar ao que se denomina ação afirmativa (BRANDÃO, 2005, p. 17-18).

Sabrina Moehlecke (2002), em seu artigo “Ação afirmativa: historia e debates no Brasil”, traz um debate sobre definições e as formas que as políticas de ações afirmativas apresentam de acordo com o contexto de cada país. Acrescenta que além dos Estados Unidos, outros países também instituíram propostas de ações afirmativas. O foco dessas ações está voltado principalmente para áreas do trabalho, e no sistema educacional com destaque para o ensino superior. Contemplando assim, grupos minoritários em seus aspectos raciais, culturais, sociais, étnicos e de gênero.

Quanto à definição Moehlecke (2002.), traduz o pensamento de Barbara Bergmann que entende ação afirmativa como o ato de:

[...] planejar e atuar no sentido de promover a representação de certos tipos de pessoas - aquelas pertencentes a grupos que têm sido subordinados ou excluídos - em determinados empregos ou escolas. É uma companhia de

seguros tomando decisões para romper com sua tradição de promover a posições executivas unicamente homens brancos. É a comissão de admissão da Universidade da Califórnia em Berkeley buscando elevar o número de negros nas classes iniciais [...] Ações Afirmativas podem ser um programa formal e escrito, um plano envolvendo múltiplas partes e com funcionários dele encarregados, ou pode ser a atividade de um empresário que consultou sua consciência e decidiu fazer as coisas de uma maneira diferente (BERGMANN, 1996, p. 7 apud MOEHLECKE, 2002, p. 199-200).

Entendemos que essa definição é exemplificada por condições tipicamente americanas, em uma concepção mais genérica. Mas numa discussão mais profunda Moehleke (2002), apresenta a compreensão numa ordem de cunho jurídico quando pontua através da perspectiva de outro autor o princípio da igualdade. Existe uma convicção na Filosofia do Direito que encerra que o tratamento igualitário às pessoas desiguais só aumenta a diferença entre elas, esse pensamento também tem fundamentado as políticas de ações afirmativas (GUIMARÃES, 1997 apud MOEHLECKE, 2002).

É nesse contexto que as políticas de ações afirmativas, principalmente a representada pelo sistema de cotas, com o sentido de corrigir os efeitos danosos da discriminação constituídos historicamente, se revela uma das mais controversas e polêmicas no que diz respeito ao sistema educacional de nível superior.

Quanto ao Brasil, os primeiros sinais de políticas de igualdade racial que se aproximam a um tipo de ação afirmativa, ocorrem em 1968, quando o Ministério do Trabalho intenciona legalizar a obrigatoriedade da contratação de um percentual mínimo de negros em empresas privadas. Foi somente na década de 1980 que o deputado federal Abdias Nascimento criou o primeiro projeto de lei, onde propunha medidas compensatórias aos afros descendentes brasileiros com base em perdas históricas sofrida por esses grupos. Porém, nenhum desses atos foi concretizado (MOEHLECKE, 2004).

Mais adiante, em meados da década de 1990 é adotada efetivamente a primeira política de cotas, estabelecendo cota mínima de 30% para a candidatura de mulheres. Outros eventos estão relacionados aos movimentos negros, a Marcha Zumbi contra o Racismo e Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial. (MOEHLECKE, 2002).

São os movimentos de combate ao racismo que fortalecem a luta e a defesa de políticas públicas com incentivo às práticas de ações afirmativas.

Brandão (2005) descreve alguns marcos referentes a acontecimentos que

delineiam medidas de ações afirmativas. Em 2002 em data alusiva a abolição da escravidão, foi criado o Programa Nacional de Ações Afirmativas, pelo governo federal e sob a coordenação da Secretaria de Estados dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça. No final desse mesmo ano deu-se início ao Programa Diversidade na Universidade, com o propósito de promover para descendentes de negros e indígenas, cursos preparatórios gratuitos para o processo seletivo de ingresso ao ensino superior.

Nesse sentido, quanto à questão educacional, de acordo com Brandão (2005) foram várias as iniciativas de promover ações afirmativas. Desde organizações não governamentais, parcerias institucionais e instituições públicas. Todas essas ações estavam vinculadas aos movimentos de combate a discriminação racial e social.

Podemos considerar que as políticas de ações afirmativas relativas às pessoas com deficiência estão presentes nas formas da lei correspondentes a políticas de inclusão representadas em seus desdobramentos no que diz respeito à acessibilidade em todos os seus aspectos, aos direitos linguísticos no caso dos surdos e o Programa Incluir que se destina a garantir o acesso pleno e a permanência das pessoas com deficiência no ensino superior.

5 DIALOGANDO SOBRE OS LIMITES E AVANÇOS DAS POLITICAS EDUCACIONAIS DE INCLUSÃO E O ACESSO DO SURDO AO ENSINO SUPERIOR

Para estabelecermos o diálogo entre os limites e avanços que transcorrem no processo seletivo de acesso ao ensino superior para as pessoas surdas, definimos como percurso metodológico primeiramente o levantamento documental das políticas educacionais de inclusão na perspectiva dos direitos da pessoa com deficiência. Procuramos através da análise de conteúdo interpretar os discursos contidos na legislação e nos documentos resultantes das conferências internacionais no âmbito das orientações educacionais e políticas. Buscamos compreender o principio da equidade de forma possibilitar o diálogo sobre os direitos linguísticos e a equiparação de oportunidades. Ainda tivemos como campo de investigação o discurso dos surdos concluintes do ensino médio de uma Escola Estadual de Pernambuco.

Nosso percurso metodológico teve como principio a proposta de metodologia interativa apresentada por Oliveira, M. (2010). Apresentamos o conceito dessa metodologia exposta pela autora:

A metodologia interativa como sendo um processo hermenêutico-dialético que facilita entender e interpretar a fala e depoimentos dos atores sociais em seu contexto e analisar definições em textos, livros e documentos, em direção a uma visão sistêmica da temática em estudo (OLIVEIRA, M., 2010, p.123).

Como técnica de análise utilizamos os pressupostos teóricos da análise de conteúdo com o objetivo de interpretar os discursos contidos na legislação e nas falas dos indivíduos envolvidos na pesquisa. Franco (2007) traz contribuições esclarecedoras sobre a crescente utilização da análise de conteúdo como ferramenta de interpretação no âmbito das pesquisas educacionais. Apresenta como ponto de partida da análise de conteúdo a mensagem, afirmando que pode ser verbal, gestual, silenciosa, figurativa ou documental, esclarece ainda que a mensagem necessariamente expressa um significado e um sentido, uma vez que existe uma relação direta entre as condições contextuais do emissor e a mensagem. Assim afirma que “toda análise de conteúdo implica comparações contextuais” (FRANCO, 2007, p.19-20).

Portanto, foi através dessa relação contextual entre o discurso do surdo e o que dizem as políticas educacionais, que buscamos refletir sobre os limites e avanços das políticas educacionais de inclusão e o acesso dos surdos ao ensino superior.

