

Ana Lucia Lima da Costa Pimenta Monteiro

**O ACESSO E A PERMANÊNCIA DO ALUNO SURDO NA
PÓS-GRADUAÇÃO:
QUESTÕES LINGUÍSTICAS E EDUCACIONAIS**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito para obtenção de título de Mestre em Linguística, sob a orientação da Profa. Dra. Ana Paula de Oliveira Santana e Coorientação da Profa. Dra. Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins.

Florianópolis, SC
2015

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

MONTEIRO, ANA LUCIA LIMA DA COSTA PIMENTA

O ACESSO E A PERMANÊNCIA DO ALUNO SURDO NA PÓS
GRADUAÇÃO: : QUESTÕES LINGUÍSTICAS E EDUCACIONAIS / ANA
LUCIA LIMA DA COSTA PIMENTA MONTEIRO ; orientadora, ANA
PAULA DE OLIVEIRA SANTANA ; coorientadora, SANDRA ELI
SARTORETO DE OLIVEIRA MARTINS. - Florianópolis, SC, 2015.
212 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós
Graduação em Linguística.

Inclui referências

1. Linguística. 2. Ensino Superior. 3. Pós-Graduação. 4.
Inclusão. 5. Surdo. I. SANTANA, ANA PAULA DE OLIVEIRA. II.
MARTINS, SANDRA ELI SARTORETO DE OLIVEIRA. III.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós
Graduação em Linguística. IV. Título.

A minha família e amigos, parceiros
dessa jornada chamada vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço especialmente à professora Dra. Ana Paula de Oliveira Santana, que despertou em mim a vontade de voltar a aprender e a questionar, desvendando possibilidades que eu jamais suporia existirem. Meu muito obrigado por sua paciência.

À professora Dra. Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins, pela oportunidade de novas aprendizagens em um campo de estudos desconhecido para mim.

À Universidade Federal de Santa Catarina, pela acolhida e por todas as colaborações que possibilitaram a realização dessa pesquisa.

À Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, que proporcionou meu acesso enquanto pesquisadora ao Projeto *Acessibilidade no Ensino Superior: da análise das políticas públicas educacionais ao desenvolvimento de mídias instrumentais sobre deficiência e inclusão* – CAPES/OBEDUC.

A todos os docentes do Curso de Pós-Graduação em Linguística da UFSC, ao compreenderem as peculiaridades dessa pedagoga que ambicionou aventurar-se na área da linguagem.

Ao meu esposo, José Paulo, parceiro nessa e em todas as jornadas da minha vida, meu eterno cúmplice, com suas contribuições em vários momentos e apoio nas horas decisivas.

Aos meus filhos, Amanda, Nelson e Ana Paula, ao meu genro/filho Josoéh, partes essenciais da minha vida, por sua compreensão nos momentos em que necessitei.

Aos meus netos, Levi e Caio – pedacinhos meus, por todos os momentos em que não pude estar com vocês. Em vocês, eu pensava a cada passo dado nessa caminhada.

À Prefeitura Municipal de Biguaçu e à Equipe da Secretaria Municipal de Educação, agradeço o apoio.

À professora Karina Ana da Silva Feijó, pela paciência e apoio nas vezes em que precisei ausentar-me da escola, para realizar as atividades do mestrado.

A toda equipe da E.B.M. Fernando B. Viegas de Amorim, em especial às pessoas que me apoiaram nessa aventura: Alvim Levi Siqueira Neto, Ângela Catarina Silva da Costa, Cheila Bion Jacques da Cruz, Luana Osmarina Marques Stefanés, Mateus Schappo, Scheilla Fernandes.

À Márcia de Freitas, parceira de sonhos, por apresentar-me à
ambição de tornar-me mestre.

Aos amigos, que compreenderam cada ausência.

A Deus, força maior que rege todas as coisas.

Embora ninguém possa voltar atrás e fazer um novo começo, qualquer um pode começar agora a fazer um novo fim.

(Chico Xavier)

O universalismo que queremos hoje é aquele que tenha como ponto em comum a dignidade humana. A partir daí, surgem muitas diferenças que devem ser respeitadas. Temos direito de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza.

(Boaventura de Souza Santos)

RESUMO

Essa pesquisa tem como objetivo principal analisar o acesso e a permanência dos acadêmicos surdos nos Programas de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina. O objeto de estudo são os critérios de acessibilidade presentes na legislação nacional, normativas e editais de acesso aos cursos, perpassando as questões linguísticas e educacionais elencadas por relatos de acadêmicos surdos que vivenciam esse processo. Justifica-se essa pesquisa pela necessidade de reflexão acerca das questões de acesso/permanência dos alunos surdos, que estão ingressando no ensino superior, sendo necessário o reconhecimento de sua especificidade linguística para o atendimento à política de educação inclusiva. A pesquisa é relevante, pois demonstra a necessidade de mudanças nos editais de acesso e no sistema de inscrição utilizados atualmente, da mesma forma que observa a necessidade de adequação metodológica e de capacitação docente, de forma a assegurar a acessibilidade aos surdos, usuários ou não de LIBRAS. Quanto à metodologia deste estudo, consiste em pesquisa documental e em entrevistas semiestruturadas, utilizando-se a análise de conteúdo para as categorizações e análise dos dados. Conclui-se que há a necessidade de mudanças no processo de acesso aos cursos de pós-graduação, de forma que se respeite a diversidade linguística do surdo. Também são necessárias mudanças que garantam a efetiva permanência, tanto metodológicas como atitudinais, por parte dos docentes. É preciso capacitação dos docentes, disponibilização de intérpretes nos diversos espaços institucionais e adaptação dos critérios avaliativos para esse público específico, nos diversos momentos da Pós-Graduação. Assim, considera-se que a inclusão do aluno surdo na Pós-Graduação ainda está em efetivação e que há necessidade de ressignificações que busquem o real atendimento às diversas especificidades dessa clientela.

Palavras-Chave: Ensino Superior, Pós-Graduação, Inclusão, Surdo.

ABSTRACT

This research is meant to examine the access and permanence of the deaf academics to Graduate Programs at the Federal University of Santa Catarina. The object of study are the accessibility requirements present in national legislation, regulations and edicts access to courses, passing the linguistic and educational issues listed by deaf academic reports that have gone through this process. This research is justified by the need to reflect issues of access / permanence of deaf students, who they are accessing higher education, requiring the recognition of their linguistic specificity to meet the inclusive education policy. The research is relevant because it demonstrates the need for changes in access notices and registration system currently used in the same way that observes the need for methodological adequacy and teacher training, to ensure accessibility to the deaf, users or not pounds. As for methodology, we used documentary research and semi-structured interviews, using content analysis for categorization and analysis of data. We conclude that there is a need for changes in the process of access to post-graduate students to respect the linguistic diversity of the deaf, well as changes to ensure the effective permanence, either through methodological and attitudinal change on the part of teachers, training thereof, availability of interpreters in various institutional spaces, either by adaptation to the assessment criteria for this specific audience, at different moments of the Graduate. We can also conclude that the inclusion of deaf students in the Graduate is still effective and that there is a need to reframe seeking the actual care of the different specificities of this clientele.

Keywords: Higher Education, Graduate, Inclusion, Deafness.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Evolução histórica da educação especial.	18
Figura 2 – Sítio do sistema de inscrição à Pós-Graduação.....	97
Figura 3 – Formulário de Inscrição para Pós-Graduação A.	98
Figura 4 – Formulário de Inscrição para Pós-Graduação B.	99
Figura 5 – Cadastro para a inscrição da Pós-Graduação.	100
Figura 6 – Opções de deficiência elencados na inscrição.	101
Figura 7 – Definições de deficiência utilizados para a inscrição.	101
Figura 8 – Opções de deficiência assinaladas.	105
Figura 9 – Finalização da Inscrição.....	106
Figura 10 – Inscrição no Vestibular (Graduação) da UFSC.....	108
Figura 11 – Opções de condições especiais.	109

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Expansão da rede de universidades federais	37
Gráfico 2 – Número de matrículas nos cursos de graduação	52
Gráfico 3 – Evolução de matrículas da pessoa com deficiência nos cursos de graduação.	53
Gráfico 4 – Matrículas de alunos portadores de necessidades especiais na educação superior, em 2011.	54
Gráfico 5 – Matrículas de alunos portadores de necessidades especiais na educação superior, em 2012.	54
Gráfico 6 – Matrículas de alunos portadores de necessidades especiais na educação superior, em 2013	55
Gráfico 7 – Número de cursos de pós-graduação por área.....	67
Gráfico 8 – Distribuição dos cursos de pós-graduação na UFSC.....	67

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Tabela 1 – Número de vagas oferecidas através da política de cotas....	39
Tabela 2 – Quantitativo de editais de acesso aos cursos de pós-graduação analisados.....	69
Quadro 1 – Normativas da pós-graduação da UFSC.....	78
Quadro 2 – Editais de acesso aos cursos de pós-graduação selecionados para análise, com resultados.	80
Quadro 3 – Cursos com processos de seleção diferenciados.....	91
Quadro 4 – Editais de ações afirmativas.	92
Quadro 5 - Escolha do curso de graduação e acesso – Scheilla.	111
Quadro 6 – Permanência – Scheilla	112
Quadro 7 - Pós-graduação: acesso – Scheilla.....	113
Quadro 8 - Pós-graduação: permanência – Scheilla.....	114
Quadro 9 – Pesquisa: temática, relação com o professor orientador – Scheilla.....	116
Quadro 10 – O reconhecimento legal da LIBRAS – Scheilla	118
Quadro 11 – Sugestões – Scheilla	118
Quadro 12 - Escolha do curso de graduação e acesso – Luana.....	120
Quadro 13 - Permanência – Luana.....	122
Quadro 14 - Pós-graduação: acesso – Luana.....	123
Quadro 15 - Pós-graduação: permanência – Luana.....	124

Quadro 16 - Pesquisa: temática, relação com professor orientador – Luana	128
Quadro 17 - O reconhecimento legal da LIBRAS – Luana	129
Quadro 18 – Sugestões – Luana.....	130
Quadro 19 - Escolha do curso de graduação e acesso – Amanda	130
Quadro 20 – Permanência – Amanda.....	131
Quadro 21 - Pós-graduação: acesso – Amanda.....	133
Quadro 22 – Permanência – Amanda.....	135
Quadro 23 - Pesquisa: temática, relação com professor orientador – Amanda.....	138
Quadro 24 - O reconhecimento legal da LIBRAS – Amanda.....	140
Quadro 25 – Sugestões – Amanda	141

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AASI	Aparelhos de Amplificação Sonora Individuais
AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAE	Coordenadoria de Acessibilidade Educacional
CAPG	Sistema de Controle Acadêmico da Pós-Graduação
CEPSH	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONADE	Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência
COPERVE	Comissão Permanente de Vestibular
CSF	Ciência sem Fronteiras
CWUR	Center of World University Ranking
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FENEIDA	Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FM	Frequência Modulada
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IC	Implante Coclear
IFES	Institutos Federais e Ensino Superior
IFSC	Instituto Federal de Santa Catarina
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LOF	Leitura Orofacial
MEC	Ministério da Educação
NAPNE	Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
ProExt	Programa de Extensão Universitária
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SDH	Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República
SNPG	Sistema Nacional de Pós-graduação
UFPA	Universidade Federal do Pará

UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
USP	Universidade de São Paulo
WFD	World Federation of the Deaf

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1 A DIMENSÃO MACRO: INICIANDO AS DISCUSSÕES	1
1.1 A LEGISLAÇÃO QUE ASSEGURA OS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA	6
1.3 SURDEZ, DE DEFICIÊNCIA A DIFERENÇA LINGUÍSTICA: IMPLICAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO.	24
2 O MESOESPAÇO DE SIGNIFICAÇÃO: AS UNIVERSIDADES.....	35
2.1 DA UNIVERSIDADE DE ELITE PARA A UNIVERSIDADE PARA TODOS	35
2.2 O ACESSO À UNIVERSIDADE E A SURDEZ	45
2.3 A QUESTÃO DA PERMANÊNCIA	57
3 ASPECTOS METODOLÓGICOS: O SENTIDO E DIREÇÃO DA PESQUISA	65
3.1 LOCAL DA PESQUISA.....	65
3.2 PROCEDIMENTOS DA COLETA DE DADOS	68
3.2.1. Entrevista	68
3.2.2 Pesquisa documental	69
3.3 SUJEITOS DA PESQUISA	70
3.3.1 Scheilla	71
3.3.2 Luana.....	72
3.3.3 Amanda	72
3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	73

4 O MICRO ESPAÇO DE SIGNIFICAÇÃO: A PÓS-GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA.....	77
4.1 NORMATIVAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA.....	77
4.1.1 Programa de Pós-Graduação em Educação	93
4.1.2 Programa de Pós-Graduação em Linguística	94
4.2 APRESENTANDO A FICHA DE INSCRIÇÃO AOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA.....	96
4.3 OUVINDO OS SUJEITOS QUE MATERIALIZAM A PESQUISA	110
4.3.1 Scheilla	111
4.3.2 Luana	120
4.3.3 Amanda.....	130
5 CONCLUSÃO.....	143
REFERÊNCIAS.....	149
ANEXO A – Roteiro de Entrevista.....	169
ANEXO B – Parecer do Comitê de Ética.....	173
ANEXO C – Endereço Eletrônico dos Editais dos cursos de pós-graduação da UFSC analisados	175

INTRODUÇÃO

Diversos são os motivos que podem causar uma inquietação pessoal. A gênese da pesquisa, em instituições educacionais, seja na educação básica, seja no ensino superior, emerge do contato do pesquisador com estas inquietações. A questão da educação especial passou a inquietar-me a partir da minha atuação como orientadora educacional, em uma escola de ensino fundamental. Lá atuo desde 2008 e acompanhei a implantação do Serviço de Atendimento Educacional Especializado – AEE¹ e da Sala de Recursos Multifuncional².

Já em 2008, tínhamos na escola matrículas de alunos representantes do público-alvo da educação especial. Ano a ano, essas matrículas foram crescendo. Com a implantação do AEE – Atendimento Educacional Especializado, a escola tornou-se polo³, atendendo a mais três instituições escolares. A diversidade estava presente no ambiente escolar, e passou-se a discutir a educação inclusiva. Atender a especificidade de todos os alunos: esse passou a ser o nosso ideário.

Foram matriculados muitos alunos novos, incluindo-se uma aluna surda, na turma de primeiro ano do ensino fundamental. Assim que fui comunicada, busquei informações com o Núcleo de Educação Especial Municipal, que me informou sobre a possibilidade de ser enviado à escola um professor instrutor de LIBRAS e sobre o atendimento bilíngue. Passei as informações aos pais da aluna. Para minha surpresa, eles declinaram do atendimento. Acreditavam que a aluna, usuária de implante coclear, não deveria ter qualquer contato com a língua de sinais.

Durante meses, percebi a dificuldade da criança em estar naquele espaço escolar. Suas interações estavam muito prejudicadas, da mesma

¹ O AEE é um serviço da educação especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (SEESP/MEC, 2008).

² A implantação dessas salas de recursos é um programa do Ministério da Educação, com a disponibilidade de materiais pedagógicos e de acessibilidade, para a realização do atendimento educacional especializado.

³ Escola Polo – Nessas unidades escolares, o serviço de AEE não só recebe os alunos da própria escola, como também realiza atendimentos a alunos matriculados em outras escolas próximas.

forma que sua aquisição conceitual. Por quase dois anos, a situação permaneceu praticamente inalterada. No terceiro ano de escolarização, ao perceber a dificuldade da aluna, a família aceitou o ensino bilíngue. Este se encontra em implantação na escola em que atuo.

A partir dessa história de incompreensão da surdez, muitas outras inquietações se seguiram em meu cotidiano educacional. A professora da sala de aula, por exemplo, ao ver uma apresentação da turma bilíngue, refere-se a LIBRAS, dizendo que um dia irá aprender esses “gestos”. Outra se refere à aluna surda como “a surdinha”... Ou seja, o contexto educacional exige uma luta diária pela modificação ideológica do significado da surdez e do surdo (SANTANA, 2007).

Em minha trajetória, pude observar a forma homogeneizante pela qual os surdos são descritos na literatura, como se fossem um bloco coeso, sem que se considerem as diferenças individuais. Além disso, ainda se encontra uma visão equivocada que parte do pressuposto de que o que é bom para um aluno surdo deve ser aplicado a todos, tal como uma “receita” para o sucesso na escola.

Naquele momento, não pensava que poderia encontrar surdos adultos que continuariam a me demandar mais inquietações em outros níveis de ensino. Acreditava que esse era um problema exclusivo da educação básica, em um momento em que as políticas de educação inclusiva ainda estão em implantação. Para minha surpresa, novamente me deparei com essa inquietação em meu retorno aos bancos escolares na Universidade Federal de Santa Catarina, inicialmente como aluna ouvinte e, depois, como mestrandia em Linguística.

Retornei a vida acadêmica em 2012 e, em 2013, recebi o convite das professoras Dra. Ana Paula de Oliveira Santana e Dra. Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins para participar do projeto *Acessibilidade no Ensino Superior: da análise das políticas públicas educacionais ao desenvolvimento de mídias instrumentais sobre deficiência e inclusão – CAPES/OBEDUC*, que objetiva discutir as políticas públicas e as condições de acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida no Ensino Superior, bem como o impacto dessas políticas na formação docente e na produção de mídias instrumentais. A participação nesse grupo de pesquisa passou a nortear minhas hipóteses, obrigando-me a apurar o olhar sobre as questões de inclusão no ensino superior.

E passei a questionar-me como educadora, não podendo furtar-me a perceber o crescimento das matrículas dos estudantes público-alvo da educação especial atendidos pelas instituições de ensino superior – IES. Estes estudantes, ao concluírem a educação básica, têm

demonstrado interesse por níveis mais elevados de formação e vêm acessando a educação superior. Nota-se que, há bem pouco tempo, a comunidade universitária tem-se deparado com a realidade de presença de surdos nesse nível de educação⁴.

A democratização do ensino superior para o público-alvo da educação especial ainda é recente. A Constituição Federal de 1988, assegura o direito de todos à educação (art. 205), tendo como princípio do ensino a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola (art. 206, I) e garantindo acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (art. 208, V) (BRASIL, 1988). Cada universidade vem buscando traçar suas metas, seus planos de atendimento, de acordo com suas próprias demandas. As políticas públicas estão buscando garantir o acesso. Entretanto, para a permanência destes alunos na educação superior, há a necessidade de implantação de ações mais efetivas, que envolvam métodos e diretrizes para atender a diversidade nesse nível de ensino, a exemplo do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que oferece assistência à moradia estudantil, à alimentação, ao transporte, à saúde, à inclusão digital, à cultura e ao esporte, além de creche e apoio pedagógico (BRASIL, 2010).

Nesse sentido, cabe às instituições de ensino superior adaptar-se para receber a clientela acadêmica em sua diversidade, numa constante parceria entre estudante e instituição, em busca de soluções para eliminação dos obstáculos que prejudicam o processo de aprendizagem. Busca-se enfatizar as possibilidades destes sujeitos e permitir-lhes, em suas especificidades linguísticas e educacionais, acessar os bens materiais e culturais produzidos e veiculados pelas/nas universidades (BRASIL, 2005).

Na Universidade Federal de Santa Catarina, deparei-me com muitos alunos surdos nos diversos espaços, além das salas de aula. Muitas vezes observei a dificuldade de interação entre alunos ouvintes e alunos surdos, assim como entre professores ouvintes e alunos surdos. Participei também de aulas que tinham a presença dos intérpretes de LIBRAS, buscando mediar o conteúdo científico ministrado pelo

⁴ Faz-se necessário esclarecer que, em virtude da educação dos surdos – e de todas as políticas públicas para esse segmento populacional – estar atrelada à educação especial, esse trabalho deve ser pautado nessas diretrizes. Entretanto, não concebo a surdez como deficiência, e sim como diferença. Essa diferença implica formas de ressignificar o mundo, e como tal, deve ser assegurada em sua diversidade.

professor aos alunos surdos. Por muitas vezes, eu mesma, ouvinte, sentia-me em um turbilhão de informações e dúvidas. Passei a observar meus colegas surdos, que, por significarem através de uma língua viso espacial, poderiam também estar nesse mesmo turbilhão em que eu me situava.

Neste contexto, as diferenças linguísticas, que estão presentes na universidade, são pontos importantes que necessitam de reflexão para que o processo de ensino/aprendizagem ocorra, de forma efetiva, para os alunos surdos. A questão educacional precisa atender a política linguística, com a compreensão de que a diferença linguística dos surdos deve ser contemplada, através de métodos adequados ao ensino dos surdos. A presença dos intérpretes em sala de aula e demais espaços da universidade, além de garantidos na legislação nacional, deve ser priorizada, assim como as demais ações de acessibilidade. A Portaria 3.284/03 e o Decreto nº 5.626/2005 asseguram a presença do intérprete, considerando ainda, como requisito mínimo de acessibilidade, a oferta do atendimento por esse profissional (BRASIL, 2003; 2005).

Diante disso, fiz-me várias indagações: Como vem ocorrendo o ingresso destes estudantes na pós-graduação? Há diferenças nas formas de ingresso de alunos surdos na graduação e na pós-graduação? Que políticas afirmativas apoiam o acesso e permanência de estudantes na pós-graduação? Quais os tipos de dificuldades comuns ao processo interacional entre surdos e ouvintes? Quais os aspectos linguísticos e educacionais preponderantes para que o aluno surdo de pós-graduação tenha efetivamente um contexto inclusivo na universidade? Esses questionamentos passaram a me acompanhar a partir do meu próprio ingresso na pós-graduação e tornaram-se meu objeto de pesquisa.

A partir dessas questões, o objetivo dessa pesquisa é analisar o acesso aos concursos/exames dos alunos surdos aos programas de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Para tanto, observei os critérios de acessibilidade nos documentos legais da instituição e analisei as questões educacionais e linguísticas sobre acesso e permanência, através de relatos dos alunos surdos. Trata-se de uma pesquisa exploratória que, metodologicamente, envolve os seguintes procedimentos: a) o levantamento dos editais de acesso aos cursos de Pós-Graduação da UFSC e demais normativas da instituição sobre o assunto; b) entrevistas com os sujeitos surdos, acadêmicos da Pós-Graduação da UFSC.

Assim sendo, esse estudo teve por objetivos específicos: a) caracterizar a trajetória escolar e acadêmica dos surdos, com ênfase no ingresso nos Cursos de Pós-Graduação; b) observar se a diferença

linguística dificulta o acesso de pós-graduandos surdos no contexto universitário; c) compreender se as adaptações previstas nas normativas facilitam o acesso e a permanência dos surdos na pós-graduação; e d) analisar as normativas de acesso aos alunos surdos à Pós-Graduação através dos editais da Universidade Federal de Santa Catarina.

A inclusão educacional de Pós-Graduandos surdos é por demais ampla, pois envolve questões de diferentes âmbitos, dentre os quais interessou destacar aqui as barreiras no acesso e permanência deste público na universidade pública. Sendo assim, esta pesquisa pretende contribuir para a compreensão do acesso e permanência na educação superior, tanto no contexto educacional quando no contexto linguístico. Ressalte-se que cabe à universidade, enquanto espaço social onde os conhecimentos historicamente são produzidos, reconhecer as diferenças linguísticas e atitudinais que estão ocorrendo em seu cotidiano e, a partir deste reconhecimento, traçar estratégias que promovam a inclusão educacional.

Pode-se ainda ressaltar, que a comunidade universitária constitui – de certa forma – um microcosmo, refletindo os processos e movimentos sociais que ocorrem na sociedade como um todo. Ao mesmo tempo, através de suas produções, busca atuar como desencadeante de mudanças. A realidade observada e as construções sociais em que estão inseridos os surdos permitiram conjecturar caminhos e possibilidades para observar a inserção dos mesmos nos cursos de pós-graduação.

Essa pesquisa está, assim, estruturada em cinco partes. Os dois capítulos iniciais trazem uma revisão histórica. O Capítulo 1, denominado de “A dimensão macro: iniciando as discussões”, inicia com um resgate histórico acerca das (in)compreensões da deficiência e visa apresentar uma breve revisão das normativas que amparam a formação dos surdos. Ainda, nesse capítulo, procuro relatar os movimentos sociais de pessoas com deficiência, como possuidoras de direitos humanos. Nesses movimentos, vários direitos foram assegurados através de documentos legais. Apresento ainda, a Língua Brasileira de Sinais, sua regulamentação como primeira língua do surdo e reconhecimento da diferença linguística, finalizando esse capítulo com as implicações para a educação desse reconhecimento.

No Capítulo 2, “O mesoespaço de significação: as Universidades”, busco contextualizar a universidade atual, fruto da política de democratização de acesso. São apresentadas as políticas destinadas a essa democratização e a política de cotas como ação afirmativa, para pessoas negras e indígenas e, em poucos casos, das

pessoas com deficiência. Ainda nesse capítulo, descrevo aspectos sobre a presença do surdo na universidade, partindo da evolução das matrículas deste grupo, enquanto público-alvo da educação especial na educação superior. Apresento normativas destinadas a esse público nesse nível de ensino, trazendo estudos que tratam do acesso e permanência do surdo nas instituições de ensino superior.

A revisão bibliográfica relacionada ao Surdo e seu acesso à Pós-Graduação foi realizada através em livros, periódicos impressos e em sítios acadêmicos de busca, utilizando-se os seguintes descritores: *surdez*, *surdo*, *acessibilidade ao ensino superior*, *surdos no ensino superior*, *surdos na pós-graduação*, incluindo-se a base de dados do Portal de Periódicos CAPES/MEC, no ano de 2015.

No Capítulo 3 – “Aspectos metodológicos: o sentido e direção da pesquisa” – estão descritos os procedimentos metodológicos realizados no estudo. Nele, apresento aspectos do local de pesquisa e as fontes de dados utilizadas para confrontar com a realidade dos participantes – os surdos pós-graduandos universitários. Descrevo de que forma foram realizadas a coleta de dados e os itens que constituíram a análise dos dados

No Capítulo 4 – “O micro espaço de significação: A Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina” – está descrita a análise dos dados da pesquisa, que levou às Considerações Finais.

Por fim, minha contribuição com essa pesquisa, ao levantar questionamentos sobre o cotidiano educacional e observar fatos que ocorrem ao redor dos que participam dessa etapa de formação, no contexto da universidade, é atuar na investigação científica. Espero que os resultados deste estudo favoreçam o desenvolvimento de ações e políticas afirmativas que contribuam para amenizar os obstáculos que impedem a plena participação desta clientela nesta etapa de educação. Espero também que essa pesquisa possa contribuir para a otimização da inclusão dos alunos surdos no ensino superior, levando-se em conta os aspectos da diferença linguística e educacional, proporcionando reflexões às pessoas envolvidas nesse processo da busca da efetivação do processo de ensino/aprendizagem e a democratização do ensino superior.

1 A DIMENSÃO MACRO: INICIANDO AS DISCUSSÕES

Desde a Antiguidade, encontram-se relatos das atrocidades cometidas contra diferentes grupos de indivíduos que foram, em algum momento, considerados diferentes dos demais de sua comunidade. Mulheres, negros, judeus, deficientes, cada grupo, em algum momento histórico, foi estigmatizado pela ideologia dominante.

As denominadas minorias (mulheres, homossexuais, surdos, pessoas com deficiência visual, cadeirantes, negros, índios, idosos, crianças, entre outros tantos recortes e cruzamentos das categorias de gênero, etnia, geração) assim são consideradas porque trazem inscritos nos corpos algum atributo identificado como diferente e/ou porque não expressam ou não fazem parte dos grupos detentores de poder, embora possam manifestar, por meio de sua organização, o poder social. (KAUCHAKJE, 2003, p. 64).

A busca do reconhecimento de direitos por parte desses grupos marginalizados marcou a emergência de diversos grupos sociais, empenhados nas lutas políticas. Protagonizaram momentos de ressignificação ideológica e ampliação da participação política desses grupos discriminados historicamente.

Especificamente com relação às pessoas com deficiência, sua história de opressão se materializava contra os sujeitos, na restrição de seus direitos civis. Somente em meados do século passado e início do século XXI, começaram a surgir os movimentos sociais que defendem os interesses dessas pessoas.

A partir do final da década de 1970 que o movimento das pessoas com deficiência surgiu, tendo em vista que, pela primeira vez, elas mesmas protagonizaram suas lutas e buscaram ser agentes da própria história. O lema “Nada sobre Nós sem Nós”, expressão difundida internacionalmente, sintetiza com fidelidade a história do movimento. (SDH, 2010, p. 12).

Juntamente a isso houve mudanças nas terminologias⁵ utilizadas: “deficientes”, “pessoas deficientes”, “portadores de deficiência”, “pessoas especiais”, “pessoas com necessidades especiais”, “portadores de necessidades especiais”, “pessoas com deficiência”. As modificações terminológicas não são simplesmente mudanças de nomenclatura ou a-históricas. Elas refletem diferentes concepções ideológicas do que seja a deficiência, a anormalidade e também a normalidade.

Santana (2007) destaca que definir o que é normal ou anormal não diz respeito apenas às questões biológicas, mas, principalmente, a questões sociais. A estigmatização de determinados grupos é ideológica e ocorre de forma diferente a partir de cada contexto histórico.

Foucault (2004) analisou em seus estudos os modelos de organização do poder, a partir do século XVIII. Para ele, o poder não está centrado apenas no Estado, no setor político ou em determinadas instituições. Foucault foi além das análises do macropoder do Estado, descrevendo o micropoder exercido por redes de pessoas, através de funções e mecanismos que internalizam e reproduzem as normas sociais de cada época. Em sua obra *Vigiar e Punir* (2004), demonstrou uma série de estruturas veladas de poder que existem e existiram nas sociedades modernas, como manicômios, hospícios, asilos, internatos, cujos objetivos principais eram a “cura” ou a “recuperação” das pessoas, para adequá-las a uma sociedade que não estava preparada para o “diferente”.

Foucault (2004) descreve como a sociedade moderna apresenta-se de forma disciplinar. Nela prevalecem modelos de controle social permanentes e presentes na vida de cada indivíduo. As instituições acima citadas, nessa perspectiva, cumprem ou cumpriram com competência outra função: a de excluir e confinar o diferente, afastando-os da sociedade dita normal.

Concordando com Foucault, observo que as ideologias acerca da deficiência, a forma como as pessoas eram percebidas como extrato ou substrato social foi-se modificando. A busca pela mudança de paradigmas pode ser percebida na forma como as pesquisas foram elaborando modelos teóricos que procuravam categorizar os grupos sociais, evoluindo para uma resignificação da percepção da pessoa com deficiência (ARANHA, 2001; MANTOAN, 2004; THOMA, 2004; GLAT; FERNANDES, 2005; PACHECO; ALVES, 2007). Entretanto,

⁵ Ao se organizarem como movimento social, as pessoas com deficiência buscaram novas denominações que pudessem romper com essa imagem negativa que as excluía. (SDH, 2010, p. 12)

mesmo com novas perspectivas teóricas, ainda podem ser observadas na sociedade práticas de exclusão dos considerados diferentes.

Essas diferenças entre os homens, historicamente, tornaram-se hierarquizantes, definindo o ideário das coletividades. A diversidade é classificada e reclassificada, categorizada, desencadeando subordinações e olhares dicotômicos sobre as especificidades decorrentes da luta política que se instala, em um dado momento histórico, os quais são veiculados como verdade pela ideologia dominante.

Nas palavras de Augustin (2012), Lara (2012) e Sasaki (2012), a exemplo das categorias mencionadas, pode ser citada a deficiência. Segundo os autores, o atendimento à pessoa com deficiência, ao longo tempo, foi organizado segundo um modelo caritativo, depois médico e, atualmente, social. Embora os autores apresentem esses modelos de forma sucessiva, sabe-se que até hoje os três modelos de visão sobre a pessoa com deficiência ainda coexistem, estando presentes na nossa sociedade.

O modelo caritativo considera a pessoa com deficiência como vítima merecedora de ajuda, em uma concepção de vida trágica e de sofrimento. Nesse modelo, inaugurado com o fortalecimento do Cristianismo ao longo da Idade Média, a deficiência é considerada um déficit, e as pessoas com deficiência são conceituadas como dignas de pena, por serem vítimas da própria incapacidade.

O modelo médico percebe a pessoa com deficiência como portadora de patologia. Este modelo busca a cura da deficiência. As pessoas com deficiência são tratadas como clientela, cujos problemas são subentendidos segundo a categoria de deficiência à qual pertencem. Faz-se todo o esforço terapêutico para que melhorem, de modo a cumprir as exigências da sociedade, para alcançar a “normalidade”. As dificuldades originadas pela deficiência podem, nesse modelo, ser superadas pela intervenção dos especialistas (médicos, terapeutas, fisioterapeutas, psicólogos). No caso dos surdos, o modelo médico preponderou na década de 1970, mas ainda não se extinguiu. O implante coclear é a legitimação desse modelo.

Essas significações da deficiência legitimam atitudes e práticas para com essas pessoas. Por serem ideológicas estão diretamente relacionadas ao modo como cada sociedade define a deficiência. Um ponto central ao modelo médico, por exemplo, é a exclusão da pessoa com deficiência, condenando-a a viver à margem da sociedade. Isso ocorre de forma invariável, independentemente da deficiência que a pessoa apresente.

Concomitantemente a esse modelo, a partir do final da década de 1960 e início dos anos de 1970, surgiu o modelo social. Segundo Augustin,

O modelo social aponta criticamente para o modo como a sociedade se organiza, desconsiderando a diversidade das pessoas e excluindo pessoas com deficiência de meios sociais e políticos. Este modelo identifica três barreiras principais que a pessoa com deficiência enfrenta: barreiras de acessibilidade, institucionais e atitudinais. (AUGUSTIN, 2012, p. 3)

O conceito de modelo social da deficiência parte do pressuposto de que a deficiência não é um castigo ou enfermidade e sim resultante de uma estrutura social incapaz de atender à diversidade (MELLO, 2009; AUGUSTIN, 2012; GESSER; NUEMBERG; TONELI, 2013). Tal compreensão parece ganhar maior evidência após críticas ao modelo médico e pela tentativa de aproximação de atribuir às pessoas com deficiência o *status* de sujeitos de direitos humanos.

As críticas ao modelo médico baseiam-se em dois argumentos principais: o primeiro argumento é que a diferença biológica não pode determinar o fenômeno social e político de opressão que essas pessoas sofrem. Segundo esse modelo, não poderiam ser explicadas as questões de baixa escolaridade ou alto índice de desemprego das pessoas com deficiência. São as barreiras sociais que limitam a ampliação de suas capacidades. O segundo argumento contra o modelo médico considera que, se a deficiência é um fenômeno social e não biológico, a solução não deve ser médica e sim política (DINIZ, 2003).

Ressalte-se aqui que, se os modelos caritativo e médico ainda prevalecem na sociedade de forma concomitante, é porque há uma estrutura social incapaz de atender à diversidade. Por exemplo, quando uma professora refere-se a uma aluna como “surdinha”, evidencia-se uma visão de “pena” e “piedade” característica do modelo caritativo. “Surdinha” equivale a “coitadinha”, com o diminutivo indicando não diminuição de tamanho, mas sim exprimindo uma intenção caridosa do falante. Evidencia-se, nesse caso, que o modelo caritativo foi interiorizado ideologicamente pela profissional na instituição escolar. O interessante é que também encontramos, no mesmo momento histórico, escolas que realizam propostas de educação bilíngue que partem do modelo social.

O modelo social surgiu a partir de muitos movimentos sociais, como reação a uma realidade existente ou até mesmo contrapondo-se ao Estado. O modelo exige políticas públicas fundamentadas no ideário de que existem direitos inalienáveis, independentemente das diferenças encontradas entre os sujeitos; de suas características individuais. Diferentemente de buscar um modelo homogeneizante dos indivíduos, ao destacar a diferença entre os homens, possibilita, nesse reconhecimento, a conquista de direitos e espaços sociais. A visibilidade do diferente, como pertencimento cultural diferenciado, vem sofrendo influências dos movimentos politicamente mobilizados, que, em sua luta pelos direitos sociais, vêm obtendo significativas mudanças nas políticas públicas para cada segmento (SDH, 2010).

Os movimentos sociais são expressões de organizações de pessoas e grupos, que se articulam e lutam em conjunto por objetivos comuns, para assegurar direitos e/ou mudanças na sociedade. Assim, quando atingem seus objetivos, retornam ao cotidiano e/ou, pela inserção na luta social, vão se organizar em partidos políticos, sindicatos, associações, dentre outras organizações institucionais e formais (MELUCCI, 1997).

Ao se empoderarem as pessoas com deficiência como sujeitos de direitos, passa a ser necessária a luta pelos mesmos. Através de mobilização, há a articulação e a luta das pessoas com deficiência. Ressalta-se que esta luta não ocorre de forma pacífica ou linear. São conquistas sociais, em resposta aos anseios da sociedade, que vêm ocorrendo durante quase um século.

Respondendo a esses anseios é que o modelo social evolui, na atualidade, para o Modelo Baseado em Direitos, cuja abordagem está centrada no cumprimento dos direitos humanos, principalmente no direito às oportunidades iguais e à participação das pessoas com deficiência na sociedade. A partir dessa ideia central, afirma que a sociedade deve modificar-se, ajustando-se para garantir a todos os seus direitos básicos, como o direito à saúde e à educação (LARA, 2012).

Ressalte-se que, mesmo ocorrendo, aparentemente, uma modificação e evolução ideológica, o que se observa é a coexistência desses modelos. Em nenhum momento histórico apenas um modelo prevaleceu ou ainda prevalece, estando todos permeando os ideários e as políticas públicas. Esse fato pode ser observado inclusive no atendimento ao surdo, que se encontra atrelado às políticas de educação especial, destinadas a pessoas com deficiência. Na teoria, os textos concebem o surdo a partir do reconhecimento de sua diferença

linguística. Entretanto, na prática, os surdos deparam-se com ações que contemplam a deficiência.

Especificamente sobre a surdez, vemos que as visões clínica e sociocultural evidenciam também essa dicotomia de modelos. Na visão clínica, a surdez é concebida como deficiência, categorizada de acordo com o momento em que ela ocorre e com o local onde ocorre a deficiência. Por exemplo, temos as perdas condutivas (na orelha média e/ou externa), as perdas neurossensoriais (que ocorrem na orelha interna e/ou nervo vestibulo-coclear), ou as perdas no sistema nervoso central (ocorrem no tronco cerebral e cérebro). Nesse sentido, o conceito médico que quantifica a perda auditiva considera o indivíduo com falta de audição um “deficiente auditivo”. Por outro lado, a visão sociocultural, apresenta uma concepção diferente da visão clínica, abordando o paradigma social, cultural e antropológico da surdez, aprofundando ainda os conceitos de bilinguismo e biculturalismo⁶. (SKLIAR, 1998, 1999)

Assim sendo, no decorrer desse trabalho, enfatizarei a questão da surdez/deficiência auditiva⁷. Entretanto, apresentarei, a seguir, as principais normativas que foram instituídas no País, através da luta dos diversos movimentos sociais, em prol da pessoa com deficiência.

1.1 A LEGISLAÇÃO QUE ASSEGURA OS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, muitas conquistas legais foram obtidas pelas pessoas com deficiência. Essa constituição passou a ser conhecida como a “Constituição-Cidadã”, devido à grande quantidade de leis voltadas à área social. Destaca-se que ela foi elaborada logo após o período de ditadura militar. Tal texto constitucional buscou democratizar a legislação, passando-se de políticas públicas de controle à participação social. Em seu art. 3º, a lei

⁶ O modelo bilíngue prioriza o acesso a duas línguas: a primeira língua – a Língua de Sinais –, utilizada na comunicação entre os pares e no acesso ao desenvolvimento global, na medida em que é percebida como uma verdadeira língua; a segunda língua – língua oral ou escrita –, como meio de integração à sociedade ouvinte. Partindo do acesso às duas línguas, o sujeito desenvolve-se inserido numa rede bicultural (cultura surda e ouvinte) (ALVES, 2012).

⁷ Utilizo, neste trabalho, os termos *surdo* e *deficiente auditivo*, que não são sinônimos. Mais adiante, essa discussão será retomada.

estabeleceu como um dos objetivos fundamentais da república “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1998).