Então, com base nesses pressupostos é que podemos interpretar as mensagens contidas nos discursos que lançam o olhar sobre a educação dos surdos e a compreensão dos fatos históricos que discutem os processos de exclusão/inclusão das pessoas com deficiência. E também as concepções sobre as representações sociais sobre surdos e surdez com base nos estudos apresentados por pesquisadores surdos.

Nossa pesquisa está ancorada na abordagem qualitativa que traz a possibilidade de buscarmos a compreensão da realidade configurada pelo desenho complexo e dinâmico, onde estão imbricadas diversas variáveis que não podem ser isoladas nem desvalorizadas, como por exemplo, os aspectos sociais, psicológicos, comportamentais e outros. No âmbito das pesquisas educacionais, enquanto ciência relacionada a fenômenos sociais e políticos.

Na visão de Ludke e André (1986), o papel do pesquisador é o de servir como veículo inteligente e ativo na articulação entre o conhecimento acumulado e os novos, que podem surgir como resultado da pesquisa. Assim na perspectiva da abordagem qualitativa o pesquisador é parte do fenômeno que investiga, estabelecendo com o campo de pesquisa uma inter-relação, excluindo dessa maneira a possibilidade de neutralidade.

5.1 SUJEITOS DA PESQUISA

Considerando que a escuta da opinião da pessoa surda é de suma importância como sujeitos da pesquisa, elegemos um grupo de estudantes surdos concluintes do ensino médio que pretendem ingressar no ensino superior. Dessa forma nosso universo de pesquisa centrou-se numa Escola Estadual da rede de ensino de Pernambuco. Os estudantes surdos estão inclusos e em contraturno são atendidos na sala de atendimento educacional especializado.

Nossos sujeitos de pesquisa foram compreendidos por oito estudantes surdos, 03 do sexo masculino e 05 do sexo feminino. Os sujeitos tem idade aproximada entre 17 a 25 anos. Todos em fase de conclusão do ensino médio

preparando-se para o vestibular de 2013. O critério de escolha dos participantes está no fato de serem concluintes do ensino médio, dando assim a possibilidade de termos uma amostragem significativa, no sentido de apresentar os resultados necessários a nossa investigação.

5.2 PERFIL DO LOCAL DE PESQUISA

A **Escola Estadual pertence** a regional Gerencia Regional de Educação Recife Norte (GERE-Norte) da rede pública estadual de Pernambuco. Está situada na região central da cidade do Recife, sendo a única da rede que funciona em três turnos na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os níveis de escolaridade estão divididos em turmas de EJA I e II, que correspondem respectivamente à 3ª e 4ª fases (ensino fundamental) e I, II e III módulos (ensino médio).

A Escola desde o ano de 2000 desenvolve um trabalho na perspectiva da inclusão. Atualmente possui 12 intérpretes, 7 brailistas, 1 instrutor (professor surdo de Libras) e 10 professores que fazem acompanhamento na Sala de Atendimento Educacional Especializado (SAEE). Na área da surdez o atendimento é realizado por três professores com especialização em educação especial.

A SAEE foi a primeira a ser criada no estado e suas diretrizes seguem as orientações estabelecidas pelo MEC. Está equipada com materiais didáticos específicos para o desenvolvimento do trabalho de acompanhamento de cada área. Na escola estão regularmente matriculados, 15 alunos cegos e com baixa visão, 110 surdos, 50 alunos com deficiência intelectual (transtornos, síndromes, déficit cognitivos) e 01 aluno com mobilidade reduzida.

A SAEE tem como proposta de atividades as seguintes ações:

- Desenvolver estratégias para autonomia no ambiente escolar;
- O ensino do sistema Braille;
- O ensino de uso de recursos ópticos e não ópticos;
- Desenvolver estratégias para o desenvolvimento de processos mentais;
- Desenvolver técnicas de orientação e mobilidade;
- O ensino de libras;
- O ensino de uso da comunicação alternativa e aumentativa;

- Desenvolver estratégias para enriquecimento curricular;
- O ensino do uso do soroban.

5.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

O instrumento utilizado como fonte de dados foi o questionário, com o propósito de investigar quais as perspectivas dos estudantes surdos em relação ao ensino superior e quais possíveis dificuldades tendem a enfrentar quanto ao sistema de seleção de ingresso ao ensino superior. Consideramos relevante para as nossas análises, a descrição do trabalho realizado pelos professores da sala de atendimento educacional especializado, que visa apoiar os estudantes surdos em suas necessidades pedagógicas.

5.4 ANÁLISE DOS DADOS

Como sustentação teórica para a análise dos dados, sistematizamos nossos estudos em categorias teóricas. Assim, Marly Oliveira, valendo-se de outros autores, define categoria como a palavra relacionada à classificação ou “agrupamento de elementos que são sistematizados pelo pesquisador (a) após a pesquisa de campo, ou durante a análise de conceitos em livros didáticos, textos e documentos” (OLIVEIRA, M., 2010, p. 93).

Utilizando as premissas desse conceito, elegemos como categorias teóricas a educação dos surdos, no que consistem, as diferenças linguísticas, os direitos linguísticos numa sociedade plurilíngue e o reconhecimento da identidade e cultura da comunidade surda, as políticas educacionais de inclusão no discurso da equiparação de oportunidades e as políticas de ação afirmativa no processo de democratização de acesso ao ensino superior.

Compreendemos que as políticas de inclusão enquanto políticas de ações afirmativas não contemplam as necessidades das pessoas surdas, que se reconhecem politicamente e culturalmente no âmbito das diferenças. Considerando que o discurso da equidade de oportunidades está relacionado às políticas para pessoas com deficiências e de ação afirmativa voltada para questões de gênero, etnia e social, acreditamos que dessa forma não atendem às necessidades dessa categoria que se identifica como um grupo linguisticamente diferente.

Para resguardarmos a identidade dos sujeitos da pesquisa, os mesmos foram aqui apresentados através de letras constantes do alfabeto, como A, B, C, D, E, F, G e H.

Estabelecemos de acordo com nosso percurso metodológico, quatro unidades de análises, que estão aqui relacionadas com os fundamentos teóricos abordados no corpo desse trabalho e com as questões presentes no instrumento de coleta (quadro em apêndice).

1. Tipo de comunicação dos surdos

Na primeira unidade, desenvolvemos nossas análises com base no tipo de comunicação utilizada pelos surdos e as categorias teóricas que dissertam sobre os principais aspectos sociais e culturais que envolvem a língua de sinais. Estão inseridas nesta discussão as questões 1 e 2 do questionário.

Todos os sujeitos envolvidos na pesquisa, que responderam ao questionário, são usuários da Libras, o que demonstra a afirmação dos direitos adquiridos após o período que marcaram o surgimento das políticas linguísticas.

Percebemos em nossos estudos que o bilinguismo como proposta educacional para os surdos ainda não alcançou o estágio esperado. Sabemos que a organização do sistema escolar numa perspectiva bilíngue, ainda não foi suficientemente elaborada nem concretizada, a ponto de atender as necessidades linguísticas dos surdos. Quadros (2008), que discute sobre essa questão, apresenta em seus estudos a importância de se definir diretrizes efetivas para a constituição de uma escola bilíngue, que realmente tenha a libras como língua de instrução dos surdos e a língua portuguesa como segunda língua.

Como vimos nas considerações de Fernandes; Correia (2011), sobre a aquisição da linguagem, é de extrema importância que a pessoa surda tenha acesso à língua de sinais o mais cedo possível para que se resguarde o desenvolvimento natural da língua e o domínio do instrumento linguístico o qual proporciona a capacidade de desenvolver os processos das operações mentais sobre os signos.

Retomando Skliar (2012), destacamos ainda uma questão importante quanto ao bilinguismo. O autor aborda o fracasso escolar do surdo, mesmo com o reconhecimento da língua de sinais, pois questiona que os projetos políticos, os direitos linguísticos e o processo de reorganização escolar não conseguem se

aproximar da visão que são apresentados pelos estudos culturais que trata da questão da surdez no âmbito da visão socioantropológica e cultural.

Por isso, traz uma discussão muito pertinente sobre as representações sociais que permeiam entre o modelo clínico e o modelo baseado nos estudos culturais que aparecem representados tanto nos discursos das políticas educacionais como nos dispositivos pedagógicos existentes nos espaços educacionais que estão dominados pelos preceitos hegemônicos da relação de poder, imposta por uma maioria que no caso específico é denominado por Skliar (2012) como “maioria ouvinte”.

2. Perspectiva dos surdos quanto ao ensino superior

Em seguida tecemos nossas considerações com o suporte da segunda unidade de análise que discute sobre a perspectiva dos surdos quanto ao ensino superior e os avanços quanto a ofertas de cursos e os tipos de processos seletivos. Os argumentos teóricos que embasam essa discussão estão ancorados no debate sobre as oportunidades oferecidas aos surdos e principalmente às políticas de inclusão e de ações afirmativas. As questões relativas a essa discussão são as de numero 3, 4, 9 e 10.

Quanto às perspectivas dos entrevistados em relação ao ingresso ao ensino superior, os sujeitos A, C, E, F e G, pretendem concorrer a uma vaga. No entanto somente o sujeito A respondeu que o ensino médio o potencializa para enfrentar o processo seletivo.

Os sujeitos B e D responderam que não querem concorrer a vagas em uma universidade pública. Apesar de a questão ser objetiva, os mesmos manifestaram-se em Libras, afirmando ser o processo seletivo “muito forte... difícil”. Dentre todos, apenas um manifestou o desejo de cursar uma faculdade particular.

Ao serem questionados sobre o interesse pelo curso de Letra/Libras, os sujeitos A, B e C não mostraram interesse. Os demais, correspondente à maioria, demonstraram interesse em cursar Letra/Libras, revelando a importância desse curso para os surdos e a educação de crianças surdas.

Ainda nessa mesma unidade de análise estão classificados pelo instrumento de pesquisa (na questão de nº9) os cursos de interesse dos sujeitos pesquisados. Podemos perceber que mesmo com a identificação com o curso de Letras/Libras,

todos os sujeitos revelam interesse por outras áreas como: Português, Filosofia, Economia, Fotografia, Design, Matemática, Gastronomia, Fisioterapia, Psicologia e área profissionais como Cabeleireiro e Policial investigador.

Retomando os dados apresentados pela PROAES (Pro Reitoria de Assuntos Estudantis) no capítulo 4, constatamos que o quantitativo de surdos inseridos no ensino superior é insignificante e que desses estudantes, dois acompanham as aulas porque conseguem escutar, ou seja, tem resíduo auditivo suficiente para compreender a explanação do professor. Outro tem o apoio de um copista, o que implica que esse estudante possivelmente compreende o português escrito. Os demais surdos estão concentrados no curso de Letras/Libras, com o qual os surdos buscam identificação devido o uso da Libras. De acordo com os dados revelados na pesquisa essa identificação pode ser confirmada quando falam principalmente da importância da língua e da educação de crianças surdas.

Como podemos acompanhar no corpo teórico desse trabalho, apesar das políticas de expansão e democratização do acesso ao ensino superior, são raras as oportunidades oferecidas aos surdos, que atendam suas especificidades linguísticas. As políticas de ações afirmativas direcionadas às pessoas com deficiência são as políticas de inclusão representadas em seus desdobramentos no que diz respeito à acessibilidade em todos os seus aspectos. Quanto aos surdos destinam-se aos direitos linguísticos. E o Programa Incluir que procura garantir o pleno acesso e a permanência das pessoas com deficiência no ensino superior, através do fomento à criação de núcleos de acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

3. Proposta pedagógica e a preparação para o processo seletivo

Definimos como terceira unidade de análise a proposta pedagógica e a preparação para o processo seletivo, tendo como suporte teórico as propostas educacionais e o bilinguismo na educação dos surdos, considerando as políticas de inclusão. As questões analisadas são as de nº 5 e 7.

A questão sobre se o conhecimento do ensino médio potencializa o estudante surdo para enfrentar o processo seletivo, tem como resultado que apenas um entrevistado confirma ser os estudos do ensino médio capaz de potencializa-lo para enfrentar o processo seletivo, os demais sujeitos dizem não estar preparados para o

processo de seleção à universidade pública.

Quanto à formação os sujeitos A, B, C, D, E, F, e H afirmaram ter em sua formação o professor e o intérprete. Destes, os sujeitos C, D, E, F, G, e H, também apontaram ter em seu processo de formação o professor bilíngue. Entendemos que o professor não é indicativo de que a proposta educacional a qual se referem, seja necessariamente uma proposta educacional bilíngue.

Quanto às propostas pedagógicas dirigidas a educação dos surdos, nossos argumentos nos revelaram que existe um predomínio de uma língua sobre a outra, a visão hegemônica que tem como base a representação social sobre o surdo e a surdez, tanto na perspectiva dos surdos quanto das pessoas não surdas.

Na concepção sobre a educação dos surdos, como vimos, perpassa sempre a valorização da Língua Portuguesa como primeira língua para as pessoas surdas. Isso revelou que mesmo com as políticas linguísticas a realidade esbarra na compreensão que se tem sobre a surdez e o surdo. Essa proposta não se configura como eficaz devido à negação ao discurso sobre a educação que os surdos querem. Não existe uma escuta para a fala do surdo. A proposta de educação bilíngue não se concretiza nem pode se sustentar, diante dessas construções conceituais sobre a representação social da surdez e do surdo.