A Constituição de 1988 e suas atualizações buscaram atender às lutas dos diversos movimentos sociais e passaram a considerar os direitos da pessoa com deficiência. Desta forma, vários artigos da Constituição estão voltados para esse fim: proibição de qualquer forma de discriminação ao trabalhador com deficiência (art. 7º); dever de assistência do Estado à saúde (art. 23); proteção e integração social (art. 24); destinação de um percentual de cargos e empregos públicos em concursos a portadores de deficiência (art. 37); atribuição de requisitos e critérios para a aposentadoria (art. 40 e 201); habilitação e reabilitação e integração à vida social e ainda garantia de um salário mínimo mensal enquanto benefício social (art. 203); atendimento educacional especializado (art. 208); criação de programas de atendimento especializado (art. 227); e promoção de aspectos de acessibilidade a espaços públicos (art. 244).

Tornam-se bastante significativas as mudanças que ocorreram nessa Constituição se a compararmos com de 1967. No texto constitucional anterior, não há a menção à pessoa com deficiência, e muito menos lhe é assegurado qualquer direito.

Encontra-se, explicitado na Carta Magna de 1988 e em suas alterações posteriores, que a educação é um direito de todos e dever do Estado, assumindo assim a educação papel primordial para o desenvolvimento da pessoa e sua cidadania.

Em 1989, através da Lei nº 7853, é legalmente garantido o apoio às pessoas com deficiência e sua integração social. Em relação à educação, a Lei define como crime recusar, suspender, adiar, cancelar ou extinguir matrícula a um estudante por causa de sua deficiência, em qualquer curso ou nível de ensino, seja ele público ou privado. Define também pena para o infrator, que pode variar de um a quatro anos de prisão, mais multa, em caso de descumprimento da lei.

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei 8.069/90), em seu artigo 55, assegura o atendimento educacional especializado às crianças e adolescentes com deficiência, determinando também que pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos na rede regular de ensino (BRASIL, 1990).

Em 1990, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na cidade de Jomtien, Tailândia, a partir das diversas contribuições, surge a Declaração Mundial de Educação para Todos, que fornece definições e novas abordagens sobre as necessidades básicas de

aprendizagem, tendo em vista estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, visando a uma sociedade mais humana e mais justa. O documento oriundo dessa conferência passou a nortear/influenciar a formulação de políticas públicas de educação inclusiva, em diversos países, incluindo-se o Brasil.

A Declaração de Salamanca (1994) é o resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, ocorrida na cidade de Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho. Ela dispõe sobre princípios, políticas e práticas nas áreas de necessidades educativas especiais. Sua questão central é a inclusão no sistema regular de ensino, através de uma pedagogia centrada na criança e de novos princípios para a educação especial.

Entretanto, no Brasil, ainda em 1994, o lançamento da Política Nacional de Educação Especial, que marca um retrocesso, uma vez que orienta para a “integração⁸”, condicionando o acesso às classes comuns apenas aqueles que conseguissem acompanhar e desenvolver as atividades curriculares do ensino comum no mesmo ritmo que os demais. Assim,

Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial (BRASIL, 2008).

Tal distorção foi reformada na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996). Após tramitação de oito anos, a lei foi promulgada e rege a educação no País até a atualidade. O seu artigo 59 preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículos, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades, assegurando ainda a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de sua deficiência, e

⁸ Esse conceito será abordado mais adiante.

ainda a aceleração de estudos para os superdotados. Assegura ainda o atendimento educacional especializado – AEE.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), através das necessidades apresentadas pelos movimentos sociais, vem sendo atualizada pelas modificações sociais, passando a abarcar todas as legislações posteriores que tratam da temática. Essa legislação é a mais importante da educação, pois é a lei orgânica e geral do País, que, como o próprio nome diz, dita diretrizes e bases para a educação.

Em 1999, o Decreto nº 3.298 regulamenta a Lei nº 7853/89, dispondo sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Entre vários avanços, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular (BRASIL, 1999).

Atendendo a legislação até aquele momento, o Conselho Nacional de Educação, através da Resolução CNE/CEB nº 02/2001, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Determina, através dessa normativa, que os sistemas de ensino matriculem todos os alunos, cabendo às instituições escolares a organização para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais (art. 2º). A Resolução CNE/CEB nº 02/2001 contempla o atendimento educacional especializado como complementar ou suplementar à escolarização. Entretanto, apresenta contradições, pois admite que a educação especial possa substituir o ensino regular e permite ainda a criação de classes especiais (BRASIL, 2001).

Em 2001, após discussões nos diversos segmentos da sociedade, foi estabelecido, através da Lei nº 10.172, o Plano Nacional de Educação – PNE, determinando que o grande avanço a ser alcançado na próxima década seria a construção de uma escola inclusiva⁹ que garantisse o atendimento à diversidade.

Em 2002, foi instituída a Lei nº 10.436¹⁰. Tal normativa surgiu a partir de um movimento de sensibilização das autoridades para garantir a educação e qualidade de vida dos surdos. Nessa lei, reconhece-se a língua de sinais como língua, como meio de comunicação e expressão. Também se determina que sejam garantidas formas institucionalizadas

⁹ Tal conceito será mais bem explicado adiante.

¹⁰ Por ser uma normativa de suma importância para esse trabalho, a mesma será retomada no decorrer dessa dissertação.

para promover seu uso e difusão. A lei também determina que se inclua a disciplina de LIBRAS nos cursos de formação de professores e de Fonoaudiologia.

As iniciativas para a inclusão ampliam-se. Em 2004, o Ministério Público Federal divulga o documento intitulado *Cartilha – O Acesso dos Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular*. O mesmo contém uma análise da legislação sobre educação especial e orientações pedagógicas que discutem a prática dos educadores, buscando traduzir a mudança de paradigma que estava ocorrendo naquele momento e contribuir para assegurar a escola como ambiente livre de discriminação (BRASIL, MPF, 2004).

Ainda em 2004, são regulamentadas as Leis 10.048/00 e 10.098/00 através do Decreto nº 5.296/04. Estas passam a estabelecer as normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. Seu art. 8º passa a conceituar a acessibilidade como condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2004).

Também no mesmo artigo, são conceituadas as barreiras como qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança e a possibilidade de as pessoas se comunicarem ou terem acesso à informação- (BRASIL, 2004). As barreiras passam a ser classificadas em urbanísticas, nas edificações, nos transportes e nas comunicações.

No ano de 2005, o Decreto nº 5.626, por sua vez, regulamenta a Lei nº 10.436/02, dispõe sobre a inclusão da Língua Brasileira de Sinais como disciplina curricular, a certificação do professor, instrutor e tradutor/intérprete e ainda sobre o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para o aluno surdo. Discorre também sobre a organização da educação bilíngue no ensino regular.

Em 2006, é lançado pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos, juntamente com os Ministérios da Educação e da Justiça, e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO – o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Dentre suas ações, objetiva fomentar, no currículo da educação básica, a temática da pessoa com deficiência. Objetiva, ainda, desenvolver ações afirmativas que possibilitem a inclusão, acesso e permanência na educação superior.

Em 2007, é aprovado o Plano de Desenvolvimento em Educação – PDE, com o objetivo de melhorar a educação no país em um prazo de quinze anos. Prioriza a educação básica e traz em seus eixos, sobre nossa temática, a implantação das salas de recursos multifuncionais e a formação docente para o atendimento educacional especializando, versando ainda sobre a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares. Sobre as universidades, institui que as mesmas terão núcleos para ampliação do acesso das pessoas com deficiência a todos os espaços, ambientes, materiais e processos.

No mesmo ano, em 24 de abril, o Decreto 6.094 estabelece a implementação do Plano de Metas do Compromisso Todos pela Educação, novamente garantindo o acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais, fortalecendo a inclusão da diversidade na escola.

A consolidação da educação inclusiva efetiva-se em 2008, com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. A educação especial nacional, através dessa normativa, passa de substitutiva ao ensino comum, para complementar à formação dos alunos, por meio de currículos e utilização de recursos que possibilitem o acesso e permanência nas turmas comuns de ensino regular, objetivando sua autonomia, independência e, consequentemente, cidadania.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) assegura a inclusão escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Determina que os sistemas de ensino garantam o acesso de todos ao ensino regular e a continuidade dos estudos aos níveis mais altos de ensino; promove acessibilidade arquitetônica, transportes, mobiliários, comunicação e informação e o oferecimento do Atendimento Educacional Especializado – AEE, entre outros.

Sobre o Atendimento Educacional Especializado – AEE, o Decreto 6.571/08 dispôs sobre as diretrizes para a efetivação no sistema regular de ensino, nas instituições públicas e privadas. Tal decreto foi revogado em novembro de 2011, através da Lei 7.611, que será apresentada logo a seguir.

No ano de 2009, o Conselho Nacional de Educação – CNE, em busca de normas para a implementação do Decreto 6.571/08, institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado. Normatiza o atendimento a ser realizado no contraturno da escolarização, na sala de recursos multifuncional (prioritário) da

instituição ou de outra instituição ministrante do ensino regular. O Atendimento Educacional Especializado pode também ser oferecido em centros de atendimento educacional público ou comunitário, confessionais ou filantrópico, desde que conveniados com a Secretaria de Educação. Em seu art. 2º, esclarece que o Atendimento Educacional Especializado tem função complementar ou suplementar para a formação do aluno, por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. (BRASIL, CNE/CEB, 2009).

A Lei 7.611/11 vem normatizar a educação especial, mantendo o caráter complementar, suplementar e transversal do ensino regular, garantindo os serviços de apoio especializados voltados a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A modalidade de Educação Especial é compreendida como parte integrante do ensino regular e não em sistema paralelo de instrução. Sobre o Atendimento Educacional Especializado, apresenta como um de seus objetivos assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. Determina ainda a ampliação da oferta do Atendimento Educacional Especializado, assegurando o apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino, tendo como uma de suas ações para essa ampliação da oferta a estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior. O objetivo desses núcleos é a eliminação de barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência (BRASIL, 2011).

Em 25 de junho de 2014, é instituído o Plano Nacional de Educação (PNE), através da Lei nº 13.005/14. A Meta 4 objetiva universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado. Esse atendimento deve dar-se preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, de classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014). Apresenta como estratégias a garantia de repasse duplo do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, a ampliação da quantidade de salas de recursos multifuncionais, a manutenção e ampliação de

programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas. Para os alunos surdos há a garantia de oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdo-cegos (BRASIL, 2014).

A meta 12 também não poderia deixar de ser citada. A mesma busca ampliação das matrículas no ensino superior, apresentando como uma de suas estratégias ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de educação superior e beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil – FIES, de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico (BRASIL, 2014).

Em 6 de julho de 2015, foi promulgada a Lei nº 13.146 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) – destinada a assegurar e promover, em condição de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. Como pontos prioritários, busca o combate à discriminação, o atendimento prioritário e o direito à vida, à moradia, ao trabalho, à acessibilidade, à participação política, à educação, entre outros (BRASIL, 2015).

Assim sendo, ampliaram-se as políticas públicas sobre a educação. Em seu artigo 27, a Lei 13.146 determina que

a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

O artigo aborda ainda a obrigatoriedade de um sistema educacional que adote medidas específicas em atendimento à

diversidade presente nas instituições educacionais, destacando ainda, em seu artigo 30, as medidas que devem ser aplicadas aos processos de seleção para ingresso e permanência nas instituições de ensino superior públicas e particulares, alvo dessa pesquisa (BRASIL, 2015).

No Capítulo IV, destaca-se o título “Do direito à educação”, que ampliou de forma significativa as questões de acesso e permanência da pessoa com deficiência, aos diversos níveis de ensino, destacando ainda as políticas de atendimento as especificidades individuais (BRASIL, 2015).

Não poderia deixar de citar o Título III – “Da Acessibilidade”, que reafirma a mesma como direito, de garantir à pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e de participação social. Reafirma a necessidade de quebra de barreiras como regra primária para a acessibilidade. Já no Título IV – “Da Ciência e Tecnologia”, determina-se que o poder público fomenta o desenvolvimento científico, a pesquisa e a inovação e capacitação tecnológicas, como meio de assegurar a melhoria da qualidade de vida e inclusão social da pessoa com deficiência (BRASIL, 2015).

Como pode ser observado até esse momento, a educação é considerada uma das formas de acesso à cidadania da pessoa com deficiência, sendo que muitas das normativas apresentadas tratam do direito à educação.

A educação especial, expressão utilizada para a educação da pessoa com deficiência, vem sofrendo profundas mudanças de paradigma nas últimas décadas (GLAT; FERNANDES, 2005). Assim sendo, nesta mudança no caminhar social, a partir das instituições educativas, são traçados novos caminhos para a escolarização desta clientela, que passa a ser vista como pessoas que possuem direitos e cidadania.

Nessa ampliação dos conceitos de deficiência, a educação especial dá corpo às representações sociais. Têm suas particularidades, objetivos e métodos, buscando agrupar os conhecimentos para a aprendizagem da pessoa com deficiência, como direito conquistado, respeitando-se a especificidade das pessoas.

Nesse respeito à especificidade da educação especial, encontram-se as questões relacionadas à surdez. Sendo a questão central dessa pesquisa a conquista dos direitos pelos surdos, esta será abordada a partir desse momento, a partir da luta dos movimentos sociais surdos. Em sua luta, a comunidade surda no Brasil vem atuando desde o

desenvolvimento de práticas políticas até aquelas que envolvem a educação, o esporte e a cultura. Graças à mobilização política, muitas conquistas podem ser constatadas nas últimas décadas através dos movimentos surdos.

1.2 A EDUCAÇÃO DOS SURDOS

A educação dos surdos, segundo Lad,

(...) foi uma das grandes prioridades da maioria das comunidades surdas ao redor do mundo por mais de 250 anos. Nos últimos cem anos, no entanto, esta preocupação aumentou por causa da crescente frustração e até mesmo desespero diante de má qualidade dessa educação. A responsabilidade por essa situação tem sido tradicionalmente atribuída à hegemonia do oralismo, que definimos como uma tentativa de se tirar da educação surda tudo o que é “surdo” – línguas de sinais, os educadores surdos, o contato da comunidade com pais e crianças, a história surda, os Estudos Surdos e as culturas surdas. (LAD *apud* ALBA, 2012, p. 2)

Com o passar do tempo, o engajamento político passou a fazer parte do cotidiano dos surdos. Surgiram lideranças motivadas a buscar atendimento das necessidades da comunidade, que levaram tanto a modificações nas federações de atendimento ao surdo, como ao engajamento político e aos movimentos sociais.

Há de se destacar a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS¹¹, que teve sua semente lançada em 1977 por profissionais ouvintes que objetivaram oferecer um espaço de apoio aos surdos. Esta instituição surgiu a partir da Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos – FENEIDA, que atuou de forma bastante limitada em seu objetivo de empoderamento dos surdos, pois não utilizava de aspectos da cultura surda, como uso e difusão da língua de sinais. Tal fato pode ter ocorrido pela língua de

¹¹ A FENEIS foi fundada em 16 de maio de 1987, no Rio de Janeiro, em contraposição à FENEIDA (SDH, 2010).

sinais ter sido, por muito tempo, banida das instituições escolares e pela “obrigatoriedade” da oralização dos surdos (JUNG, 2011).

Em 1987, através de Assembleia Geral, nasce, de fato, a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS, com os surdos como protagonistas tanto na instituição como no Movimento Surdo¹², diferentemente das iniciativas anteriores, quando os protagonistas eram ouvintes comprometidos com os direitos dos surdos. Foram criados escritórios regionais por todo o País, descentralizando e expandindo a entidade. Protagonizando a surdez, ações como o atendimento aos familiares, relações com professores de surdos e fonoaudiólogos e inter-relações com outras instituições e organizações foram disponibilizadas (JUNG, 2011).

A FENEIS assumiu importante espaço pela luta de direitos dos Surdos. É filiada à Federação Mundial dos Surdos (WFD) cujos objetivos principais são a garantia dos direitos culturais, linguísticos e sociais dos surdos. Com esta aproximação, os surdos brasileiros passaram a ser beneficiados pelas constantes trocas de informações com surdos de todo mundo (JUNG, 2011). Nesta luta por direitos, a FENEIS conquistou uma cadeira junto ao Conselho Nacional das pessoas com Deficiência – CONADE, órgão ligado à Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República.

Assim, é assegurada a representatividade das pessoas surdas neste órgão que busca promover a acessibilidade através de políticas públicas. Entretanto, a luta da comunidade surda ainda encontra obstáculos para fazer valer os direitos conquistados, mesmo que estes direitos estejam assegurados desde a Constituição brasileira. Assim como no passado, os surdos têm-se colocado diante da sociedade com o intuito de reivindicar o que consideram ideal para a sua escolarização, tendo como meta principal a materialidade desses direitos descritos nas normativas apresentadas anteriormente.

Entretanto, para uma melhor compreensão da luta dos movimentos surdos pela escolarização, faz-se *mister* um breve resgate histórico, para que seja mais bem compreendido o empoderamento do surdo, a partir da concepção de ser ele uma pessoa de direitos.

¹² O Movimento Surdo tem sido caracterizado como local de gestação da política de identidade surda contra a coerção ouvinte, através de lutas que objetivam, entre outras coisas, questionar a natureza ideológica das experiências surdas e descobrir interconexões entre essa comunidade cultural e o contexto social, em geral (PERLIN, 1998, p. 70).

A escolarização das pessoas com deficiência organizava-se, tradicionalmente, sob um caráter substitutivo a educação formal, muitas vezes fundamentado em um atendimento clínico terapêutico, enraizado no conceito dicotômico de normalidade/anormalidade (GIROTO; BERBERIAN; SANTANA, 2014, p. 1).

Diferentemente dos hospícios, essas instituições procuravam desenvolver habilidades prejudicadas pela deficiência (como a fala ou a linguagem gestual para os surdos) e as habilidades para o trabalho, mesmo que a maioria de seus alunos passasse a vida inteira residindo nas instituições educacionais. Essas instituições assumiam o caráter segregacionista. Contudo, a instituição poderia ser frequentada em regime aberto, reforçando a distinção entre deficientes de classes sociais diferenciadas, pois a totalidade de alunos externos provinha de extratos sociais superiores (BUENO, 1997).

Cabe considerar a instituição educativa, neste momento, como mantenedora das diferenças, seja pela deficiência, seja pelo extrato social desfavorecido. As instituições acabavam por legitimar e reproduzir os privilégios destinados aos considerados dentro dos padrões da normalidade ou aos pertencentes às camadas sociais favorecidas, ainda que com algum tipo de deficiência, sendo estes últimos considerados mais normais que os outros (BUENO, 1997).

As ações educacionais de âmbito nacional eram oferecidas em instituições especializadas, as chamadas “escolas especiais”. O modelo de exclusão imposto anteriormente foi substituído pelo modelo segregacional, no qual a pessoa com deficiência deveria ser atendida nestes espaços educacionais, as escolas especiais (PEREIRA *et. al.*, 2012).

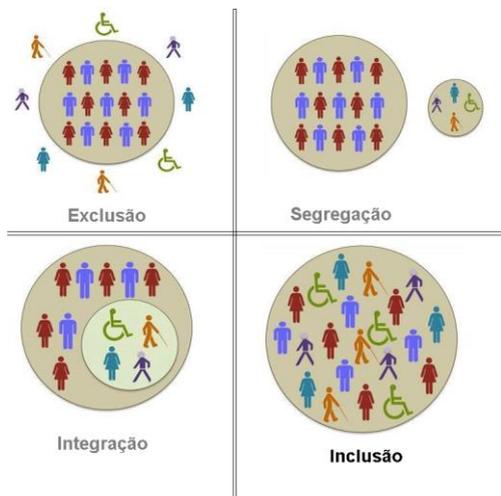


Figura 1 – Evolução histórica da educação especial.

Fonte: Disponível em: <http://miguelrosacastejon.wordpress.com>.

Acesso em: 5 maio 2015

Nessa época, politicamente, houve a necessidade de normatização da escolarização para pessoas com deficiência, que foi legitimada através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, idealizada como um atendimento a pessoa com deficiência na escola regular, sob a compreensão da integração social. Essa integração foi idealizada com a instauração das classes especiais nas escolas de ensino regular (MENDES, 2010).

O conceito da integração ressaltava a possibilidade de as pessoas com deficiência poderem estar nos ambientes escolares, junto às demais pessoas. Entretanto, a integração atingia apenas as pessoas com deficiência que estivessem prontas, ou quase-prontas, para acompanhar os conteúdos curriculares e conviver socialmente (BRASIL, 1961).

É uma diferença conceitual que requer uma reflexão: Na integração, a pessoa com deficiência deve adequar-se à sociedade que está posta. De forma contrária, a inclusão preza que a sociedade se ajuste à pessoa com deficiência. A primeira traduz o poder de estar em algum lugar; à segunda preconiza o direito de estar nesse mesmo lugar. A escola que permitia o acesso do ser para adequá-lo à sociedade, na atualidade, precisa reinventar-se para ser lugar de diversas aprendizagens para todos.

Essa diferenciação conceitual foi construída historicamente, como podemos observar através da educação dos surdos, que teve sua origem no século XVI, através de métodos de ensino que passaram a demonstrar que os surdos eram capazes de aprendizagem. Iniciou-se através de um sistema de comunicação manual. Entretanto, era enfatizada a linguagem escrita, pois se acreditava que à escrita cabia o conhecimento. A fala era, segundo este ideário, o instrumento que traduzia a escrita.

A partir desta perspectiva de escolarização, as famílias de surdos passaram a ter esperança, já que os mesmos puderam ter acesso ao direito de herança. Assim sendo, reconhecia-se o sujeito surdo como capaz de cidadania.

Nesse período, iniciou-se o atendimento institucional educacional aos surdos. As duas instituições pioneiras para o atendimento deste público foram a escola do Abade L'Epée, criada em 1760, e a escola para cegos, fundada por Valentim Hauy, em 1784, e transformadas no Instituto Nacional de Surdos-Mudos e Instituto dos Jovens Cegos de Paris, respectivamente, após a revolução de 1789 (BUENO, 1997).

Entendia-se reunir os considerados “anormais” em instituições que atendessem a cada tipo de clientela – escola para deficientes mentais, escolas para cegos, escolas para surdos – como forma de normalizar os sujeitos. Thoma (2004) observa que ao reunir os indivíduos em instituições totalitárias, acaba por permitir o poder disciplinador da sociedade e possibilita normalizar corpos e mentes. Sobre os surdos, a normalização se dava através do treinamento da fala.

Desde o século XVIII, mediante o sistema de internato, as famílias passavam parte de seu compromisso com a educação dos filhos para as escolas. As famílias dos surdos encontraram no sistema de internato uma forma de garantir o desenvolvimento dos filhos, bem como de propiciar-lhes um ambiente estimulador e cercado de cuidados com sua saúde. A surdez, entendida como um problema de saúde, castigo ou algo a ser corrigido, era tratado de forma a minimizar seus efeitos aparentes, fazendo-se os sujeitos surdos falarem como se fossem ouvintes- (COSTA, 2010, p. 43-44).

Essa posição de aquisição da língua oral acaba por legitimar uma autoridade dos demais sobre o sujeito surdo. Tal autoridade é construída

socialmente nos contextos discursivos em que se utiliza a língua oficial, a língua de modalidade oral, como língua única do *falante competente* (SANTANA, 2006).

Entretanto, tal posição não era consenso entre os especialistas e família. O educador estadunidense Thomas Gallaudet (1787-1851) interessou-se pela língua de sinais ao conviver com uma vizinha e ser contratado por sua família como tutor. Para dar seguimento aos seus estudos, Gallaudet seguiu para a França, onde conheceu o método de L'Épée, através de Laurent Clerc, um surdo educado no Instituto de Surdos de Paris. Juntos, retornaram aos Estados Unidos. Em 1817, fundaram a primeira escola pública para surdos no país. Os professores aprendiam inicialmente a língua de sinais francesa, que foi passando por modificações (como qualquer língua natural) e tornou-se a língua de sinais americana (GUARINELLO, 2007).

Já naquele momento, Laurent Clerc afirmava que os surdos faziam parte de uma comunidade linguística minoritária e que o bilinguismo deveria ser o objetivo principal para os surdos (GUARINELLO, 2007).

Contudo, a cada momento histórico, a utilização de língua de sinais contrapondo-se ao oralismo, novamente (como a dicotomia normalidade x anormalidade) é discutida e decidida pelos ouvintes. O Congresso Internacional de Milão, em 1880, delibera a proibição da utilização da língua de sinais, após a defesa de Alexander Graham Bell (1847-1922) pelo oralismo. Cabe ressaltar que os surdos presentes à assembleia foram proibidos de votar (GUARINELLO, 2007).

Os surdos passaram a ocupar posição daqueles que poderiam ser ensinados a falar, a ler, a escrever e, sobretudo, a serem cristãos. Mais tarde, essa narrativa centrava-se em uma proibição – a de se comunicar através dos sinais – e ele era obrigado a se oralizar. A fala passa a ser valorizada para a aceitação social do surdo. A posição do sujeito surdo é afetada pela obrigatoriedade da oralização a partir do Congresso de Milão em 1880 (MOREIRA, 2014, p. 186).

No Brasil, a educação dos surdos iniciou-se por volta de 1855, com a chegada ao país do surdo francês Ernest Huet (1822-882), por solicitação de D. Pedro II para criar uma escola de surdos no país. Aos poucos, passou-se a utilizar uma língua de sinais brasileira, que era

influenciada pelo alfabeto manual francês. Entretanto, a partir de 1911, seguindo a Convenção de Milão, o modelo educacional adotado para a instrução dos surdos, passa a ser o oralismo¹³.

Fernandes e Moreira (1994) relatam os impactos da proibição da língua de sinais: uma língua oprimida, uma cultura dizimada, um atraso social que perpetuou o estereótipo de deficiência e incapacidade dos cidadãos surdos, cuja diferença, até o século XIX, se manifestava prioritariamente em termos linguísticos.

O oralismo prevaleceu até os anos de 1960, quando diversas mudanças na sociedade, através das lutas dos movimentos sociais das chamadas minorias (negros, índios, latinos, pessoas com deficiência) passaram a dar visibilidade às necessidades de cada grupo social.

Wilhelms (2013) e Moreira (2014) relatam que, ao fim da década de 1960 e início da década de 1970, surge a corrente filosófica chamada de Comunicação Total. A Comunicação Total defendia a necessidade de incorporação de qualquer recurso para que ocorresse a comunicação, fossem gestos naturais, linguagem gestual, mímica, alfabeto digital, ou expressões faciais. Tal iniciativa não obteve êxito, tendo em vista que cada surdo desenvolvia uma comunicação diferenciada, a partir de suas próprias experiências e isso dificultava a comunicação.

Na década de 1980, iniciam-se pesquisas no território nacional sobre a Língua Brasileira de Sinais. Nesse período, ocorrem amplas discussões dos movimentos surdos, em favor da utilização da Língua Brasileira de Sinais, e a criação da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, com os surdos como protagonistas, tanto na instituição como no Movimento Surdo, diferentemente das iniciativas anteriores, onde os protagonistas eram ouvintes comprometidos com os direitos dos surdos. Foram criados escritórios regionais por todo o País, descentralizando e expandindo a entidade.

Tais movimentos acabam contemplados apenas em 2002, quando a Língua Brasileira de Sinais é reconhecida pela Lei nº 10.436/2002, e regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005. A Língua Brasileira de Sinais passa a ser considerada a língua natural dos surdos; a Língua Portuguesa, sua segunda língua.

Com a aprovação desta lei, o modelo educacional utilizado na educação de surdos passou por profundas mudanças. A escolarização do

¹³ A posição oralista restrita se define como aquela que aceita a linguagem oral como única e exclusiva. A criança surda é treinada a desenvolver seus resíduos auditivos e encorajada a usar a fala para se comunicar, e também se incentiva o aprendizado da leitura labial (KOSLOWSKI, 2000).

surdo passa a ser bilíngue e estruturada da seguinte forma: língua de instrução, Língua de Sinais – LIBRAS (primeira língua –L1) e a língua escrita, a Língua Portuguesa (segunda língua - L2) (BREGONCI, 2012).

Lodi (2013) analisa a política de educação bilíngue sob a ótica da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que assegurou aos surdos o acesso à escolarização, em todos os níveis de ensino, de forma bilíngue, sem diferenciar a especificidade de cada fase do desenvolvimento humano. O Decreto 5.626/2005, por sua vez, especifica que, na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, a educação bilíngue deva ser intermediada por professores bilíngues, de forma que a escolarização inicial deva ser organizada com a Língua Brasileira de Sinais como língua de instrução, mediando os processos escolares.

Assume-se, assim, o compromisso com uma sólida formação inicial desenvolvida na língua natural dos alunos. Nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, a educação bilíngue deve ser realizada através de docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos surdos, incluindo a presença de tradutores e intérpretes de LIBRAS – Língua Portuguesa- (BRASIL, 2005). Lodi (2013) ainda destaca que, nesse decreto, abre-se a possibilidade para que a educação bilíngue possa ser realizada tanto em escolas bilíngues como em escolas da rede regular de ensino, desde que se constitua um grupo de professores com o perfil descrito e se tenha a presença de tradutores e intérpretes de LIBRAS – Língua Portuguesa no apoio as atividades didático-pedagógicas.

Como pode ser constatado, o Decreto amplia as possibilidades educacionais, e a Língua Brasileira de Sinais assume papel principal na instrução do surdo. Nesse sentido, Castro (2011, p. 16), afirma que, quando se opta por interpretar a língua de sinais como primeira língua, altera-se toda a organização escolar, os objetivos pedagógicos e a participação da comunidade surda no processo escolar.

Entretanto, como será discutido ao longo dessa pesquisa, mesmo com a aprovação e garantia da utilização da língua de sinais e do ensino bilíngue em todos os níveis de instrução educacional, esse ensino bilíngue ainda não é contemplado em todas as suas possibilidades.

Considera-se um grande avanço para os surdos tal determinação. A utilização da LIBRAS nas instituições escolares possibilita o acesso às duas línguas, respeitando a autonomia das línguas, respeitando as diferenças e ampliando as experiências linguísticas e sociais dos surdos.

A proposta de educação bilíngue surge na década de 1980, afirmando que o aprendizado da língua de sinais deve preceder a língua

oral, utilizada pela comunidade em que o surdo está inserido, no caso do Brasil, LIBRAS e Língua Portuguesa. Prioriza o acesso da criança surda à sua Língua materna, que deve ser estimulada pelo contato com a comunidade surda em que a criança estará inserida quando adulta. Somente com o aprendizado de sua língua natural é que o aprendizado na segunda língua será possível. Somente após ter conceituado seus significados, é que a segunda língua (língua oral), na modalidade escrita, poderá ser aprendida na escola.

Alpendre e Azevedo (2008) demonstram um equívoco que está ocorrendo nas instituições educativas, quanto à escolarização do surdo: a prática do português sinalizado, a utilização de gestos correspondentes ao léxico para acompanhar a estrutura sintática da língua portuguesa. Os autores relatam que tal prática educacional é decorrente de uma não compreensão da LIBRAS e da língua portuguesa como duas línguas diferentes. Ao expor o surdo ao português sinalizado, há a possibilidade de alterações estruturais nas duas línguas, já que não existe correspondência termo a termo, expondo-se ainda ao aluno surdo a duas línguas de forma imperfeita e não revelando as especificidades de cada língua separadamente. Essa bimodalidade é resultante de uma prática comunicativa que ainda objetiva o aprendizado da língua na modalidade oral, sendo a língua de sinais utilizada apenas como um instrumento para isso.

Quadros (1997), Skliar (1997), Perlin (2005) e Gotti (2006) asseguram que, ao não ser utilizada a língua de sinais como língua de instrução, os procedimentos educacionais acabam por prejudicar a aprendizagem do aluno surdo e a construção de sua identidade. Há a necessidade de uma mudança metodológica que realmente assegure a instrução do surdo em sua língua natural.

Conclui-se que a proposta de ensino bilíngue é o método de instrução que mais respeita o surdo em sua identidade e cultura, reconhecendo-o como diferente linguisticamente, com suas capacidades de inserção na sociedade de forma efetiva e completa. Entretanto, esse processo educacional não vem sendo construído de forma fácil. A inclusão do aluno surdo, usuário de LIBRAS, vem sendo permeada de vitórias/avanços e retrocessos. As dificuldades são diversas, desde a falta de materiais didáticos específicos para os surdos até a falta de profissionais preparados para a educação do surdo, como instrutores, intérpretes e mesmo os próprios professores. A busca pela educação de qualidade dos surdos deve sobrepujar todas essas dificuldades.

Após esse resgate histórico dos movimentos dos surdos que culminaram na mudança da legislação e na ampliação de oportunidades

educacionais, passarei a considerar a questão da diferença linguística dos surdos nas instituições educacionais.

1.3 SURDEZ, DE DEFICIÊNCIA A DIFERENÇA LINGUÍSTICA: IMPLICAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO.

Como dito anteriormente, o reconhecimento da LIBRAS como língua natural do surdo é uma grande vitória. A consideração do surdo como pessoa diferente através da utilização de outra língua, no dizer de Santana (2007, p. 33), legitima o surdo como sujeito de linguagem, transformando a deficiência em diferença. Nesse mesmo ideário, os surdos passam a ser considerados integrantes de uma comunidade própria, que se identifica por meio de uma língua comum.

A terminologia utilizada passou a ser “surdo”, uma vez que os conceitos de “deficiente auditivo” e de “surdo” não são sinônimos, pois envolvem questões ideológicas e vêm se modificando ao longo do tempo. Enfatizarei as definições encontradas na Legislação brasileira. O Decreto 3.298/1999 definia a deficiência auditiva em seu Art. 4º:

É considerada pessoa portadora de deficiência a que se enquadra nas seguintes categorias:

[...]

II - deficiência auditiva – perda parcial ou total das possibilidades auditivas sonoras, variando de graus e níveis na forma seguinte: a) de 25 a 40 decibéis (db) – surdez leve; b) de 41 a 55 db – surdez moderada; c) de 56 a 70 db – surdez acentuada; d) de 71 a 90 db – surdez severa; e) acima de 91 db – surdez profunda; e f) anacusia (BRASIL, 1999).

Como pode ser observada, a categorização deveu-se principalmente ao modelo biológico e médico, abordado anteriormente, que toma a surdez como déficit, falta, perda.

Com a nova redação do artigo 4º dada pelo Decreto nº 5.296/2004, houve o acréscimo de mais um requisito – a bilateralidade – para configuração formal da deficiência auditiva: “[...] II- deficiência auditiva: perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500HZ, 1.000HZ, 2.000HZ e 3.000HZ (BRASIL, 2004).

Essa normativa merece especial atenção, por ser bastante dicotômica. A partir dela, somente pode ser considerado deficiente auditivo ou surdo a pessoa que apresentar a perda de forma *bilateral*. Essa categorização vem sendo palco de mais uma luta dos movimentos surdos, em virtude de, por essa normativa, o surdo ou o deficiente auditivo unilateral não ter mais nenhuma forma de garantia de direitos, em todas as políticas públicas. É um grande retrocesso.

Entretanto, na mesma normativa, mesmo ao utilizar a palavra *perda*, o decreto assume em seu texto, um caminho para a visão sócio-antropológica da surdez, ao elencar as barreiras que contribuem para a construção da deficiência como fato social. Define as barreiras como qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança e a possibilidade de as pessoas se comunicarem ou terem acesso à informação, classificando-as em: urbanísticas, nas edificações, nos transportes e nas comunicações (BRASIL, 2004). Por um lado, a normativa estigmatiza novamente a pessoa surda ou deficiente auditiva unilateral. Por outro lado, assume a deficiência como fato social e estimula diretrizes para atendimento e promoção de acessibilidade.

A visão sócio-antropológica da surdez (GESUELI, 2006) apresenta um ideário diferente da visão clínica. Aborda o paradigma social, cultural e antropológico, ampliando os conceitos de bilinguismo e biculturas. O bilinguismo prioriza o acesso a duas línguas: a primeira língua, a língua natural, a língua de sinais; e a segunda língua, oral ou escrita. A língua de sinais é utilizada entre a comunidade surda. A segunda língua é a sua integração à sociedade ouvinte. O indivíduo surdo, dessa forma, acessa as duas línguas e desenvolve-se de forma bicultural, entre as culturas surda e ouvinte.

A visão antropológica de surdez se sobrepõe à visão clínica. As culturas diferem entre si, mas não deixam de ser cultura. Assim como existe a cultura indígena, a cultura oriental, a cultura africana, existe também a cultura surda, com suas identidades possíveis. A história da educação dos surdos foi marcada por muitas tentativas de tornar os surdos pessoas “normais”. E qual era o parâmetro de normalidade? O padrão sempre foi o da cultura ouvinte (REIS, 2013, p. 67).

Em uma cultura ouvinte, a surdez foi mantida como deficiência. Homogeneizou-se a diferença. Contudo, a surdez não é homogênea.

Existem vários graus de perda auditiva, várias formas de identificação de cada indivíduo. O senso comum acredita que todo surdo utiliza língua de sinais, o que está muito longe de ser verdade. A heterogeneidade inicia-se com a própria língua, que é diferente em cada país.

Essa diversidade é encontrada em surdos usuários de LIBRAS, surdos não usuários, surdos oralizados, que se comunicam da mesma forma que os ouvintes, surdos bilíngues, surdos que podem ou não utilizar aparelhos auditivos ou implantes cocleares, surdos que realizam leitura labial. Todas essas características não podem ser utilizadas para determiná-lo como pessoa. Seu percurso de vida é que irá auxiliar na constituição de sua própria identidade.

‘Deficiente auditivo’ é como se autodenominam algumas pessoas, principalmente os que não se consideram surdos, por apresentarem uma perda auditiva de leve a moderada. São resultantes do processo educacional dos anos 1970 e 1980, em que grande ênfase era dada ao oralismo. Redondo (2000, p. 14) reflete:

No oralismo, os resíduos de audição servem como parâmetro para a aquisição da fala e da Linguagem, sendo associados à leitura da expressão facial. Entre os mais jovens, e particularmente entre aqueles que apresentam perdas auditivas severas e profundas, existe um movimento para que assumam a própria surdez. Lutam por seus direitos e buscam divulgar a Língua de Sinais Brasileira (LSB), mostrando que se trata de uma língua com regras próprias, como a língua portuguesa. Os que adotam essa linha valorizam sua fala, levando em conta que é uma fala diferente, e valorizam também seu direito de usar recursos variados para se comunicar, na busca de uma melhor participação social. Rejeitam o termo ‘deficiente’, que embute um conceito de déficit, e defendem uma atitude na qual seja dado valor ao indivíduo, e não à deficiência da qual ele é portador (REDONDO, 2000, p. 14).

Strobel (2008) afirma que surdos são sujeitos que compartilham os costumes, histórias, tradições em comuns e pertencentes às mesmas peculiaridades culturais. As pessoas surdas têm capacidades iguais às pessoas ouvintes, mas sofrem com as formas de limitação impostas pela

sociedade construída num modelo ouvinte, que privilegia a comunicação oralista.

O considerar-se surdo ou deficiente auditivo faz parte das individualidades da pessoa, das experiências vividas, de suas próprias identidades (REDONDO, 2000; STROBEL, 2008). No mesmo ideário, Rosa (2013) destaca que o surdo é o sujeito pertencente a uma comunidade que dispõe de uma cultura e uma língua, a língua de sinais, que, por vezes, são negadas ou oprimidas pela sociedade, mais voltada ao lado patológico que ao lado cultural e identitário do surdo.

A identidade dos surdos, por muito tempo, foi reprimida pela sociedade. Eram impedidos de expor sua língua e sua própria cultura. A identidade individual, que significa para o surdo sua própria existência, era suprimida com o critério da deficiência, sendo necessária a normalização através de aparelho de amplificação sonora individual – AASI, implante coclear e treinamento da oralização para o surdo, assim, assumir a identidade “normal”; assumir a identidade de ouvinte.

A diferença (seja qual fosse) não era permitida. Gesser (2014, p. 46), refletindo sobre o assunto, ressalta que “o povo surdo vem sendo encarado em uma perspectiva exclusivamente fisiológica (déficit de audição), dentro de um discurso de normalização e de medicalização, cujas nomeações [...] imprimem valores e convenções na forma como o outro é significado e representado”.

A questão da deficiência ainda está impressa no cotidiano do surdo. Pierucci (2013), entretanto, ressalta que, historicamente, ao assegurarmos a categorização da diferença, foram também ressaltadas as desigualdades, causando ainda a rejeição ao diferente. Esta afirmação da diferença pode, inclusive, segundo o autor, chegar ao momento de não reconhecimento da igualdade, surgindo então à necessidade de luta pela igualdade de direitos.