Todas as filosofias apresentadas no decurso histórico aqui revelado tem como propósito a aprendizagem da língua oral. Quanto a Comunicação Total, se traduz no uso de vários recursos. No entanto, de acordo com Goldefeld (2002), vimos uma inclinação na perspectiva da diferença sobre a questão da surdez, embora ainda prevaleça o propósito da aprendizagem da língua oral auditiva.

Como citamos antes a educação bilíngue é um desafio, mas que deve estar a cargo de uma política nacional centrada nos aspectos que definem as especificidades linguísticas, culturais, políticas e sociais da comunidade surda. É preciso que seja reconhecido esse direito.

Tomando por base as considerações de Fernandes; Correia (2011) sobre a capacidade humana de significação, quando falam sobre o signo e o que esse fenômeno psicológico representa para o desenvolvimento dos processos cognitivos, percebemos que para que o processo de ensino e aprendizagem dos surdos possa se dar numa perspectiva bilíngue, é fator primordial que a língua de sinais seja considerada a língua de instrução. Assim como, o alerta para que aquisição da língua de sinais pelas pessoas surdas ocorra em tempo hábil, uma vez que a falta

dessa condição, deixa lacunas que podem comprometer o desenvolvimento emocional individual e social da pessoa surda.

Com base nessa argumentação relembremos Goldfeld (2002), que afirma ser a língua de sinais a única língua que o surdo pode dominar com êxito, servindo a todas as suas necessidades comunicacionais e também cognitivas. Essas premissas fortalecem a priori a necessidade de se aprofundar um estudo sobre a implementação urgente de escolas bilíngues, onde de fato a língua de sinais seja considerada a língua de instrução dos estudantes surdos. Essas prerrogativas podem dar condições reais de possibilidades para que a pessoa surda tenha acesso a todos os níveis de ensino e também de aprendizagem.

Acrescentamos que a escola lócus dessa pesquisa, não se configura como escola bilíngue, e sim como uma escola com proposta inclusiva com intérpretes atuando junto aos professores e com a sala de atendimento educacional especializado.

4. Limites quanto ao acesso ao ensino superior

A quarta unidade de análise estabelecida em nosso trabalho, se apresenta com base no limite quanto ao acesso ao ensino superior. Tivemos como suporte teórico para esta discussão as políticas educacionais, as políticas linguísticas e de acessibilidade. Essas categorias estão apresentadas nos capítulos 3 e 4 desse trabalho. As questões nº 6, 8 e 11 correspondem respectivamente à investigação sobre os limites que dificultam o acesso ao ensino superior, como o que pode dificultar a aprovação, o que impede de enfrentar o vestibular, e o que falta pra chegar a uma universidade.

Quanto ao que dificulta a aprovação no vestibular os sujeitos A, G e H disseram que falta tradução, mas de acordo com a legislação, que trata o Dec.5296/04 sobre acessibilidade e do Aviso Circular de nº277/MEC/GM que trata da presença do intérprete no processo seletivo, o surdo tem direito ao intérprete, porém não implica que esse intérprete poderá traduzir a prova, até porque incorre em questões éticas, caso fosse dado ao intérprete à atribuição de traduzir todo o conteúdo da prova. Portanto, a participação do intérprete se restringe a tradução dos informes principais, o que não garante condições equitativas no processo seletivo. Os sujeitos C, F, G e H também apontaram a língua portuguesa como um entrave no

processo seletivo para o ingresso ao ensino superior.

Posto que o ensino médio não os potencializa, ficou evidente que o pouco conhecimento os impossibilita de competir em condições de igualdade. Os sujeitos B, C, D, E, e F confirmaram não possuir conhecimento suficiente como fator que dificulta aprovação no processo seletivo. E aí cabe uma questão, qual o porquê da defasagem na educação desses sujeitos?

De acordo com a questão sobre se o ensino médio os potencializa para o ingresso ao ensino superior, a maioria respondeu que não, o que pode ser comparado com as respostas dadas a questão de nº 6 que trata do que pode dificultar a aprovação no processo seletivo.

A partir desses dados podemos inferir que além do pouco conhecimento, a língua portuguesa configura-se também como um entrave para os surdos no processo seletivo. Considerando que, mesmo que estivessem em condições iguais quanto aos conhecimentos e competências necessárias para alcançar o índice de aprovação, ainda assim poderiam esbarrar na língua portuguesa. Uma vez que esta língua é para os surdos a segunda língua.

Quanto às questões seguintes de nº 8 e 11, que precisaremos transcrever as falas dos sujeitos. Ressaltamos que apesar de não fazer parte desse estudo, precisamos esclarecer que a escrita do surdo apresenta algumas peculiaridades como: a ausência de conectivos e em alguns casos a falta de flexões verbais e nominais, representando dessa forma em sua produção escrita, a estrutura linguística da língua de sinais.

Ao serem indagados sobre o que falta para chegar ao ensino superior os sujeitos da pesquisa, disseram que:

- A. Eu falta futuro precisa curso vestibular português. Eu também quero governo. (sic);
- B. Você fazer não falta não falta vestibular. (sic);
- C. Eu gosto muito de estudando. (sic);
- D. Eu quero vontade pessoa faculdade curso aprender sinho futuro. (sic)
- E. Eu sempre estudo UPE UFPE interesse. (sic);
- F. Eu quero só de especial são surdos. (sic);
- G. Só intérprete. (sic);
- H. Intérprete (sic);

Ao analisar a questão destacamos as argumentações por eles apresentadas, fazendo as devidas traduções.

O sujeito A disse que para chegar ao ensino superior, o governo precisa organizar ou Programar cursos pré-vestibulares de português. O sujeito B, sendo coerente com seu discurso em todo questionário, afirma que não quer fazer o vestibular. Quanto ao C, podemos inferir que por gostar de estudar e considerando suas respostas em todo questionário, compreendemos que estudando é possível chegar à universidade. O sujeito D manifesta seu desejo de fazer um curso em uma faculdade e tem isso como um sonho para seu futuro.

Percebemos que os sujeitos buscam em si mesmo um atributo que possa conduzi-los com êxito no ingresso ao ensino superior.

O sujeito E declarou seu interesse em estudar em duas universidades públicas do Estado de Pernambuco, a Universidade de Pernambuco (UPE) e Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

O sujeito F, parecendo compreender melhor a questão, manifestou o desejo por uma escola especial para surdos como o meio, possivelmente mais adequado de se chegar ao ensino superior.

Os sujeitos G e H responderam que faltam intérpretes, entenda-se, nos exames seletivos. O que provavelmente não compreendem é que não é possível a interpretação da prova na integra a não ser o direito garantido, apenas como acessibilidade comunicacional na hora da realização do exame, ou seja, para a interpretação dos informes e não da prova em si.

Percebemos que dos oito sujeitos, quatro apontaram para fatores externos as soluções para viabilizar um processo de ingresso de forma mais equitativa. E que, não está apenas em suas potencialidades às condições necessárias que os levem ao ensino superior.