Santana (2007) destaca que os surdos não são mais considerados deficientes, mas integrantes de uma comunidade própria, que se identifica pelo uso da língua comum. Eles acabam de inaugurar uma nova fase de luta pelo direito à diferença, que reflete também questões políticas, de poder e de inserção social. As leis que asseguram direitos linguísticos dos surdos como comunidade com cultura e língua própria ainda não são reconhecidas na totalidade, o que provoca situações de preconceito e dificuldades para sua cidadania plena.

Nas instituições escolares, o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais passa a determinar o atendimento a essa política linguística. Novas metas devem ser tratadas, nos quesitos de metodologia e currículos escolares. Entretanto, mais uma vez, esse movimento de estar

assegurado, esse direito da educação bilíngue não ocorre de forma tranquila, em um universo educacional ouvintista. No ano de 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva reconheceu a diferença linguística dos Surdos, assegurando:

Para o ingresso dos alunos surdos nas escolas comuns, a educação bilíngue – Língua Portuguesa/LIBRAS desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de LIBRAS e Língua Portuguesa e o ensino da LIBRAS para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado para esses alunos é ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais. Devido à diferença linguística, orienta-se que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular (BRASIL, 2007, p. 11).

No cotidiano das unidades escolares, esta implantação da política vem buscando a ressignificação desta inclusão. Anteriormente, gerações de surdos denunciaram “a educação opressora que tiveram, seja em escolas especiais, seja em escolas ‘inclusivas’, a impossibilidade do encontro criança surda-adulto surdo, a proibição da língua de sinais, a imposição da oralização e da leitura labial, entre outras práticas ouvintistas que lhes cercearam o direito de produzir e se apropriar da sua língua, da cultura visual, da sua história” (FERNANDES; MOREIRA, 2014, p. 61).

As políticas educacionais passam a ser permeadas pela inclusão, como explicado anteriormente, devendo as instituições educativas, através de uma mudança de paradigmas, modificar o foco de práticas pedagógicas excludentes, para inclusivas. O discurso enfatiza que a mudança deve ser atitudinal. Contudo, as políticas de implantação das escolas bilíngues (CAMPELO; REZENDE, 2014) são palco de luta dos movimentos surdos, tendo em vista o texto legal, que privilegiava as ações de inclusão através de estratégias que compreendiam a inclusão como apenas a disponibilização de instrutor/intérprete de LIBRAS e atendimento no AEE no contra turno como forma de assegurar o contato do surdo com sua língua, no ensino regular. Mas isso não atende as expectativas da comunidade surda.

Ao observarmos essa realidade do alunado surdo, vemos que essa política educacional que ainda privilegia o oralismo acaba por limitar o bilinguismo. A realidade da pessoa surda, muitas vezes nascida em uma família ouvinte, já apresenta, desde a tenra idade, a luta para a quebra de uma barreira comunicativa. Sobre isso, Lodi (2013, p. 61), considera:

A linguagem, ideológica por excelência, reflete os acentos sociais daqueles que a põem em funcionamento, pois, ao tomarem a palavra, os sujeitos colocam em jogo um processo marcado por conflitos, reconhecimentos, relações de poder e identidades. Quando se compreende que a linguagem é responsável pela constituição dos sujeitos e do(s) outro(s), que todo discurso está, necessariamente, comprometido com os lugares sociais daquele que o enuncia, e, portanto, que diferentes materiais ideológicos, configurados discursivamente, participam do julgamento de uma dada situação.

Lacerda (2000) afirma que as políticas da educação nacional têm como aporte teórico a teoria sócio-histórica, que afirma que todo aprendizado é mediado, ou seja, toda relação do indivíduo com o mundo é feita através de instrumentos ou da linguagem. Os instrumentos podem ser compreendidos como ferramentas que transformam a natureza e a linguagem. A linguagem possibilita que o indivíduo aja sobre o mundo, sendo ela, a linguagem, responsável pelas interações sociais e constituição de subjetividades. Somente através das experiências sociais é que o ser humano significa a si próprio e o mundo ao seu redor. Segundo Lacerda,

Já em 1926, Vygotsky (1986) criticava as práticas educacionais vigentes para a educação dos surdos e também o modo como a língua falada era ensinada, argumentando que, tal como era realizada, tomava muito tempo da criança, em geral não lhe ensinando a construir logicamente uma frase. O trabalho (naquela época e contemporaneamente) era dirigido para uma “recitação” e não para a aquisição de uma linguagem propriamente dita, resultando em um vocabulário limitado e, muitas vezes, sem sentido, configurando uma situação extremamente difícil e

confusa. Vygotsky, então, comentava que a problemática dos surdos aparece brilhantemente resolvida nas teorias, mas que na prática não se observam os resultados desejados (LACERDA, 2000, p. 72).

A discussão levantada pela autora ainda permanece atual, tendo em vista que as políticas linguísticas da escola bilíngue acabam por perpetuar à dificuldade no acesso a língua. Em muitas escolas, ditas inclusivas, a matrícula em turmas regulares oferece aos surdos condições bastante inadequadas:

[...] professores, a quem, em última análise se deposita a responsabilidade histórica pela inclusão de seus alunos, não falam LIBRAS; os intérpretes que têm atuado como mediadores de comunicação e apoio pedagógico nas escolas têm uma formação ainda deficitária e, decorrente da complexidade do processo de se tornarem proficientes em uma língua ainda marginalizada socialmente, utilizam a Língua de Sinais precariamente de forma bimodal. O bimodalismo constitui uma prática amplamente utilizada por ouvintes não proficientes que falam e sinalizam simultaneamente, na comunicação com os surdos. Geralmente, a língua de sinais é prejudicada, pois a sinalização fica subordinada à gramática da língua portuguesa. Por decorrência, não está garantido aos estudantes surdos nem o acesso aos conteúdos escolares em LIBRAS e nem o domínio daquela que deveria ser a segunda língua no currículo escolar – o português (FERNANDES; MOREIRA, 2014, p. 59).

O modelo educacional bilíngue ainda está em implantação e exige cuidados especiais, como a mudança metodológica e a formação de profissionais habilitados. Lodi (2000) destaca a dificuldade do aluno surdo inserido em escolas regulares, que não possuem uma pedagogia desenvolvida para essa diferença linguística e que continuam utilizando estratégias desenvolvidas para os ouvintes. A estratégia utilizada por muitas instituições educacionais é ser proporcionada ao aluno a presença do intérprete de língua de sinais para acompanhamento em sala de aula.

Sobre esse assunto, Santana (2007), elabora uma reflexão sobre o acompanhamento instrucional do surdo, na aquisição da língua de sinais. O surdo que é filho de pais surdos constrói suas interações familiares e sociais a partir de sua língua natural, sendo proficiente nessa língua. O mesmo ocorre com filhos ouvintes de pais surdos. A língua, dessa forma, se aprende em funcionamento, na interação com outras pessoas (SANTANA, 2007, p. 110). A autora discorre ainda sobre a aquisição da língua de sinais em ambientes institucionais: escolas ou clínicas, por exemplo. Esse contato pode ocorrer apenas de forma tardia, em contextos formais de ensino. O instrutor de língua de sinais ensina a língua atuando como professor e não como interlocutor da mesma. Ademais, as situações de instrução ocorrem em períodos limitados, sob efetiva rotina institucionalizada, o que não possibilita à criança as reflexões necessárias sobre a língua. Mas não pode deixar de ser destacada a importância desses profissionais na educação e na instrução do surdo. Com a nova política educacional temos, assim, formações de profissionais específicos para a atuação na abordagem bilíngue.

Na formação de professores para a educação de surdos, Skliar (2000, p. 162) destaca a relevância, em primeiro lugar, de serem (re)conhecidos os significados políticos que circulam sobre a surdez e sobre os surdos nas escolas. A abordagem de Skliar sobre a dimensão política na formação é bastante pertinente, tendo em vista que as políticas educacionais não têm sido capazes de impedir os mecanismos de exclusão historicamente existentes.

A formação desses profissionais deve contemplar a história e cultura dos surdos, suas formas de aprendizagem dos diversos saberes escolares, compreendendo a educação como direito social. As dificuldades metodológicas precisam ser superadas, e essas dificuldades somente serão superadas a partir de reflexão sobre a prática docente. Para a efetividade da educação bilíngue para surdos, há necessidade de diferentes profissionais (professores bilíngues, instrutores surdos de LIBRAS, intérpretes de LIBRAS) nos quadros da rede de educação, como indicam Lodi e Lacerda (2009).

Os professores bilíngues devem proporcionar adaptações do currículo escolar, garantindo o acesso aos conteúdos, utilizando-se da Língua de Sinais. Esse é o instrumento de comunicação com o aluno surdo. Lacerda e Santos (*apud* PICOLLO, 2013), acreditam que um elemento imagético (maquete, desenho, mapa, gráfico, vídeo) poderia ser um material útil para a apresentação de um tema ou conteúdo, diversificando assim as metodologias utilizadas (PICOLLO, 2015, p. 27).

Sabe-se da obrigatoriedade do ensino de LIBRAS nos cursos de formação dos professores, a partir do Decreto nº 5.626/05. Lemos e Chaves (2012) reforçam essa obrigatoriedade; todavia, ao analisarem ementas da disciplina de LIBRAS, em seis universidades federais, observam que não há uma diretriz curricular para esta disciplina e que as ementas fazem uma referência maior a conteúdos de aspectos teóricos sobre a história, cultura, identidade e estrutura da LIBRAS – aspectos mais descritivos da língua – do que ao ensino e ao uso da mesma. Ressaltam ainda a carga horária insuficiente (de 30 a 68 horas) das universidades pesquisadas, concluindo pela necessidade de reformulação da metodologia que visa a formar o professor bilíngue.

O que se idealiza é a formação do professor e demais profissionais da educação para a atuação na escola inclusiva, que contemple as diversidades. Sob essa perspectiva, não é mais possível à formação de professores especialistas em alguma deficiência. O que se almeja é que os educadores tenham sólida fundamentação teórica e prática, que respeite as especificidades na aprendizagem dos alunos.

A mudança deve ser conceitual, ao oferecer o real acesso do surdo à língua em todos os espaços educativos, iniciando-se, já na educação infantil, uma educação bilíngue que garanta o acesso à língua brasileira de sinais como língua de instrução. No dizer de Fernandes e Moreira (2014, p. 66):

Há uma clara contradição entre o que diz a letra da Lei – a educação bilíngue – e a prática cotidiana das escolas – a educação especial. Na atual configuração da educação inclusiva e do atendimento educacional especializado (AEE) a LIBRAS não assume centralidade como língua principal na dialogia que envolve estudantes surdos nas escolas. Crianças surdas demandam essas experiências para se tornarem membros efetivos das comunidades linguísticas que lhes dariam o direito à LIBRAS como língua materna. A inexistência de espaços comunitários para sua circulação e complexificação nega à LIBRAS seu caráter ontológico de língua com potencial para se tornar patrimônio cultural da sociedade brasileira.

A língua de sinais, como já dito, é a língua natural dos surdos. É composta de todos os componentes pertinentes a qualquer língua oral, estruturada em todos os níveis fonológico, morfológico, sintático e

semântico¹⁴; possuindo os elementos classificatórios identificáveis numa língua. A língua de sinais não é datilografia ou mímica (como muitos podem pensar), também não é universal (igual em todos os países), muito menos artificial (uma língua inventada) (GESSER, 2009, p. 33).

Da mesma forma que as línguas orais-auditivas, as línguas de sinais são compostas por palavras, itens lexicais que recebem o nome de sinais. No caso das línguas de sinais, a diferença é a modalidade sensorial. É uma língua visuomanual e não áudio-verbal. Confrontando-se as línguas oral-auditivas (usadas pelos ouvintes) e as línguas visuoespaciais (utilizadas pelos surdos), observa-se que ambas as formas apresentam todas as características de uma língua natural: uma realidade cortical, um sistema gramatical, variação linguística, mudanças históricas e contextuais, dentre outras (SANTANA, 2007).

Após abordar a estrutura básica da LIBRAS, há a necessidade de compreendermos a validade de ser proporcionado, ao maior número de pessoas possível, a aprendizagem da língua. No entanto, nem todos os surdos a utilizam. Há aqueles que se utilizam da oralidade, utilizando-se ainda de outras formas de assegurarem a interação, seja através de leitura labial, de aparelhos de amplificação sonora individual ou do implante coclear. Outros apresentam deficiência auditiva¹⁵, podendo identificar-se como surdos ou não, como discutido anteriormente.

Tais discussões permeiam o documento elaborado em 2013, Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, que reforça a necessidade de revisão das políticas de base. Nesse documento, afirma-se que a educação bilíngue deve ser promovida desde a educação infantil, baseada na diferença linguística, envolvendo a criação de ambientes linguísticos para a aquisição da LIBRAS como primeira língua e da língua portuguesa como segunda língua. Objetiva-se a aquisição e aprendizagem das línguas como necessárias, construindo a identidade linguística e cultural do surdo para a conclusão da escolarização em igualdade com crianças ouvintes e falantes do português. Tal documento enumera metas operacionais e recomendações que

¹⁴ No dizer de Quadros, Pizzio e Rezende (2008), sintaxe é a área de estudo que analisa a combinação das palavras para a formação de estruturas maiores (frases); semântica é a área de estudo do significado na linguagem.

¹⁵ Deficiência auditiva: perda bilateral, parcial ou total, de 41 decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz, conforme Decreto 5.296/04.

buscam sanar a incompreensão da educação bilíngue, contrapondo-se à realidade descrita nesse capítulo (MEC, SECADI, 2014).

Nesse primeiro capítulo foi discutida, inicialmente, a luta dos movimentos sociais e dos movimentos surdos pelo direito à diferença linguística, que culminou com a aprovação de políticas públicas que passaram a assegurar a escolarização dos surdos em sua língua natural, a língua de sinais (BRASIL, 2002).

Essa mudança nas políticas públicas exigiu a adequação das instituições educacionais para o atendimento do surdo a partir do reconhecimento da língua de sinais como língua natural do surdo. Assim sendo, são exigidas mudanças metodológicas em uma pedagogia voltada para a diferença linguística.

A educação bilíngue é definida como melhor forma de atendimento ao surdo, e tal modalidade de educação é contemplada pelas políticas educacionais em todos os níveis de ensino, destacando-se a necessidade de mudanças metodológicas no processo de ensino/aprendizagem, tal como descritas no documento de 2014. A multiplicidade de olhares, necessária à construção da educação bilíngue de qualidade, que represente os diversos aspectos da cultura surda, traz intrínseca em si a ampliação do atendimento em todos os níveis de ensino.

Há, assim, uma quantidade de surdos que está acessando as universidades do país (mesmo que ainda em pequeno número) e que, tal como acontece na educação básica, vem sofrendo significações e ressignificações em seus próprios papéis. Há, inclusive, ações específicas que buscam possibilitar o acesso e permanência no ensino superior, como a contratação de intérpretes para a língua de sinais. Essas ações serão descritas no próximo capítulo, e de que forma as mudanças nas políticas públicas estão se efetivando no ensino superior.

2 O MESOESPAÇO DE SIGNIFICAÇÃO: AS UNIVERSIDADES

2.1 DA UNIVERSIDADE DE ELITE PARA A UNIVERSIDADE PARA TODOS

A Universidade surge no Brasil-Colônia, no começo do século XIX, para atender aos anseios da elite econômica e política do Brasil, que anteriormente mandava os filhos estudar em instituições europeias. Com a vinda da família real e da coroa portuguesa, surgiu a necessidade de ensino superior que atendesse aos anseios da elite, que não mais podia mandar seus filhos estudarem na Europa em virtude do bloqueio instituído por Napoleão. Sobre os cursos, Melo *et al.* (s. d., p. 3) explica:

Estes se caracterizavam por duas tendências marcantes: cursos isolados – não universitário – e uma preocupação basicamente profissionalizante. Fortemente influenciando pelo modelo francês, o ensino superior brasileiro não superou a orientação clássica, nele prevalecendo à desvinculação entre teoria e prática. Os principais cursos eram voltados ao ensino médico, de engenharia, de direito, de agricultura e de artes.

Mesmo com a existência de cursos anteriores, destinados a suprir determinada falta de mão de obra qualificada, pondo exemplificar, como os profissionais da saúde, não houve comprometimento do Estado com o ensino superior. As iniciativas descritas na Constituição do Império (1824), que inseriam esse nível de ensino, e todas as discussões que ocorreram após a República, nenhuma iniciativa obteve êxito. A primeira universidade que restou exitosa foi fundada em 1920, na cidade do Rio de Janeiro e marcou o início da educação superior no país. É a atual Universidade Federal do Rio de Janeiro. Seguindo-se pela fundação da Universidade de São Paulo em 1934.

Em seu estudo, Stallivieri (2007) se refere sobre as fases da educação superior no Brasil. Na primeira fase, as universidades têm a orientação de ênfase ao ensino, através de instituições elitistas, com forte orientação profissional (1808 a 1920). A segunda fase, com vigência no período de 1930 e 1964, revela 20 universidades federais no

Brasil e algumas universidades católicas e presbiterianas. A terceira fase, a partir de 1964, caracteriza-se pelo movimento da reforma universitária, baseada na eficiência administrativa, estrutura departamental e indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão. Neste período, impulsionou-se o desenvolvimento dos cursos de pós-graduação, com vistas à capacitação dos docentes brasileiros.

A partir da Constituição de 1988, inicia-se a quarta fase do desenvolvimento do ensino superior. Neste período, a elitização histórica do acesso à educação superior passou a ser questionada e apontada como forma de exclusão social, ocorrendo o reconhecimento do papel da universidade como um instrumento de transformação social, desenvolvimento sustentável e inserção do país, de forma competente, no cenário internacional, o que resultou em movimentos reivindicatórios de expansão da educação superior pública e gratuita (MEC, 2012, p. 09).

Depois de assumir a Presidência da República, no ano de 2003, o governo Lula da Silva¹⁶ imprimiu à Rede Federal um importante impulso na direção da sua expansão. Na primeira década do século XXI, o Estado brasileiro assumiu uma postura mais progressista no campo da educação, tendo em vista a composição de um governo democrático-popular (MEC, 2011). O Governo Dilma Rousseff, iniciado em 1º de janeiro de 2011, com reeleição para o segundo mandato a partir 2015, manteve a política de extensão da rede federal de ensino¹⁷.

Essa expansão teve início em 2003 com a interiorização dos câmpus das universidades federais. Desde o começo da expansão foram criadas 14 novas universidades e mais de 100 novos câmpus, que possibilitaram a ampliação de vagas e a criação de novos cursos de graduação (MEC, 2010).

¹⁶ O Governo Lula (2003 – 2010), iniciou-se com sua posse em 1º de janeiro de 2003, sendo reeleito em outubro de 2006, sendo concluído em 31 de dezembro de 2010.

¹⁷ A rede federal de ensino é composta dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; Centros Federais de Educação Tecnológica; Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais; Universidade Tecnológica Federal; Colégio Pedro II e as Universidades Federais. Entre 2003 a 2010, foram entregues 214 novas unidades. Entre 2011 e 2014, 208 unidades, totalizando 562 unidades de ensino. Até 2002, eram apenas 140 unidades. Portanto, houve um crescimento de 401,42 % na rede após 2002.

Universidades Federais

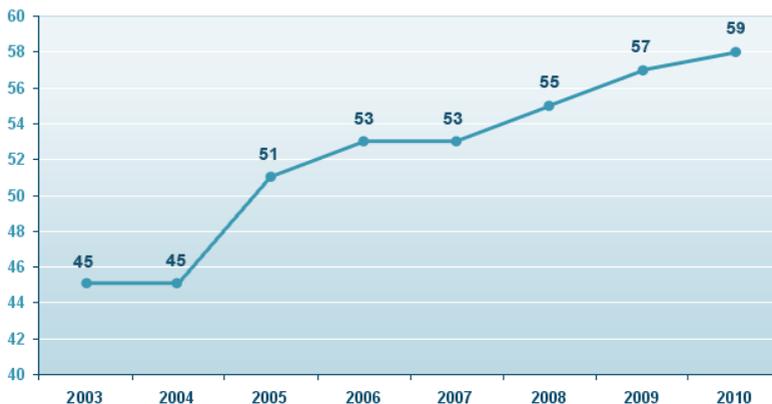


Gráfico 1 – Expansão da rede de universidades federais

Fonte: portal.mec.gov.br Acesso em: 10 set. 2015.

Principalmente a partir de 2007, foram homologadas diversas leis que buscam reparar as políticas públicas anteriores, ampliando o acesso ao ensino superior. Apresentam-se abaixo as principais.

O Decreto 6.096/2007 criou o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que objetiva oferecer condições para a ampliação do acesso e permanência no ensino superior, criação de novos câmpus no interior do País, reestruturação, para melhor aproveitamento das estruturas físicas e recursos humanos, ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil.

De 2003 a 2010, houve um salto de 45 para 59 universidades federais, o que representa a ampliação de 31% e de 148 câmpus para 274 câmpus/unidades, crescimento de 85%. A interiorização também proporcionou uma expansão no país quando se elevou o número de municípios atendidos pelas universidades federais de 114 para 272, com um crescimento de 138% (MEC, 2012, p. 11).

Nos últimos anos, o Ministério da Educação – MEC vem adotando uma série de medidas com vistas à ampliação de cursos e

vagas nas universidades federais, à interiorização dos câmpus universitários, à redefinição das formas de ingresso, à democratização do acesso a universidades privadas, ao desenvolvimento de programas de assistência estudantil, à reformulação da avaliação de cursos e instituições, ao desenvolvimento dos instrumentos de regulação e supervisão, bem como à ampliação da pós-graduação (MEC, 2013). Essas medidas estão em consonância com a política de democratização do ensino superior, que não é nacional, mas internacional e instituída pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – UNESCO¹⁸.

Dentre os projetos que visam à expansão e democratização da educação superior, temos o Programa de Extensão Universitária (ProExt), que tem o objetivo de apoiar as instituições públicas de ensino superior no desenvolvimento de programas ou projetos de extensão que contribuam para a implementação de políticas públicas. Criado em 2003, o ProExt abrange a extensão universitária com ênfase na inclusão social (MEC, Secretaria de Educação Superior, Programas e Ações, 2013).

O Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) apoia a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior (IFES). O objetivo é viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, a partir de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão (MEC, Secretaria de Educação Superior, Programas e Ações, 2013).

O Governo Federal desenvolve ainda projetos que apoiam financeiramente o acesso à universidade, como o Programa Universidade para Todos (ProUni), instituído em 2005, que amplia o acesso à educação superior concedendo bolsas de estudo a estudantes de baixa renda em instituições privadas, em contrapartida à isenção de impostos (MEC, Secretaria de Educação Superior, Programas e ações, 2013). Tem-se também o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), que é um dos principais instrumentos do Governo Federal para ampliação de acesso à educação superior, contribuindo para diminuição dos índices de desigualdade no país. Segundo o MEC, o Fies consolidou-se como estratégia para o crescimento inclusivo, equalizando as oportunidades de ingresso ao ensino superior e contribuindo para o processo de

¹⁸ *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization - UNESCO.*

desenvolvimento econômico (MEC, Secretaria de Educação Superior, Programas e ações, 2013).

Além desses programas, tem-se ainda a política de cotas, definida através da Lei nº 12.711, de 2012, conhecida como Lei de Cotas. Esse dispositivo determinou, a partir daquele ano, a reserva de cinquenta por cento de suas vagas, a estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Esse percentual de vagas é subdividido em outros critérios, como estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a um salário mínimo e meio, e ainda aos candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas (BRASIL, 2012).

Tal política afirmativa vem ampliando as oportunidades para o acesso ao ensino superior, como pode ser observado na tabela abaixo, que exemplifica o número de vagas oferecidas pelas Universidades e Institutos Federais nos anos de 2013 e 2014.

Tabela 1 – Número de vagas oferecidas através da política de cotas.

Ano	Universidades Federais		Institutos Federais	
	Total	Cotas	Total	Cotas
2013	221.650	70.849	44.507	20.448
2014	243.383	98.121	52.414	24.222
Total	465.033	168.970	96.921	44.670

Fonte: Secretaria de Ensino Superior (2014).

Pode ser observada, nessa ação afirmativa, uma evolução conceitual. Inicialmente, as cotas basearam-se no critério *raça*, exposto no Estatuto da Igualdade Racial – Lei nº 12.288, de 2010, no seu artigo 4º, inciso VII, que afirma que a implementação dos programas de ações afirmativas é destinada ao enfrentamento das desigualdades étnicas no tocante à educação e cultura, entre outros. Após discussões realizadas pelos movimentos sociais, o debate se estendeu ao campo das desigualdades socioeconômicas e evoluiu para o critério *social*, que fez com que se reservassem vagas para alunos oriundos de escolas públicas. Essa política tem possibilitado aos estudantes de escolas públicas,

negros, pardos e indígenas acessar, cada vez em maior número, as universidades e institutos federais.

A partir da definição de cota social, outra especificidade passou a ser discutida: a deficiência. Com relação especificamente a essas cotas, podem ser citadas algumas políticas de ações afirmativas:

O ano de 2003 foi o primeiro ano de vagas reservadas nas instituições estaduais de ensino do Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Estadual do Norte Fluminense (UNEF), Centro Universitário da Zona Oeste (UEZO) e Fundação Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro (FAETEC). As regras são as mesmas em todas essas instituições de ensino estaduais: os alunos que estudaram na rede pública ficam com 20% das vagas do vestibular, outros 20% são para negros e 5%, para deficientes físicos e minorias étnicas, como indígenas (PEREIRA, 2008, p. 13).

Pereira (2008) relata que o Estado de Minas Gerais, através da Lei nº 15.259/04, instituiu o sistema de reserva de vagas na Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES) e na Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG), destinando vagas para alunos carentes do ensino médio de escolas públicas (20%), carentes e negros (20%), deficientes e índios (5%).

Moreira e Fernandes (2008) afirmam que, na Universidade Federal do Paraná, a questão do acesso de pessoas com necessidades educacionais especiais vem sendo organizada pela via das bancas especiais desde o início dos anos de 1990. A primeira banca, inicialmente, atendia estudantes que apresentavam necessidades nas áreas física e visual e, em 1992, a banca se estendeu também à área da surdez. Em 2006, foi formado na Universidade Federal do Paraná, o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais – NAPNE, destinado à comunidade universitária que possua necessidades educacional especial (pessoas cegas, com resíduos visuais e ou auditivos, surdos, deficiência física, múltipla, transtornos globais do desenvolvimento e alunos com altas habilidades/superdotação), oferecendo alternativas que favoreçam a inclusão.

Ressalta-se a Resolução Nº 70/08-COUN, da mesma universidade, que destinou uma vaga em cada curso de graduação, de ensino profissionalizante e de ensino médio da UFPR para pessoas com

deficiências, a partir do Processo Seletivo 2008/2009. Sendo assim, o NAPNE passa a atuar também na organização, em parceria com o Núcleo de Concursos (NC), nas bancas de verificação dos candidatos ao Vestibular que se inscrevem para as vagas destinadas a pessoas com necessidades especiais, bem como nas bancas de atendimento especial para o próprio Vestibular e demais concursos.

Como pode ser observado, algumas instituições já estão utilizando a cota social e incluindo os alunos com deficiência nessas cotas. Contudo, isso não é uniforme no Brasil. As universidades federais vêm atendendo a Lei de Cotas, que não contempla a pessoa com deficiência. A Lei de Cotas especifica a forma de distribuição de vagas, suas modalidades e fórmulas de cálculo. Entretanto, não há impedimento legal que impossibilite cada universidade de ampliação dessa política, desde que atendidas as condições descritas na lei.

Para a pessoa com deficiência, desde 1991, há outra política afirmativa sobre as cotas, mas destinada ao mercado de trabalho. A Lei nº 8213/1991 prevê que toda empresa com mais de 100 funcionários, deve destinar 2% a 5% dos postos de trabalho a pessoas com alguma deficiência. O direito de reserva de vagas em concursos públicos, destinadas a pessoa com deficiência, foi regulamentado através do Decreto 3.298/1999.

Ressalte-se que ambas as políticas públicas têm, respectivamente, 24 e 16 anos. Essas políticas propiciam uma oportunidade de acesso ao mercado de trabalho, como política de ação afirmativa. Entretanto, não há ainda uma ampliação das possibilidades de escolarização em nível superior que melhor capacite as pessoas com deficiência para o mercado de trabalho, mantendo a exclusão histórica a que essa pessoa está exposta.

Se a política de cotas está pautada em uma política de ações afirmativas, a ampliação das vagas para estudante com deficiência, também está relacionada à democratização no acesso ao ensino. As universidades podem contribuir para essa democratização, utilizando-se de sua autonomia para a elaboração de seu sistema de cotas e podem contribuir para a diminuição da desigualdade social em relação ao acesso. Entretanto, como abordado no Capítulo 1, é necessária a reflexão sobre a escolarização anterior, ou seja, a educação básica. A universalização da educação para todos, defendida nessa pesquisa, deve ser possibilitada em todos os níveis de ensino.

Os cursos de Pós-Graduação também têm sido contemplados com programas específicos. Pode ser citado o Programa Ciência sem Fronteiras (CsF), importante instrumento estratégico de cooperação

internacional e de grande impacto no desenvolvimento da educação, da ciência e da tecnologia do Brasil. Concede bolsas de estudo e viabiliza a formação de profissionais brasileiros com qualidade, fomentando o empreendedorismo e a competitividade no setor produtivo, em um contexto de apoio ao desenvolvimento tecnológico e à inovação do país (MEC, Secretaria de Educação Superior, Programas e Ações, 2013). Com o objetivo de formar pessoal de alto nível no país e/ou exterior, as ações de ampliação estão vinculadas ao Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), que tem como pilares avaliação, fomento e acesso à informação científica e tecnológica.

Com o mesmo ideário, a Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, instituiu o Plano Nacional de Educação – PNE, para a década de 2014-2024. Suas diretrizes demonstram a necessidade de mudanças em todos os níveis educacionais do País, contemplando, em suas metas, a promoção e ampliação das oportunidades educacionais. Sobre nosso objeto de estudo, é ressaltada nas metas a inserção do aluno com necessidades educativas especiais nas instituições educacionais.

Em relação ao ensino superior, há a manutenção da busca pela ampliação do acesso, abordada na Meta 12:

Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada à qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público (BRASIL, 2014).

São elencadas diversas estratégias, que objetivam contribuir para a elevação da taxa de matrículas. A estratégia 12.5, aborda a importância da ampliação das políticas de inclusão, das políticas afirmativas, às pessoas historicamente excluídas:

Ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos (às) estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de educação superior e beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil - FIES, de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, na educação superior, de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de

acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico (BRASIL, 2014).

Já as estratégias 12.10 e 12.15 afirmam que a acessibilidade deve ser assegurada, na forma da legislação vigente. Considera ainda a composição de acervo digital e audiovisual acessível nos cursos de graduação.

Especificamente sobre a Pós-Graduação, encontra-se a intenção de elevação gradual do número de matrículas, buscando-se formar 60.000 mestres e 25.000 doutores até o fim da década. Como estratégias, descrevem-se ações para redução de desigualdades étnico-raciais e regionais, buscando-se favorecer as populações do campo e comunidades quilombolas e indígenas. Não há menção a pessoa com deficiência ou necessidades educativas especiais. Apenas encontra-se descrito na Meta 14.7: “Manter e expandir o programa de acervo digital de referências para os cursos de pós-graduação, assegurada a acessibilidade às pessoas com deficiência” (BRASIL, 2014).

Contudo, já são percebidas algumas iniciativas isoladas, como ocorre no Estado do Rio de Janeiro. A Lei Estadual nº 6.914/14 determina que todas as instituições públicas de ensino superior mantidas pelo governo estadual devem instituir sistema de cotas nos cursos de pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado), da seguinte forma: 12% para estudantes graduados negros e indígenas; 12% para graduados da rede pública e privada (se utilizaram o PROUNI ou FIES) de ensino superior; e 6% para pessoas com deficiência, filhos de policiais civis e militares, bombeiros militares e inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão do serviço (RIO DE JANEIRO, 2014).

Ressalta-se que essa reserva de vagas não exclui o candidato de participar efetivamente de todas as fases do processo seletivo para o acesso a pós-graduação. O que se almeja, além de constituir uma ação afirmativa, é estimular o desenvolvimento social e científico, através de um corpo estudantil diversificado, com a mesma representatividade da sociedade em que a universidade se insere.

Vemos, com isso, que algumas iniciativas estão buscando garantir o acesso aos cursos de graduação e pós-graduação a pessoa com

deficiência, mesmo que o Ministério da Educação (MEC) não exija reserva de vagas na pós-graduação. Ou seja, alguns departamentos ou instituições estão utilizando a política de cotas.

Por exemplo, o curso de Pós-Graduação em Direitos Humanos da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo – USP oferece como medida de inclusão social reserva de vagas apenas para deficientes físicos graves, candidatos com hipossuficiência financeira ou negros, pardos e indígenas.

Essa iniciativa não é única. O programa de pós-graduação em Antropologia Social, Arqueologia e Bioantropologia oferece nove vagas em seus editais para ações afirmativas, sendo duas para pessoa com deficiência, uma para mestrado e uma para doutorado. O programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos oferece duas vagas no curso de mestrado para pessoas com deficiência. Ambos os cursos são da Universidade Federal do Pará – UFPA.

Considero um grande avanço a implantação da política de cotas. O país constituiu-se de forma que as desigualdades sociais foram ampliadas e mantidas através da escolarização. Quando iniciei este capítulo com o resgate histórico de uma universidade elitista, quando apenas os filhos das classes abastadas conseguiam ter acesso ao ensino superior, objetivei demonstrar que a democratização do acesso à educação é uma política necessária para a ampliação das oportunidades educacionais.

O grande desafio que se apresenta é a formulação/implementação de políticas educacionais inclusivas. A inclusão destina-se a todas as pessoas, não apenas à pessoa com deficiência ou à surdez. A política de cotas, nesse sentido, vem atuando como política de reparação. Ao evoluir para o critério social, não se pode deixar de observar o grande contingente de pessoas que estão acessando o ensino superior e que anteriormente não o conseguiam. Entretanto, apenas estimular o acesso ao ensino superior não irá contemplar a todas as pessoas, se a permanência dessa clientela não for também um motivo de atenção nas políticas públicas. Isso não se dará apenas com a implantação de políticas públicas, e sim com a melhoria de formação na educação básica, que poderá vir a ser a maior garantia de permanência dessas pessoas.

2.2 O ACESSO À UNIVERSIDADE E A SURDEZ

Em 8 de maio de 1996, o Ministério da Educação elabora Aviso Circular nº 277/MEC/GM que determina a viabilização de condições de acesso aos candidatos com deficiência aos concursos vestibulares, remetido aos Reitores de Instituições Superiores:

- 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)

As instituições são orientadas a que seja possibilitada a utilização de intérprete de Língua de Sinais no processo de avaliação e a flexibilidade nos critérios de correção da redação e provas, dando relevância ao aspecto semântico sobre o aspecto formal, e/ou adoção de outros mecanismos de avaliação próprios da linguagem dos surdos, em substituição a prova de redação (MEC, 1996).

Em 2003, a Portaria nº 3.284, dispõe sobre requisitos de acessibilidade para a autorização e reconhecimento de novos cursos e credenciamento das instituições, considerando a necessidade de serem asseguradas aos portadores de deficiência as condições básicas de acesso ao ensino superior (BRASIL, 2013). Para os alunos com deficiência auditiva, assegura os seguintes requisitos:

- a) Propiciar sempre que necessário, intérprete de língua de sinais/língua portuguesa, especialmente quando da realização e revisão de provas, complementando a avaliação expressa

- em texto escrito ou quando este não tenha expressado o real conhecimento do aluno;
- b) adotar flexibilidade na correção das provas escritas, valorizando o conteúdo semântico;
 - c) estimular o aprendizado da língua portuguesa, principalmente na modalidade escrita, para o uso de vocabulário pertinente às matérias do curso em que o estudante estiver matriculado;
 - d) proporcionar aos professores acesso a literatura e informações sobre a especificidade linguística do portador de deficiência auditiva (BRASIL, 2003).

O Decreto 5.626¹⁹/2005, além de ratificar a obrigatoriedade da LIBRAS como disciplina curricular, dispõe sobre a formação do professor, do instrutor, do tradutor e do intérprete de LIBRAS, entre outros. Sobre o ensino superior, o artigo 23 determina:

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

§ 1º Deve ser proporcionado aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade linguística do aluno surdo.

§ 2º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação (BRASIL, 2005).

¹⁹ O Decreto nº 5.626/05 regulamentou a Lei nº 10.436/02, já citada.

É também citado, no artigo 22, como garantia de direito à educação da pessoa surda ou com deficiência auditiva, o direito a escolarização em um turno diferenciado ao atendimento educacional especializado para complementação curricular. Entretanto, nessa normativa, está esse direito apenas na educação básica (BRASIL, 2005).

Há de se destacar o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir), lançado em 2005, que propõe ações que garantam o acesso pleno de pessoas com deficiência às instituições federais de ensino superior (IFES). O Incluir tem como principal objetivo fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas Instituições Federais de ensino, os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação. Sobre a quebra de barreiras de comunicação, afirma o Documento Orientador do Programa Incluir:

Dentre os recursos e serviços de acessibilidade disponibilizados pelas IES, destacam-se o tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia intérprete, equipamentos de tecnologia assistiva e materiais pedagógicos acessíveis, atendendo às necessidades específicas dos estudantes. Assim, as condições de acessibilidade à comunicação e aos materiais pedagógicos se efetivam mediante demanda desses recursos e serviços pelos estudantes com deficiência, matriculados na IES e pelos participantes nos processos de seleção para ingresso e atividades de extensão desenvolvidas pela instituição. Cabe às IES a responsabilidade pelo provimento destes serviços e recursos em todas as atividades acadêmicas e administrativas (MEC, Secretaria de Educação Superior, Programas e Ações, 2013, p. 12).

Entre os anos de 2005 e 2010, foram lançados diversos editais que possibilitaram a inscrição de instituições federais de ensino superior, que buscassem fomentar ações de acessibilidade em seus centros educacionais. Castro (2011) elenca 57 instituições que foram contempladas com o programa, sendo a Universidade Federal de Santa Catarina contemplada nos anos de 2006 e 2008.

Entretanto, apenas em 2008, através do Decreto 6.571, é previsto apoio técnico e financeiro à oferta de atendimento educacional

especializado, sendo um dos objetivos apresentados a estruturação dos Núcleos de Acessibilidade nas instituições de educação superior (BRASIL, 2008). Tal normativa foi revogada através do Decreto 7.611, de 2011, que será abordado logo a seguir.

Ainda no ano de 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, define ações para o ensino superior:

Na educação superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (MEC/SEESP, 2008, p. 11).

O Núcleo de Acessibilidade só teve criação obrigatória nas Universidades Federais a partir do Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Sobre isso, faz-se necessário ressaltar que a criação do Atendimento Educacional Especializado na educação básica, como já visto, deu-se no ano de 2008, existindo uma lacuna temporal para a sua implementação no ensino superior. Da mesma forma, a criação do Núcleo de Acessibilidade é obrigatória apenas para as instituições federais de ensino, não sendo obrigatória a sua criação nas universidades estaduais, municipais ou particulares.

Mesmo assim, encontram-se exemplos de implementação desse serviço, como a iniciativa da Universidade Federal do Paraná, com a criação do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais – NAPNE, em 2008, como abordado anteriormente.

A partir do Decreto nº 7.611/11, a criação dos Núcleos de Acessibilidade, tem por objetivos eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência. Sendo assim, o Núcleo de Acessibilidade auxilia a garantir um direito previsto na Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003, que assegura

aos deficientes físicos e sensoriais condições básicas ao acesso no ensino superior, assim como nas questões de mobilidade, utilização de equipamentos e instalações das instituições de ensino.

A inclusão dos surdos, como já dito, é uma realidade recente no ensino superior. Ainda existem muitos problemas, tais quais os apresentados no primeiro capítulo, em relação à educação básica: formação e contratação de intérpretes, dificuldade na aquisição da modalidade escrita da língua portuguesa por parte do surdo usuário de LIBRAS, despreparo dos profissionais para lidar com a diversidade da surdez. Ressalta-se que nem todos os surdos são usuários de LIBRAS.

Mello (2001) faz a distinção entre surdos oralizados e não oralizados, que geralmente apresentam diferentes concepção de mundo. Segundo a autora, os surdos não oralizados estão mais próximos da cultura surda, que tem na língua de sinais a sua manifestação maior de cultura; os oralizados se aproximam mais das manifestações da cultura ouvinte, onde se privilegia a habilidade da fala e eficácia em leitura labial.

Também essa diversidade deve estar contemplada nas instituições de ensino superior. Como pode ser observado até esse momento nessa pesquisa, as normativas e políticas que garantem os direitos dos surdos buscam privilegiar o ensino bilíngue. A parcela de surdos que não utilizam LIBRAS, não é contemplada com os mesmos direitos educacionais que deveriam levar em conta suas especificidades.

Os recursos para acesso à informação e comunicação reivindicados pelos surdos oralizados são diferentes daqueles dos usuários de LIBRAS. Os surdos oralizados solicitam recursos tecnológicos que promovam a acessibilidade, como por exemplo, serviços de transcrição eletrônica da fala em tempo real, que apresentando como vantagem uma melhora considerável na língua escrita dos estudantes surdos (MELLO *et. al.*, 2007, p. 376). Os recursos tecnológicos precisam ser disponibilizados aos surdos oralizados, respeitando-se as suas especificidades. Mello (2001) e Pfeifer (2013) refletem que a acessibilidade no ensino superior é muitas vezes assegurada apenas sob o ideário de surdo usuário de LIBRAS:

Infelizmente, quando a gente fala em acessibilidade para surdos em universidades, as pessoas começam a pensar no ato: “Intérprete de LIBRAS”. Confesso que é super chato e cansativo ter que explicar novecentas mil vezes que um intérprete para quem é surdo oralizado não tem

serventia nenhuma – sem falar que ter que explicar pela milionésima vez que existem surdos sinalizados e oralizados é frustrante. Nós precisamos de legendas, de bom posicionamento na sala de aula, de estenotipia (sonhar não custa nada), de sistema FM, mas, principalmente, de professores e colegas que tenham bom senso e respeito pelas nossas necessidades (PFEIFER, 2013, p. 01).

Sobre as estratégias dos surdos oralizados, Dias (2013), informa que, nas instituições educacionais, surdos que não necessitam de intérprete acabam utilizando a leitura orofacial (LOF) e/ou os resíduos auditivos, às vezes, aliados a aparelhos de amplificação sonora individuais – AASI, ou implante coclear – IC. Quanto à tecnologia, existe um recurso que pode beneficiar o sujeito surdo usuário de AASI e/ou IC, que é denominado *sistema de frequência modulada pessoal*, conhecido como sistema FM.

O sistema FM é um recurso tecnológico composto de um transmissor e um receptor, que leva o som da boca do interlocutor até a aparelho de amplificação sonora individual – AASI do surdo, através de um microfone sem fio para o AASI e/ou IC. Essa tecnologia assistiva está disponível desde 2013, através da Portaria nº 21, de 7 de maio de 2013, que incorpora o Sistema de FM ao Sistema Único de Saúde (SUS). Entretanto está limitado a crianças e jovens, tendo em vista que delimita a concessão à idade mínima de 5 anos e máxima de 17 anos (BRASIL, MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2013). O surdo oralizado que obtiver o sistema de FM na educação básica poderá se beneficiar no processo de aprendizagem, pois ele tem uma melhor recepção do som da fala do professor o que, conseqüentemente, favorece seu ingresso no ensino superior (DIAS, 2013, p. 25).

Sobre a utilização do Sistema FM, Lenzi (*apud* LOBATO, 2011, p. 1), relata sua própria experiência:

Basicamente sinto que o som externo, o som ambiente é praticamente eliminado, focando apenas aquilo que me interessa. Vejamos, no caso em que estou na sala de aula, eu recebo apenas o som da fala do professor e os demais ruídos são eliminados. Isso ocorre quando configuro o transmissor para ‘unilateral’. Se configuro para bilateral, aumento a “amplitude” do som podendo

abranger o som para mais de uma pessoa e, assim sucessivamente. Porém, sempre uso o unilateral para captar apenas aquilo que me interessa. Eu comecei a usar o FM no final de 2008 pelo fato de já estar cansada de ter usado praticamente a leitura labial durante as aulas da universidade. Fiz dois cursos de exatas na federal onde a maioria dos professores do departamento eram estrangeiros, então, além disso, tinha que lidar com os distintos sotaques. Entrei na universidade em 2004 e até 2008 eu estudava praticamente sozinha ou tinha apoio de colegas, mas o conhecimento vindo do professor era ínfimo. A partir do uso do FM, confesso que no início eu fiquei mais perdida do que segura, pois era tanta informação que recebia que não sabia como lidar e organizar meus pensamentos. Com o tempo me acostumei muito bem e hoje sou completamente viciada nesta tecnologia. Carrego na bolsa para cima e para baixo, pois aonde eu julgar necessário, eu uso.

Mesmo não estando ainda disponível pelo Sistema Único de Saúde para os adultos, essa tecnologia assistiva vem sendo alvo de luta pelos surdos oralizados, que assim o desejam. Com a promulgação do Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146 de 2015, esta realidade deve ser modificada. No art. 74, é garantido:

(...) acesso a produtos, recursos, estratégias, práticas, processos, métodos e serviços de tecnologia assistiva que maximizem sua autonomia, mobilidade pessoal e qualidade de vida. V - facilitar e agilizar o processo de inclusão de novos recursos de tecnologia assistiva no rol de produtos distribuídos no âmbito do SUS e por outros órgãos governamentais (BRASIL, 2015).

Dessa forma, a legislação atual deverá incluir essa e outras tecnologias assistivas para os surdos oralizados. No momento, faz-se necessário que esses que estão no ensino superior solicitem, junto à instituição, a aquisição desse aparelho. Na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, esse recurso já está disponível. Entretanto, é

patrimônio da universidade, sendo realizado empréstimo, de forma semestral (DIAS, 2013, p. 25).

A ampliação da tecnologia assistiva ao ensino superior poderia otimizar o processo educacional dos surdos oralizados na universidade, garantindo ainda a universalização do acesso a essa clientela. Diferentemente dos alunos surdos usuários de LIBRAS, as normativas referentes ao acesso somente iniciam as discussões sobre a diversidade da própria surdez, ou seja, as normativas ainda não contemplam surdos oralizados, ou outras diferenças encontradas na diversidade de surdos ou deficientes auditivos. Após essa mudança no cenário das políticas educacionais que buscam garantir o acesso das pessoas anteriormente excluídas dos processos educacionais, pode ser observado um grande aumento nas matrículas no ensino superior, como se vê no gráfico 2:

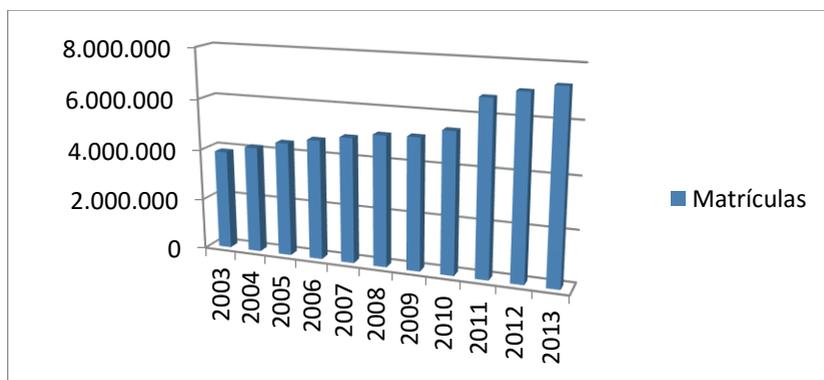


Gráfico 2 – Número de matrículas nos cursos de graduação

Fonte: MEC/INEP (2014)

Como pode ser observado, a partir de 2003 há uma evolução gradativa no número de matrículas no ensino superior, sendo que nos anos de 2011, 2012 e 2013, há um aumento considerável. No ano de 2003, foram matriculados 3.887.022 alunos e no ano de 2013, são observadas 7.305.977. Um crescimento de 187,96% em apenas uma década.

Com relação aos alunos público-alvo da educação especial, a quantidade de matrículas na educação superior aumentou 933,6% entre 2000 e 2010. Estudantes com deficiência passaram de 2.173 no começo do período para 20.287 em 2010, sendo que 6.884 desses alunos são da rede pública e 13.403 da rede particular. O número de instituições de educação superior que atendem alunos com deficiência mais que

duplicou no período, ao passar de 1.180 no fim do século passado para 2.378 em 2010 (v. Gráfico 3). Destas, 1.948 contam com estrutura de acessibilidade para os estudantes (MEC, 2014).

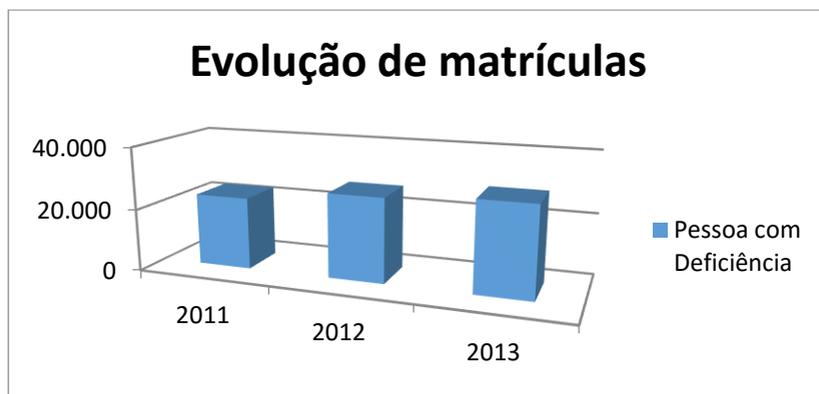


Gráfico 3 – Evolução de matrículas da pessoa com deficiência nos cursos de graduação.
Fonte: MEC/INEP (2014).

Como discutido anteriormente, mesmo a legislação brasileira assegurando aos surdos a diferença linguística, o Censo do Ensino Superior – MEC/INEP – dos anos de 2011, 2012 e 2013 classifica-os na tabela de Alunos Portadores de Necessidades Especiais. As categorizações descritas sobre a educação especial são: cegueira, baixa visão, surdez, deficiência auditiva, deficiência física, surdo-cegueira, deficiência múltipla, deficiência intelectual, autismo infantil, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância, e superdotação. Pode ser observado, que mesmo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, entidade vinculada ao Ministério da Educação brasileira, não segue a nomenclatura ou categorização proposta na legislação nacional, através da Lei 7.611/11, que especifica o público-alvo da educação especial: estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2011).

Especificamente sobre a surdez, segundo os dados do MEC/INEP relativos ao Censo do Ensino Superior dos anos de 2011, 2012 e 2013, é constatado que o número de matrículas nos cursos de graduação (nas modalidades presencial e a distância) dos alunos com essa especificidade vem crescendo (v. Gráfico 4, 5 e 6).

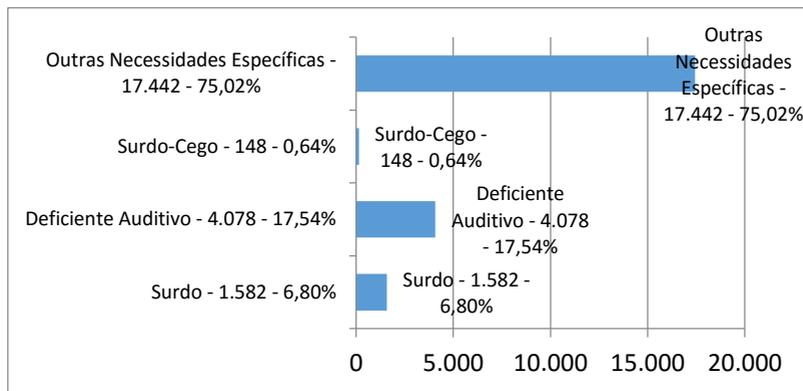


Gráfico 4 – Matrículas de alunos portadores de necessidades especiais na educação superior, em 2011.

Fonte: INEP/MEC (2014).

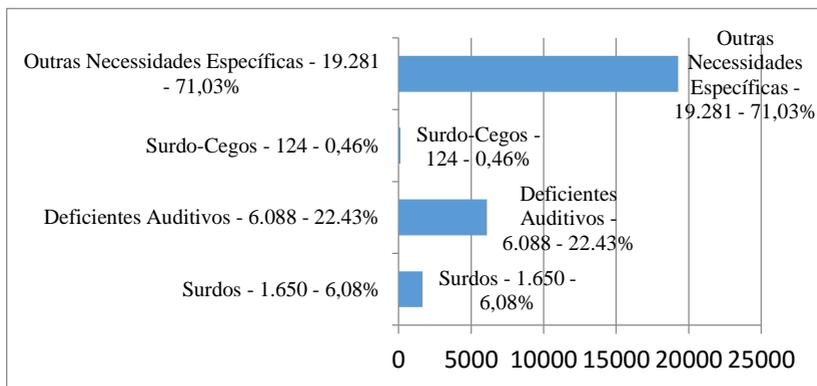


Gráfico 5 – Matrículas de alunos portadores de necessidades especiais na educação superior, em 2012.

Fonte: INEP/MEC (2014)

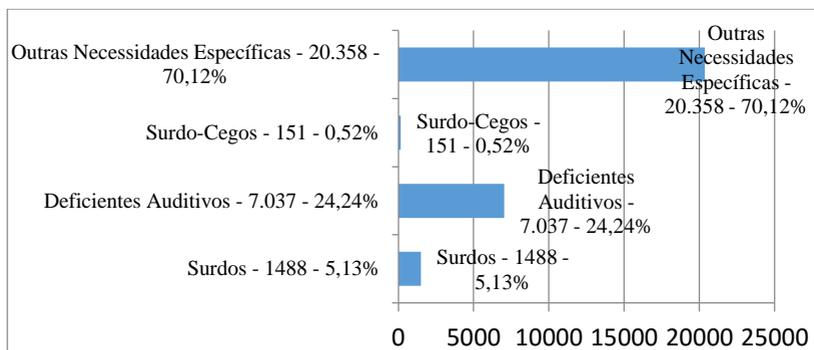


Gráfico 6 – Matrículas de alunos portadores de necessidades especiais na educação superior, em 2013

Fonte: INEP/MEC (2014).

Como pode ser observado, há um aumento gradativo de matrículas das pessoas com algum tipo de necessidade específica. Entretanto, em relação ao surdo, há uma pequena variação entre os anos de 2011 a 2013, que apresenta uma quantidade menor de alunos surdos. Já em relação aos alunos que se autorreferem como deficientes auditivos, há um crescimento de 4.078 para 7.037 alunos (72,56%). Em relação à totalidade de alunos público-alvo da educação especial, há um crescimento de 19,92% no período de 2011 a 2013.

Esse crescimento ocorreu em decorrência das políticas públicas destinadas aos surdos²⁰, a partir de 1996, com a garantia de um sistema educacional inclusivo. Ao Ensino Superior, integrante do sistema educacional nacional, passam a ser exigidas as mesmas condições de acesso e permanência da pessoa com deficiência, garantindo a inclusão de todos os alunos (BRASIL, 2006, art. 3º e 4º).

Vimos o que dizem as políticas públicas sobre a acessibilidade no ensino superior. Agora, cabe-nos refletir se os estudos da atualidade estão observando a consonância entre normativas e realidade.

Monteiro e Monteiro (2014), ao observarem os editais de ingresso ao Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC observam que a relação entre o que exigem as políticas públicas e o que é ofertado no *site* de Ingresso atende a determinação legal de oferecer apoio e adaptações de prova conforme a característica de cada deficiência, de forma clara e

²⁰ As normativas muitas vezes, não são exclusivas para surdos e sim para a pessoas com deficiência. Como o objeto desta pesquisa é o acadêmico surdo, será dada ênfase a essa clientela.

objetiva, ressaltando-se o campo específico no *site* do concurso de ingresso, em caso de dúvidas do candidato.

O candidato tem a sua disposição, no *site* de ingresso, um *link* específico para solicitação de informações. Entretanto, não é descrito de que forma as respostas aos questionamentos chegam ao candidato. Conclui-se que legislação sobre a temática em relação ao ensino superior ainda não consegue assegurar a permanência desta clientela, sendo necessária a reflexão, por parte dos educadores, de que apenas o acesso pode não ser garantia de cidadania.

Moreira, Bolsanello e Seger (2011) demonstram a importância de aprimoramento da acessibilidade nos concursos vestibulares, salientando as iniciativas de implantação de bancas especiais nos concursos, tanto vestibulares como concursos públicos, para candidatos com necessidades educativas especiais, a partir de 2007. Destacam ainda a importância de políticas efetivas para garantir a inclusão e o papel fundamental da universidade na defesa dos alunos com necessidades educativas especiais. Moreira e Fernandes (2008, p. 3) ressaltam:

O concurso vestibular, ao longo de sua história, tem sido alvo de muitas críticas, pois é um mecanismo que seleciona, exclui e, supostamente, reproduz as desigualdades socioeducacionais. É sabido que a relação entre inscritos e possibilidades de acesso ao ensino superior público é altamente desigual. Neste contexto, as bancas especiais têm representado um mecanismo capaz de adequar às dificuldades e especificidades dos candidatos que possuem necessidades educacionais especiais. De certa forma, representa um caminho menos excludente, pois diminui as dificuldades dos mesmos, ao oferecer o apoios didático-pedagógicos necessários para realização das provas.

Monteiro (2014), em seu estudo sobre o acesso ao vestibular em três instituições de ensino superior, observa que a construção de uma rede de ensino superior inclusiva é extremamente desafiadora e que, mesmo buscando atender as normativas existentes, as três instituições analisadas não conseguem proporcionar, nos seus editais de vestibular, acesso a todas as informações necessárias. Somente ao ser efetuada a inscrição, o candidato conhece realmente quais suas possibilidades, ou seja, somente no momento da inscrição, pode-se ter acesso a

informações sobre qual tipo de adaptação de provas é oferecida, como prova ampliada, acessibilidade ao local de prova, ou ainda um leitor ou intérprete. Ou seja, o acesso, na prática, ainda não é tão “democratizado” como se espera. Um dos caminhos sugeridos nesse estudo é a criação de bancas especiais multidisciplinares que compoñham a equipe das comissões de concursos vestibulares, para que sejam atendidas as especificidades de cada candidato.

Florêncio (2012) ressalta que, no vestibular, além da obrigatória presença do intérprete, é indispensável que o examinador que irá corrigir as redações tenha consciência de que o texto escrito pelo surdo será diferente. Nesse sentido, cada instituição vem buscando alternativas para estas questões. São várias as iniciativas descritas nos estudos, em busca da garantia democrática no acesso.

2.3 A QUESTÃO DA PERMANÊNCIA

Após a implementação das legislações anteriormente citadas, percebe-se a ampliação das oportunidades educacionais aos alunos surdos. Entretanto, apenas garantir o acesso da população à educação superior não é garantia de sua permanência e o sucesso do acadêmico.

Os estudos da atualidade indicam que o compromisso social para com esta clientela é alvo de preocupação e discussões por parte das instituições de ensino superior, estando algumas a investir em políticas de inclusão e na construção de seus projetos pedagógicos. Rocha e Miranda (2005), Menezes (2010), Siqueira e Santana (2010) e Pieczkowski (2012) relatam experiências de algumas universidades para otimizar o processo educativo dos alunos com necessidades educativas especiais, utilizando-se desde tecnologia assistiva até educação a distância e outras propostas e projetos próprios de cada instituição, para garantir a permanência do aluno nas instituições.

Rossi (2010), Rocha e Miranda (2010), Machado, Tres e Oliveira (2010), Daroque e Padilha (2012) demonstram a insatisfação do alunado surdo com fatores que prejudicam sua permanência na universidade, como a dificuldade em acompanhar as aulas, o despreparo de alguns educadores (que, por exemplo, em sua prática colocam-se de costas para o surdo durante as aulas), ou ainda a indisponibilidade de materiais escritos para o aluno surdo, como pode ser observado no relato de uma aluna do curso de Administração de Empresas:

Durante as aulas, eu faço leitura labial, mas nem sempre é possível fazer essa leitura, devido à movimentação do professor, que não se mantém de frente para mim, eu peço aos professores, mas eles esquecem, aí fica difícil acompanhar tudo que o professor fala. Além disso, tem a falta de material onde eu possa consultar o assunto da aula, alguns professores disponibilizam suas transparências, apontamentos, outros não, por que não usam esses recursos (ROCHA; MIRANDA, 2010, p. 34).

Já Bisol *et. al.* (2010, p. 157) trazem o relato de uma acadêmica surda sobre sua dificuldade em transpor a barreira linguística:

No ensino médio é bem simples, é fácil. Mas já estou na universidade, você encontra a dificuldade dos professores e alunos te compreenderem. Aqui na faculdade na aula de ouvintes me tratam igual à ouvinte. Surdo era tratado como surdo, só que aqui na faculdade é bem diferente porque as coisas são da comunidade ouvinte. Às vezes é bem complicado para os surdos compreenderem as leituras, os textos, acabo passando por certa dificuldade, em diferentes contextos sofro, mas luto para sobreviver, tenho que estudar, bem faço com esforço.

Essas barreiras que os surdos vivenciam nas instituições não são apenas as barreiras linguísticas, mas também as barreiras atitudinais, sendo necessário intervenção, seja na adaptação de currículos e métodos, seja na capacitação de docentes.

Sobre os surdos oralizados, Dias (2013), aponta que a universidade também não está preparada para esse público. O resultado de suas entrevistas com esses acadêmicos demonstra a dificuldade tanto na utilização das tecnologias assistivas, quanto ao acompanhamento de aulas que utilizam como recursos didáticos os vídeos, sem legendas. É mencionado também, em seus resultados, que o volume de voz do docente, ao falar muito baixo, torna-se também impeditivo para o êxito da comunicação. Há a consideração por parte dos surdos oralizados, não usuários de LIBRAS, de que a legislação brasileira não contempla seus

direitos, irradiando a informação equivocada que todo surdo utiliza LIBRAS e que todos podem utilizar-se dos serviços de intérprete.

Sobre o intérprete, há a necessidade de serem tecidas algumas considerações. Esse profissional está incluído na proposta de educação bilíngue que, acima de tudo, estabelece que o trabalho escolar, em todos os espaços educacionais, deva ser feito em duas línguas, com privilégios diferentes: a Língua de Sinais como primeira língua e a língua da comunidade ouvinte local como segunda língua (SÁ *apud* MARTINS, 2006).

No dizer de Quadros (2007), é o profissional que domina a língua de sinais e a língua falada do país que é qualificado para desempenhar a função de intérprete. No Brasil, o intérprete deve dominar a língua brasileira de sinais e a língua portuguesa (QUADROS 2004, p. 27). Martins (2006) considera que o intérprete, por ser um profissional da tradução, fica constantemente mediando às inter-relações que envolvam a comunicação; transportando os discursos e trazendo compreensão ao desconhecido.

A presença do intérprete no ensino superior tornou-se obrigatória a partir da promulgação da Lei nº 10.436/02, já citada anteriormente, que definiu em seu Art. 8º que as instituições de ensino da educação básica e superior, públicas e privadas, deverão garantir às pessoas surdas acessibilidade à comunicação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação (BRASIL, 2002). Assim sendo, é dada maior visibilidade a utilização da Língua de Sinais no ensino superior, e a presença desse profissional como apoio educacional, juntamente com adequações metodológicas específicas, deve garantir o acesso e a permanência do acadêmico surdo.

Lima (2006) explora a formação da identidade do profissional, junto às instituições acadêmicas e seu papel enquanto ator social no processo de aprendizagem dos acadêmicos surdos. Martins (2006) traz a concepção de que a profissão do intérprete não se limita ao ato tradutório e que se trata de uma atuação pedagógica que objetiva o sucesso do processo de ensino aprendizagem.

É inegável, para os surdos usuários de LIBRAS, o avanço representado pela presença do intérprete em sala de aula. O trabalho desse profissional não é limitado à tradução literal dos conteúdos. Envolve também uma interpretação que propicie uma melhor aprendizagem ao surdo. Sua presença auxilia na quebra da barreira da comunicação entre aluno e professor, mas não pode ser compreendida

como a única forma de inclusão ao surdo que deve ser propiciada pela universidade.

Nesse sentido, pelos estudos observados, pode afirmar-se que, para os surdos oralizados, ainda se apresenta uma situação de não-compreensão de sua diversidade e não-atendimento de suas especificidades. Para os surdos bilíngues, existem diversas pesquisas problematizando o tema. Entretanto, esses acadêmicos ainda não se sentem totalmente contemplados em sua diferença linguística.

As barreiras que os surdos vivenciam nas instituições não são apenas as barreiras linguísticas, mas também as barreiras atitudinais, sendo necessária a intervenção das autoridades educacionais, seja na adaptação de currículos e métodos e disponibilização de tecnologias assistivas, seja na capacitação de docentes.

Ressalte-se que, em muitos casos, o contato dos docentes com a Língua de Sinais ocorre apenas quando se matricula em sua disciplina um aluno surdo. Ou seja, o docente não é formado para lidar com essa situação. Muitas vezes, o docente não consegue perceber as dificuldades do aluno, ou ainda se esquece do aluno em sala de aula, por considerar que a permanência do intérprete em sala de aula é garantia da aprendizagem (DAROQUE; PADILHA, 2011).

No mesmo sentido, Cruz (2007, p. 15), traz seu relato enquanto educador, quando teve um aluno surdo:

Dois estrangeiros tentando se comunicar, cada um a seu jeito. Mas nada adiantou, não sabia o que fazer com o aluno surdo. Desconhecia a sua realidade e descobria que era incompreensível para mim. Havia um abismo, existia um processo que mantinha o aluno aprisionado a algo que não lhe era pertinente. Percebi que se continuasse estabelecido neste referencial, o meu papel consistiria em adequar o aluno à minha sala de aula, às minhas práticas pedagógicas, a conduzi-lo a um abismo educacional.

Esse educador questiona-se qual seu real papel enquanto professor. A metodologia “oralista” não mais se mostra adequada à diversidade encontrada em sua própria sala de aula, sendo necessária a reflexão desse educador da adequação de metodologias para integrar o aluno surdo. Currículo e método passaram por ressignificações pelo educador, que concluiu que as políticas educacionais da universidade para os surdos se referem, inicialmente, ao direito da presença de sua

língua na escola, por meio do intérprete. O intérprete é aquele profissional que vai garantir ao surdo o acesso aos conteúdos curriculares (CRUZ, 2007).

Bruno (2011) analisa as políticas afirmativas, o acesso e permanência do surdo, a implementação da inclusão e a transformação da cultura universitária. Nesse sentido, Paterno (2009) elabora um estudo sobre a necessária aplicação da política linguística para os surdos, para os estudantes do Instituto Federal de Educação de Santa Catarina, inicialmente delineando os problemas para o acesso e a permanência em seus cursos, destacando ações que visem à disseminação da língua de sinais entre a comunidade escolar, como, por exemplo, a formação e a capacitação dos professores e servidores da instituição, cursos de LIBRAS para as comunidades interna e externa e formação de tradutores e intérpretes pela instituição.

Contudo, a educação básica ainda apresenta muitas falhas que ecoam, de certa forma, na universidade. Sobre esse ponto, Bruno (2011, p. 543), afirma que:

As estatísticas oficiais e as pesquisas indicam que as preocupações são mais com os desempenhos na educação básica do que com o ensino superior. A pesquisa de Moreira (2005) revela que são poucos os dados sobre a situação dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino universitário, o que indica a carência de reflexões e de políticas públicas direcionadas para esse nível de ensino.

Tanto quanto na educação básica, a educação superior precisa de capacitação de docentes e técnicos (MANTOAN, 1998; QUADROS, 2005; GLAT; FERNANDES, 2005; STROBEL, 2006). Somente o conhecimento leigo da surdez, o fazer cotidiano, não garante o processo de ensino aprendizagem, nem mesmo a mediação de conhecimentos.

Embora tenhamos programas de capacitação e formação de professores e técnicos na universidade, eles não são obrigatórios. Não há, por exemplo, a definição de qual carga horária ou quais conteúdos devem ser instruídos. A pesquisa de Rocha (2014), por exemplo, sobre cursos de capacitação na área de educação especial na Universidade Federal de Santa Catarina, evidenciou que sempre sobram vagas nos cursos de capacitação de LIBRAS. Contudo, os professores universitários que dão/deram aula para surdos nunca fizeram tais cursos.

A autora também destaca a sobrecarga dos professores e a pouca disponibilidade que eles têm para fazer tais cursos.

De qualquer forma, a aprendizagem da LIBRAS, por exemplo, não é obrigatória, evidentemente. Assim, pouquíssimos professores ou docentes optam por cursos de formação nessa língua. E, como segunda língua, ela deve ser aprendida e praticada em situações reais de aprendizagem. Mas não há ainda, uma política linguística eficaz, e a LIBRAS permanece como língua desprestigiada. Então, os vínculos sociais entre surdos e ouvintes, entre professores e alunos, estão sendo prejudicados.

Os projetos político-pedagógicos, os currículos e a formação de professores deve ser direcionada para a educação inclusiva. Esses projetos devem dar conta das diferentes condições linguísticas da surdez. Somente assim ocorrerá o pertencimento deste espaço pelo surdo, o espaço do ensino superior que possibilitará a real cidadania.

Ao compreender e valorizar a LIBRAS, o meio acadêmico põe em xeque o que se tinha por verdade – a existência de somente uma língua válida, a língua portuguesa – dando espaço através da LIBRAS aos surdos e suas pesquisas culturais, linguísticas e socioeducacionais. Porém, apesar das mudanças visíveis, o velho persiste – seja em metodologia ou em professores que ainda resistem em ceder espaço a novas pesquisas e/ou a novos pesquisadores (ROSA, 2013, p. 77).

Como descrito até esse momento, o acesso do surdo aos ambientes educacionais vem sendo permeado por constantes mudanças ideológicas, metodológicas ou legislativas. Isso deve ocorrer tanto na graduação, quanto na pós-graduação. Sobre essa temática, Rosa (2013, p. 85) afirma que:

O surdo, no entanto, ao entrar na pós-graduação, possui mais do que vontade de concluir um curso de pós-graduação: deseja adquirir conhecimentos e informações através da interação com o meio acadêmico, além de bibliografias, de forma a ampliar saberes e, assim, poder pesquisar e enriquecer a difusão de mais informações tanto entre outros surdos quanto na sociedade.

Ressalte-se aqui que, quando são buscados estudos sobre o contexto dos surdos nos cursos de pós-graduação, há uma grande lacuna. Apenas encontrou-se o trabalho de Rosa (2013). Assim, a presente pesquisa tem importância ao trazer um panorama sobre as questões relacionadas ao surdo na pós-graduação.

A questão é tão lacunar que não é sabido, ao certo, quantos alunos surdos ou deficientes auditivos estão, nessa data, frequentando cursos de pós-graduação no Brasil. Considero que o motivo principal é a baixa quantidade de acadêmicos com essas especificidades e a baixa representatividade dos mesmos nas universidades. Novamente há a necessidade de mobilização para que seja dada visibilidade aos direitos dos surdos à educação.

Neste segundo capítulo, iniciei com um resgate histórico, a partir de discussões que envolviam a universidade elitista e suas modificações em busca da democratização no acesso, através das políticas de cotas. Como visto, poucas universidades utilizam-se da cota social para a pessoa com deficiência, seguindo apenas as normativas existentes para a acessibilidade aos concursos vestibulares, o que não é observado nos concursos de acesso à pós-graduação.

Vimos também que, enquanto o acesso à educação superior é garantido pelas políticas públicas apresentadas, a questão da permanência ainda não está recebendo a mesma atenção na legislação, precisando ser mais bem discutida, para a efetividade de sua implementação. Para otimizar a permanência do surdo, utiliza-se principalmente a presença do intérprete em sala de aula, sendo que as mudanças metodológicas, nesse momento, estão relegadas a um segundo plano. Muitos são os obstáculos para a permanência do surdo, mas o mais importantes, ainda, é a necessidade de quebra de barreiras atitudinais e de comunicação para o acadêmico surdo.

Por esse motivo, faz-se *mister* a realização de pesquisas sobre o acesso e a permanência dos surdos na pós-graduação. Assim sendo, apresentarei a seguir, os procedimentos metodológicos que norteiam essa pesquisa.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS: O SENTIDO E DIREÇÃO DA PESQUISA

Os aspectos que apresentarei a seguir têm por objetivo proporcionar uma visão dos métodos dessa pesquisa. Considera-se que a função primária da metodologia é demonstrar um caminho que o pesquisador objetiva trilhar. Esta é uma pesquisa qualitativa, que segundo Chizzotti *apud* Marconcin *et. al.* (2013, p. 74):

(...) parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

Estes pressupostos teóricos possibilitam uma relação com a observação dos fenômenos humanos, constituídos através do diálogo entre as diversas realidades, entre os diversos pontos de vista e leitura de mundo. Através desta relação estabelecida entre as diversas realidades e representações, relações das práticas sociais e históricas do sujeito representadas através da linguagem, a análise dos conteúdos nos surge como caminho para produzir as inferências necessárias para a análise dos dados.

3.1 LOCAL DA PESQUISA

A escolha da Universidade para a pesquisa está relacionada com a participação da mesma no projeto em rede “Acessibilidade no Ensino Superior: da análise das políticas públicas educacionais ao desenvolvimento de mídias instrumentais sobre deficiência e inclusão” (OBEDUC/CAPES), da qual participo como pesquisadora. A

Universidade Federal de Santa Catarina é considerada uma universidade de relevância no cenário educacional nacional, sendo considerada a décima melhor no país no ano de 2014²¹.

No período da coleta dos dados (2014-2015), a universidade tinha 2068 professores, 3132 servidores técnicos administrativos, 25477 alunos em diversos cursos de graduação, mais de dez mil alunos em cursos de Pós-Graduação (Especialização, Mestrado e Doutorado) e mais de dois mil e quinhentos alunos no Ensino Fundamental e Médio. A UFSC atua nos níveis Fundamental e Médio, através do Colégio de Aplicação e dos Colégios Agrícolas de Araquari e Camboriú. A UFSC possui 57 Departamentos e 2 Coordenadorias Especiais, os quais integram 11 Unidades Universitárias. Conta atualmente com câmpus em cinco cidades. O câmpus localizado de Florianópolis foi implantado em 1961. Com o projeto de expansão, em 2009, foram implantados mais quatro câmpus, nas cidades de Joinville, Curitiba e Araranguá e, em 2014, em Blumenau. Atualmente, são oferecidos 39 cursos de graduação com 52 habilitações, nos quais estão matriculados 38.323 alunos.

A Pós-Graduação *strictu sensu* na UFSC se divide em: Curso de Mestrado Acadêmico (M), Curso de Doutorado Acadêmico (D) e Curso de Mestrado Profissional (MP). Os cursos acadêmicos (M/D) são voltados para a formação de professores/pesquisadores, enquanto os cursos de mestrado profissional (MP) capacitam os profissionais mediante o estudo de técnicas, processos ou temáticas que atendam determinadas demandas de mercado de trabalho.

Os cursos de Mestrado têm a duração de 24 meses, e os cursos de Doutorado, 48 meses. Nesse trabalho, utiliza-se exatamente a divisão por grandes áreas/programas da universidade, que estão disponíveis no Guia dos Programas de Pós-Graduação da UFSC, disponível no sítio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação.

²¹ De acordo com CWUR (*Center for World University Rankings*).

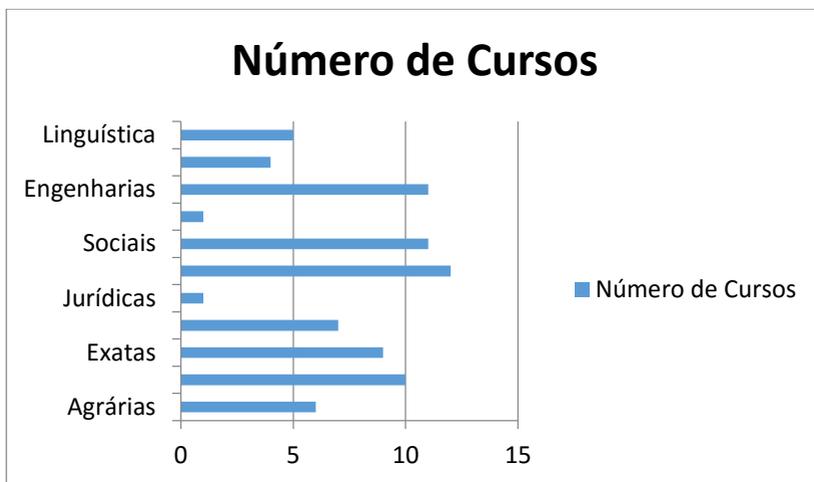


Gráfico 7 – Número de cursos de pós-graduação por área

Fonte: PROPG/UFSC (2014).

Como dito, todas as informações estão disponibilizadas no sítio da universidade; entretanto, registram-se seis cursos já oferecidos, que não mais disponibilizam suas informações. Esses seis cursos, foram excluídos dessa pesquisa.

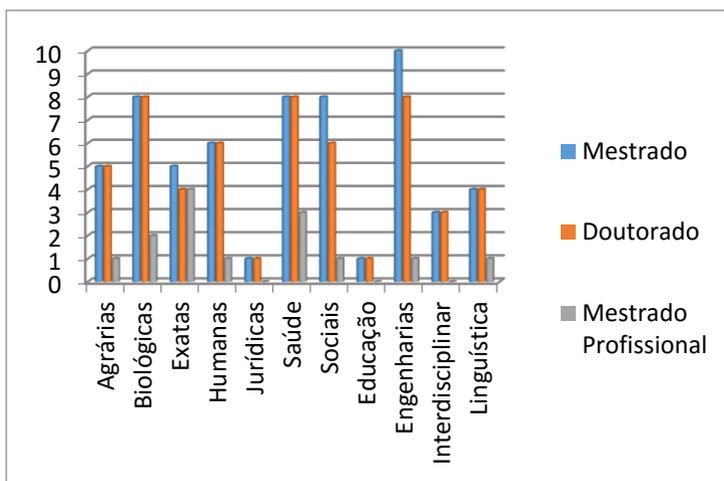


Gráfico 8 – Distribuição dos cursos de pós-graduação na UFSC.

Fonte: PROPG/UFSC (2014)

Como pode ser observado no gráfico 8, na UFSC, estão disponíveis 55 cursos de Doutorado e 75 cursos de Mestrado, sendo 61 cursos de Mestrado Acadêmico e 14 Cursos de Mestrado Profissional (UFSC, 2015).

3.2 PROCEDIMENTOS DA COLETA DE DADOS

3.2.1. Entrevista

Foi utilizado um questionário²² semiestruturado, que se baseou em uma entrevista semiaberta, abrangendo os seguintes pontos:

- a) Aquisição da língua materna;
- b) Hábitos de leitura e escrita;
- c) Educação Básica: permanência;
- d) Graduação: acesso e permanência;
- e) Pós-Graduação: acesso e permanência;
- f) Pesquisa da Pós-Graduação: temática de pesquisa, procedimentos;
- g) LIBRAS e inclusão do surdo.

As entrevistas foram gravadas, utilizando-se um *tablet*, que possibilitou a transcrição dos dados colhidos.

Essa pesquisa teve aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da UFSC, sob o parecer de número 131.491 (ANEXO B), em 22/10/2012²³. Todos os integrantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em duas vias de igual teor, sendo que uma das vias permaneceu com o entrevistado/intérprete. Da mesma forma, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi ofertado aos Intérpretes de LIBRAS, tendo em vista a gravação de sua voz.

Assim sendo, foram utilizados dois tipos de termos, respeitando-se a forma de participação e/ou característica de cada

²² O questionário completo encontra-se no Anexo A.

²³ Essa pesquisa é parte do projeto denominado “Fonoaudiologia, Linguagem e Inclusão”, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Ana Paula Santana. Um dos objetivos é analisar o processo de inclusão dos alunos que são público-alvo da educação especial na Educação Superior, relacionando-se ainda ao Projeto OBEDUC/CAPES.

participante. Destaca-se ainda que foram garantidos a todos os participantes o sigilo e a privacidade. Anteriormente às entrevistas, todos assinaram os Termos de Consentimento, incluindo-se os intérpretes.