Os sujeitos A, F, G e H apontaram para soluções que estão na esfera governamental ou implicadas nas políticas públicas e educacionais. O sujeito A, ao citar o governo em sua fala, inferimos que este reivindicou por uma atenção quanto à preparação desses alunos para enfrentar o processo seletivo, principalmente considerando a preocupação dos mesmos com a língua portuguesa.

Já C, D e E, tomaram para si, o desejo de estudar e E destacou as universidades públicas como interesse de realização dos seus estudos. Assim inferimos que essa é mais uma solicitação pelos direitos a uma educação pública.

Nesse sentido retomamos os valores prescritos no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), quando diz que o estado brasileiro deve efetivar políticas públicas no sentido de considerar os princípios dos direitos humanos afirmando o compromisso pela promoção da igualdade de oportunidades e da equidade. Destacamos que o PNEDH tem como alguns dos seus princípios quanto ao ensino superior, o de garantir a democratização à informação, o do acesso dos grupos vulneráveis e excluídos e principalmente implementar políticas públicas que atendam necessidades básicas desses segmentos sociais excluídos. Consideremos então uma questão não só de pessoas com deficiências, mas todo espectro de excluídos da sociedade, inclusive os considerados de minoria linguística.

Ao serem indagados sobre o que os impede de tentar fazer o vestibular para uma universidade pública, os sujeitos da pesquisa responderam que:

- A. Eu cá vou entre cá barreira sempre faculdade ou Eu cá não entre barreira hora coisa marca pessoa Eu só vida que futura sonho. Eu futuro vida cá vontade. Eu agora não ainda só futuro pensar, ok. (sic);
- B. Eu como difícil muito, mas não vestibular. (sic);
- C. Claro que sim/ (sic) Obs: não concluiu resposta;
- D. Que importante bom, mas governador voltar não difícil Eu quer falar governador. (sic);
- E. Eu espera derma hoja Enem. (sic);
- F. São dificuldades da estudar as coisas. (sic);
- G. Não entender. Este não entendeu a pergunta. (sic);
- H. Obs: não respondeu.

O sujeito A tomou para si o motivo que o impede de fazer o exame seletivo. O sujeito B manteve o discurso de não querer fazer faculdade ou curso superior. O sujeito C compreendeu que a pergunta é, se vai tentar o vestibular em universidade pública, e sua resposta teve caráter afirmativo. O sujeito D, expressou o anseio em tratar como o governo sobre seus direitos. O sujeito E aguardou o Enem para se submeter ao processo seletivo. O sujeito F atribuiu a si mesmo os motivos que o impedem de fazer o vestibular em uma universidade pública. Quanto ao sujeito G disse não ter entendido a pergunta e o sujeito H, não respondeu.

Acrescentamos que dos sujeitos entrevistados apenas um está atualmente cursando o nível superior em uma faculdade particular, os demais fizeram o exame no Enem mais não passaram.

Percebemos que os anseios declarados dos sujeitos da pesquisa se pautaram nos discursos da equidade. Considerando as argumentações teóricas dos autores que descerram sobre essa questão, compreendemos que além dos valores que tornam indissociáveis os termos igualdade e respeito às diferenças, os fundamentos concernentes às políticas de inclusão e ações afirmativas, como o empoderamento, precisam compor as estruturas dos movimentos e mobilizações de comunidades e grupos de surdos, em busca dos direitos a equidade, visto que de acordo com Cintra na compreensão jurídica a equidade constitui-se num instrumento em que o juiz pode dispor legalmente, para mesmo de encontro ao que já está escrito, estabelecer um equilíbrio entre partes que podem estar em condições a princípio desiguais. É nesse sentido que as políticas de inclusão precisam encontrar o equilíbrio entre o que preceitua e o que prescreve as políticas linguísticas voltadas para a educação dos surdos.

6 CONSIDERANDO ALGUMAS PROPOSIÇÕES

Retomando nossa proposta inicial sobre os limites e avanços das políticas de inclusão quanto ao acesso do surdo no ensino superior, consideramos como avanços a democratização, a expansão e interiorização do ensino superior nessas três últimas décadas, embora tenhamos detectado os movimentos ideológicos adversos nos discursos das políticas educacionais e de inclusão com os discursos das políticas de mercado e das orientações transnacionais para educação pelos organismos internacionais. Por isso notadamente percebemos a expansão de instituições privadas.

Entendemos as políticas linguísticas, enquanto políticas de inclusão, assim, as elencamos como um dos avanços, uma vez que vieram contribuir para desconstruir as concepções tradicionais de dominação monolíngue, desmistificando conseqüentemente as visões equivocadas sobre a língua de sinais, fortalecendo e valorizando a visão política e antropológica da surdez e das pessoas surdas.

Quanto ao acesso ao ensino superior especificamente, notamos que o processo seletivo em todas as suas formas ainda exclui as pessoas surdas. Configura-se assim em um dos limites, considerando nossos argumentos, quanto à importância da língua de sinais como primeira língua para os surdos. Ainda que se garanta a presença do intérprete, vimos nessa situação, que a língua portuguesa permanece como prioridade no processo de formação educacional da pessoa surda.

O percurso histórico da educação dos surdos tem demonstrado alguns avanços consideráveis, mas de acordo com os argumentos sobre representações, compreendemos que ainda perpassam as percepções e considerações que atribuem aos surdos à necessidade da apropriação da língua portuguesa, não como uma condição social positiva, mas como uma imposição dessa língua como primeira língua. Percebemos que a atual conjuntura na educação dos surdos traz uma nova roupagem de concepções anteriores, quando amplia em todas as dimensões às possibilidades oferecidas, pelo menos no que dizem as leis, para que os surdos possam participar efetivamente da sociedade de forma autônoma. De torna-los acreditamos, em condições aceitáveis na sociedade. Isso nos remete a um olhar sobre a deficiência com o foco na normalização e não na diferença, concepções que discutimos ao longo desse trabalho.

O problema que levantamos em relação a essa autonomia, materializa-se na contradição entre a escolha e o empoderamento por uma posição reconhecidamente de participação política e cultural que só pode ser firmada por uma comunidade que exerça seus direitos e tenha voz ativa nas tomadas de decisões e direcionamentos dos seus direitos.

Entendemos a proposta de educação bilíngue para os surdos como um avanço nas políticas educacionais. No entanto, o que se configura como um limite é a operacionalização desse processo educacional. Consideramos que precisam estar na ordem da pauta científica, pesquisas que aprofundem os estudos sobre a importância da língua de sinais nas primeiras fases do desenvolvimento de crianças surdas, na perspectiva de assegurar um instrumental linguístico, garantindo assim o desenvolvimento compatível ao de crianças ouvintes, de suas capacidades de apreensão do mundo simbólico, avaliando a importância desse processo para a construção das estruturas emocionais, cognitivas e sociais da pessoa com surdez.