3.2.2 Pesquisa documental

Para analisar a acessibilidade dos surdos à pós-graduação da universidade participante, realizou-se o seguinte procedimento: a) Análise das normativas que regulamentam os cursos de pós-graduação, sendo duas resoluções normativas, o regimento e estatuto, que estão disponíveis no sítio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação; b) Análise de 123 editais²⁴ de acesso aos cursos de pós-graduação, disponíveis nos sítios de cada curso, conforme segue abaixo:

Tabela 2 – Quantitativo de editais de acesso aos cursos de pós-graduação analisados.

Grande Área	Editais analisados
Ciências Agrárias	12
Ciências Biológicas	19
Ciências Exatas	11
Ciências Humanas	15
Ciências Jurídicas	02
Ciência da Saúde	13
Ciências Sociais Aplicadas	16
Educação	02
Engenharias	18
Interdisciplinar	06
Linguística	09

Fonte: Elaborado pela autora.

O critério de exclusão tomado aqui se refere aos cursos que não ofereceram vagas em 2014/2015/2016, sendo esses os cursos de

²⁴ Os editais estão disponíveis nos sítios de cada programa. O Anexo C apresenta a relação dos mesmos, juntamente com seus endereços eletrônicos.

Mestrado Profissional em Perícias Criminais Ambientais e Mestrado Profissional em Gestão do Cuidado em Enfermagem. Assim sendo, foram observados os sítios de 66 cursos da Universidade Federal de Santa Catarina, analisando seus editais de acesso.

Além disso, buscou-se realizar a inscrição em curso de pós-graduação, com o propósito de avaliar, através do sistema da universidade, o formulário de inscrição para pós-graduação quanto critério da acessibilidade.

3.3 SUJEITOS DA PESQUISA

Em relação aos sujeitos, foram utilizadas as informações disponibilizadas pelas secretarias acadêmicas e a lista fornecida pela Coordenadoria de Acessibilidade Educacional (CAE).

A Coordenadoria de Acessibilidade Educacional (CAE) é um programa da Universidade Federal de Santa Catarina que atua com a graduação e a pós-graduação, objetivando ações de acessibilidade na comunidade universitária, a saber: articular a implementação das políticas públicas de inclusão na UFSC, oferecer suporte aos cursos de graduação e pós-graduação acerca das práticas pedagógicas, orientar sobre as ações de acessibilidade na universidade.

Nessa perspectiva, essa coordenadoria é vinculada à Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD, localizada no prédio da Reitoria 1, com atuação junto a Educação Básica, cursos de Graduação e de Pós-Graduação, buscando atender ao princípio de garantia de direitos da pessoa com deficiência na universidade.

Dessa forma, a seleção dos participantes foi feita mediante lista de pessoas que se autodeclararam surdas ou portadoras de deficiência auditiva, que é elaborada por essa coordenadoria através de uma coleta de dados no sistema de Controle Acadêmico da Graduação (CAGR) e do sistema para a Pós-Graduação (CAGP) e por confirmação via *e-mail* para os alunos.

Os contatos com os acadêmicos surdos deram-se inicialmente por meio de correio eletrônico e de redes sociais. De vinte e um alunos contatados, cinco responderam aos contatos. Apenas três aceitaram participar da pesquisa. Para ser mantido o sigilo das identidades, as acadêmicas serão denominadas da seguinte forma:

3.3.1 Scheilla

A entrevista com Scheilla deu-se na Universidade Federal de Santa Catarina, no espaço junto ao Restaurante Universitário. Scheilla trouxe consigo outra acadêmica ouvinte, que não participou da entrevista. Como Scheilla realiza leitura labial e faz uso de aparelho de amplificação sonora individual – AASI, não foi necessária mediação: apenas que nos sentássemos uma de frente à outra. A fala de Scheilla é inteligível, apenas marcada por forte sotaque nordestino. Essa entrevista durou vinte e sete minutos.

Scheilla é doutoranda em Bioquímica, tendo como formação inicial a graduação e mestrado em Zootecnia, em uma universidade federal do nordeste brasileiro. Tem como diagnóstico a deficiência auditiva bilateral profunda, descoberta apenas quando tinha 10 anos. Scheilla faz uso de aparelho de amplificação sonora individual em ambos os ouvidos, realiza leitura labial e é oralizada. Não utiliza intérprete.

Ela relata que, em sua infância, não compreendia muitas coisas, dando como exemplo, situações em que via seus irmãos sentados em frente à televisão, e ela não entendia os motivos pelos quais eles estariam ali. Sentava-se ao lado deles, pois considerava ser certo a fazer, mesmo que não compreendesse o que via.

Acredita ter aprendido a falar sem ajuda, pois quando criança, a família não percebeu sua deficiência, que só foi descoberta quando tinha dez anos. Considera que a perda auditiva ocorreu em virtude de rubéola da mãe, em sua gestação. Aos 12 anos, a família conseguiu adquirir um aparelho de amplificação sonora individual – AASI, sendo que o segundo só foi adquirido quando estava com 22 anos. Não utiliza LIBRAS, sabe apenas o básico da língua que aprendeu para comunicar-se com dois amigos surdos.

Na educação básica, frequentou apenas escola comum. Relatou que era considerada uma pessoa tímida no ambiente escolar, apresentando algumas dificuldades na aprendizagem, como ela mesma relatou, principalmente com as palavras “*esse*” e a letra “*s*”, “*colher*”, “*mulher*”, e outras como essas palavras. Relata que tinha muita dificuldade na fala, mas na escrita não.

Sobre suas interações com os professores, afirmou ter muita dificuldade. Entretanto, não os culpa, tendo em vista que ela mesma só veio a reconhecer-se como surda aos 12 anos, quando estava na sétima série. A partir do uso do aparelho, ela começou a falar com os professores, a orientá-los para que ela pudesse realizar a leitura labial, a

dizer-lhes que não havia necessidade que aumentassem o tom de voz, apenas que ficassem de frente para ela.

3.3.2 Luana

Luana é educadora e funcionária pública. A entrevista foi realizada em seu local de trabalho, que conta com a presença de intérprete de língua de sinais, que mediou a entrevista, a qual teve duração de onze minutos.

Luana é doutoranda em Linguística, tem graduação em Pedagogia à distância para surdos, realizada na Universidade do Estado de Santa Catarina. Seu primeiro vestibular foi realizado no Estado do Rio de Janeiro, onde cursou dois semestres do Curso de Letras e abandonou.

Nasceu ouvinte e, a partir dos 3 anos, foi perdendo a audição. A perda total se deu com 11 anos. Afirma que sua língua materna é a língua portuguesa. Nunca utilizou AASI. Aprendeu LIBRAS com 22 anos. Oraliza e faz leitura labial, entretanto, afirma que muitas vezes não é entendida. Quando isso ocorre, utiliza LIBRAS. Em seu cotidiano, faz uso de intérprete, tanto na universidade como em seu trabalho.

Na educação básica, frequentou apenas escolas comuns. Não apresentava dificuldades na aprendizagem, pois sua língua natural é a língua portuguesa. Utilizava-se de leitura labial, oralização e escrita em suas interações com os educadores.

3.3.3 Amanda

A entrevista com Amanda foi realizada na UFSC, no Centro de Comunicação e Expressão, mediada por dois intérpretes, tendo a duração de 38 minutos.

Amanda é mestranda em Educação e tem como formação inicial os cursos de Pedagogia a distância para surdos, da Universidade do Estado de Santa Catarina, e Letras-LIBRAS, da Universidade Federal de Santa Catarina.

Acredita que nasceu ouvinte, entretanto sofreu um acidente aos sete meses de idade, que pode ter ocasionado à surdez. Sua surdez foi descoberta de forma precoce e ela foi encaminhada à Fundação Catarinense de Educação Especial, com um ano e meio.

Nos anos seguintes, aprendeu a ler e escrever e participou de terapias de fala, em uma perspectiva oralista. Quando estava com nove

anos, a Fundação Catarinense de Educação Especial encerrou esses trabalhos, ao assumir a política de inclusão. Sendo assim, ficou um ano sem atendimento pedagógico, até que a família a matriculou na escola pública.

Na entrevista, referiu-se ao medo da mãe em deixá-la sair de casa neste período, tendo permanecido um ano em casa. Após esse período, houve uma mudança de perspectiva familiar e ela passou a ser constantemente estimulada a ter interações com outras pessoas, faziam-na, por exemplo, ir à padaria sozinha e comprar o pão para a família. Os pais passaram a questionar-se sobre a não-escolarização de Amanda, até o momento em que a matricularam na educação básica, na mesma escola que as irmãs.

Relatou ter dificuldade no primeiro ano porque não conhecia as palavras. Assim, não tinha acesso à informação. Então, sua irmã a auxiliava, ensinava-a, explicava-lhe o que era. Amanda não tinha acesso à informação auditiva, e as informações todas que a rodeavam eram auditivas.

Considera que não escreve bem. Nas suas interações na escola básica, havia o reconhecimento de sua surdez. Os professores e colegas a apoiavam e auxiliavam. Permaneceu na mesma turma por dez anos. A partir dos 10 anos, teve contato com a cultura surda e a LIBRAS, sendo que professores e alunos passaram a aprender a língua de sinais para melhor comunicação entre a comunidade escolar. Apenas utiliza-se dessa língua, que considera sua língua natural. Não se utiliza de leitura labial, nem oraliza, optando sempre pela utilização da LIBRAS. Faz uso de intérprete na universidade.

3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Buscou-se um formato de análise que auxiliasse a estabelecer relações entre o material bibliográfico estudado e os dados coletados da pesquisa, que envolvem a análise documental e as entrevistas.

Utilizou-se a Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), que consiste em tratar as informações a partir de um roteiro específico, iniciando com (a) pré-análise, na qual se escolhem os documentos, formulam-se hipóteses e objetivos para a pesquisa; (b) seguindo-se a exploração do material, na qual se aplicam as técnicas específicas, segundo os objetivos e; (c) finalizando com o tratamento dos resultados e interpretações (RAMOS; SALVI, 2009). Inicialmente, para a organização do material a ser examinado, foi realizada a leitura de todos

os editais e normativas, de tal forma que, uma “leitura flutuante” (BARDIN, 1977, p. 96) aos poucos, tornou-se mais objetiva.

A mensagem – nesse caso, os dados colhidos – consiste em formas de expressão das representações sociais historicamente constituídas, sobre a realidade social vivida por determinado grupo, expressas nos documentos por ele produzidos (FRANCO *apud* SILVA; DAMACENO, *et al.*, 2009, p. 4560). Assim, destaca-se a importância dos documentos verbais e escritos, pois estes constituem os principais tipos de documentos na área da pesquisa.

Há de se fazer, ainda, uma breve consideração sobre a transcrição das entrevistas. Durante a sua realização, buscou-se, através da interação, contemplar as respostas aos questionamentos dessa pesquisa que foram focadas no presente, na interação. Na transcrição, já se iniciou a análise do discurso dos dados coletados, os ditos, os não-ditos. As idas e voltas das gravações que realizei para concluir as transcrições permitiram um olhar mais apurado, que trouxe significados para a fase posterior.

Posteriormente, realizei uma leitura mais atenta, já significada pelas entrevistas colhidas. Considerei os relatos, a observação da realidade pesquisada, e, em busca de indicadores, e passei a agrupar as informações por semelhança. Iniciou-se, nesse momento, a construção de indicadores.

Mesmo tendo em vista o problema a ser pesquisado e as hipóteses delineadas, a categorização implicou idas e vindas aos dados colhidos. Já em relação aos documentos bibliográficos, a categorização baseou-se em função da busca por questões específicas.

Foram então analisados inicialmente, em relação aos documentos bibliográficos: a) normativas referentes aos concursos de vestibular; adaptações oferecidas para a realização das provas; b) serviços/procedimentos/materiais de apoio oferecidos ao surdo.

Já em relação às entrevistas, foi realizada uma categorização das principais temáticas discutidas. Desta forma, elas surgiram a partir dos indicadores que emergiram dos discursos, a partir das convergências e divergências encontradas, que foram comparadas ao referencial teórico apresentado.

Assim sendo, as entrevistas foram categorizadas a partir das seguintes temáticas: a) acesso do acadêmico ao curso de pós-graduação; b) dificuldades no cotidiano da universidade; c) recursos disponibilizados pela universidade para a inclusão e; d) ações de pesquisa. Os dados foram transcritos integralmente para as análises.

A amostragem justifica-se, concordando com Bardin *apud* Franco (2012), podendo ser considerada rigorosa se a amostra for uma parte representativa do universo inicial. Neste caso, sabemos que o número de sujeitos e as formas de pesquisa não correspondem a uma amostra representativa de todos os surdos universitários, contudo, por se tratar de uma pesquisa exploratória, ela pode ser indicativa de questões importantes relacionadas aos surdos universitários da pós-graduação.

4 O MICRO ESPAÇO DE SIGNIFICAÇÃO: A PÓS-GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Nesse capítulo, descreveremos, inicialmente, os resultados obtidos a partir da análise das normativas da Universidade em relação à Pós-Graduação e da análise dos editais de ingresso aos cursos de Mestrado e Doutorado. Em um segundo momento serão descritos os resultados das entrevistas, buscando realizar uma discussão com as teorias apresentadas.

4.1 NORMATIVAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Castro *apud* Santos (2012, p. 78), discorre sobre a visibilidade e importância do edital de seleção para o candidato:

Os editais e manuais de candidato dos processos seletivos são o primeiro contato oficial do candidato com a IES. É através desses documentos que o candidato organiza seu processo seletivo; daí a importância da clareza dos mesmos. Também, esses documentos passam a imagem da universidade, podendo representar como os alunos serão recebidos e se eles são bem-vindos ou não.

Diante disso, é importante que os documentos que discutam sobre o acesso à universidade, como editais e manuais, possam ser acessíveis aos alunos. Mas será que isso ocorre na Pós-Graduação?

Para responder a essa questão, inicialmente, foram coletados os documentos abaixo elencados (Quadro 1), disponibilizados no sítio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, que tratam da regulamentação geral de todos os cursos ofertados pela instituição de ensino:

Quadro 1 – Normativas da pós-graduação da UFSC.

Documento	Descrição	Descrição expressa de acessibilidade
Resolução Normativa nº 05/Cun/2010 – Alterada pela Resolução nº 54/2015	Dispõe sobre a Pós-Graduação Stricto Sensu da Universidade Federal de Santa Catarina	AUSENTE
Resolução Normativa nº 54/2015/CUn	Altera a Resolução Normativa nº 05/Cun/2010 § 2º do Art. 60 – Mediante autorização do Colegiado Delegado, membros externos da banca examinadora poderão participar por meio de sistemas de interação áudio e vídeo em tempo real.	AUSENTE
Regimento Geral - 2011	Disciplina as atividades comuns aos vários órgãos integrantes da estrutura e da administração da Universidade Federal de Santa Catarina, nos planos didático, científico, administrativo e disciplinar.	AUSENTE
Estatuto -2011	Apresenta o conjunto de regras de organização e funcionamento da instituição	AUSENTE

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados da PROPG/UFSC

Nesses documentos, nos critérios de acesso aos cursos de Pós-Graduação, buscou-se qualquer informação destinada à pessoa com deficiência. Não há qualquer referência à acessibilidade, conforme descrita no Aviso Circular nº 277//MEC/GM, que determinou a viabilização de condições de acesso aos candidatos com deficiência aos processos de seleção.

Apenas com essa constatação, não há a possibilidade de encerrar esse tema. Seria precoce considerar que a Universidade Federal de Santa Catarina não atende a legislação em vigor sobre as pessoas com deficiência.

Passamos a considerar, então, o acesso a cada curso de Pós-Graduação, analisando os editais de ingresso, disponíveis nos sites de cada programa. Os editais selecionados são dos anos 2014, 2015 e

2016. Ou seja, os últimos editais disponíveis em cada sítio de cada programa aos quais o candidato tinha acesso até o momento da coleta de dados dessa pesquisa. Assim sendo, optou-se pelos editais disponibilizados, seja na seleção de acesso atual ou anterior, que poderiam ser consultados por qualquer candidato em busca de informações.

Ressalta-se que cada curso de Pós-Graduação tem autonomia em seus processos de seleção. Alguns cursos de Pós-Graduação disponibilizam edital único para seleção de Mestrado e Doutorado. Outros, diferentemente, apresentam dois editais. Há ainda a ocorrência diferenciada da nomenclatura dos editais, referindo-se ora ao ano vigente em que é lançado o edital, ora ao ano de início do programa.

Foram buscados critérios específicos nas realizações das provas de acesso ou na defesa dos anteprojetos, sejam adaptações ou a possibilidade de utilização da Língua Brasileira de Sinais, como primeira ou segunda língua. Tais critérios foram organizados no quadro a seguir:

Quadro 2 – Editais de acesso aos cursos de pós-graduação selecionados para análise, com resultados.

ÁREA	PROGRAMA	DOCUMENTO	Informação sobre Acessibilidade na seleção	Cita LIBRAS
AGRÁRIAS	Programa de Pós-Graduação em Aquicultura	Edital nº 001/PGAQI/2015 Seleção Mestrado	Ausente	Ausente
		Edital nº 001/PGAQI/2015 Seleção Doutorado	Ausente	Ausente
		Edital nº 003/PGAQI/2015 Seleção Mestrado	Ausente	Ausente
		Edital nº 003/PGAQI/2015 Seleção Doutorado	Ausente	Ausente
	Pós-Graduação em Ciência de Alimentos	Edital nº 001/PPGCAL/2015 Seleção Mestrado e Doutorado	Ausente	Ausente
	Pós-Graduação em Engenharia de Alimentos	Edital nº 02/2014 Seleção Mestrado e Doutorado	Ausente	Ausente
		Edital nº 01/2015 PGEAL/UFSC Seleção Mestrado e Doutorado	Ausente	Ausente
	Pós-Graduação em Recursos Genéticos Vegetais	Edital nº01/RGV/2015 Seleção Mestrado e Doutorado	Ausente	Ausente

BIOLÓGICAS	Pós-Graduação em Biologia Celular do Desenvolvimento	Edital nº 04/PPGBCD/2014 Seleção Mestrado	Ausente	Ausente
		Edital nº 05/PPGBCD/2014 Seleção Doutorado	Ausente	Ausente
	Pós-Graduação em Biologia de Fungos, Algas e Plantas	Edital nº 02/PPGFAP/Setembro/2015 Seleção Mestrado	Ausente	Ausente
	Pós-Graduação em Bioquímica	Edital nº 07/PPGBQA/2014 Seleção Mestrado	Ausente	Ausente
		Edital nº 03/PPG-BQA/2015 Seleção Doutorado	Ausente	Ausente
	Pós-Graduação em Biotecnologia e Biociências	Edital nº 02/PPGBTC/2013 Seleção Mestrado	Ausente	Ausente
		Edital nº 02/PPGBTC/2014 Seleção Doutorado	Ausente	Ausente
		Edital nº 05/PPG-BB/2015 Seleção Mestrado	Ausente	Ausente
		Edital nº 06/PPG-BB/2015 Seleção Doutorado	Ausente	Ausente
	Pós-Graduação em Ecologia	Edital nº 03/PPGECO-UFSC/Setembro/2014 Seleção Mestrado e Doutorado	Ausente	Ausente
		Edital nº 06/PPGECO-UFSC/Maio/2015 Seleção Doutorado	Ausente	Ausente
		Edital nº 7/PPGECO-UFSC/setembro/2015 Seleção Mestrado e Doutorado	Ausente	Ausente

BIOLÓGICAS	Pós-Graduação em Farmacologia	Edital nº 001/MPFMC/2014 Seleção Mestrado	Ausente	Ausente	
		Edital nº 001/MPFMC/2015 Seleção Mestrado	Ausente	Ausente	
	Pós-Graduação em Neurociências	Edital nº 001/PGN/2015 Seleção Mestrado	Ausente	Ausente	
		Edital nº 003/PGN/2015 Seleção Doutorado	Ausente	Ausente	
	Pós-Graduação Multicêntrica em Ciências Fisiológicas	Edital nº 01/PPGMCF/2013 Seleção Mestrado	Ausente	Ausente	
		Edital nº 01/PPGMCF/2014 Seleção Doutorado	Ausente	Ausente	
		Edital nº 01/PPGMCF/2015 Seleção Mestrado	Ausente	Ausente	
	ENGENHARIAS	Pós-Graduação em Ciência e Engenharia de Materiais	Edital nº 001/PGMAT/15 Seleção Mestrado	Ausente	Ausente
			Edital nº 002/PGMAT/15 Seleção Doutorado	Ausente	Ausente
Pós-Graduação em Engenharia Ambiental		Edital nº 03/PPGEA/2015 Seleção Doutorado	Ausente	Ausente	
		Edital nº 04/PPGEA/2014 Seleção Mestrado	Ausente	Ausente	
		Edital nº 04/PPGEA/2015 Seleção Mestrado	Ausente	Ausente	
Pós-Graduação em Engenharia e Ciências Mecânicas		Edital nº 001/POSECM/2014 Seleção Mestrado	Ausente	Ausente	

ENGENHARIAS	Pós-Graduação em Engenharia Civil	Edital nº 001/2015 – PPGEC-UFSC Seleção Mestrado e Doutorado	Ausente	Ausente
	Pós-Graduação em Engenharia de Transportes e Gestão Territorial	Edital nº 002/2015 – PPGTG – UFSC Seleção Mestrado	Ausente	Ausente
		Edital nº 003/2015 – PPGTG– UFSC Seleção Mestrado	Ausente	Ausente
	Pós-Graduação em Engenharia Elétrica	Edital 01/2014 PPGEEL-UFSC Seleção Mestrado	Ausente	Ausente
		Edital 01/2015 PPGEEL-UFSC Seleção Mestrado	Ausente	Ausente
	Pós-Graduação em Engenharia Mecânica	Edital nº 03/2015 PPGEM-UFSC Seleção Mestrado – Dedicção Parcial	Ausente	Ausente
		Edital nº 05/2015 PPGEM-UFSC Seleção Mestrado – Dedicção Exclusiva	Ausente	Ausente
		Edital nº 06/2015 PPGEM-UFSC Seleção Mestrado – Dedicção Parcial	Ausente	Ausente
	Pós-Graduação em Engenharia de Produção	Edital nº 003/2015 Seleção Mestrado	Ausente	Ausente
		Edital nº 004/2015 Seleção Doutorado	Ausente	Ausente
	Pós-Graduação em Engenharia Química	Edital de Seleção 2015 Seleção Mestrado e Doutorado	Ausente	Ausente

EXATAS	Pós-Graduação em Ciência da Computação	Edital nº 02/2015 PPGCC Seleção Mestrado e Doutorado	Ausente	Ausente
		Edital nº 6/2015/ PPGCC/UFSC Seleção Mestrado e Doutorado	Ausente	Ausente
	Pós-Graduação em Física	Edital nº 005/ PPGFSC/2015 Seleção Mestrado	Ausente	Ausente
		Edital nº 006/ PPGFSC/2015 Seleção Doutorado	Ausente	Ausente
	Pós-Graduação em Matemática Pura e Aplicada	Edital nº 004/2015 Seleção Mestrado	Ausente	Ausente
		Edital nº 005/2015 Seleção Doutorado	Ausente	Ausente
	Pós-Graduação em Oceanografia	Edital 2016 Seleção Mestrado	Ausente	Ausente
	Pós-Graduação em Química	Edital nº 001/ PPGQMC/2015 Seleção Mestrado e Doutorado	Ausente	Ausente
		Edital nº 002/PPGQ/2015 Seleção Mestrado e Doutorado	Ausente	Ausente
	Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física, Polo UFSC	Edital PMNPEF – SBF nº 01/2014 Seleção Mestrado	Ausente	Ausente

MULTIDISCIPLINAR	Pós-Graduação em Agroecossistemas	Edital nº 003/2015/ PGA-PCA Seleção Mestrado	Ausente	Ausente
		Edital nº 002/2015/ PGA-PCA Seleção Doutorado	Ausente	Ausente
	Mestrado Profissional em Agrossistemas	Edital nº 001/ MPA-CCA/2015 Seleção Mestrado	Ausente	Ausente
	Pós-Graduação em Ciências Humanas	Edital de Seleção 2015 Seleção Doutorado	Ausente	Ausente
	Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica	Edital nº 03/ PPGECT/2015 Seleção Mestrado	Ausente	Ausente
		Edital nº 02/ PPGECT/2015 Seleção Doutorado	Ausente	Ausente
	Pós-Graduação em Engenharia e Gestão de Conhecimento	Edital nº 001/ PPGEGC/2015 Seleção Mestrado e Doutorado	Ausente	Ausente
		Edital nº 007/ PPGEGC/2015 Seleção Mestrado e Doutorado	Ausente	Ausente
	Pós-Graduação em Tecnologias da Informação e Comunicação	Edital 001/ 2014/PPGTIC Seleção Mestrado	Ausente	Ausente
	Pós-Graduação em Métodos e Gestão em Avaliação	Edital nº 1/2013/PPGMGA Seleção Mestrado	Ausente	Ausente

HUMANAS	Pós-Graduação em Antropologia Social	Edital nº 3/2015/PPGAS Seleção Mestrado	Ausente	Ausente
		Edital nº 4/2015 PPGAS Seleção Mestrado Ações Afirmativas	Ausente	Ausente
		Edital nº 1/2015/PPGAS Seleção Doutorado	Ausente	Ausente
		Edital nº 2/2015/PPGAS Seleção Doutorado Ações Afirmativas	Ausente	Ausente
	Pós-Graduação em Educação	Edital nº 01/PPGE/2015 Seleção Mestrado	Presente	Ausente
		Edital nº 02/PPGE/2015 Seleção Doutorado	Presente	Ausente
	Pós-Graduação em Filosofia	Edital nº 01/POSFIL/2014 Seleção Mestrado e Doutorado	Ausente	Ausente
		Edital nº 02/POSFIL/2015 Seleção Mestrado e Doutorado	Ausente	Ausente
	Pós-Graduação em Geografia	Edital Mestrado 2016	Ausente	Ausente
		Edital Doutorado 2016	Ausente	Ausente
	Pós-Graduação em História	Edital de Seleção 2015/2016 Seleção Mestrado e Doutorado	Ausente	Ausente
		Edital de Seleção 2014/2015 Seleção Mestrado e Doutorado	Ausente	Ausente

HUMANAS	Pós-Graduação em Psicologia	Edital nº 003/2014/PPGP Seleção Mestrado e Doutorado	Ausente	Ausente
	Pós-Graduação em Sociologia Política	Edital 004/2015 Seleção Mestrado	Ausente	Ausente
		Edital 003/2015 Seleção Doutorado	Ausente	Ausente
		Edital 002/2014 Seleção Mestrado	Ausente	Ausente
		Edital 003/2014 Seleção Doutorado	Ausente	Ausente
LETRAS / LINGÜÍSTICA	Pós-graduação em Estudos da Tradução	Edital nº 03 PGET/2015 Seleção Mestrado e Doutorado	Ausente	Ausente
		Edital nº 07 PGET/2014 Seleção Mestrado e Doutorado	Ausente	Ausente
	Pós-Graduação em Inglês	Edital de Seleção Mestrado 2016	Ausente	Ausente
		Edital de Seleção Doutorado 2015	Ausente	Ausente
		Edital de Seleção Doutorado 2015	Ausente	Ausente
		Edital de Seleção Mestrado 2015	Ausente	Ausente
	Pós-Graduação em Linguística	Edital nº 02/PPGLg/2015 Seleção Mestrado	Presente	Presente
		Edital nº 03/PPGLg/2015 Seleção Doutorado	Presente	Presente
	Pós-Graduação em Literatura	Edital nº 02 PPGL/UFSC/2014 Seleção Mestrado e Doutorado	Ausente	Ausente
	Mestrado Profissional em Letras	Edital de Seleção 2014 Seleção Mestrado	Ausente	Ausente

SAUDESAUDESAUDE	Pós-Graduação em Ciências Médicas	Edital de Seleção 2014/2015 Mestrado e Doutorado	Ausente	Ausente
		Edital de Seleção 2016 Seleção Mestrado e Doutorado	Ausente	Ausente
	Pós-Graduação em Cuidados Intensivos e Paliativos	Edital de Seleção nº 01/MPCIP/2014 Seleção Mestrado	Ausente	Ausente
	Pós-Graduação em Educação Física	Edital n.º 001/PPGEF/2015 Seleção Mestrado	Ausente	Ausente
	Pós-Graduação em Enfermagem	Curso de Mestrado em Enfermagem Edital de Seleção – Turma 2016	Ausente	Ausente
		Curso de Doutorado em Enfermagem Edital de Seleção – Turma 2016	Ausente	Ausente
	Pós-Graduação em Farmácia	Edital nº03 003/PGFAR/2015 Seleção Mestrado	Ausente	Ausente
		Edital nº 002/PGFAR/2015 Seleção Doutorado	Ausente	Ausente
	Pós-Graduação em Nutrição	Edital de Seleção 2015 Seleção Mestrado e Doutorado	Ausente	Ausente
	Pós-Graduação em Odontologia	Edital nº 012/PPGO/2015 Seleção Doutorado	Ausente	Ausente
		Edital nº 03/PPGO/2015 Seleção Mestrado e Doutorado	Ausente	Ausente

SAÚDE	Pós-Graduação em Saúde Coletiva	Edital Seleção turma 2015 Seleção Mestrado e Doutorado	Ausente	Ausente
	Mestrado Profissional em Saúde Mental e Atenção Psicossocial	Edital Seleção turma 2015 Seleção Mestrado	Ausente	Ausente
SOCIAIS APLICADAS	Pós-Graduação em Administração	Edital do Processo de Seleção 2016 Seleção Mestrado e Doutorado	Ausente	Ausente
	Mestrado Profissional em Administração Universitária	Edital 002/2015 Seleção Mestrado	Ausente	Ausente
	Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo	Edital 01 PósARQ/2015 Seleção Mestrado e Doutorado	Ausente	Ausente
	Pós-Graduação em Ciência da Informação	Edital N° 006/PGCIN/2015 Seleção Mestrado	Ausente	Ausente
		Edital N° 007/PGCIN/2015 Seleção Doutorado	Ausente	Ausente
	Pós-Graduação em Contabilidade	Edital de Seleção 01/2015 Seleção Mestrado	Ausente	Ausente
		Edital de Seleção 02/2015 Seleção Doutorado	Ausente	Ausente
Pós-Graduação em Design	Edital 001/PPGD (POSDESIGN)/UFSC/2015 Seleção Mestrado e Doutorado	Ausente	Ausente	

SOCIAIS APLICADAS	Pós-Graduação em Direito	Edital nº 8/ PPGD/2015 Seleção Mestrado	Ausente	Ausente
		Edital nº 7 PPGD/2015 Seleção Doutorado	Ausente	Ausente
	Pós-Graduação em Economia	Processo Seletivo – Doutorado/2016	Ausente	Ausente
	Pós-Graduação em Jornalismo	Edital 001/ POSJOR/2015 Seleção Mestrado e Doutorado	Ausente	Ausente
	Pós-Graduação em Relações Internacionais	Edital nº 002/ PPGRI/CSE/2015 Seleção Mestrado	Ausente	Ausente
	Pós-Graduação em Serviço Social	Edital 03/ PPGSS/2015 Seleção Doutorado	Ausente	Ausente
		Edital 01/ PPGSS/2014 Seleção Mestrado	Ausente	Ausente
	Pós-Graduação em Urbanismo, História e Arquitetura da Cidade	Edital 01/PGAU-Cidade/2013 Processo Seletivo 2014 Seleção Mestrado e Doutorado	Ausente	Ausente
		Edital 01/PósARQ/2015- Seleção Mestrado e Doutorado	Ausente	Ausente

Fonte: elaborado pela autora.

Alguns cursos apresentam características diferenciadas em seus processos de seleção, conforme segue:

Quadro 3 – Cursos com processos de seleção diferenciados.

Área	Curso	Seleção
ENGENHARIAS	Pós-Graduação em Engenharia de Automação e Sistemas	O processo de seleção ocorre em fluxo contínuo, através de aprovação pelo professor orientador.
	Pós-Graduação em Engenharia Elétrica	Doutorado - O processo de seleção ocorre em fluxo contínuo, através de aprovação do candidato pelo professor orientador.
SAÚDE	Pós-Graduação em Educação Física	Doutorado - O processo de seleção ocorre a cada trimestre. A aprovação se dá por comissão de seleção
	Pós-Graduação em Odontologia	Edital nº 013/PPGO/2015 Doutorado - 03 vagas para candidatos estrangeiros que tenham título de Mestrado relacionado à área de concentração (Odontologia e áreas afins).
	Pós-Graduação em Saúde Coletiva	Edital de Seleção 2015 Mestrado – 02 vagas, para estrangeiros, portadores de diploma de graduação.

Fonte: Elaborado pela autora.

Chamam a atenção essas características, pois mesmo tendo ações diferenciadas em seus processos de acesso, nenhum dos programas acima contempla ações de acessibilidade para a pessoa com deficiência em seus editais. Há a ocorrência de editais de acesso especificamente para pessoas estrangeiras, mas não há para o público específico da educação especial.

Já o Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, apresenta editais de ações afirmativas, conforme segue abaixo:

Quadro 4 – Editais de ações afirmativas.

Área	Curso	Ação Afirmativa
CIÊNCIAS HUMANAS	Pós-Graduação em Antropologia Social	Edital 4/2015 PPGAS Reserva de vagas – Mestrado: 1 (uma) vaga para candidato autodeclarado indígena e 1 (uma) vaga para candidato autodeclarado negro.
		Edital nº 2/2015/PPGAS Reserva de vagas – Doutorado 1 (uma) vaga para candidato autodeclarado indígena e 1 (uma) vaga para candidato autodeclarado negro

Fonte: Elaborado pela autora.

Não poderia deixar de ser destacado também esse curso (Pós-Graduação em Antropologia Social), que, desde seu acesso de 2014, incorporou em seus editais a política de cotas, destinando, em cada acesso, duas vagas como ação afirmativa, sendo uma vaga destinada aos candidatos autodeclarados negros e uma vaga aos candidatos indígenas. Não há ainda a previsão de vagas para pessoas público-alvo da educação especial, mas ressalta-se que, em todos os centros de ensino da Universidade Federal de Santa Catarina, esse é o único curso que ampliou a política de cotas para a pós-graduação.

Nesses editais de ações afirmativas, pode ser compreendido que essas ações são baseadas na questão de etnia e não na política de cotas sociais. A política de ações afirmativas foi instituída através da Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010, que instituiu o Estatuto da Igualdade Racial. A partir das discussões sobre essa política de reparação e da movimentação da sociedade, esse conceito evoluiu para a política de cotas sociais, tendo sua normatização através da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Assim sendo, mesmo considerando um avanço que esse curso busque atender a política de ações afirmativas, urge modificar o critério para ser atendida a legislação vigente.

Optou-se pelos últimos editais de cada programa que ainda se encontram disponibilizados em cada sítio, tendo em vista que, como explicado anteriormente, o processo de inclusão da pessoa com deficiência, necessidade específica ou surdez ainda é uma nova realidade. Não querendo excluir nenhum edital que se encontra à disposição para consulta nos sítios, todos foram elencados, sendo que, conforme o quadro apresentado anteriormente, há a ocorrência de penúltimos e últimos editais publicados.

Os cursos a seguir, apresentam algumas diferenças em seus processos:

4.1.1 Programa de Pós-Graduação em Educação

Os editais nº 01/PPGE/2015 e nº 02/PPGE/2015, respectivamente para acesso aos cursos de Mestrado e Doutorado do programa, especificam que o candidato com necessidades especiais deve informar, na ficha de inscrição, quais condições são necessárias para sua participação do processo de seleção.

Entretanto, não estão descritas quais adaptações podem ser solicitadas, ou se há a necessidade de algum tipo de comprovação para que esta solicitação seja (ou não) atendida, apenas remetendo a ficha de inscrição. Por sua vez, a ficha de inscrição do programa remete a página disponibilizada pelo Sistema de Controle Acadêmico da Pós-Graduação, da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, que apresentarei no decorrer desse trabalho.

Sobre o candidato surdo, não há nenhuma especificação. Entretanto, como descrito no Capítulo 2 dessa pesquisa, todas as instituições de ensino superior devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação e à informação nos processos seletivos. Essa normativa não é atendida no edital.

Até esse momento da leitura do edital de acesso que irá determinar os procedimentos de inscrição do candidato com necessidades especiais, não podemos assegurar que ele recebe as informações necessárias que garantam sua compreensão sobre o processo. Nem tampouco consta a possibilidade de avaliação diferenciada, no caso de candidato surdo, com flexibilização na correção das provas escritas, valorizando o conteúdo semântico, conforme aponta a Portaria nº 3.284/13, já abordada no Capítulo 2.

Nesse momento, está sendo analisado apenas o descrito no edital de acesso. O que se discute e pode ser constatado é que o edital de acesso aos cursos de Pós-Graduação em Educação não atende as normativas citadas anteriormente nesse trabalho. Apenas essa constatação não assegura que o curso de Pós-Graduação em Educação não assume uma posição de atendimento à política nacional de inclusão.

4.1.2 Programa de Pós-Graduação em Linguística

Os editais N° 02/PPGLg/2015 e 03/PPGLg/2015, respectivamente para Mestrado e Doutorado, trazem descritores²⁵:

1.12. No ato de inscrição, o candidato surdo deverá optar entre realizar a prova escrita e a defesa de projeto em língua portuguesa ou em LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais).

§ Único: A prova em LIBRAS será realizada utilizando computadores equipados com webcam e o programa Movie Maker. Instruções básicas sobre a utilização do programa serão dadas no dia da prova, porém recomenda-se que os candidatos surdos que optarem por essa modalidade de avaliação estejam familiarizados com os procedimentos de gravação e edição de vídeo por meio desse Programa. (PPGLG, 2015)

Ao informar ao candidato surdo da possibilidade de utilização de Língua Brasileira de Sinais, esse programa amplia o acesso do candidato às informações. Dá ciência ainda, de que forma será realizada a prova, para que o candidato surdo tenha pleno conhecimento do processo.

Entretanto, essa informação, que será feita no ato de inscrição, será através da ficha de inscrição disponibilizada pelo Sistema de Controle Acadêmico da Pós-Graduação, da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, que apresentarei logo a seguir.

Aos candidatos que necessitem de condição especial para prova, solicita-se que informem isso à Secretaria do Curso no ato de inscrição. Não são descritas quais as possibilidades de adaptações de provas, nem tampouco da necessidade de alguma documentação comprobatória.

Em relação à realização das provas, o programa de Pós-Graduação em Linguística possibilita que o candidato opte pela língua de realização:

3.1. O exame de seleção ao curso de (..) será composto de duas etapas: prova escrita em Português, de caráter eliminatório e

²⁵ Ambos editais trazem o mesmo texto, independentemente do acesso ao curso de Mestrado ou Doutorado.

classificatório, no caso de candidatos ouvintes; e a prova filmada em LIBRAS, de caráter eliminatório e classificatório, no caso de candidatos surdos. E defesa de anteprojeto, de caráter eliminatório.

3.2. A prova escrita em português ou oral filmada em LIBRAS é composta de questões discursivas sobre o campo da linguagem, elaborada a partir da bibliografia indicada (PPGLg, 2015).

As informações de como as provas serão realizadas aparecem de forma clara. Trata-se de um notável avanço a descrição da realização das fases do processo seletivo na língua escolhida pelo candidato, seja essa a Língua Portuguesa ou a Língua Brasileira de Sinais, pois, como visto anteriormente, nem todos os surdos utilizam língua de sinais, podendo o indivíduo surdo ter a Língua Portuguesa como língua natural.

Entretanto, cabe um questionamento: se as provas em Língua Brasileira de Sinais são filmadas, como é atendido o edital, no que diz respeito à não identificação dos candidatos? Está descrito, nos editais acima citados, no item 3.7: as provas não poderão ser assinadas pelo candidato. A cada prova será atribuído um código pela comissão de seleção. Ao final da avaliação, após a atribuição da nota final, as provas dos candidatos serão identificadas pela comissão.

A estrutura da LIBRAS é constituída de parâmetros primários e secundários, que se combinam de forma sequencial ou simultânea. Segundo Brito (1995), os parâmetros primários são a configuração de mãos (as mesmas tomam diversas formas para a realização do sinal); o ponto de articulação (local em frente ao corpo ou região do corpo onde há a articulação dos sinais) e o movimento (composto de linhas retas, curvas, sinuosas ou circulares em várias direções e posições, durante a realização do sinal). Os secundários são: disposição das mãos; orientação da palma da mão; região de contato; expressões faciais/corporais. Assim sendo, há possibilidade de o candidato ser identificado, pois os sinais que trazem significado às respostas dos surdos não são realizados apenas com as mãos. Caso os professores que irão corrigir as questões em Língua Brasileira de Sinais, conheçam o candidato, há a identificação.

Mesmo buscando possibilitar ao usuário de LIBRAS a igualdade de condições, esse critério acaba por manter uma diferença entre ouvinte x surdo, devido aos sujeitos poderem sofrer reconhecimento. Apenas os

ouvintes e não usuários da LIBRAS tem sua avaliação tal como consta no edital. Ao que parece, não há nenhuma questão de inidoneidade dos candidatos usuários de LIBRAS. Apenas apresenta-se a necessidade de reformulação da aplicação das provas.

Ressalte-se ainda que a determinação para o registro através de vídeo ou outros meios eletrônicos ou tecnológicos é decorrente do Decreto nº 5.626/05. Entretanto, o mesmo decreto possibilita que sejam adotados mecanismos alternativos para a avaliação dos conhecimentos expressos em LIBRAS.

De modo geral, o que vimos acima evidencia que a realidade apresentada nos editais não reflete a plena garantia de acesso e permanência na universidade. A política educacional para a Pós-Graduação não pode abrir vagas sem que haja uma preocupação em colocar em prática os aspectos necessários para incluir a diversidade linguística e cultural desses acadêmicos.

Como pode ser compreendido, no que se refere aos documentos observados, em quase em sua totalidade, não há descrição sobre as possibilidades de serem solicitadas condições singulares de acesso durante a seleção, como, por exemplo, a utilização da Língua Brasileira de Sinais para a defesa de anteprojetos. Não há também menção à utilização da Língua Brasileira de Sinais como primeira língua.

4.2 APRESENTANDO A FICHA DE INSCRIÇÃO AOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Os cursos de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina apontam a Ficha de Inscrição como um dos documentos necessários nos diversos processos. Tal ficha deve ser impressa, e entregue nas secretarias dos programas ou encaminhada pelo correio, juntamente com os documentos solicitados²⁶ por cada programa.

Como parte dessa pesquisa, foi realizada uma inscrição, em busca das informações sobre a acessibilidade que não constam nos editais. Os editais de ingresso dos diversos cursos já elencados ou as próprias páginas dos programas levam ao sistema de controle acadêmico da Pós-Graduação:

²⁶ Em sua grande maioria, são solicitados documentos pessoais (identidade e CPF), *curriculum vitae* lattes acompanhado de documentação comprobatória, projeto de pesquisa em duas ou três vias.

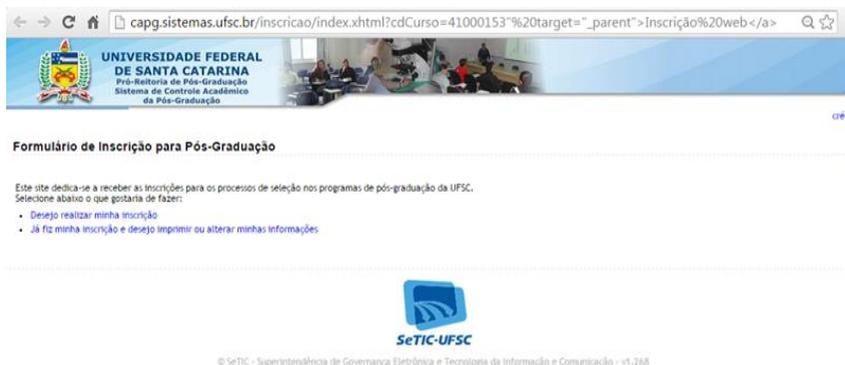
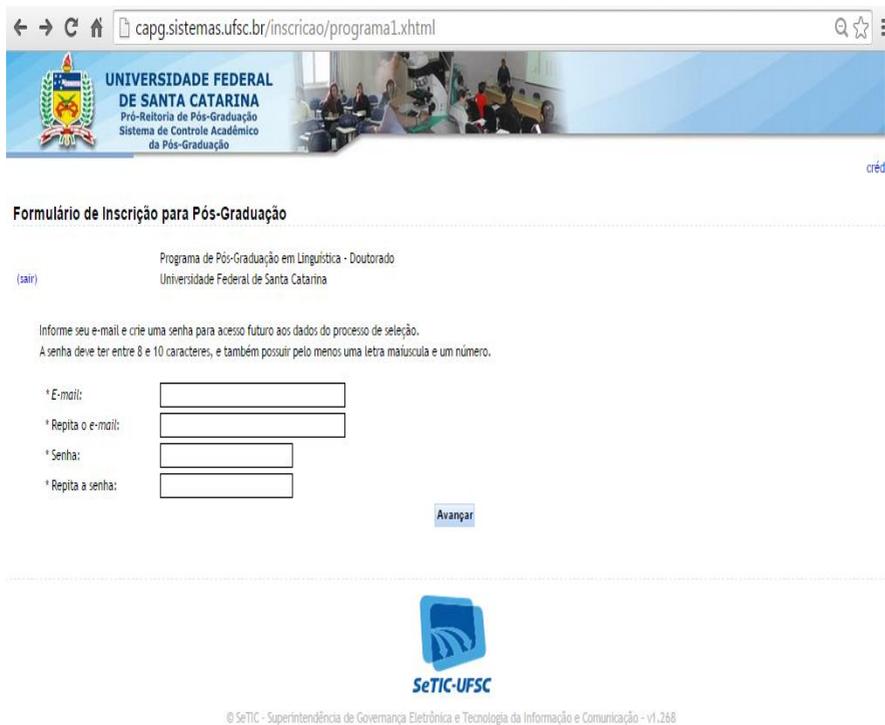


Figura 2 – Sítio do sistema de inscrição à Pós-Graduação.
Fonte: CAPG/UFSC (2015).

O candidato inicia sua inscrição clicando em “*Desejo realizar minha inscrição*” e é direcionado a outra tela, em que deve selecionar o Programa, entre os diversos programas da Universidade Federal de Santa Catarina, seguindo-se do nível – Mestrado, Doutorado ou Pós-doutorado, de acordo com o edital em que estiver realizando a inscrição e o polo. Após ter realizado essa seleção, é direcionado a outra página, que solicita um breve cadastro do candidato, com criação de senha.



The image shows a web browser window with the URL `capg.sistemas.ufsc.br/inscricao/programa1.xhtml`. The page header features the logo of the Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) and the text: "UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA", "Pró-Reitoria de Pós-Graduação", and "Sistema de Controle Acadêmico da Pós-Graduação". Below the header, the page title is "Formulário de Inscrição para Pós-Graduação". The main content area displays the program details: "Programa de Pós-Graduação em Linguística - Doutorado" and "Universidade Federal de Santa Catarina". A "(sair)" link is visible. Instructions state: "Informe seu e-mail e crie uma senha para acesso futuro aos dados do processo de seleção. A senha deve ter entre 8 e 10 caracteres, e também possuir pelo menos uma letra maiúscula e um número." The form includes four input fields: "E-mail:", "Repita o e-mail:", "Senha:", and "Repita a senha:". An "Avançar" button is located below the fields. At the bottom, the logo for "SeTIC-UFSC" is shown, along with the copyright notice: "© SeTIC - Superintendência de Governança Eletrônica e Tecnologia da Informação e Comunicação - v1.268".

Figura 3 – Formulário de Inscrição para Pós-Graduação A.
Fonte: CAPG/UFSC (2015).

Para exemplificar, realizei minha própria inscrição no Programa de Pós-Graduação em Linguística. Tal opção pelo curso deve-se, inicialmente, ao edital de acesso propiciar condições diferenciadas para as provas. Busquei observar quais condições diferenciadas são oferecidas pelo sistema da universidade, aos candidatos com necessidades específicas. Após a realização desse breve cadastro, o candidato deve informar área de concentração, linha de pesquisa e orientador, entre outras informações, conforme segue abaixo:

capg.sistemas.ufsc.br/inscricao/cpfsenha2.xhtml

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
Pró-Reitoria de Pós-Graduação
Sistema de Controle Acadêmico da Pós-Graduação

cré

Formulário de Inscrição para Pós-Graduação

(sair) Programa de Pós-Graduação em Linguística - Doutorado
Universidade Federal de Santa Catarina

* Área de concentração:
-- Selecione --

Linha de pesquisa:
-- Selecione --

* Dedicção ao programa:
 Parcial Integral

* Interesse em bolsa:
 Sim Não

Orientador: (preenchimento opcional)

Informe razões para fazer a Pós-Graduação:

Avançar



© SeTIC - Superintendência de Governança Eletrônica e Tecnologia da Informação e Comunicação - v1.268

Figura 4 – Formulário de Inscrição para Pós-Graduação B.
Fonte: CAPG/UFSC (2015).

Em seguida, o candidato é direcionado ao cadastro completo, que irá lhe informar que, se possuir deficiência, deve assinalar todos os tipos que se aplicam.

Cabe ressaltar, que o sistema oferece ajuda especificamente nesse subitem, que passa, então, a descrever as definições de deficiência utilizadas pela universidade:

- Se possuir deficiência, assinale ao lado os tipos que se aplicam (ajuda)
- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Deficiência auditiva | <input type="checkbox"/> Deficiência física |
| <input type="checkbox"/> Deficiência intelectual | <input type="checkbox"/> Deficiência visual (Baixa visão) |
| <input type="checkbox"/> Deficiência visual (Cegueira) | <input type="checkbox"/> Dislexia |
| <input type="checkbox"/> Mobilidade reduzida | <input type="checkbox"/> Síndrome de Down |
| <input type="checkbox"/> Surdez | <input type="checkbox"/> Surdocegueira |
| <input type="checkbox"/> Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade | <input type="checkbox"/> Transtornos do Espectro Autista |

Figura 6 – Opções de deficiência elencadas na inscrição.

Fonte: CAPG/UFSC (2015).

Definição de cada tipo de deficiência:

Nome	Definição
Deficiência auditiva	Redução ou ausência da capacidade de ouvir determinados sons, em diferentes graus de intensidade. Perda bilateral, parcial ou total.
Deficiência física	Alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física. Exemplos: usuários de cadeira de rodas, amputados ou com ausência de membro, com paralisia cerebral, com nanismo.
Deficiência intelectual	Funcionamento intelectual significativamente inferior à média e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: comunicação; cuidado pessoal; habilidades sociais; utilização dos recursos da comunidade; saúde e segurança; habilidades acadêmicas; lazer e trabalho.
Deficiência visual (Baixa visão)	Acuidade visual entre 0,3 (30%) e 0,05 (5%) no melhor olho, com a melhor correção óptica (óculos);
Deficiência visual (Cegueira)	A acuidade visual é igual ou menor que 0,05 (5%) no melhor olho, com a melhor correção óptica (óculos).
Dislexia	Distúrbio ou transtorno de aprendizagem na área da leitura, escrita e soletração.
Mobilidade reduzida	Dificuldade de movimentar-se, permanente ou temporariamente, gerando redução efetiva da mobilidade, flexibilidade, coordenação motora e percepção.
Síndrome de Down	Alteração genética produzida pela presença de um cromossomo a mais, que causa implicações no desenvolvimento global e na linguagem.
Surdez	Diminuição da acuidade e percepção auditivas que dificulta a aquisição da linguagem oral de forma natural. A pessoa com surdez pode ser ou não usuária de alguma língua de sinais.
Surdocegueira	Perda da audição e da visão concomitantemente em diferentes graus.
Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade	Transtorno neurobiológico, de causas genéticas. Caracteriza-se por sintomas de desatenção, inquietude e impulsividade.
Transtornos do Espectro Autista	Em grau variado de acordo com a pessoa, possui ausência de reciprocidade social; dificuldades em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

Figura 7 – Definições de deficiência utilizados para a inscrição.

Fonte: CAPG/UFSC (2015).

Sobre a utilização das nomenclaturas acima, há de se tecer algumas considerações. A questão inicial é: *Se possuir deficiência assinala ao lado os tipos que se aplicam*. Foram possibilitadas opções para que o candidato apontasse a sua deficiência específica. Entretanto, ao observarmos o Decreto nº 5.296/04, a pessoa com deficiência pode ser enquadrada apenas em seis categorias: a) deficiência física; b) deficiência auditiva; c) deficiência visual; d) deficiência mental²⁷; e) deficiência múltipla; f) pessoa com mobilidade reduzida. A essa foi adicionada, através da Lei nº 12.764/12, o transtorno do espectro autista. Há uma ampliação aqui para os transtornos funcionais, por exemplo, a dislexia²⁸ e o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade²⁹, que não são consideradas deficiência.

²⁷ A conceituação da deficiência intelectual, assume uma nova nomenclatura, de acordo com Associação Americana sobre Deficiências Intelectuais e do Desenvolvimento (AAIDD) e Organização Mundial de Saúde (OMS), que aprovaram a mudança da expressão “deficiência mental” para “deficiência intelectual” em outubro de 2004. Segundo a AAIDD, a deficiência intelectual é caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual quanto em comportamentos adaptativos expressos em habilidades sociais, práticas e conceituais, com início antes dos 18 anos. Germano ressalta que “de acordo com a AAIDD, limitações no funcionamento intelectual estão presentes quando o indivíduo apresentar coeficiente de inteligência (QI) inferior a 70 (GERMANO, 2010, p. 01). Entretanto, a legislação brasileira assume ambas nomenclaturas, como pode ser observado na Lei nº 13.146/de 06 de julho de 2015 – Estatuto da Pessoa com Deficiência, em seu art. 2º: “Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015).

²⁸ Massi e Santana consideram que dislexia vem sendo descrita na literatura como uma dificuldade no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Segundo elas, “As explicações para esses fatos têm duas bases: uma fundamentada nas ciências da saúde que geralmente tomam esses fatos linguísticos como sintomas de uma patologia ligada ao funcionamento neurobiológico e/ou neuropsicológico buscando elucidá-los em função de padrões de ‘normalidade’; a outra [...] fundamentada nas ciências humanas, que entendem esses mesmos fatos como previsíveis no processo de aquisição da escrita. Para isso, distanciam-se de uma noção patologizadora e aproximam-se de explicações de cunho social” (, 2007, p. 403).

²⁹ O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade é também classificado como transtorno funcional, caracterizado por desatenção, tendência à distração,

Já foi discutida no presente texto, no Capítulo 1, a diferença entre deficiente auditivo e surdo. Mas na tabela acima a diferença parece ser menos ideológica e mais conceitual, embora a escolha dos termos seja ideológica. A própria legislação usa ambos os termos: surdo e deficiente auditivo (BRASIL, 2005). O Decreto nº 5.626/05 apresenta a seguinte classificação:

Art. 2º: Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.

Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz (BRASIL, 2005).

Como pode ser observado, o edital segue a mesma nomenclatura descrita em documento oficial, utilizando outras definições. As definições utilizadas não são apresentadas de forma clara. A deficiência auditiva é definida como a redução ou ausência da capacidade de ouvir determinados sons, em diferentes graus de intensidade. Fala-se em perda bilateral parcial ou total e na surdez, como diminuição da acuidade e percepção auditivas que dificulta a aquisição da linguagem oral de forma natural. Nessa perspectiva, o que surge como diferenciação é a utilização da língua na modalidade oral. Ou seja, os deficientes auditivos têm como língua natural a Língua Portuguesa.

Em relação à Língua de Sinais, a definição apresentada pela UFSC afirma que o surdo pode ou não ser usuário da mesma. Retomo a discussão apresentada no Capítulo 2. A autodefinição de surdo ou deficiente auditivo dá-se a partir das experiências individuais e da visão de mundo de cada um.

Por essas razões, sugiro a mudança do questionamento “Se possuir deficiência, assinale ao lado os tipos que se aplicam” para “Se você possuir alguma necessidade específica, assinale ao lado todas que se aplicam”. Assim sendo, o candidato pode assinalar em qual grupo se

impulsividade e excessiva atividade motora em graus inadequados à etapa do desenvolvimento (POETA; NETO, 2004, p. 1).

autoinclui, sem precisar considerar-se deficiente. Então, evolui-se da conceituação médica e biológica para a conceituação atual que parte do pressuposto de que a deficiência é resultante de uma estrutura social incapaz de atender à diversidade.

Ainda em busca de condições diferenciadas para o acesso, foram assinalados os itens: “deficiência auditiva”, “surdez” e “surdocegueira”, para observar o que ocorreria em seguida:

← → ↻ 🏠

Formulário de Inscrição para Pós-Graduação

(sair) Programa de Pós-Graduação em Linguística - Doutorado
Universidade Federal de Santa Catarina

Dados pessoais

* Nome:

* Data de nascimento:

* País de origem:  (clique na lupa para pesquisar)

* Nacionalidade:

* Naturalidade:  (clique na lupa para pesquisar)

* Identidade: (use pontos, hífens, etc. exatamente como está no documento)

* UF identidade:

* Órgão expedidor:

* CPF:

* Estado civil:

* Sexo: Masculino Feminino

* Nome do pai:

* Nome da mãe:

* Profissão atual:

Município de trabalho:  

Se possuir deficiência, assinale ao lado os tipos que se aplicam (ajuda)

<input checked="" type="checkbox"/> Deficiência auditiva	<input type="checkbox"/> Deficiência física
<input type="checkbox"/> Deficiência intelectual	<input type="checkbox"/> Deficiência visual (Baixa visão)
<input type="checkbox"/> Deficiência visual (Cegueira)	<input type="checkbox"/> Dislexia
<input type="checkbox"/> Mobilidade reduzida	<input type="checkbox"/> Síndrome de Down
<input checked="" type="checkbox"/> Surdez	<input checked="" type="checkbox"/> Surdocegueira
<input type="checkbox"/> Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade	<input type="checkbox"/> Transtornos do Espectro Autista

Dados de formação de maior nível

* Instituição de ensino:

* Nome do curso:

* Nível do curso:

Figura 8 – Opções de deficiência assinaladas.

Fonte: CAPG/UFSC (2015).

Cabe ressaltar que foi realizado o cadastro completo e que foram retiradas da figura acima as informações pessoais que não são necessárias para esta exemplificação. Após selecionar os itens acima especificados, cliquei em avançar.



Figura 9 – Finalização da Inscrição.

Fonte: CAPG/UFSC (2015).

Como pode ser observado, a inscrição foi finalizada, não proporcionando ao candidato que assinala possuir alguma deficiência nenhuma informação adicional sobre a realização das provas. Quando o comprovante de inscrição é impresso, juntamente com os dados pessoais, está elencada a informação sobre a deficiência. Ao encaminhar tal ficha para as secretarias dos diversos cursos, o candidato, pessoalmente informará da sua necessidade específica para a realização de suas provas. Ressalto que essa informação não consta nos editais. Dessa forma, subentendo que o candidato é quem deve informar as secretarias dos cursos de Pós-Graduação de suas necessidades específicas.

Haja vista essa falta de informações aos candidatos, público-alvo da educação especial, nos editais de ingresso e ainda no sistema de seleção, existe a possibilidade de exclusão desse aluno, mesmo antes de ele realizar sua inscrição para o acesso. As informações disponíveis não atendem à diversidade de alunos que estão acessando a Pós-Graduação.

Monteiro e Monteiro (2014) analisaram a página de acesso ao edital de inscrição do Instituto Federal de Educação de Santa Catarina.

Há um *link* denominado “Atendimento Especial Prova”. Ao clicar nesse *link*, o candidato que necessita de atendimento diferenciado é remetido à outra página e lá este poderá encontrar as informações necessárias. Possibilitam-se as seguintes opções: prova ampliada, leitor de prova, acesso especial para sala de prova, intérprete de LIBRAS, tempo adicional para realização da prova, prova em Braille, apoio para transcrição das respostas, saída de 15 minutos para lactantes, aplicação de provas em locais específicos para tutelados do Estado. Acrescenta-se ainda, a existência de um campo, onde o candidato pode acrescentar outras solicitações.

No caso da Universidade Federal de Santa Catarina, sugiro que os *links* de todos os programas remetam à Coordenadoria de Acessibilidade Educacional (CAE), que é o setor da própria universidade responsável em proporcionar as ações de acessibilidade. Nesse espaço, poderiam ser elencadas as condições especiais para a realização dos processos seletivos, dando uma maior visibilidade a todas as informações.

Cumpre ainda considerar que, nenhum dos cursos de Pós-Graduação oferece, em suas páginas, o edital de acesso em LIBRAS, diferentemente do encontrado no sítio de inscrição ao vestibular para a Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina, para o ingresso de 2016. Mesmo não sendo alvo dessa pesquisa esse nível de ensino, procedi a inscrição unicamente para observar o sistema. Foram realizados todos os passos anteriormente descritos em relação à criação de usuário e senha. Ao final, o candidato é encaminhado à página de cadastro completo, conforme segue:

Vestibular

Você vai fazer o Concurso Vestibular por Experiência? ?
SIM

Mês/Ano de Conclusão do Ensino Médio: ?

Escola do Ensino Médio: Cidade do Estabelecimento: Seleção a Cidade do seu Estabelecimento de Ensino Médio ?
Estabelecimento: Seleção primeiro a Cidade do Estabelecimento

Opção 1 de Curso: Seleção sua Opção 1 de curso ?

Opção 1A de Curso: Seleção primeiro sua Opção 1 ?

Primeira Língua: LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais ?

Segunda Língua: Língua Portuguesa e Literatura Brasileira ?

Você é Portador de Deficiência? SIM Informe sua Deficiência: Visual ?
 Seleção sua Deficiência
Física
Auditiva
Visual
Outra

Necessita de condições especiais para realizar a prova? SIM Qual? Outra ?
Outra:

?

Local de Prova: Seleção seu Local de Prova ?

Figura 10 – Inscrição no Vestibular (Graduação) da UFSC.
Fonte: COPERVE/UFSC (2015).

Diferentemente do sistema que realiza a inscrição do candidato na pós-graduação, esse sistema apresenta opções para o candidato assinalar qual a sua deficiência, seja ela física, auditiva ou outra. Em seguida, é questionado ao candidato, independentemente de ter optado por algum tipo de deficiência, se necessita de alguma condição especial para a realização das provas:

Estabelecimento:

Opção 1 de Curso:

Condição Auditiva:

Opção 1A de Curso:

Primeira Língua:

Segunda Língua:

Você é Portador de Deficiência? SIM Informe sua Deficiência:

Outra:

Necessita de condições especiais para realizar a prova? SIM Qual?

Outra:

Local de Prova:

Envio de laudo emitido por profissional

Observações

- Este sistema foi testado nos navegadores Google Chrome (44.0), IE (11.0) e Fifefox (36.0).
- Faça o upload do(s) laudo(s) digitalizado(s).
- Procure cada arquivo no computador e em seguida clique no botão "Enviar Arquivo".
- Envie arquivos no formato jpg, gif, png ou pdf.
- O tamanho máximo de cada arquivo não pode passar de 3Mb.

Figura 11 – Opções de condições especiais.

Fonte: COPERVE/UFSC (2015).

Como poder ser observado, são apresentadas as opções possíveis de adaptação no ingresso aos cursos de graduação. Não são contempladas apenas as pessoas com deficiência, mas diversas situações, como a candidata lactante ou o sabatista. Para as necessidades especiais, que precisam ser comprovadas, há o espaço destinado ao envio da documentação comprobatória. Nenhuma dessas informações aparece no sistema de inscrição para os programas de pós-graduação. Há, assim, uma grande diferença na acessibilidade para a graduação e a pós-graduação.

Cabe ressaltar, entretanto, que o candidato ao vestibular usuário de LIBRAS que assim optar poderá ter toda a sua prova em LIBRAS.

Apenas a prova da segunda língua (Língua Portuguesa, obrigatoriamente) é apresentada na forma impressa.

Mesmo o sistema do vestibular oferecendo mais opções ao candidato surdo, buscando a igualdade de condições no acesso, a Universidade Federal de Santa Catarina, que realiza seu exame vestibular em 19 cidades do Estado, somente possibilita a realização das provas em LIBRAS nas cidades de Araranguá, Blumenau, Chapecó, Curitiba, Florianópolis ou Joinville. O candidato usuário de LIBRAS de outras cidades do Estado precisará se deslocar a uma dessas cidades. Tal determinação ocorre também com os candidatos sabatistas. Todas as outras opções de atendimento especial para a realização das provas podem ocorrer em quaisquer das 19 cidades.

Assim sendo, pode-se concluir que há a necessidade de uma revisão no sistema de inscrição aos cursos de Pós-Graduação. O sistema já existe na própria universidade, havendo apenas a necessidade de adaptação para um melhor atendimento aos candidatos. Quando se busca demonstrar as diferenças entre ambos os sistemas, objetiva-se mostrar quais as possibilidades para a melhoria do processo, pois já há, dentro da mesma universidade, diferenças significativas entre o acesso na Graduação e na Pós-Graduação. Apenas a mudança no sistema não é garantia de acesso e permanência para os estudantes surdos. Apresento a seguir a visão dos surdos sobre essas questões.

4.3 OUVINDO OS SUJEITOS QUE MATERIALIZAM A PESQUISA

A partir da transcrição das entrevistas, foram criadas categorias de análise das respostas dos sujeitos entrevistados, com o intuito de agrupar os conteúdos discutidos. Assim sendo, foram selecionados os temas para a elaboração das categorias. As transcrições não foram feitas de forma literal, priorizando-se o conteúdo e não a sua forma. A transcrição buscou ser a mais fiel possível, tendo em vista a diferença linguística entre a Língua Portuguesa e Língua de Sinais. As categorias elaboradas a partir das entrevistas foram:

1. escolha do curso de graduação e acesso;
2. permanência no curso de graduação;
3. pós-graduação: acesso;
4. pós-graduação: permanência, intérpretes, docentes;
5. pesquisa: temática, relação com professor(es) orientador(es);

6. reconhecimento da libras;
7. sugestões.

4.3.1 Scheilla

Quadro 5 - Escolha do curso de graduação e acesso – Scheilla.

(...) eu sou louca por animal e, como na universidade na época não tinha Veterinária, só tinha Zootecnia, eu optei por ela e me apaixonei, né, que é animais de grande porte e tudo. Então fiz meu Mestrado em Zootecnia, mas me identifiquei muito com animais aquáticos, por isso que é a escolha do meu doutorado.

(...) na época não tinha [acesso diferenciado]. Então eles pediram só pra tirar meu aparelho, porque eles diziam que eu podia fazer uma cola com meu aparelho.

Fonte: Elaborado pela autora.

Para acesso ao curso de graduação, Scheilla realizou exame vestibular. Sendo questionada sobre solicitar adaptação da prova, a mesma relatou: *(...) na época não tinha, então eles pediram só pra tirar meu aparelho, porque eles diziam que eu podia fazer uma cola com meu aparelho.*

A pessoa que fez essa solicitação para Scheilla, não tinha, naquele momento, conhecimento da necessidade dessa tecnologia, e até considerou que o aparelho de amplificação sonora individual – AASI – poderia permitir comunicação entre ela e outra pessoa. Ou seja, o servidor, mesmo representando a universidade naquele contexto, não teve orientação sobre a surdez, tampouco sobre próteses auditivas. Essa demonstração de desconhecimento do outro, a partir do relato de Scheilla, acaba por sinalizar determinadas atitudes, em espaço educacional, desnecessárias e que têm uma implicação emocional muito grande para o aluno. Retirar a aparelho de amplificação sonora individual – AASI durante a prova, além de provocar uma barreira na comunicação, evidencia ainda outra das barreiras a ser desconstruída: a barreira atitudinal.

Garcia (2012) ressalta que as barreiras atitudinais não podem ser todas descritas nas leis. Elas não são concretas, como as barreiras urbanísticas. As barreiras atitudinais são, em sua essência, materializadas nas atitudes de cada pessoa. Não foi compreendida a necessidade específica de Scheilla, a funcionalidade e a importância do aparelho de amplificação sonora individual – AASI para ela. Scheilla afirmou ainda que: *durante a prova, a cada meia hora, o fiscal batia no meu braço e me mostrava o relógio, para que eu não me perdesse no tempo*. Ao que parece, essa foi a “possível” atitude inclusiva para a aluna.

Quadro 6 – Permanência – Scheilla

Tudo com dificuldade, não tinha ajuda não. Os professores esqueciam que eu tinha de ler lábios. Não conhecia as palavras, era muito difícil. Os colegas ajudaram, como ajudam até hoje. Não cheguei a reprovar em nenhuma matéria.

(...) precisava avisar que eu lia lábios, que não era preciso gritar comigo (...). É pior, porque quando você grita, pra gente, é uma forma de agressão.

Fonte: Elaborado pela autora.

Scheilla frequentou uma graduação em que não existiam outros surdos/deficientes auditivos. Teve que se adequar à metodologia da universidade, sem nenhuma adaptação para a sua especificidade. Essa adequação foi discutida no Capítulo 1, sob o conceito da integração, a qual possibilita as pessoas o acesso à escolarização, desde que elas se adaptem às instituições escolares e à sociedade como um todo.

Ao que parece, Scheilla não teve auxílio de uma Coordenadoria de Acessibilidade que fizesse um trabalho de (in)formação junto ao corpo docente do curso. Nesse caso, ela mesma teve que avisar a cada professor de sua necessidade específica, a leitura labial. Contudo, pelo relato depreende-se que só o “aviso” da aluna não é suficiente para a inclusão efetiva. Muitas vezes, os docentes podem até, inicialmente, fazerem o que a aluna solicita, mas no decorrer da aula, esquecem, pois, a informação que recebem é superficial e, desta forma, é pouco valorizada. Ou seja, é necessária a informação dos professores tanto

sobre a especificidade da aluna, quanto sobre a forma de melhor atendê-la. Essa informação poderia ser levada ao conhecimento do professor, juntamente com as orientações específicas para a otimização do processo educacional.

No caso de Scheilla, que utiliza aparelho de amplificação sonora individual em ambos os ouvidos, realiza leitura labial, é oralizada e não utiliza intérprete, ainda há a incompreensão das necessidades específicas. Fala-se muito na utilização de língua de sinais e na presença do intérprete, entretanto pouco se faz referência ao surdo com essas especificidades linguísticas.

Quadro 7 - Pós-graduação: acesso – Scheilla

<i>Não solicitei nenhuma adaptação, não quis parecer diferente dos outros.</i>
--

Fonte: Elaborado pela autora.

Scheilla fez sua Graduação e Mestrado em outra universidade, em outro Estado. Lá, não lhe foi possibilitada nenhuma adaptação metodológica no seu acesso à universidade, tampouco na questão da permanência. Scheilla não solicitou nenhuma adaptação, pois não quis ser “diferente”. A fala de Scheilla de não querer ser “diferente” traduz a dicotomia entre igualdade e diferença, que acabou por produzir significações ideológicas de discriminação à pessoa com deficiência. O “não querer parecer diferente”, a busca pela fala, pela audição e pela normalidade, identifica o lugar em que Scheilla quer estar: o dos ouvintes/falantes. É desse lugar que ela quer ser aceita. Envolvida ainda na questão ideológica de estigma que envolve o não-ouvir, como desvio ao padrão. Scheilla, tal como a avestruz de Amaral (1998), utiliza-se de um mecanismo de defesa: não querer ser diferente, para anular sua diferença significativa.

Da mesma forma, em relação às provas ou a elaboração do anteprojeto, Scheilla não relatou nenhuma dificuldade, pois tem a Língua Portuguesa como sua língua materna e afirmou não ter problemas na modalidade escrita.

Quadro 8 - Pós-graduação: permanência – Scheilla

Bom, tenho alguma dificuldade sim, mas os colegas ajudam. Comigo acontece uma situação, não é sempre, mas acontece. Meu aparelho solta um barulho, que eu não escuto, só os meus colegas. O pessoal já acostumou e eles falam: – Olha, a [nome de real de Scheilla] tá conectando... Eles riem e eu só entendo por causa disso. Mas não é por mal, são pessoas amigas. É engraçado porque eles me aceitam. Sou igual. Aqui na universidade, não sinto que tem preconceito.

O que ainda acontece é que alguns professores esquecem que têm que virar pra mim. Muitas vezes, os outros lembram o professor. Acho que poderiam usar mais material escrito na hora das aulas, ia ajudar.

Fonte: Elaborado pela autora.

Scheilla faz questão de assegurar que em seu grupo, sente-se igual a todos os demais alunos, lutando pelo afastamento de sua condição de deficiência. Candau (2012, p. 1), destaca a questão ideológica incutida sobre a diferença:

Quanto ao termo diferença, é frequentemente associado a um problema a ser resolvido, à deficiência, ao déficit cultural e à desigualdade. Diferentes são aqueles que apresentam baixo rendimento acadêmico, são oriundos de comunidades de risco, de famílias com condições de vida de grande vulnerabilidade social, que têm comportamentos que apresentam níveis diversos de violência e incivilidade. Aqueles/as que possuem características identitárias que são associadas à "anormalidade", a "necessidades especiais" e/ou a um baixo capital.

Scheilla tem interiorizada essa visão da diferença e a expressa em seu discurso. O não querer ser "diferente" retrata suas próprias experiências de vida, sua visão de mundo. A dicotomia entre anormal e

normal, tão presente nos discursos que retrataram a condição da pessoa com deficiência, ainda está inculcida na acadêmica.

No momento da entrevista, Scheilla estava acompanhada de outra acadêmica. Ambas trocaram olhares e sorrisos nesse momento³⁰, levando-me a acreditar em uma cumplicidade e companheirismo, em um sentimento claro de pertencimento que Scheilla busca sempre ressaltar. Ou seja, a necessidade de fazer parte do grupo. Para Ansay (2009, p. 97):

Estabelecer relações interpessoais significativas, fazer parte de um grupo é uma necessidade afetiva do homem, para os surdos que são alunos das universidades onde a maioria é ouvinte, é fundamental que haja laços fortes de amizade com seus pares, outros surdos, integrantes da comunidade acadêmica e também com os colegas ouvintes.

A participação do outro, a mediação dos colegas em momentos específicos para Scheilla é muito importante. Ela relata ainda que, às vezes, há o esquecimento por parte dos professores de sua necessidade de realizar leitura labial. Então, há a intervenção dos colegas, que relembram os professores. Ou seja, o entendimento dos professores sobre o processo de ensino/aprendizagem dos surdos em sala de aula ainda está muito abaixo do esperado. A aluna ainda refere à importância de materiais escritos, durante a aula. Essa referência nos assegura de que o professor não faz nenhuma adaptação em suas aulas para atender as necessidades do aluno surdo. Nesse sentido, Strobel (2008, p. 43) assegura:

(...) os surdos oralizados também têm este artefato cultural visual, a maioria deles se apoia na percepção visual para ler nos movimentos dos lábios do interlocutor que articula as palavras e frases da língua portuguesa. Eles formam movimentos para lutar por seus direitos de terem legendas em vários programas de televisão,

³⁰ Sobre a Análise de Conteúdo, afirmam Bellei *et al.*: “Deve-se analisar o material transcrito, as palavras e comportamentos não-verbais, como risos, choros, diferenças na entonação da voz, gestos que foram registrados, etc”. (BELEI *et. al.*, 2008, p. 190).

DVDs, mais um dos recursos visuais apelados por eles (STROBEL, 2008, p. 43).

Independentemente de ser surda oralizada, Scheilla, necessita dessa compreensão visual, para sua apreensão de mundo. Assim sendo, há a necessidade de adequação metodológica para a efetivação do processo de ensino/aprendizagem.

Questionada sobre a não utilização de Sistema de Frequência Modulada – FM, Scheilla demonstrou completo desconhecimento sobre o sistema e sua funcionalidade. Desconhecia ainda a possibilidade de obter tal recurso de tecnologia assistiva junto ao Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal de Santa Catarina.

Quadro 9 – Pesquisa: temática, relação com o professor orientador – Scheilla

A pesquisa faz a análise dos processos do sistema digestório de um animal aquático³¹.

Os dados estão sendo colhidos através da experimentação com a amostra de animais aquáticos, que está sendo realizada no Laboratório de Peixes e Ornamentais Marinhos, da UFSC, na Barra da Lagoa.

Meu orientador comunica-se comigo falando ou por e-mail. Minha pesquisa envolve observação de animais. Então nos encontramos sempre para analisar os dados. Muitas vezes, o que ocorre é que ele esquece que eu sou surda e fala comigo sem me olhar, ou grita de outro espaço me chamando, e eu não atendo, porque não escuto. Às vezes, ele me telefona, e eu tenho que passar o telefone para alguém, porque não entendo. Sei que não é por mal, mas acontece.

Fonte: Elaborado pela autora.

Scheilla, ao abordar a temática de seu projeto de pesquisa, faz um relato completo de seus procedimentos, que não serão aqui abordados para respeitar seu anonimato. Sua relação com o professor-orientador é

³¹ O título da pesquisa foi modificado, mantendo-se a informação principal, buscando-se manter anônima a entrevistada.

também marcada pela incompreensão de sua especificidade, como observado em seu relato. Percebe-se que as estratégias metodológicas utilizadas nessa interação, pressupõem que a oralização de Scheilla e a utilização do aparelho de amplificação sonora individual elevam-na a outra categoria, o não-surdo. Mas, para ela, que lugar é esse? Scheilla se auto intitula surda, estando em um lugar, como discutido no Capítulo 2, que não recebe a atenção/cuidado das políticas públicas que garantem os direitos do surdo. Nesse sentido, Mello (2001, p. 1), reflete:

O caso do acesso dos surdos oralizados nas universidades de grande porte, públicas, gratuitas e de qualidade, é mais delicado, visto que eles se encontram em situação de igualdade de condições em disputas e, por isso mesmo, as concorrências com a maioria ouvinte são muito mais fortes e o nível de dificuldades de comunicação dentro das salas de aulas são, em teoria, muito maior do que aquela apresentada quando há surdos estudando na presença de intérpretes de língua de sinais, daí a principal dificuldade dos surdos ser o acompanhamento das aulas. Em qualquer caso, sempre haverá a barreira da comunicação em ambos os grupos, em maior ou menor grau.

Há a necessidade de uma maior reflexão sobre o caso específico dos surdos oralizados por parte das instituições educacionais. Nesse papel de surdo pesquisador, a presença do professor orientador é essencial para que ela (Scheilla) possa realizar um trabalho consistente, o qual será perpassado pelas diferentes intervenções do orientador. Nessa intervenção, há o amadurecimento teórico e a aquisição dos conhecimentos. Somente se essa interação ocorrer de forma positiva é que a pesquisa será desenvolvida de forma plena.

Embora não se possa culpar o professor orientador por realizar práticas equivocadas, tais como o ato de telefonar para um aluno surdo, essas práticas indicam que o professor desconsidera o surdo e seu modo singular de atuar no mundo. Hoje, com as novas tecnologias dos telefones celulares, o professor poderia enviar mensagens escritas. Mas ao que parece, ele usa estratégias para ouvintes. Entretanto, até que ponto essas ações não vão ao encontro do modo como Scheilla vivencia a surdez: com *igualdade* e não com *diferença*? Uma igualdade próxima ao ouvinte ressalte-se.

Quadro 10 – O reconhecimento legal da LIBRAS – Scheilla

Aqui na universidade se vê surdo usando LIBRAS em todos os espaços. Se não fosse a LIBRAS, não tinha tanto surdo na UFSC.

Fonte: Elaborado pela autora.

A questão inicial foi: *Você percebe uma mudança de paradigmas após o reconhecimento legal da LIBRAS?* Curiosamente, Scheilla respondeu sobre a utilização de LIBRAS na universidade, refletindo sobre a importância de o surdo estar nesse espaço de construção de conhecimentos. Isso me remete ao título deste capítulo: “O micro espaço de significação”. Ao abordar o reconhecimento da LIBRAS, a acadêmica fez referência à vida acadêmica na Universidade Federal de Santa Catarina, mas não a sua vida acadêmica e nem esse espaço de conhecimento que lhe pertence.

Scheilla evidencia um afastamento da própria surdez no seu enunciado “Aqui na universidade se vê surdo usando LIBRAS”. Ela não utiliza nenhum pronome que denote a sua aproximação com a surdez (“nós surdos, os surdos, a gente”), mas sim, um afastamento (“se vê surdo”). Ela deixa, inclusive, marcado o espaço da UFSC como espaço da LIBRAS. Não parece que a LIBRAS apareça em outros contextos de sua vida, nem mesmo que o reconhecimento da LIBRAS tenha algum significado para ela, justamente porque ela demarca uma cisão: surdo que utiliza LIBRAS x surdo oralizado. Ela também evidencia essa polarização em seu discurso, pois ora ela aproxima-se da normalidade e ora da diferença, como veremos abaixo:

Quadro 11 – Sugestões – Scheilla

Acho que as pessoas aqui deveriam ser treinadas para falar com o surdo. Às vezes quero comprar a ficha do RU e é difícil. Na biblioteca também, não tem gente que entende o surdo.