Como havíamos questionado anteriormente, essas possibilidades acima podem ser pensadas para uma nova geração de surdos que estão iniciando seu processo de escolaridade. Mas, os que estão atravessando esse momento de transição e que conseqüentemente apresentam resquícios desses históricos embates sobre o modelo adequado de educação, para estes restam superar as dificuldades que marcaram a trajetória de sua formação. Nesse sentido, trazemos essa reflexão: como podemos discutir e garantir o acesso ao ensino superior a esses indivíduos que com toda dificuldade ainda concluíram o ensino médio, mas que apresentam perdas significativas no seu processo de escolarização? Fatos esses que identificamos nos resultados trazidos pelos próprios sujeitos da pesquisa. Como suprir esses espaços vazios? Um deles reclama atenção do governo com relação a cursos preparatórios para enfrentar o processo seletivo. Consideramos a necessidade do uso da equidade na tomada de decisões políticas educacionais que possam dirimir as desigualdades no processo. Afinal, vimos que o tratamento igual dado aos diferentes, só aumenta a desigualdade.

De acordo com nossas análises a língua portuguesa se traduz como um dos maiores entraves ou limites no processo seletivo. Os sujeitos da pesquisa argumentam sobre as dificuldades que enfrentam, dizendo não entender as coisas, referem-se aos conteúdos estudados e as explanações dos professores. Essas impossibilidades afastam também os sonhos e as chances de profissionalização em

nível superior, apesar de demonstrarem o desejo de formação profissional em diversas áreas do conhecimento.

Com todo suporte de políticas voltadas para o acesso democrático ao ensino superior ainda tem uma gama de indivíduos excluídos deste sistema. A expansão, a democratização, os programas de apoio ao acesso e permanência que ocorreram durante os governos aqui analisados, não foram suficientes para atender essas expectativas dos surdos. A realidade está distante de alcançar essa parcela da sociedade. As políticas educacionais e o contexto político econômico foram favoráveis à expansão de instituições particulares, mas isso não significou êxito no que diz respeito aos surdos, apesar de que é neste setor que se concentram grupos de pessoas anteriormente excluídas desse nível de ensino.

Podemos considerar ainda que a formação básica precisa ser redimensionada não só na educação dos surdos, numa perspectiva bilíngue, mas a educação básica como um todo no sentido de atender a todos os indivíduos.

Vimos pelo percurso traçado em nossas referências, que estão presentes nos discursos tanto das políticas quanto das abordagens científicas, duas vertentes em relação ao surdo/surdez. Estão no âmbito das deficiências e das políticas voltadas para o processo de inclusão e nas discussões que abrangem questões de ordem social e política do indivíduo, que culminam na visão antropológica da surdez.

Percebemos que os valores assentados no mercado e no discurso da autonomia e empoderamento determinam a desresponsabilização social dos poderes públicos. Atributos que cabem no discurso contraditório da inclusão x exclusão, velado pelas políticas de inclusão e democratização da educação. É conflitante o debate neste contexto onde o mercado econômico dita as regras para a educação. Ou será que, como diz Meszáros, “é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente?” Assim, se considerarmos o Estado capitalista, num palco de conflitos, contradições e lutas intermitentes, onde se buscará a saída para estes desafios?

Ainda que se discuta a necessidade da educação para a cidadania como diz nossa carta magna, as ações e decisões do estado estão vinculadas a um modelo econômico que orienta nações interdependentes nesse mundo globalizado. Compreendemos que fazemos parte de blocos que se atêm aos seus interesses

políticos e econômicos, o que travam as perspectivas da formação humana para o bom convívio social, a inclusão e o bem estar de todos no mundo.

O discurso fomentado pelos organismos internacionais corre na linha dos valores humanos, com base principalmente nos direitos humanos, mas o que se vê é um estado de controvérsias. Por um lado, os direitos humanos e os movimentos sociais impulsionando as demandas sociais, com o fim nas políticas públicas, por outro, o livre mercado, a globalização e as orientações definidas pelos organismos centrais que demonstram a tendência em relacionar educação à produtividade, atrelando a educação ao mercado.

No âmbito da equidade, devemos considerar que este atributo, princípio na perspectiva da ordem jurídica, precisa ser retomado em sua essência nos discursos das políticas públicas educacionais, no sentido de rever as condições equânimes dos direitos sociais e educacionais das pessoas com surdez no que diz respeito aos direitos linguísticos.

Garantir o princípio da equidade, considerando as especificidades linguísticas do surdo pode ser uma garantia de êxito no processo seletivo ao ensino superior, ainda que sejam instituídas de fato escolas bilíngues dentro das condições necessárias em respeito aos processos de aquisição da língua natural como primeira língua para as pessoas surdas.

Precisamos lançar um novo olhar às discussões sobre a educação dos surdos na perspectiva bilíngue, estruturando, mapeando os estudos linguísticos que orientam a compreensão dos percursos a serem definidos a uma educação voltada para o surdo. Que fortaleça sua cidadania, valorizando e potencializando-os para a participação política. Nesse sentido se discute o empoderamento e suas possibilidades de construção política, social, e cultural, tanto no âmbito individual quanto coletivo. Promovendo assim, condições de mobilização dos movimentos sociais em prol da constituição de direitos sociais e educacionais.

É com esta argumentação que se discute um sistema nacional de educação no qual o sucesso pode depender da articulação e mediação do Estado para encontrar o caminho para a integração e coesão apresentadas por Oliveira, D. (2011). E os valores implicados no âmbito da coesão, podem ser estendidos perfeitamente aos princípios da inclusão, dependendo não só dos sistemas escolares e dos professores, mas da ampliação de políticas públicas no sentido de

atender a grita das desigualdades sociais. Só assim poderá ser dado um tratamento ao sentimento de pertencimento social. É para combater as desigualdades sociais e educacionais e atender a demanda da sociedade que a autora diz que se deve pensar em políticas de Estado.

As demandas sociais fundadas nos movimentos sociais organizados, representantes da sociedade civil têm papel vital na construção, melhoramentos e implementação de políticas sociais coerentes com as suas necessidades e pela efetivação da democracia. Mesmo que o Estado apresente um discurso de solidariedade é importante à ação desses movimentos no sentido de debelar sobre as reais intenções do Estado, de atender às lógicas do sistema e a concordância com a política econômica do mercado.

Entendemos que os surdos precisam da compreensão de si mesmos e de como as políticas educacionais de inclusão os percebem. As representações fazem parte do contexto social e do individuo e precisamos considerar essas condições.

Podemos pressupor que independentemente do lado em que se identifiquem os grupos, ou seja, pessoas que se reconhecem surdos e pessoas que se definem com deficiência auditiva, ambos devem requerer questões que dizem respeito a sua cidadania, o usufruto de seus direitos e do reconhecimento cultural e de identidade individual e coletiva.

Compreendemos no decurso desse estudo que são muitos os desafios. A educação bilíngue diante as políticas educacionais pode ser considerada um avanço, no entanto os limites incidem possivelmente na compreensão e reconhecimento de um grupo que luta pela visibilidade social política e cultural. Esse é um estudo que pode ser aprofundado com a aplicação da teoria das representações, no âmbito do discurso das políticas educacionais.