Fonte: Elaborado pela autora.

O que significa uma pessoa “treinada a falar com o surdo”? Ao que parece, segundo Scheilla, deve ser uma pessoa que não deva gritar, uma pessoa que fale de frente para ela. Possivelmente uma pessoa que fale devagar. Talvez usar a escrita, o desenho ou outro mecanismo de

significação. Mas aqui estamos nos referindo à compreensão de Scheilla com relação ao ouvinte. No caso de Scheilla, que apresenta a fala inteligível, há mais um componente a ser observado: o interlocutor pode, simplesmente, não perceber que ela é surda.

Ao que parece, Scheilla coloca no ouvinte todas as suas dificuldades na conversação, como se a compreensão/produção da linguagem fosse apenas codificação e decodificação. Diferentemente desse entendimento, no viés baktiniano, o interlocutor possibilita um acabamento do enunciado do outro para preencher a lacuna da dificuldade, uma vez que o conceito de acabamento vem da relação do Eu com o Outro. Esse conceito é próximo ao de compreensão ativo-responsiva. Os interlocutores trabalham conjuntamente para a construção do sentido dos enunciados. Ou seja, a compreensão dá-se na interação entre os dois interlocutores (BAKHTIN, 2000).

As palavras de um falante estão sempre atravessadas pelas palavras do outro: o discurso elaborado pelo falante se constitui também do discurso do outro que o atravessa, condicionando o discurso do locutor. O dialogismo é a característica do funcionamento discursivo em que se encontram presentes várias instâncias enunciativas (SALETE, 2006, p. 03).

Sendo assim, se Scheilla menciona a necessidade da quebra de barreiras comunicacionais, é necessário também que ela compreenda que a construção do sentido da linguagem é dada pelos dois sujeitos. Nesse caso, parte da construção é dela e parte do ouvinte. Diante das dificuldades de o ouvinte perceber a necessidade de Scheilla e de Scheilla compreender a fala do ouvinte, outros mecanismos de significação precisam ser acionados, como a escrita, por exemplo. Mas, para que isso ocorra, é necessário que os interlocutores estejam engajados no trabalho de “decifrar” os sentidos da linguagem. E o que ocorre, na maioria das vezes, é que, pelo preconceito, muitos interlocutores dos surdos não estão dispostos, pode-se assim dizer, a trabalhar para esse sentido se dê. Conforme afirma Franchi (*apud* GESUELI, 2006, p. 288),

A linguagem, pois, não é um dado ou resultado; mas um trabalho que ‘dá forma’ ao conteúdo variável de nossas experiências, trabalho de construção, de retificação do ‘vivido’, que ao

mesmo tempo constitui o sistema simbólico mediante o qual se opera sobre a realidade e constitui a realidade como sistema de referências em que aquele se torna significativo. Um trabalho coletivo em que cada um se identifica com os outros e a eles se contrapõe, seja assumindo a história e a presença, seja exercendo suas opções solitárias.

A linguagem não é homogênea. Ela constitui-se através das relações sociais, que, no espaço da universidade, podem levar à (des)construção dos (pre)conceitos acerca da diversidade linguística, como a ressignificação dos papéis do Eu e do Outro, abrindo espaço para a transformação das relações sociais, entre surdos, surdos oralizados, deficientes auditivos e ouvintes.

4.3.2 Luana

Quadro 12 - Escolha do curso de graduação e acesso – Luana

Escolhi o que [tinha] menos concorrência. Português-Latim na UFRJ, cursei durante um ano, tranquei e me mudei com minha família para Santa Catarina. Aqui em Santa Catarina, depois de conhecer os Surdos surgiu a oportunidade de participar de uma turma de graduação em Pedagogia a Distância para Surdos na UDESC.

Na UFRJ, não solicitei nenhuma adaptação nas provas. Na UDESC, não houve vestibular.

Fonte: Elaborado pela autora.

Diferentemente de Scheilla, Luana aproxima-se dos surdos, identifica-se com eles, busca a participação na comunidade surda que a aproximou, inclusive, da universidade. Vê-se também, nesse diálogo, que o início de sua trajetória acadêmica se deu através de um exame vestibular sem acessibilidade. Possivelmente, por isso mesmo, ela escolheu um curso que tinha “menos concorrência”. Depreende-se, assim, que suas escolhas não podiam ser as que ela almejava, mas as escolhas possíveis para um surdo. Uma surda que tem sua história marcada por incompreensões e pré-conceitos enraizados, mas mantém a

aspiração de acessar ao ensino superior – mesmo que ela não se identifique verdadeiramente com o curso escolhido – parece-nos buscar uma identidade construída de acadêmica, cujo *status*³² é legitimado pelo coletivo.

Já residente em Florianópolis, Luana participou da turma de Graduação que foi possibilitada em 2002, através da parceria entre a Associação de Surdos da Grande Florianópolis com a Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. O curso de Pedagogia a Distância para Surdos, com habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais foi criado como resposta aos anseios dos movimentos surdos, sendo considerado uma conquista desses.

Atendendo ao público-alvo, o processo de acesso a esse curso foi específico, através de inscrição. Embora a prioridade do curso fossem os surdos, havia ouvintes. Mas, atendendo a especificidade do grupo de surdos e deficientes auditivos inscritos e do curso, a universidade ampliou as possibilidades educacionais desses indivíduos, reconhecendo a dívida histórica para com a comunidade surda. Nesse sentido, Moreira e Fernandes (2008, p. 3) explicam que:

[...] vestibular seleciona, exclui e reproduz desigualdades sócio educacionais. No caso para os surdos, não é apenas a mudança na língua em que são transmitidos os conteúdos ou critérios de avaliação mais justos em relação às diferenças linguísticas que apresentam o que vai garantir ou orientar uma nova abordagem curricular, mas sim, a compreensão do sujeito surdo em sua totalidade sócio-antropológico-cultural.

Se o ingresso no ensino superior representa uma vitória para esse grupo de estudantes historicamente excluídos, a outra necessidade primordial é, certamente, garantir sua permanência até a finalização do curso, como será visto a seguir:

³² “[...] *status* é o que define numa determinada estrutura social, a posição que cada indivíduo ocupa na hierarquia de papéis sociais estabelecidos [...] é comumente chamado de posição social, sendo um elemento comparativo entre os membros de uma sociedade, capaz de determinar normas, deveres, direitos e privilégios para seus membros. O *status* social serve para distinguir os membros de um grupo social, sobrepujando situações de dependência, dominação e subordinação” (COSTA, 2005, p. 406).

Quadro 13 - Permanência – Luana

Na primeira [referindo-se ao Curso de Português-Latim] graduação, não tive nenhuma metodologia diferente.

Na UDESC havia professores Bilíngues e Intérpretes [referindo-se ao curso de Pedagogia para Surdos]. A metodologia era para o aluno surdo, mas tinha ouvinte também. Na primeira graduação, comuniquei aos professores que precisa fazer leitura labial, mas fui totalmente ignorada. Já na UDESC foi diferente, pois o curso era voltado para os surdos.

Fonte: Elaborado pela autora.

Luana, ao falar sobre sua primeira graduação, assinala o despreparo de muitos docentes. Mas não é só isso, ela diz que foi “totalmente ignorada”, evidenciando a exclusão vivenciada por ela.³³ Uma exclusão que vem marcando toda a trajetória escolar do surdo. Rocha (2009) e Miranda (2010) também abordaram a questão, exemplificando com os docentes que dão aulas de costas, para alunos que leem lábios. Sobre isso, Rocha e Miranda (2009, p. 206), ressaltam:

[...] questões ligadas às práticas pedagógicas dos professores se fazem necessárias. A formação de professores no magistério superior, para áreas que não são pedagógicas, geralmente, não conta com disciplinas que preparem para o ensino em seus currículos. Por isso, os professores desconhecem as questões relacionadas às necessidades educativas especiais.

A grande maioria dos professores ainda não está capacitada para a educação inclusiva. A necessidade de mudança nos currículos de formação de professores e a oferta de capacitação em serviço são iniciativas que devem ser buscadas para a otimização do processo de

³³ Mesmo não sendo a graduação o alvo dessa pesquisa, optei em manter a fala de Luana sobre ambos os cursos de graduação. Luana destaca, por diversas vezes, a exclusão à qual foi exposta, de forma que a trajetória narrada não estaria completa se não estivesse destacado esse sentimento de invisibilidade da acadêmica.

ensino. Mas não se pretende nessa pesquisa, atribuir culpa ao docente. Não se buscam culpados. O que são buscados são encaminhamentos que possam auxiliar a otimizar o processo de inclusão do aluno surdo (e de todos os alunos, em sua diversidade).

Quadro 14 - Pós-graduação: acesso – Luana.

Solicitei adaptação. Havia a possibilidade de solicitar a prova em LIBRAS. Então, solicitei em LIBRAS e fui atendida.

Fonte: Elaborado pela autora.

Luana está realizando seu doutoramento em Linguística, na Universidade Federal de Santa Catarina. Esse curso, como abordado anteriormente, proporciona as adaptações de prova em seu edital de acesso, especificamente possibilitando o uso da língua de sinais nas provas.

Para os candidatos com necessidades específicas – neste caso, a utilização da LIBRAS –, o edital de acesso deve ser claro sobre as condições oferecidas no processo seletivo. Luana, mesmo considerando a língua portuguesa a sua língua materna, apropriou-se da língua de sinais como língua de expressão, utilizando-a para seu acesso. Entretanto, o acesso à Pós-Graduação foi apenas o início de seu caminhar, como pode ser observado nas questões que Luana elencou sobre sua permanência.

Quadro 15 - Pós-graduação: permanência – Luana

À falta de profissionais tradutores e intérpretes, tive que cancelar duas disciplinas, pois não havia como acompanhar só lendo os lábios. Dependendo da qualidade do intérprete, a experiência é sempre positiva, pois tenho a possibilidade de entender os professores e colegas de classe e também de me fazer entender pelo intérprete.

Tento, mas a maioria das vezes o professor segue num ritmo tão intenso que simplesmente não dá tempo de processar tudo que o intérprete está interpretando. Além disso, os professores raramente têm experiência na área da educação de surdos ou linguística da língua de sinais, e por isso, não possuem competência para sanar dúvidas.

Tenho dificuldade. Sim. Os professores têm suas metodologias de ensino totalmente voltadas para pessoas ouvintes e com a cultura totalmente baseada no som. Esquecem que tem um outro profissional, o intérprete, que precisa estar inserido como co-educador. Não procuram compreender como se dá o processo de ensino-aprendizagem das pessoas que utilizam a língua de sinais como língua de instrução e têm a cultura surda, que é uma cultura baseada em aspectos visuais, como base. Tudo isso provoca um certo distanciamento entre o professor, os conteúdos debatidos em sala de aula e o aluno.

Fonte: Elaborado pela autora.

Luana utiliza intérpretes e citou a greve desses técnicos como impeditiva para o andamento das aulas. Não se pretende aqui discutir a validade da greve dos servidores, apenas a sua ausência em sala de aula para a aprendizagem dos alunos surdos, falantes de língua de sinais.

Há a necessidade de se fazer algumas considerações: O número reduzido de intérpretes é ainda insuficiente para dar conta da grande quantidade de surdos que solicitam esse serviço. A UFSC teve, em 2014, 27 alunos que se autodeclararam surdos na graduação e 21 surdos na pós-graduação. Há de se lembrar de que, além da graduação e da

pós-graduação, os intérpretes também atendem ao Colégio de Aplicação da UFSC, ao Núcleo de Desenvolvimento Infantil – NDI, à Creche Flor do Câmpus, entre outros, e ainda aos docentes surdos.

Com relação às atividades de interpretação, dá-se prioridade à atuação no curso de Letras-LIBRAS. Entretanto, os intérpretes atuam em todos os cursos da universidade, além de realizarem traduções de textos acadêmicos, traduções de provas e concursos públicos, revisões das versões em português dos textos dos surdos (alunos e professores), traduções de textos para alunos da pós-graduação, ligações solicitadas pela coordenação do Letras-LIBRAS e demais coordenações nas quais os alunos estejam envolvidos, interpretações em reuniões, interpretações em sala de aula, interpretações em eventos, interpretações em bancas de concurso e de qualificação e defesa de mestrados e doutorados, bem como demais demandas dos surdos da comunidade universitária.

O papel do intérprete, assim, é de uma validade inquestionável. Não poderia deixar de ser citado, ainda, o pequeno número de profissionais que a universidade possui. São apenas nove, com todo esse acúmulo de atribuições.

Não é objetivo dessa pesquisa a análise das qualidades da tradução. Mas acrescente-se que esse é outro aspecto que tem implicações significativas para o ensino/aprendizagem dos alunos. Lima (2006) afirma que a qualidade da interpretação nas instituições de educação superior pode ser comprometida devido a fatores como falta de formação técnica e acadêmica e falta de treinamento para atuar em um contexto que exige profissionais especializados. Sem formação, as pessoas que atuam como intérpretes de LIBRAS são submetidas a jornadas de trabalho diárias extenuantes, são mal remuneradas e aceitam silenciosamente essa imposição (LIMA, 2006, p. 38).

A presença do intérprete de LIBRAS na educação superior é assegurada por lei, seguindo a tendência mundial de respeito aos direitos humanos, em uma perspectiva inclusiva. Nessa perspectiva, os intérpretes são primordiais para a quebra da barreira de comunicação entre surdos e ouvintes. São mediadores bilíngues cuja prática deve respeitar as peculiaridades linguísticas e culturais de surdos e ouvintes (LIMA, 2006). Na universidade, o acesso aos espaços e aos conhecimentos está confiado a esse profissional, que atua de forma a priorizar a permanência dos surdos nesse espaço educacional.

Nesse sentido, a presença do intérprete visa garantir a quebra da barreira da comunicação entre aluno x conhecimento. Ele busca garantir a acessibilidade acadêmica, disponibilizada através da tradução de língua portuguesa para LIBRAS, ou vice-versa. Entretanto, muitas

vezes, como destaca Pieczkowski (2014), seu papel acaba sendo reinterpretado pelos docentes, que passam a atribuir-lhe a responsabilidade de aprendizagem do surdo. Em muitas situações, o professor dirige-se ao intérprete, não ao aluno. Isso causa desconforto aos acadêmicos surdos. Stumpf relata esta e outras dificuldades vividas pelo aluno surdo:

Percebemos ainda que se a compreensão das questões linguísticas que afligem os surdos aparece explicitamente nas tentativas de comunicação dos professores em sala de aula. Outras questões, como a necessidade de buscar ajustes curriculares ou didáticos especiais para os alunos surdos, têm sido ainda mais difíceis de serem percebidas e atendidas. As experiências comunicativas frustrantes são sentidas por ambas as partes, porém as dificuldades geradas por questões metodológicas ou curriculares são mais difíceis de serem percebidas pelo professor e o surdo, muitas vezes, fica excluído tentando disfarçar seu estado de abandono. Se os professores agora se angustiam com a falta de uma língua comum com seus alunos, outras necessidades ainda não são percebidas (STUMPF, 2008, p. 25).

Luana acredita que a metodologia utilizada é proposta para alunos ouvintes e que muitas vezes, o intérprete também é esquecido em sala de aula. Ressalta que muitas vezes, não consegue sanar suas dúvidas, em virtude do desconhecimento por parte dos docentes da necessidade de tempo para que o intérprete realize a interpretação. Essa interpretação, no ensino superior, tem suas próprias especificidades, que, tanto quanto o acesso do acadêmico surdo ao ensino superior, carece ainda de pesquisas exploratórias específicas. Para que o intérprete³⁴ atue de forma eficaz no ensino superior faz-se necessário

³⁴ A Lei 12.319/10 regulamenta a profissão do Tradutor e do Intérprete da Língua de Sinais. Em seu art. 4º, especifica a formação profissional, que deve dar-se em nível médio, através de: I - cursos de educação profissional reconhecidos pelo Sistema que os credenciou; II - cursos de extensão universitária; e III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por Secretarias de Educação. Esse profissional, mesmo oriundo de cursos de graduação, somente poderá ser

que tenha uma formação qualificada e, ainda, que conheça antecipadamente a disciplina e os conceitos que serão trabalhados e que serão traduzidos, em uma relação dialógica com o professor da disciplina.

A formação dos professores para a docência no ensino superior, ainda não contempla disciplinas específicas que otimizem sua atuação junto aos alunos surdos e deficientes auditivos. Muitos desconhecem as especificidades da educação dos surdos. Há a necessidade de um aprimoramento dessas relações, para a otimização do processo de ensino/aprendizagem. Destaca-se a importância da formação específica do corpo docente e a conscientização da comunidade acadêmica como um todo, sobre a importância da inclusão.

contratado pelas instituições federais, sob a escolarização do ensino médio. Essa diferenciação, tanto de categoria quanto salarial, vem sendo palco de luta pelo reconhecimento do profissional de nível superior. Até esta data, a contratação ainda é feita apenas pelo ensino médio, o que pode estar afastando muitos profissionais da tradução das instituições públicas de ensino. Não pode deixar de ser citada a Lei 5.626/05, que especificava em seu Art. 4º que a formação de docentes para o ensino de LIBRAS nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: LIBRAS ou em Letras: LIBRAS/Língua Portuguesa como segunda língua. Desde 2015, está assegurada, através da Lei nº 13.146 – Estatuto da Pessoa com Deficiência, em seu Art. 28, a contratação de profissionais intérpretes que atuarão no ensino superior, deve contemplar a formação em nível de graduação, prioritariamente, em Tradução e Interpretação em LIBRAS.

Quadro 16 - Pesquisa: temática, relação com professor orientador –
Luana

<i>Compreensão da leitura da língua portuguesa por surdos de dois contextos educacionais diferentes (bilíngue e não bilíngue)</i>
<i>Escolhi esse tema pela necessidade de mostrar que os surdos não possuem dificuldades para compreender a língua portuguesa e sim que há dificuldade em ensiná-la aos surdos.</i>
<i>A coleta de dados prevê a aplicação de testes de compreensão de LIBRAS e português, além de entrevistas. Serão realizados apenas com surdos.</i>
<i>Meu orientador é fluente em LIBRAS. Nós nos comunicamos por LIBRAS e pela escrita nos e-mails.</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

O alvo da pesquisa de Luana são os surdos, sendo que apenas eles serão ouvidos. Por muito tempo, como descrito anteriormente, os estudos, pesquisas e decisões sobre a clientela surda eram elaborados por ouvintes. A acadêmica apropriou-se de sua língua, sua cultura e sua história de vida, ao buscar respostas para suas próprias hipóteses na comunidade surda. Rosa (2013, p. 91), já havia observado esse fenômeno, e conclui:

Ao adquirir a identidade de pesquisado ou de pesquisador, o surdo, assim, passa a ter a possibilidade de contar sua própria história linguística, valorizando não somente a língua de sinais, mas a si como participante, observador, pesquisador e, conseqüentemente, empoderando-se. A identidade de pesquisador leva conseqüentemente o surdo a um empoderamento, a uma valorização de sua língua.

Nesse sentido, a valorização da identidade do surdo pesquisador, a sua construção de saberes, somente pode contribuir para a formulação de diferentes hipóteses acerca do ser surdo e de suas especificidades. O empoderamento desses sujeitos é o caminho para que seus direitos, além de garantidos, sejam na verdade interiorizados em uma mudança de paradigmas sobre a surdez.

Luana explica que escolhi o tema de sua pesquisa “pela necessidade de mostrar que os surdos não possuem dificuldades para compreender a língua portuguesa e sim que há dificuldade em ensiná-la aos surdos”. Essa afirmativa da acadêmica remete à escolarização básica do surdo, que, tal como o ensino superior, vem buscando assegurar a aprendizagem da língua portuguesa para os surdos, de forma contextualizada, significativa. O tradicionalismo do ensino da língua portuguesa foi marcado pela decodificação de códigos, através do ensino de palavras isoladas, de forma mecânica.

Tanto a aprendizagem da língua portuguesa como da língua de sinais não são aprendizagens de códigos, mas sim atividades discursivas. O usuário da língua utiliza-a para refletir e significar o mundo em que está inserido. Ao compreender a falha no processo de ensino e refletir sobre ele, Luana reafirma as múltiplas possibilidades da aprendizagem do surdo, desde que lhe seja respeitada a especificidade linguística.

Quadro 17 - O reconhecimento legal da LIBRAS – Luana

Sim, houve mudanças significativas que possibilitaram o acesso dos surdos na Universidade. Sem a LIBRAS pouquíssimos surdos chegariam à pós-graduação.

Fonte: Elaborado pela autora.

Luana associou o acesso dos alunos surdos aos cursos de pós-graduação ao reconhecimento legal da LIBRAS como língua de significação do surdo. Em seu relato, percebe-se a importância desse reconhecimento, como vem sendo discutido nessa pesquisa. O acadêmico surdo, ao ter respeitada a sua especificidade linguística, tem a real possibilidade de acessar os níveis mais altos do ensino.

Quadro 18 – Sugestões – Luana

Conscientização dos professores sobre a LIBRAS, metodologias de ensino e sobre as pessoas surdas.

Contratação de mais profissionais intérpretes.

Inclusão de disciplinas e linhas de pesquisa que abordem a linguística da língua de sinais, a educação bilíngue para surdos, a língua portuguesa como segunda língua para surdos, as metodologias de ensino pautadas na visualidade da cultura surda.

Fonte: Elaborado pela autora.

Luana pontua aspectos a serem ressignificados em todos os níveis de ensino, relacionando-os ao ensino/aprendizagem do surdo. Faz-se necessária a conscientização e a capacitação dos profissionais da educação para o atendimento do surdo. Refletir sobre os diversos aspectos que podem proporcionar a otimização da inclusão da diversidade linguística nos espaços instrucionais abarca a concepção de cidadania, que é defendida como um direito de todos.

4.3.3 Amanda

Quadro 19 - Escolha do curso de graduação e acesso – Amanda

Na associação de surdos ali de São José [...], não sei se você conhece, o [nome da pessoa] também era sócio de lá. Então tinha momentos de informes, quando acontecia uma coisa nova, uma faculdade, como a faculdade na UDESC, de pedagogia. Os surdos teriam prioridade de ter uma faculdade à distância, e nisso, quando ele passou esse informe ali, eu fiquei meio assustada: “Será que eu faço?”. E ele incentivou a gente a cursar, né, pela primeira vez o surdo tinha acesso (...).

(...) você fazia uma inscrição, fazia uma avaliação, não tinha um vestibular, por exemplo. Se fosse um vestibular, todos os surdos teriam inúmeras dificuldades, mas ali você já fazia a matrícula diretamente, não precisava de um seletivo como o vestibular.

Fonte: Elaborado pela autora.

Amanda destaca, inicialmente, a forma pela qual teve conhecimento da possibilidade de cursar uma graduação: um encontro realizado na associação dos surdos, na cidade de São José-SC. Nesse espaço de pertencimento, Amanda recebeu incentivo, por parte de seus amigos e – ressalto aqui a fala de Amanda – “pela primeira vez o surdo tinha acesso”.

Nessa fala, Amanda reflete que, pela primeira vez, as diferenças linguísticas do surdo estariam presentes nesse espaço de instrução, dando a possibilidade de empoderamento aos surdos de acessarem esse nível de ensino.

Quadro 20 – Permanência – Amanda

Ali eu comecei a ver tudo como era produzido. A presença dos intérpretes, tudo me emocionava, porque eu não era, eu não precisava ter falta de comunicação com meus colegas. Conversava todo mundo, né? Então, eles falavam “você precisa ler; depois nós vamos discutir”. A minha colega que sentava do meu lado começou a observar ali, né, meu vocabulário. Ela sabia, né? Ela falou assim: “Você sabe essas palavras?”. Eu disse: “Não, eu tô esperando a tutora pra ela me ajudar, pra me esclarecer”. Ela: “Não. Eu sei. Posso te ajudar?”. Eu disse: “Claro. Melhor que eu ficar aguardando aqui”. Então, ela conversou comigo e a gente pôde... Ela me explicou tudo. Eu adquiri muito mais vocabulário, e isso foi um processo muito mais rápido. Minha colega tava muito direta comigo. É, sempre uma relação muito direta comigo, e isso foi fundamental. Assim, foi favorecendo realmente esse processo de formação nos quatro anos. Então eu sou muito grata por esses momentos que fizeram que eu pudesse me estimular, que eu me orgulho muito. Eu realmente aprendi muitas coisas. Ao final, por exemplo, da formação, já falaram: “Ah, a gente vai começar o Letras-LIBRAS”. Isso em 2006, março de 2006. Eu terminei a pedagogia, em abril. Já me informaram que ia ter a abertura do Letras-LIBRAS, e eu fiquei assim, “Ai, e agora? Eu vou também! Eu amei a experiência da pedagogia. Letras-LIBRAS vai ser uma ótima experiência também.” O curso também era à distância, Letras-LIBRAS, não era presencial. Isso foi em novembro, a abertura, a aula inaugural, né. Quando eu comecei a observar, são 60 surdos, todos são surdos aqui. Havia apenas uma ouvinte, mas que também sabia LIBRAS, então foi algo desafiador também. Eu me senti também como eu tinha vivido um pouco na pedagogia. Na pedagogia eu tinha um pouco de mais dificuldade. Aqui isso foi mais superado, porque aqui todo mundo já usava LIBRAS. É,

foi como um presente, um presente muito grande, e eu pude vivenciar essa experiência, de perceber o meu uso, minha própria língua, diferente do que eu vivenciava, né? Então a dificuldade que eu tinha do português foi “ah, eu não preciso escrever no português”. Foi [se] tornando leve pra mim. Não foi um fardo. O uso, por exemplo, das preposições de, em... Eu tinha dificuldade de entender o passado, o futuro da gramática. Ali, o contato com o outro, o uso das tecnologias como o celular, o contato com os colegas, e lembrando, “ah, nossa, esse aí é a terceira pessoa, o ouvinte aqui”... Mandava mensagem, mandava e-mail, e eu começava a identificar a estrutura que ele usava, qual era a recorrência. “Ah, aqui ele usou a preposição de, neste momento, com a conexão verbal”. Isso começou a fazer com que eu entendesse melhor. Obviamente, eu precisava ler mais, me dedicar mais, e, com o tempo, isso foi se tornando uma experiência muito produtiva.

Fonte: Elaborado pela autora.

Amanda relata o início do curso e as tentativas de compreensão dos conceitos, descrevendo ainda as ferramentas que utilizou para interiorizá-los. Utilizou a palavra processo, como atividade em construção e também falou dos contatos com ouvintes, professores e outros acadêmicos como caminho para a sua permanência. Nesse momento, enfatiza como a diferença linguística dificulta a permanência. Sobre o português na modalidade escrita, no que se refere à escrita dos trabalhos, Amanda afirma: “claro que não eram atividades feitas perfeitamente, não no português formal que os professores queriam, mas foi um processo”.

Amanda não teve atendida sua especificidade, mesmo em um curso voltado para os surdos. A necessidade de utilização da língua portuguesa culta, da mesma forma que uma pessoa ouvinte, não atende aos critérios linguísticos da pessoa surda, nem mesmo às normativas existentes.

Um dos obstáculos observados à interação do surdo no meio acadêmico é o controle linguístico caracterizado pela falta de comunicação e pela dificuldade no uso de duas ou mais línguas, tanto para o surdo como para o ouvinte. Este controle também será visto através da imposição de uma língua, como, por exemplo, a imposição do uso da língua portuguesa no lugar da língua de sinais ou

ainda o fato de não aceitação de textos escritos em língua portuguesa pelo surdo por não considerá-los escritos na norma culta da língua (ROSA, 2013, p.85).

Essa não aceitação da escrita do surdo é considerada uma barreira para a efetivação da permanência no ensino superior. A hierarquização de uma língua em detrimento da outra reflete a necessidade de ressignificação das práticas educacionais no ensino superior.

Atendendo as normativas existentes, a universidade ofereceu intérpretes aos alunos surdos, como premissa para a quebra de barreira de comunicação, como abordado anteriormente.

Quadro 21 - Pós-graduação: acesso – Amanda

Fiz o projeto, pedi ajuda às pessoas. Foi difícil pensar no projeto, o modo que ele deveria ser, eu tenho dificuldade com o português, isso é fato, mas eu entreguei o projeto e falei, “por favor, você professora veja o projeto e se não entender por favor me entre em contato”, na verdade eu entrei em contato com uma revisora, alguém que pudesse fazer revisão, precisava entregar um projeto que estivesse no português padrão. (...) E a gente ficou assim torcendo pro projeto ser aprovado e eles informaram que havia sido aprovado o projeto, mas eles informaram que teria que ser feito uma seleção, uma prova escrita, uma prova traduzida, porque a gente falou “nós queremos fazer uma prova em LIBRAS”, que essa prova fosse em LIBRAS, que fosse avaliado a língua de sinais, não o português, e eles aceitaram.

(...)“mas como a gente vai fazer isso?”, porque o CED não tem uma tecnologia, um material, a gente informou que no CCE tem laboratório, poderia usar o laboratório, que poderia ser realizada essa prova, que fizeram uma parceria, o laboratório foi liberado, então havia duas surdas, então os ouvintes fizeram a prova lá no CED, e eu e uma outra colega surda fizemos a prova aqui, nós lemos a prova e depois respondemos em LIBRAS, gravamos essa prova e depois entregamos, junto com o texto escrito que a gente tinha feito de rascunho e a LIBRAS, entregamos esse material ao final da prova.

Fonte: A autora.

Cabe novamente considerar que Amanda deveria ter a sua escrita avaliada como pessoa surda, conforme preconizam as normativas

apresentadas nos capítulos anteriores. A diferença linguística da pessoa surda deve estar contemplada nos critérios avaliativos das partes existentes no processo de acesso à pós-graduação. Ela não teve esse critério nessa etapa do acesso ao curso de Pós-Graduação. Há de se refletir sobre isso, tendo em vista que Amanda tem a LIBRAS como primeira língua.

Desde 1999, através da Portaria nº 1.679, o Ministério da Educação, orienta às instituições que seja possibilitada a flexibilidade nos critérios de correção, dando-se relevância ao aspecto semântico sobre o aspecto formal e/ou adoção de outros mecanismos de avaliação da sua linguagem em substituição a prova de redação. Em seu artigo 2º, alínea C, lê-se:

Compromisso formal da instituição de proporcionar, caso seja solicitada, desde o acesso até a conclusão do curso: quando necessário, intérpretes de língua de sinais/língua portuguesa, especialmente quando da realização de provas ou sua revisão, complementando a avaliação expressa em texto escrito ou quando este não tenha expressado o real conhecimento de aluno; flexibilidade na correção das provas escritas, valorizando o conteúdo semântico; aprendizado da língua portuguesa, principalmente na modalidade escrita (para o uso do vocabulário pertinente às matérias do curso em que o estudante estiver matriculado); materiais de informações aos professores para que se esclareça a especificidade linguística dos surdos (BRASIL, MEC, 1999).

Destaca-se, na fala de Amanda, que ela fez valer esse direito: “[...] a gente falou ‘nós queremos fazer uma prova em LIBRAS, que essa prova fosse em LIBRAS, que fosse avaliado a língua de sinais, não o português’, e eles aceitaram”. No curso de pós-graduação em que Amanda está inscrita, não há a menção da efetivação da prova de acesso em LIBRAS. Ela teve que solicitar à secretaria do curso. E, como pode ser observado em seu relato, foi-lhe possibilitada a prova em LIBRAS. Entretanto, essas ações, como vem sendo descrito nessa pesquisa, não são optativas e sim obrigatórias, respeitando-se a diversidade linguística do surdo.

Cabe ressaltar ainda, que após a solicitação, o centro de ensino buscou alternativas para a realização da prova em LIBRAS, tendo em vista a falta das tecnologias necessárias para a efetivação da prova, demonstrando o interesse no atendimento à especificidade linguística. A acessibilidade está sendo construída no cotidiano da universidade, e essa readequação do espaço proporcionado pelos dois centros da UFSC representam tanto as dificuldades encontradas, como as soluções diversificadas que estão ocorrendo para a superação das diversas barreiras nesse espaço social.

Quadro 22 – Permanência – Amanda

Bem, quando eu comecei as aulas, né, a maioria, todos os alunos, a maioria era ouvinte. Tinha somente eu e minha colega, que era surda, né. As pessoas ficavam de olho na gente. Não conheciam a língua de sinais, é claro. Eu tentei ser simpática com as pessoas, né, cumprimentava. Claro que não dava um oi, oi na língua de sinais, mas eu acenava pras pessoas, escrevia num papel “oi”, algo bem simples, e fazia, né, pras pessoas irem compreendendo. Então esse sentimento foi um sentimento assim, de muita dificuldade no começo, né? A ferramenta Google que nós utilizamos como repositório de materiais pra leituras, alguns termos, algumas leituras eram muito difíceis, algumas palavras eu nunca tinha visto. Procurava essas informações, o que significavam. Às vezes as pessoas me davam uma explicação superficial daquilo. Procurava pessoas que sabiam língua de sinais e também procurava os intérpretes. Eu percebi que havia uma certa diferença na explicação desses termos, mas eu quero apenas uma compreensão do que significa essa palavra. Então, quando a gente não conhece, não sabe, a gente pergunta pra pessoa, pro professor da disciplina, que tá mestrando. Então, a gente procurava essas informações. Eu tava decidida, porque, apesar das dificuldades, eu iria continuar e iria me esforçar pra que finalizasse isso. Então isso foi um processo de conquistas. A entrega das atividades, tinha falhas, tinha alguns erros. Claro que não eram atividades feitas perfeitamente, não no português formal que os professores queriam, mas foi um processo.

Um exemplo apenas: Vamos supor... Temos os intérpretes, né? Eles entraram em greve. Os intérpretes entraram em greve. No momento da greve deles, a professora ficou apavorada, porque os intérpretes não estavam indo, porque eles estavam no movimento. Então [...] ela usou de algumas estratégias pra que não parasse a aula, pra que nós pudéssemos continuar a aula da ementa da disciplina. Aí, pra que pudesse continuar vendo as apresentações dos alunos, nós tínhamos o notebook, nós tínhamos o computador. E a professora, ela tava dando a aula. E aí uma ouvinte fazia a transcrição, fazia, tipo, a tradução do que estava sendo falado pela professora. E a gente tava tendo o retorno do que estava sendo falado ali pelo que a pessoa estava transcrevendo. Aí a gente trocava, a gente lia o que a pessoa tava transcrevendo pra nós. Era uma forma de a gente receber o conteúdo, por conta do afastamento dos intérpretes, né? Aí depois eles voltaram da greve. Nós ficamos bem felizes, bem contentes, e aliviados também. Olha, ficamos sozinhas por um tempo e também esse processo ocorreu de maneira natural, né, com alguns problemas, né.

As atividades adaptadas... Não teve adaptações. Era a mesma atividade, tanto para os não-surdos quanto pros surdos. Era apresentação, seminário, atividades. [...] ficava um pouco nervosa, um pouco apreensiva, ansiosa, mas a gente tinha apoio da professora. Ela complementava alguns questionamentos, algumas colocações da gente. Perguntava se a gente compreendia, perguntava aos nossos colegas se eles compreenderam e se poderiam também contribuir com a nossa apresentação também.

Fonte: Elaborado pela autora.

A conscientização da diferença linguística pelos docentes, as mudanças metodológicas que abordem a cultura surda e a contratação de mais intérpretes para o atendimento dos surdos são citadas como melhorias necessárias para a otimização do processo de aprendizagem. Os temas apresentados por Amanda aparecem de forma recorrente nas pesquisas sobre a permanência do surdo no ensino superior (CRUZ; DIAS, 2009; ANSAY, 2009; BISOL, VALENTIN *et. al.*, 2010), bem como a barreira linguística, a não existência de adaptações metodológicas e a falta de intérpretes.

Amanda ressalta os diferentes processos utilizados pelos docentes para suprir a ausência de intérpretes em sala de aula. Ela explicita as mudanças metodológicas que a docente da disciplina proporcionou. Fizeram-se adaptações como: transcrição da aula no telão e ajuda dos colegas para que as aulas continuassem até o fim da greve. Amanda, diante de uma história de exclusão, interpreta esse tipo de atitude como uma tentativa da docente de adaptação metodológica. Ela diz sentir-se contente com essa atitude da docente de utilização de tecnologias disponíveis em sala de aula, entretanto, “com alguns problemas”.

Não houve retorno dos intérpretes nesse semestre. A greve dos servidores da UFSC durou quase dois semestres. A disciplina que Amanda cursava, finalizou nessas condições.

Há de se ressaltar que o direito dos alunos surdos em receber a instrução em sua língua, a língua dos surdos foi desconsiderada a partir do momento em que a docente decidiu continuar suas aulas. A língua dos surdos foi desconsiderada a partir do momento em que o docente tentou dar um “jeitinho” para promover a acessibilidade. Essa também é uma marca política de incompreensão da LIBRAS como língua por parte do docente.

Registra-se aqui a posição dos docentes do curso de Pós-Graduação em Linguística da Universidade. Quando da greve dos intérpretes, professores que tinham alunos surdos, usuários de LIBRAS, matriculados em suas disciplinas suspenderam as aulas até a finalização do movimento. Essa compreensão por parte dos docentes é uma afirmação política da compreensão da língua de sinais como língua de significação dos surdos usuários da mesma.

Vemos, assim, que os discursos na academia são permeados pelas práticas “inclusivas” apenas na teoria, enquanto, na prática, há uma grande distância no que se refere a ações verdadeiramente inclusivas.

Quadro 23 - Pesquisa: temática, relação com professor orientador – Amanda.

O uso dos jogos numa forma didática e metodológica para o ensino do surdo na língua de sinais ou na educação bilíngue

Coleta de dados: Análise da utilização de jogos em instituições de ensino, entrevistas realizadas com professores surdos.

Eu percebo que alguns locais, algumas disciplinas no ensino, eles acabam não fazendo esse link com o lúdico da brincadeira, com o ensino da matemática, ou pro ensino da ciência, por exemplo. Essa é uma estratégia que pode ser usada. Então, no caso do surdo, no caso da língua de sinais, a gente faz utilização dos números e faz a utilização de materiais visuais, pra gente não ficar somente no 1, no 2, no 3, fazendo a contagem de números. Mas a gente tem materiais, tem objetos com quais os surdos jogam, com quais os surdos, eles tem, eles têm contato. Então esse é o meu objetivo, esse é meu objeto de pesquisa: o uso dos jogos.

A minha orientadora é uma orientadora ouvinte. Ela não sabe língua de sinais. A gente utiliza os intérpretes da universidade, né? Claro que a gente não tem um contato, né, a todo o momento. Eu tenho mais contato com a minha co-orientadora, que é uma professora surda. Então, com a minha co-orientadora, eu tenho mais intimidade, mais contato, na verdade, por ela ser surda e me orientar na minha própria língua. E ela também tá me ajudando na correção da minha dissertação. Então, graças a Deus, eu tenho uma co-orientadora que usa a minha língua, que é surda e que eu posso compreender algumas coisas que eu não consigo entender.

Fonte: A autora.

Amanda, em seu projeto de pesquisa, busca a ludicidade como uma das formas de contribuir para a efetivação do processo educacional da criança surda na educação básica. Ela parte da observação do seu próprio processo de escolarização, que foi entremeado de dificuldades.

No caso de alunos surdos que ingressaram no Ensino Superior esta trajetória educacional tem suas singularidades e pode mostrar aspectos relevantes para ações pedagógicas eficazes e contribuições para políticas pedagógicas inclusivas em todos os níveis e modalidades de ensino. Refletir sobre essa trajetória nos leva a pensar o aluno surdo como um sujeito sócio histórico, um sujeito da aprendizagem, um sujeito em construção e, sobretudo pensá-lo como um sujeito concreto (ANSAY, 2009, p. 38).