Quanto ao processo seletivo inferimos de acordo com os depoimentos dos sujeitos que a forma igual como é tratado os diferentes, só aumenta o abismo das desigualdades. Afastando assim, o surdo cada vez mais das possibilidades nessa escalada ao ensino superior. Acreditamos em uma possibilidade que considere os princípios da equidade e o respeito às diferenças linguísticas.

Concebemos que cabe aos intelectuais surdos, aos familiares e ao estado encaminharem as pautas de necessidades que atendam às diferenças, implementado políticas de ações afirmativas que efetivamente considere os

princípios da equidade, no sentido de atender a demanda da comunidade surda na perspectiva de suas peculiaridades linguísticas. Assim, poderá ampliar novas possibilidades às pessoas surdas quanto ao acesso ao ensino superior e a todos os níveis de educação, favorecendo sua participação na vida, no trabalho e principalmente no exercício de sua cidadania.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo; SADER, Emir (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. Polêmicas do nosso tempo. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

BARBOSA, Eduardo. **Audiência pública do senado federal: educação especial**. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/comissoes/ce/ap/AP20110920_Eduardo_Barbosa.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2012.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **As cotas na universidade pública brasileira: será esse o caminho?** Campinas. São Paulo: Autores Associados, 2005.

BRASIL, Câmara dos Deputados. Decreto nº 11.530/1915. **Diário Oficial da União - Seção 1 – 20 mar. 1915**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>>. Acesso em: 9 jun. 2013a.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007**.

_____. Decreto nº5626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, e o art. 18 da Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União** de 03 de dezembro de 2004.

_____. Ministério da Educação. **Aviso Circular nº 277/MEC/GM** Brasília, 08/05/1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2010.

_____. Ministério da Educação. **Sistema de seleção unificado**. Disponível em: <<http://sisu.mec.gov.br/tire-suas-duvidas#conhecendo>>. Acesso em: 05 jun. 2012.

_____. Ministério da Educação/Inep- Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira **Censo da Educação Superior 2010: Divulgação dos principais resultados do Censo da Educação Superior 2010**. 2011.

_____. Presidência da República /Casa Civil. **Decreto nº 19.851/1931**. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19851.htm>. Acesso em: 09 jun. 2013a.

_____. Senado Federal-Subsecretaria de informações. **Decreto nº 8.659/1911**. <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/4_1a_Republica/d>. Acesso em: 09 jun. 2013b.

_____. Ministério da Educação, Ministério da Justiça **Secretaria Especial dos Direitos Humanos**, Brasília, UNESCO, 2007.

BRITO, Lucinda Ferreira. **Por uma gramática de línguas de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro UFRJ, Departamento de Linguística e Filologia, 1995.

CARNEIRO, Moaci Alves. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns: possibilidades e limitações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CARTA ABERTA DOS DOUTORES SURDOS AO MINISTRO Disponível em: <br.groups.yahoo.com/group/SURDOS-BR/message/19779>. Acesso em: 05 set. 2012.

CASTRO, Alda Maria D. Araujo. A expansão e o acesso ao ensino superior: os novos desafios da educação brasileira. In: SOUZA JUNIOR, Luiz de; FRANÇA, Magna; FARIAS Maria da Salete Barbosa de. (Org.) **Políticas de gestão e práticas educativas: a qualidade do ensino**. Brasília: Liber livro/ Anpae, 2011, p.19-36.

CINTRA, Fausto Gonçalves. **A equidade como instrumento de integração de lacunas no Direito Civil brasileiro**. Franca, 2003, 66 f. Monografia (Graduação em Direito)-Faculdade de História, Direito e Serviço Social da Universidade Estadual Paulista–UNESP, Franca, 2003. Disponível em: <http://jusvi.com/files/document/pdf_file/0001/5133/pdf_file_texts_15133.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2013.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino superior no octênio FHC Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 37-61, abril 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 11 jun. 2013.

FERNANDES, Eulalia; CORREIA, Cláudio Manoel de Carvalho. Bilinguismo e surdez: a evolução dos conceitos no domínio da linguagem. In: FERNANDES, Eulalia (Org.). **Surdez e bilinguismo**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2 ed. Brasília: Liber Livro, 2007.

GATTI, Bernardete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação do Brasil. In: WELLER, Wiviam; PFAFF, Nicole (Org.) **Metodologia da pesquisa qualitativa em Educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Linguagem, surdez e educação**. 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 2002.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. São Paulo: Plexus, 1997.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. trad. Tomaz Tadeu da Silva, Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HOROCHOVSKI, Rodrigo Rossi; MEIRELLES, Giselle. Problematizando o conceito de empoderamento. In: SEMINÁRIO NACIONAL MOVIMENTOS SOCIAIS, 2., 2007, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: [s.n.], 2007.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MESZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MITTLER, Petter. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Trad. Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação Afirmativa no Ensino Superior: entre a excelência e a justiça racial. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 757-776, Especial - Out. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a06v2588.pdf>>. Acesso em: 9 dez. 2012.

_____. Ação afirmativa: historia e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, nov. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15559.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2013.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. trad. Pedrinho A. Guareschi. 9. ed. Petropolis, RJ: Vozes, 2012.

NOTÍCIAS DA UFSC. **Vestibular UFSC 2012: concurso teve provas especiais para surdos**. Disponível em: <<http://noticias.ufsc.br/2011/12/12/vestibular-ufsc-2012-pela-primeira-vez-concurso-oferece-provas-em-computadores-individuais-para-surdos/>>. Acesso em 26 jan. 2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Revista CEDES. Educ. Soc.** Campinas: v. 32, n, 2011. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a05.pdf>>, Acesso em 30 maio 2013.

OLIVEIRA, Francisco. Neoliberalismo à brasileira. In GENTILI, Pablo. SADER, Emir. (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

OTRANTO, Célia Regina. **A reforma da educação superior do governo Lula: da inspiração à implantação**. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT11-1791--Int.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2012.

PERLIN, Gladis T. T. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

_____. KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____.;CAMPELLO, Ana Regina e Souza. A constituição Política, Social e Cultural da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. In: VIEIRA-MACHADO, Lucyenne Matos da Costa. LOPES, (Org.). **Educação de surdos: políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda**. 1. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.

RODRIGUES, Janine. **Coletando textos, discutindo ideias**. JP Ed Universitária UFPB. 2006.

_____. **Construindo a profissionalização docente**. João Pessoa, PB: Editora Universitária UFPB, 2002.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. Inclusão: **Revista da Educação Especial**, Brasília: MEC/Secretaria de Educação Especial. v.1, n. 1. out. Brasília: 2005.

SANTIAGO, Sandra Alves da Silva. **A história da exclusão da pessoa com deficiência: aspectos sócio-econômicos, religiosos e educacionais**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SASSAKI, Romeu Kasumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 7. ed. Rio de Janeiro: Ed. WVA, 2006.

SILVA, Maria Odete Emygdio. Da exclusão à Inclusão: concepções e práticas. **Revista Lusófona de Educação**, v. 13, p. 135-153, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n13/13a09.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2013.

SKLIAR, Carlos. (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 6 ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

SOUZA JUNIOR, Luiz de. Política de democratização do acesso ao ensino superior. In: SOUZA JUNIOR, Luiz de; FRANÇA, Magna; FARIAS, Maria da Salete Barbosa de. (Org.). **Políticas de gestão e práticas educativas**: a qualidade do ensino. Brasília: Liber Livro/Anpae, 2011, p. 37-56.

SPOSATI, Aldaíza. **Políticas públicas**: proteção e emancipação. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/reportagens/ppublicas/pp11.htm>>. Acesso em: 13 mar. 2013.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 2. ed. rev. Florianópolis: Ed. UFSC, 2009.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**: UNESCO, 1994. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2012.

_____. **Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos**. Barcelona Junho de 1996.

YAHOO GRUPOS BRASIL. [**Surdos**]. Disponível em: <<http://br.groups.yahoo.com/group/SURDOS-BR/>>. Acesso em 10 mar. 2013.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA OS SURDOS

Dados pessoais:

Nome:

Sexo:

Data de nascimento:

- 1- .Você se comunica através da Libras
() sim () não
- 2- Se você disse não, responda a seguinte questão: na sala de aula você usa como recurso recepção dos conteúdos:
() aparelho auditivo
() leitura labial
() outros
- 3- Suas perspectivas quanto à universidade pública:
() vou concorrer a uma vaga
() não quero fazer universidade
() vou fazer faculdade particular
- 4- Você já fez o vestibular alguma vez?
() sim () não
- 5- Seu conhecimento do ensino médio potencializa você para enfrentar o processo seletivo à universidade pública?
() sim () não
- 6- O que pode dificultar sua aprovação no vestibular?
() pouco conhecimento
() a falta de tradução
() a língua portuguesa
- 7- Como vem ocorrendo sua formação?
() professor e intérprete
() professor bilíngue
() professor sem libras e sem interprete
- 8- O que você considera que falta para você chegar ao ensino superior?

9- Qual curso você gostaria de fazer no ensino superior?

10-Você tem interesse em fazer o curso de Letra/Libras?Por quê?

11-O que o impede de tentar fazer o vestibular de uma universidade pública?

APÊNDICE B – QUADRO DE CATEGORIAS (PARA A ANÁLISE DE DADOS)

UNIDADES DE ANÁLISES	CATEGORIAS TEÓRICAS
1- Tipo de comunicação dos surdos Questão: 1,2.	Deficiência, diferença, representação social e identidade. Direitos linguísticos. Cap. 2
2- Perspectiva dos surdos quanto a Universidade Pública e os avanços quanto a ofertas de cursos e os tipos de processos seletivos Questão: 3,4,9,10.	Oportunidades/cursos favoráveis aos surdos (Letras/Libras). Políticas de Ações Afirmativas. Cap. 4
3- Proposta Pedagógica e a preparação para o processo seletivo Questão: 5,7	Propostas Educacionais – bilinguismo na educação dos surdos. Cap. 2
4- Limites quanto ao acesso à Universidade Pública Questão: 6,8,11.	Políticas Educacionais, Direitos Linguísticos. Cap. 3 e 4

APÊNDICE C – QUADRO DE QUESTÕES (PARA A ANÁLISE DE DADOS)

Questões	Respostas	
Tipo de comunicação (questão 1 e 2)	Libras – todos são usuários da língua de sinais.	
Perspectivas quanto à Universidade Pública (questão 3 e 4)	Quer concorrer	A, C, E, F, G.
	Não quer	B, D. Obs: responderam ser difícil. forte.
	Particular	H
O ensino médio o potencializa para enfrentar o processo seletivo (questão 5)	sim	A
	não	B, C, D, E, F, G, H.
Dificulta aprovação vestibular (limites) (questão 6)	Pouco conhecimento	B, C, D, E, F.
	Falta de tradução	A, G, H.
	Língua portuguesa	C, F, G, H.
Como se dá sua formação (questão 7)	Professor e intérprete	A, B, C, D, E, F, H.
	Professor bilíngue	C, D, E, F, G, H.
	Professor sem libras e sem intérprete	Nenhuma resposta
O que falta para chegar ao ensino superior (Questão 8).	<p>A – Eu falta futuro precisa curso vestibular português. Eu também quero governo.</p> <p>B – Você fazer não falta não falta vestibular</p> <p>C – Eu gosto muito de estudando</p> <p>D- Eu quero vontade pescoa faculdade</p>	

	<p>curso aprender sinho futuro.</p> <p>E – Eu sempre estudo UPE UFPE interesse</p> <p>F- Especial só para surdos.</p> <p>G - Só intérprete</p> <p>H – Não respondeu</p>
<p>Qual o curso que pretende fazer no ensino superior (questão 9).</p>	<p>A - Eu gosto Português, Filosofia.</p> <p>B – Eu sou fazer é futura de curso cabeleireira.</p> <p>C – Economica, Fotografia, Design gráfico</p> <p>.</p> <p>D – Eu gosta vontade faculdade curso Matemática.</p> <p>E – Eu quero gastronomia muito de gosta.</p> <p>F- Economia, Fotografia e Fisioterapia.</p> <p>G- Policial Investigador Psicólogo.</p> <p>H- Arquiteto.</p>
<p>O interesse pelo curso de Letra/Libras e o por quê (Questão 10).</p>	<p>A - eu sinto não também nunca letras/libras.</p> <p>B- Eu quero vontade aprender curso letra/libras Eu quero vontade porque aprender curso Ensino muito ajuda pessoas.</p> <p>C- não.</p> <p>D- meu vontade fazer letras/libras.</p>

	<p>E- sou instrutor de interesse bom.</p> <p>F- Porque, é mais importante de instrutar.</p> <p>G- eu quero sim porque instrutor.</p> <p>H – sim, porque ensinar crianças, instrutor.</p>
<p><i>O que o impede de fazer o vestibular uma universidade pública (questão 11).</i></p>	<p>A - Eu cá vou entre cá barreira sempre faculdade ou Eu cá não entre barreira hora coisa marca pessoa Eu só vida que futura sonho. Eu futuro vida c á vontade. Eu agora não ainda só futuro pensar, ok.</p> <p>B - Eu como difícil muito mas não vestibular</p> <p>C - Claro que sim / (Obs: não concluiu resposta)</p> <p>D - Que importante bom mas governador voltar não difícil Eu quer falar governador como?</p> <p>E - eu espera derma hoja Enem.</p> <p>F – São dificuldades da estudar as coisas</p> <p>G - não entender</p> <p>H - (Obs: não respondeu)</p>