Nesse mesmo sentido, Cruz e Dias (2009), afirmam que: o surdo que avançou um pouco mais na escolaridade tem consciência de que os demais surdos devem ser ajudados para conseguirem ultrapassar os mesmos obstáculos e impedimentos. Ele se sente impelido a ajudá-los porque conhece as dificuldades dos surdos em sala de aula. Nesse sentido, Rosa (2013, p. 90) afirma:

O surdo pesquisador não foge à regra de pesquisar o que se vivencia e dedica suas pesquisas a algo relacionado a ele próprio, a cultura surda, a LIBRAS, a estudos linguísticos, identitários e literários, a políticas linguísticas ou a contextos relacionados. Pesquisar sobre a língua brasileira de sinais impõe optar por teorias que auxiliem a exposição do tema e que transitem pela linguística, sociolinguística e estudos culturais, bem como rastrear os seus antecedentes históricos.

A pesquisa de Amanda vem de sua própria prática enquanto educadora, em busca de uma ressignificação das diversas aprendizagens significativas para a criança surda. Em sua relação com a professora-orientadora, relata a dificuldade na comunicação, afirmando que a presença de uma co-orientadora, surda, fluente em língua de sinais está atendendo as suas necessidades de orientação específica. É uma relação entre *iguais* na utilização da língua de significação, que está proporcionando as elaborações conceituais de Amanda.

Quadro 24 - O reconhecimento legal da LIBRAS – Amanda

A mudança que sim, a questão do reconhecimento dela, da língua de sinais pela lei, a lei de LIBRAS... Teve, na verdade, uma mudança significativa, na questão da inserção de mais intérpretes no âmbito educacional pra nós a obrigatoriedade desse profissional em contexto de Mestrado, de Doutorado. Antigamente era fechado. Antigamente, nós não tínhamos acesso, apesar das lutas, dos movimentos, de dizermos que era um direito nosso também. Mas, com a legalidade, com a legalização da língua, houve, na verdade, uma não-dependência, a partir da obrigatoriedade que as universidades passaram a ter com a aceitação, com a inserção de profissionais intérpretes. Então, houve uma abertura muito grande em relação à gente poder ter acesso à comunicação nesses espaços educacionais.

Fonte: Elaborado pela autora.

Amanda afirma que, sem o reconhecimento da LIBRAS, os surdos não chegariam a pós-graduação, e considera uma vitória tanto a utilização da LIBRAS como a presença do intérprete no espaço da universidade. A identidade linguística nos espaços da universidade está pautada na diversidade. Sendo assim, Amanda percebe-se valorizada e respeitada. Tais considerações têm o mesmo direcionamento dos estudos apresentados anteriormente, o da necessidade de possibilitar aos surdos a LIBRAS e demais procedimentos de acessibilidade. O mesmo ideário aparece nas sugestões de Amanda:

Quadro 25 – Sugestões – Amanda

Aqui na UFSC, a gente vive um momento maravilhoso, de movimentos, de informações, de muitos trabalhos, de inúmeros alunos, de contato direto, frequente. O uso da língua de sinais é todo dia, o tempo todo, né, nesse ensino. [...] às vezes tem coisas negativas, às vezes tem positivas, mas não faz mal. A gente vai tocando o barco. Vamos ver o que dá pra resolver. Não tem briga. É uma relação de proximidade entre todos, uma aprendizagem. O objetivo não é o aprendizado de um, é o aprendizado de todos, apontar os caminhos pra que todo mundo possa desenvolver. Os intérpretes também têm um processo de aprendizagem. Quando eu digo “eu não sei isso”, então eles vão atrás. Também tão estudando, também tão buscando estratégias pra aprender mais, pra estar todo mundo no mesmo status, né, caminhando junto. É, assim, um ambiente excelente. Temos uma experiência muito grande. Acho que o letras-LIBRAS em 2006 foi um marco pra estarmos aqui em 2015. É com esse caminho. Esperamos que continue assim, que nunca se pare esse movimento, nunca pare este movimento. Mas aqui na UFSC, principalmente, o letras-LIBRAS... Nós temos várias disciplinas, da língua, de ensino de língua, de linguística, de LIBRAS iniciante, intermediário, pré-intermediário, avançado, LIBRAS acadêmico. Essas pessoas que fazem essas disciplinas vão dominar o uso da língua, vão conhecer essa língua. Vão, provavelmente, trabalhar com crianças, jovens, adultos, né. Vão ter vagas aí pra trabalhar, porque vão se formar e vão ser pessoas competentes.

Fonte: A autora.

A acadêmica traz sua felicidade de estar nesse espaço educacional e percebe uma mudança atitudinal em relação ao período anterior à implantação do curso de Letras-LIBRAS em 2006, o que permitiu o acesso de muitos surdos à universidade. Ressalta, ainda, a quantidade de disciplinas específicas para o aprendizado da LIBRAS, como forma de disseminação da língua.

A disseminação da língua de sinais é prática importante para a interação entre surdos e não-surdos. A proposta da educação bilíngue não é destinada apenas aos alunos surdos, para que aprendam a língua portuguesa na modalidade escrita. Ela também possibilita o acesso dos

ouvintes à língua de sinais, em uma relação de igualdade entre as pessoas e entre as línguas.

5 CONCLUSÃO

A presença dos acadêmicos surdos nos cursos de pós-graduação da Universidade Federal de Santa Catarina é uma realidade. Mesmo que em pequeno número, esses acadêmicos estão vencendo as barreiras de processos seletivos regidos por editais que não contemplam suas necessidades linguísticas, como apresentado anteriormente.

Esse acesso ocorre como resposta à mudança ideológica sobre a pessoa com deficiência. Ocorre através de uma ressignificação da deficiência, de uma evolução conceitual de perda, inadequação e anormalidade, para uma significação de pessoa possuidora de direitos na diversidade humana. Essa mudança ideológica inicia-se ainda no século XX, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, e é continuada com vários documentos que seguem, como a Lei n° 10.436/2002, regulamentada pelo Decreto n° 5.626/2005 que reconhece a Língua Brasileira de Sinais, e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008. Mas apenas no século XXI encontramos o início dessas modificações.

Com a Promulgação do Estatuto da Pessoa com Deficiência em 2015, percebe-se uma preocupação com o acesso e a permanência dessa clientela no ensino superior. Muitas das dificuldades relativas ao acesso percebidas nessa pesquisa passam a estar contempladas nessa normativa, como, por exemplo, a descrição expressa de acessibilidade nos editais de ingresso, provas em formato acessível, a adoção de critérios avaliativos de provas escritas, discursivas ou redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência e ainda a tradução completa de editais em LIBRAS. Entretanto, tal normativa somente terá validade em 2016.

No ano de 2015, mesmo estando garantidos os direitos dos surdos através da legislação brasileira, tais direitos não estão descritos nas normativas e editais da própria universidade. Ressalto que nem mesmo o sistema de inscrição para o acesso aos cursos de pós-graduação apresenta critérios que possibilitem ao candidato as informações necessárias para a implementação da acessibilidade.

Na pesquisa documental, pode ser constatado que a maioria dos editais não contempla a especificidade da surdez no que concerne à diferença linguística (seja ela sobre a avaliação da escrita do surdo ou mesmo sobre uma avaliação em língua de sinais). Apenas dois cursos de

pós-graduação (Educação e Linguística) informam em seus editais a possibilidade de serem solicitadas condições diferenciadas de provas, demonstrando uma inadequação da universidade às políticas educacionais para a inclusão.

Além disso, há um grande diferencial entre inscrição na pós-graduação e na graduação. A inscrição do vestibular mostrou ser muito mais acessível. Assim, podemos concluir que o processo de acesso à pós-graduação da UFSC ainda não atende aos aspectos descritos nas normativas pesquisadas. Logo, faz-se necessário repensar os editais e o sistema de inscrição. Essa readequação pode seguir os exemplos realizados pela própria universidade, no edital e sistema de inscrição à graduação, que se apresentam de forma muito mais completa.

Por outro lado, a pesquisa de campo realizada através de entrevistas com as alunas, embora já se evidencie conquistas, como a possibilidade de utilização da LIBRAS nos exames de seleção e presença de intérprete em sala de aula, ainda mostra desafios, como as adaptações metodológicas em todos os cursos, visando a critérios de ensino e avaliativos previamente estabelecidos que considerem a diversidade linguística.

Acrescenta-se ainda uma situação bastante preocupante: a do surdo oralizado. Ao que parece, para ele, a situação é ainda mais difícil. Não há legislação que contemple suas necessidades específicas. Aparentemente, ele pertence a uma situação intermediária: nem é ouvinte (nem se beneficia totalmente com a audição via aparelho de amplificação sonora individual) e nem é surdo usuário de LIBRAS (para este, acredita-se que se tenha a inclusão “resolvida”, com a presença do intérprete). Nesses casos, a situação ainda é mais complexa. Não há uma distribuição gratuita (como se faz na educação básica) de Sistema FM para todos os surdos que entram no ensino superior, seja na graduação ou na pós-graduação. Os surdos, às vezes, não solicitam, não conhecem ou não utilizam esse sistema, o que dificulta ainda mais a inteligibilidade da fala.

O professor não tem formação para tentar “falar diferente” quando há aluno surdo e nem mesmo parece estar preocupado em apresentar aulas com apoio visual ou mesmo oferecer ao surdo um material impresso com esse apoio. Há, assim, um descaso. E a este surdo cabe apenas tentar resolver suas questões linguísticas e educacionais através de apoio de amigos e de ações particulares.

Acrescente-se a isso a relação entre orientador ouvinte/orientando surdo e suas possibilidades interativas. Dito de outra forma, o

orientador, sem formação, acaba tratando o surdo como um ouvinte, pois acredita em alguns mitos: basta colocar um aparelho de amplificação sonora individual ou um implante coclear que o surdo irá ser como um ouvinte.

Vemos aqui que as questões linguísticas estão imbricadas nas questões educacionais. Por exemplo, quando referendamos que as políticas educacionais asseguram o direito de intérprete em sala de aula, elas também asseguram o direito de uma língua. Contudo, a valoração dessa língua não é a mesma para toda a universidade nem em todos os cursos, nem para toda a comunidade acadêmica. Isso é evidenciado quando há greve dos servidores: os intérpretes não trabalham e apenas a pós-graduação em Linguística suspende as disciplinas em que não há intérpretes. Os demais cursos procuram “dar um jeitinho” (amigos copiando/fazendo LIBRAS para os alunos surdos). Ou seja, isso ocorre apenas em um curso em que a língua de sinais é verdadeiramente concebida enquanto língua, de fato e de direito.

Acrescenta-se, ainda, que para o estudante surdo usuário de LIBRAS, é de suma importância a presença do intérprete nos espaços da universidade, para que esse estudante seja ouvido em vários espaços, não apenas em sala de aula. É sabida a falta de profissionais em LIBRAS na universidade, mas há a necessidade de serem capacitados servidores que atuem em espaços comuns como a biblioteca e o restaurante universitário. A formação de servidores e de docentes é imprescindível para que haja uma educação verdadeiramente inclusiva na universidade.

Apenas o intérprete ou a contratação de mais intérpretes não resolve a situação do surdo, pois o preconceito linguístico não se resolve com atitudes isoladas. Há ainda outras barreiras a vencer. As alunas entrevistadas retratam a dificuldade de interação com os docentes, o que pode levar a dificuldade na compreensão de conceitos específicos. Relatam também a falta de adaptações metodológicas que priorizem o processo educacional pautado na diferença linguística do surdo e que assegurem que essa diferença esteja também incluída nos processos avaliativos.

Apenas garantir o acesso dos acadêmicos surdos/deficientes auditivos não é garantia para a sua permanência. As práticas pedagógicas, ao estarem determinadas para uma cultura única, negam a especificidade da universidade como espaço de ensino/aprendizagem, de pesquisa, de produção de conhecimentos. Assim, é indiscutível que uma instituição educacional acessível ainda está sendo construída. São necessárias muitas pesquisas para que essas instituições contemplem a

inclusão de forma totalmente efetiva. Para que aconteça a real inclusão do educando surdo no ensino superior, é necessário que as universidades e toda a comunidade universitária – alunos, professores e servidores – esteja preparada para receber tal aluno.

Em suma, esse trabalho evidenciou que esse processo de inclusão ainda está em curso. Ações foram realizadas, mas há ainda um grande processo a ser realizado. Embora o processo de escolarização do surdo tenha sido permeado de fracassos e imposições da oralização, os movimentos sociais dos surdos e a luta a favor da diversidade linguística possibilitaram mudanças na legislação capazes de propiciar, pelo menos ainda na lei, o acesso e permanência do surdo na universidade. Isso foi o resultado da luta dos movimentos surdos em defesa da língua de sinais, da cultura surda, da identidade surda. Mas a democratização da educação é fazer a teoria virar prática e compreender que todos nós estamos envolvidos nesse processo: alunos, professores e toda a comunidade acadêmica.

Embora o oralismo tenha sido considerado pelos surdos como uma imposição da cultura ouvinte à cultura surda, sabemos que, após quase 100 anos de interdição da língua de sinais, houve, paralelamente a isso, uma evolução tecnológica significativa em relação às próteses auditivas e implantes cocleares. Contudo, os aparelhos auditivos, por si só, não tornam os surdos ouvintes e falantes. É necessário que se reconheçam os avanços tecnológicos, mas também os diferentes fatores que estão envolvidos no processo de aquisição de uma língua de modalidade áudio-verbal para os surdos que apresentam perda de graus de severo a profundo, tais como o resultado audiológico de ganho em relação às próteses auditivas, que é “singular”, a participação da família, o tipo de terapia fonoaudiológica envolvida (oralismo/bilinguismo), as diferentes condições interativas dos surdos, o domínio da língua de sinais, dentre outros (SANTANA, 2013).

O que quero ressaltar é que se hoje se reconhece o avanço tecnológico das próteses auditivas e implantes cocleares para os surdos, e que esse avanço modifica as condições audiológicas dos surdos para a aquisição da linguagem oral, essa realidade ainda é muito recente. Os surdos universitários de hoje ainda possuem uma história de dificuldades de aquisição das duas línguas, na modalidade oral e na língua de sinais. Essa dificuldade é permeada por muitas questões:

descobrimto tardio da surdez³⁵ falta de contato com surdos que utilizem LIBRAS, falta de aparelhos auditivos afastamento da comunidade surda, falta de profissionais para o atendimento terapêutico, como os fonoaudiólogos, falta de conhecimento sobre a terapia bilíngue, dentre outras questões, como, por exemplo, a dimensão geográfica do Brasil e as diferenças culturais e regionais, com relação a todos esses aspectos.

Concluindo, acredita-se que, apesar de todas as dificuldades historicamente demarcadas, principalmente por questões de preconceito linguístico, podemos dizer que hoje o surdo busca assumir o seu lugar, o lugar de pesquisador da pós-graduação, o de autor dos gêneros dissertação e tese, o de produtor de conhecimentos acadêmicos em eventos científicos. Ou seja, ele busca um lugar que não é mais apenas dos ouvintes, mas também dos surdos-pesquisadores e, ainda, de professor universitário. Esse lugar acaba por legitimar um novo olhar sobre os surdos e também por desconstruir discursos historicamente marcados por preconceito e exclusão, como bem mostra o relato da mãe de Bianca, criança surda, citado por Santana (2011, p. 25-26):

O pessoal com medo de chegar perto de mim e com medo de conhecer a Bianca. A minha tia achava que ia ver um bicho-papão. Como é que ela é? [...] E a visão que eu tinha de surdo!? Realmente eu só tinha essa visão: Surdo, ixi! Vai vender só selinho na rua... [...] então eu ficava pensando e um monte de gente falando: Coitadinha, o que vai ser? Que futuro? Só assim, falando pra ela.

³⁵ A Lei nº 12.303/2010, obriga todos os hospitais e maternidades do país a realizarem o exame da orelhinha, que permite que os médicos ou fonoaudiólogos observem se a criança ouve normalmente.

REFERÊNCIAS

ALBA, Carilissa Dall. *Movimento Surdo no cenário contemporâneo*. Disponível em

<<http://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=19&idart=166>> Acesso em 16.06.2015

ALPENDRE, Elizabeth, AZEVEDO, Hilton José. *Concepções sobre surdez e linguagem e a aprendizagem da leitura*. Secretaria de Educação do Paraná. 2008. Disponível em

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/artigos_edespecial/elizabeth_alpendre.pdf Acesso em 29.06.2014

AMARAL, Lígia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In AQUINO, Júlio Groppa (org). *Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo, Summus, 1998.

ANDRADE, Cibele Yahn. Acesso ao ensino superior no Brasil: equidade e desigualdade social. (2012). Disponível em

<<http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/acesso-ao-ensino-superior-no-brasil-equidade-e-desigualdade-social>> Acesso em 29.06.2014

ARANHA, Maria Salete Fábio. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. Disponível em

<http://devotuporanga.edunet.sp.gov.br/OFFICINA/Educa%C3%A7%C3%A3oEspecial_PARADIGMAS_DA_RELAC%C3%87%C3%83O_DA_SOCIEDADE_COM_AS_PESSOAS_COM_DEFICI%C3%8ANCIA_19abril_2012.pdf> Acesso em 10.03.2015

AUGUSTIN, Ingrid. Modelos de deficiência e suas implicações na educação inclusiva. Disponível em

<http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Educacao_Especial/Trabalho/08_07_19_1427-7299-1-PB.pdf> Acesso em 10.07.2015

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da linguagem*. (1997) disponível em
<http://www.fecra.edu.br/admin/arquivos/MARXISMO_E_FILOSOFIA_DA_LINGUAGEM.pdf> Acesso em 13.08.2013

BISOL, Cláudia Alquati, VALENTINI, Carla Beatris, SIMIONI, Janaína Lazarotto, ZHANCHIN, Jaqueline. Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 139, p.147-172, jan./abr. 2010. Disponível em
<<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n139/v40n139a08.pdf>> Acesso em 18.06.2014

BREGONCI, Aline de Menezes. Os surdos, os movimentos sociais e a educação de jovens e adultos. (2012). Disponível em
<www.facevv.edu.br/Revista/08/Artigo1.pdf> Acesso em 10.03.2015

BUENO, José Geraldo Silveira Bueno. A produção Social da identidade do anormal. In FREITAS, Marcos Cezar. *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 159-182.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm> Acesso em 30.07.2014

_____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com deficiência). Disponível em
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm> Acesso em 20.08.2015

_____. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde. Disponível em
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7853.htm> 17.08.2015

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Disponível em
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm> Acesso em 30.07.2014

_____. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm>. Acesso em: 10.05.2013.

_____. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm> Acesso em 30.07.2014

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: DF, 1988. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm> Acesso em 03.04.2014

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm> Acesso em 30.07.2014.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em 01.07.2013

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho De 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm> Acesso em 14.05.2013

_____. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em 14.05.2013

_____. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília, 23 dez. 2005. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> Acesso em 15.06.2013

_____. Decreto n. 7.234, de 19 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm> Acesso em 10.06.2013

_____. Ministério da Educação. *Documento Orientador do Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior*. 2013. Disponível em <portal.mec.gov.br/programa-incluir> Acesso em 13.06.2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. Decreto nº 3.298, de 20 de Dezembro de 1999, Regulamenta a Lei nº 7.853/89, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm> acesso em 14.05.2015

_____. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm> Acesso em 14.05.2015

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm> Acesso em 17.08.2013

_____. Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm> Acesso em 14.05.2015

_____. Decreto nº 6.096, de 24 de abril DE 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm> Acesso em 14.05.2015

_____. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm> Acesso em 14.05.2015

_____. Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm> Acesso em 14.05.2015

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm> Acesso em 14.05.2015

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>> Acesso em 18.08.2015

_____. Lei nº10.260, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/L10260.htm> Acesso em 14.05.2015

_____. Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm> Acesso em 17.08.2015

_____. Ministério da Educação - Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Educação Inclusiva Brasília, 2008. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em 18.05.2013

_____. Ministério da Educação. Aviso Circular nº 277/MEC/GM. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>> Acesso em 18.05.2013

_____. Ministério da Educação. Portaria Nº 3.284, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>> Acesso em 18.05.2013

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Educação Inclusiva: direito a diversidade. 2015. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf> > Acesso em 19.05.2013

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Diversidade e Inclusão. Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. 2014. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em 19.05.2014

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Sinopse estatística do ensino superior 2011. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>> Acesso em 03.10.2014

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Sinopse estatística do ensino superior 2012. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>> Acesso em 03.10.2014

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Sinopse estatística do ensino superior 2013. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>> Acesso em 03.10.2014

_____. Lei 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm> Acesso em 04.05.2014

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>> Acesso em 01.07.2013

_____. Ministério da Educação. Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012. Brasília 2012. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192> Acesso em 25.09.2015

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº02/2001. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>> Acesso em 16.03.2014

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. – Brasília: 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192> Acesso em 17.03.2014

_____. Ministério Público Federal: Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular / 2ª ed. rev. e atualiz. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004. Disponível em <<http://www.adiron.com.br/arquivos/cartilhaatual.pdf>> Acesso em 16.03.2014

_____. Secretaria de Direitos Humanos. *História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência*. Brasília, 2010. Disponível em <www.al.sp.gov.br/repositorio/bibliotecaDigital/21097_arquivo.pdf> Acesso em 13.04.2015

CAMPELO, Ana Regina. REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 71-92. Editora UFPR. Disponível em <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/viewFile/37229/23102> Acesso em 16.08.2015

CASTRO, Sabrina Fernandes. Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras. 245 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. Centro de Educação e Ciências Humanas. Programa de Pós-graduação em Educação Especial. São Carlos, SP, 2011.

COSTA, Everton de Brito Oliveira, RAUBER, Pedro. História da Educação: surgimento e tendências atuais da universidade no Brasil. *Revista Jurídica UNIGRAN*, Dourados, MS, v.11. jjan/jul. 2009. Disponível em <http://www.unigran.br/revista_juridica/ed_anteriores/21/downloads/revista.pdf#page=241> Acesso em 11.05.2014

COSTA, Maria Cristina Castilho. *Sociologia: introdução à ciência da sociedade*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2005.

CWUR, Center for World University Rankings. Disponível em <<http://cwur.org/2015/brazil.html> > Acesso em 27.10.2015

DAROQUE, Samantha Camargo, PADILHA, Anna Maria Lunardi. Alunos surdos no ensino superior: uma discussão necessária. *Comunicações*. Piracicaba. Ano 19, p.23-32, jul/dez 2012. Disponível em <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacao/article/viewArticle/1534> > Acesso em 18.05.2014

DINIZ, Débora. Modelo social da deficiência: a crítica feminista. 2003. Disponível em <[www.anis.org.br/serie/artigos/sa28\(diniz\)deficienciafeminismo.pdf](http://www.anis.org.br/serie/artigos/sa28(diniz)deficienciafeminismo.pdf)> Acesso em 18.02.2015

DORZIAT, Ana. *O outro da educação: pensando a surdez com base nos temas Identidade/Diferença, Currículo e Inclusão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

DUBOC, Maria José de Oliveira. A formação do professor e a inclusão educativa: uma reflexão centrada no aluno surdo. Disponível em <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2005/02/a13.htm>> Acesso em 30.07.2015

FÁVERO, M. L. A. A universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. *Análise Psicológica*, Lisboa/Portugal, v. 4, n. 23, p. 461-476, 2005.

FÉLIX, Rayanne. Os cinco parâmetros. Disponível em <<http://LIBRASitz.blogspot.com.br/2010/07/os-cinco-parametros.html> > Acesso em 30.07.2015

FRANCO, Maria Laura P. B. *Análise de Conteúdo*. Brasília: Liber Livre, 2012.

FRANCO, Monique. Educação superior bilíngue para surdos: o sentido da política inclusiva como espaço da liberdade: primeiras aproximações. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 15, n. 1, p. 15-30, 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v15n1/03.pdf>> Acesso em 27.06.2014

FOUCAULT, Michael. *A microfísica do poder*. 22ª ed. Rio de Janeiro, Graal, 2006.

_____. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. 29ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004

FREIRE, Sofia. Um olhar sobre a inclusão. *Revista da Educação*. Vol. XVI, nº 1, 2008, p. 5-20. Disponível em <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/5299>> Acesso em 25.08.2014

GESSER, Audrei. *LIBRAS? Que língua é essa?* São Paulo: Parábola, 2009.

_____, Audrei. *O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender a LIBRAS*. São Paulo: Parábola, 2012.

GESSER, Marivete, NUERNBERG, Adriano, TONELI, Maria Juracy Filgueiras. A contribuição do modelo social da deficiência à psicologia social. *Psicologia & Sociedade*, 2012. Disponível em <www.scielo.br/pdf/psoc/v24n3/09.pdf> Acesso em 08.06.2015

GESUELI, Zilda Maria. Língua(gem) e identidade: a surdez em questão. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 277-292, jan. /Abr. 2006 Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a14v27n94.pdf>> Acesso em 15.04.2015

GIROTO, C. M. ; BERBERIAN, A.P. ; SANTANA, A. P. . Salud, Educación y Educación Especial: principios y paradigmas guías de las prácticas en salud en el contexto educativo inclusivo. In: GIROTO, C. R. M.; DEL MASSO, M. C. S.; MILANEZ, S. G. C.; SEBASTIÁN, ELÁDIO. (Org.). *Servicios de apoyo en Educación Especial: una mirada desde diferentes realidades*. Alcalá de Henares, Espanha: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares, 2014, v. 1, p. 115-138.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. *Revista Inclusão*, v. 1, n. 1, p. 35-39, 2005.

GOTTI, Marlene de Oliveira. Educação inclusiva: avanços na educação de alunos surdos. *Revista da Educação Especial*. v.1, n.1, out. 2005. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao2.pdf>> Acesso em 22.06.2015

GUARINELLO, Ana Cristina. *O papel do outro na escrita de sujeitos surdos*. São Paulo: Plexus, 2007.

JUNG, Ana Paula. Movimentos sociais no protagonismo político: a Comunidade Surda Brasileira e sua luta por reconhecimento e efetivação de direitos. Disponível em <<http://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/Movimentos-Sociais-No-Protagonismo-Pol%C3%ADtico-a/77255257.html>> Acesso em 15.04.2015

KAUCHAKJE, Samira . Comunidade Surda: as demandas identitárias no campo dos direitos, da inclusão e da participação social. In: SILVA, Ivani Rodrigues, KAUCHAKJE, Samira, GESUELI, Zilda Maria. *Cidadania, Surdez e Linguagem: Desafios e Realidades*, São Paulo: Plexus, 2003.

KOSLWSKI, Lorena. A Educação Bilíngue para Surdos. In: INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS – INES. *Seminário Desafios para o Próximo milênio*. Rio de Janeiro, 2000.. Disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002965.pdf>> Acesso em 22.06.2015

LACERDA, Cristina B. Feitosa de. A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: trabalhando com sujeitos surdos. *Cadernos CEDES [online]*. 2000, vol.20, n.50 Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622000000100006> Acesso em 15.04.2015

LARA, Luiz Fernando. A gestão de pessoas e o desafio da inclusão das pessoas com deficiência: uma visão antropológica da deficiência. *Revista Capital Científico – Eletrônica (RCCe)*, vol. 11, n.3, set./dez. 2013.

LIMA, Elcivanni Santos. Discurso e identidade: um olhar crítico sobre a atuação do intérprete de LIBRAS no ensino superior. 163 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília. Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernáculas. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Brasília, 2006.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Plurilingüismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 409-424, set./dez. 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a06v31n3.pdf>> Acesso em 22.06.2015

LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. *Educação e Pesquisa*, v. 39, n. 1, p. 49-63, mar. 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/53042>>. Acesso em 17.03.2015

LODI, Ana Cláudia B. Educação bilíngue para surdos. In: LACERDA, Cristina B. F., NAKAMURA, Helenice; LIMA, Maria Cecília (Orgs.). *Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngue*. São Paulo: Plexus, 2000. p. 60-79.

LODI, Ana Claudia Balieiro; ROSA, André Luís Matioli; ALMEIDA, Elomena Barboza de. Apropriação da LIBRAS e o constituir-se surdo: a relação professor surdo-alunos surdos em um contexto educacional bilíngue. *ReVEL*, v. 10, n. 19, 2012. Disponível em <http://www.revel.inf.br/files/0cfd4d051631c1ba66ec76d39d537ac8.pdf> Acesso em 22.06.2015

LUZ, Renato Dente. *Cenas Surdas: os surdos terão lugar no coração do mundo?* São Paulo: Parábola. 2013

MACHADO, Maiara Bruna, TRES, Rafaela e OLIVEIRA, Lisandra Antunes. Inserção do deficiente auditivo ou surdo no ensino superior da Universidade do Oeste de Santa Catarina – Câmpus de São Miguel do Oeste. *UNOESC & Ciência*, Joaçaba, v.2, n.2, p. 156-164. jul./dez. 2011. Disponível em <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/achs/article/view/714> Acesso em 28.05.2014

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *A educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar*. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade–LEPED/UNICAMP, 2002. Disponível em <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm> Acesso em 10.03.2013

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O direito de ser, sendo diferente, na escola - por uma escola das diferenças. Disponível em <http://proex.pucminas.br/sociedadeinclusiva/Blog:%20Direito%20de%20se%20Diferente/O%20Direito%20de%20Ser,%20sendo%20Diferente,%20na%20Escola.pdf> Acesso em 17.04.2015

MELO, André Lins de, SANTOS, Elisangela de Jesus Ribeiro, ANDRADE, Gercília Pereira. Ensino superior no Brasil: do elitismo colonial ao autoritarismo militar. Disponível em www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/.../ErJB7MMF.doc Acesso em 19.05.2015

MELLO, Anahi Guedes. Por uma abordagem antropológica da deficiência: pessoa, corpo e subjetividade. Florianópolis: UFSC, 2009
Disponível em
<https://www.sertao.ufg.br/up/16/o/Por_uma_abordagem_antropo1%C3%B3gica_da_defici%C3%Aancia_pessoa__corpo_e_subjetividade.pdf
> Acesso em 03.09.2015

MELLO, Anahi Guedes de. Surdos oralizados e não oralizados: uma visão crítica. Disponível em <<http://lab.bc.unicamp.br:8080/lab/surdos-oralizados-e-nao-oralizados-uma-visao-critica/>> Acesso em 10.10.2015

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. 1997.
Disponível em <teste.luzimarteixeira.com.br/wp-content/uploads/2011/03/didatica-revista-brasileira-de-edcacao-ed-5-e-6.pdf#page=5> Acesso em 14.04.2015

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, v. 22, n. 57, maio /ago. 2010.
Disponível em
<<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewArticle/9842>> Acesso em 14.04.2015

MOLLICA, Maria Cecília. Fundamentação Teórica: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, Maria Cecília, BRAGA, Maria Luiza. (org) *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2012

MONTEIRO, Ana Lucia Lima da Costa Pimenta. *Relatório: Análise do acesso às universidades*. Relatório de Pesquisa CAPES/OBEDUC, 2014.

MONTEIRO, Ana Lucia Lima da Costa Pimenta, MONTEIRO, José Paulo. A acessibilidade nos editais de ingresso do Instituto Federal de Santa Catarina. In: Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciência e Educação: perspectivas contemporâneas. UNESCO, 2014, Criciúma – SC. *Anais* (on line) Criciúma: UNESCO, 2014. Disponível em <<http://periodicos.unesc.net/index.php/congressoeducacao/article/view/1824/1843>> Acesso em 10.07.2015

MONTEIRO, Myrna Salerno. História dos Movimentos Sociais e o reconhecimento da LIBRAS no Brasil. *ETD – Educação Digital*, Campinas, SP, v.7, n.2, p. 292 – 305, 2008

MOREIRA, Carlos de Melo. Tornar-se Surdo: um processo histórico e cultural. Disponível em <<http://www.ufopa.edu.br/revistaexitus/revistas/vol.-4-no.-1-2013-2014-issn-impresso-2236-2983-issn-eletronico-2237-9460/artigos/tornar-se-surdo-um-processo-historico-e-cultural/view>> Acesso em 23 de junho de 2014

MOREIRA, Laura Ceretta, FERNANDES, Sueli. Acesso e permanência de estudantes surdos no ensino superior. Disponível em <http://www.uel.br/eventos/seminariosurdez/pages/arquivos/palestra_mesa_02_01.pdf> Acesso em 23.06.2014

PACHECO, Kátia Monteiro de Benedetto e ALVES, Vera Lúcia Rodrigues. A história da deficiência, da marginalização à inclusão social: uma mudança de paradigma. Disponível em <<http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=536601&indexSearch=ID>> Acesso em 10.03.2015

PEREIRA, Aline Grazielle Santos Soares, SANTANA, Crislayne Lima, SANTANA, Cristiano Lima. A educação especial no Brasil: acontecimentos históricos. Disponível em: <<http://geces.com.br/simposio/anais/anais-2012/Anais-010-021.pdf>> Acesso em 10.03.2013

PEREIRA, Marilú Mourão. Ações afirmativas e a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior. *Ponto de Vista*, Florianópolis, n. 10, p. 19-38, 2008. Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/viewFile/20567/18780>> Acesso em 17.09.2015

PEREIRA, G. K. *.Curso de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais)*. 2010. Disponível em <<http://pt.scribd.com/doc/127052898/Curso-de-LIBRAS-Graciele>> Acesso em 15.05.2015

PERLIN, Gladys. *Histórias de vida surda: Identidades em questão*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em <http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/historias_de_vida_surda__identidades_em_questao.pdf> Acesso em 06.06.2015

PFEIFER, Paula. Falta de acessibilidade para surdos oralizados nas universidades. 2013. Disponível em <<http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=38566>> Acesso em 14.08.2015

PICCOLO, Larissa Gabriela. A inclusão de uma aluna surda no ensino fundamental: estudo de caso. 80 p. Trabalho de Conclusão de Curso – Licenciatura em Pedagogia. Universidade de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2015. Disponível em <www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=000951547> Acesso em 26.10.2015

PIERUCCI, Antônio Flávio. *Ciladas da diferença*. São Paulo: Editora 34, 2013.

QUADROS, Ronice Muller. Inclusão de surdos no ensino superior por meio do uso da tecnologia. Disponível em <<http://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=arte&cat=7&idart=118>> Acesso em 17.04.2014

QUADROS, R. M. *Educação de surdos – a aquisição de linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, Ronice Muller de, PIZZIO, Aline Lemos, REZENDE Patrícia Luiza Ferreira. *Língua Brasileira de Sinais II*. Florianópolis, 2008. Disponível em <http://www.LIBRAS.ufsc.br/colecaoLetrasLIBRAS/eixoFormacaoEspecifica/linguaBrasileiraDeSinaisII/assets/482/Lingua_de_Sinais_II_para_publicacao.pdf> Acesso em 12.10.2014

REDONDO, Maria Cristina da F., CARVALHO, Josefina Martins. *Deficiência Auditiva*. Brasília : MEC / Secretaria de Educação a Distância, 2000

REIS, Dulcilene Saraiva. Formação docente e educação de surdos: um encontro com a diferença, cultura e identidade surda. 147 p. Dissertação – (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, 2013. Disponível em:

<<http://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=7&idart=385>> Acesso em 19.08.2015

RIO DE JANEIRO. Lei nº 6914, de 6 de novembro de 2014. Dispõe sobre sistema de ingresso nos cursos de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização e aperfeiçoamento nas universidades públicas estaduais e dá outras providências. disponível em

<<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/c8aa0900025feef6032564ec0060dfff/209682765896fa9e83257d890060356d?opendocument>> acesso em 18.08.2015

ROCHA, Telma Brito, MIRANDA, Theresinha Guimarães. Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior. *Revista Educação Especial*, v. 22, n. 34, p. 197-212 Maio/agost 2010 Santa Maria. Disponível em

<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313128604006>> Acesso em 18.05.2014

ROSA, Emiliana Faria. A identidade do Surdo, pesquisado na Pós-Graduação em Linguística. 170 p.. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2013.

ROSSI, R. A LIBRAS como disciplina no ensino superior. *Revista de Educação*, vol. 13, n. 15., 2010. Disponível em:

<<http://sare.anhanguera.com/index.php/reduc/article/view/1687/1232>>. Acesso em: 30.05.2014.

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

SANTANA, Ana Paula. Refletindo sobre a linguagem oral na surdez. In: PASTRONELLO, L, ROCHA, A (Orgs.). *Os práticos do diálogo*: fonoaudiologia e problemas de linguagem oral. São Paulo. Revinter, 2006.

SILVA, Lidiane Rodrigues, DAMACENO, Ana Daniela, MARTINS, Maria da Conceição, SOBRAL, Karine, FARIAS, Isabel. Pesquisa Documental: Alternativa Investigativa na Formação Docente.

Disponível em

<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3124_1712.pdf> Acesso em 16.07.2015

SILVA, Regina Salzgeber, SANTANA, Ana Paula. Intérprete de LIBRAS. In: CARVALHO, Edemir, CARVALHO, Carmem Silvia B. F. *Práticas Pedagógicas: entre as teorias e metodologias: as necessidades educativas especiais*. Marília: SP, Cultura Acadêmica, 2012, p. 43-57.

SKLIAR, C. *Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997.

STALLIVIERI, Luciane. O sistema de ensino superior do Brasil: características, tendências e perspectivas. Disponível em

<https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/sistema_ensino_superior.pdf> Acesso em 16.07.2015

STROBEL, Karin. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: UFSC, 2013.

STROBEL, Karin. A visão histórica da in(ex)clusão dos surdos nas escolas. In: Dossiê Grupo de Estudos e Subjetividades. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.7, p. 245-254, jun. 2006

THOMA, Adriana da Silva, LOPES, Maura Corcini. (Orgs.) *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Resolução N° 70/08-COUN. Disponível em

<www.ufpr.br/soc/descarregar_arquivo.php?cod=283> Acesso em 15.08.2014

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WILHELMS, Nayara de Souza. *O Surdo Além da Deficiência*. 44 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Serviço Social) – Universidade de Brasília. Departamento de Serviço Social. Graduação em Serviço Social. Brasília, 2013. Disponível em: http://bdm.unb.br/bitstream/10483/7163/1/2013_NayaradeSouzaWilhelms.pdf> Acesso em 20.10.2015

ZAMPAR, Josilene Aparecida Sartori. O estudante com deficiência no ensino superior. Disponível em <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/analise/2013/AT01-2013/AT01-014.pdf> > Acesso em 18.06.2014

ANEXO A – Roteiro de Entrevista

Roteiro de entrevista

Nome:

Idade:

Curso de Graduação:

Universidade da Graduação:

Curso Atual:

Tipo de perda auditiva:

Uso de prótese:

Sobre você:

- 1) Como se deu o processo de aquisição de sua língua materna (português ou LIBRAS)?
- 2) Frequentou fonoaudiólogo? Se sim, por quanto tempo? Por que parou?
- 3) Considera que tem dificuldades com a comunicação? Se sim, quais?
- 4) No seu dia a dia, com quem costuma interagir?
- 5) Qual a profissão e escolaridade de seus pais?
- 6) Existem outros Surdos no núcleo familiar?
- 7) Há utilização de LIBRAS no núcleo familiar?
- 8) Quais são seus hábitos de letramento e da sua família?
- 9) Há dificuldades com a leitura e escrita? Caso sim: Quais na leitura? Quais na escrita?

Sobre sua escolarização:

1. Na educação básica:
 - a) Você frequentou escolas regulares ou especiais?

- b) Caso tenha frequentado as duas escolas, por quanto tempo estudou em cada uma? Qual você preferia e porquê? Quem indicou as escolas?
 - c) Tinha contato com outros Surdos na escola?
 - d) Como ocorriam as interações com os alunos, professores e demais pessoas ouvintes?
 - e) Você tinha acesso ao instrutor ou intérprete de LIBRAS na escola regular, na sala de aula e demais espaços?
2. Na Graduação:
- a) Como se deu sua escolha pelo Curso de Graduação?
 - b) Para passar no vestibular, precisou de alguma assessoria ou recurso? Solicitou prova adaptada a sua necessidade específica?
 - c) A universidade propiciou adaptações curriculares ou metodológicas durante a graduação? Teve acesso a intérprete?
 - d) Os professores sabiam, antecipadamente, que tinham um aluno Surdo ou você que tinha que comunicar-lhe? OS professores lembravam que tinha um Surdo em sala de aula?
 - e) Você reprovou em alguma matéria curricular? Caso a resposta seja positiva, o que você acredita que possa ter contribuído para isso?
3. Na Pós-graduação:
- a) Como se deu o seu acesso a pós-graduação? Solicitou adaptação durante o ingresso? Seu pedido foi atendido?
 - b) Você enfrenta alguma dificuldade no seu cotidiano na UFSC?
 - c) Você conta com intérprete de LIBRAS em sala de aula? Como é essa experiência para você?
 - d) Você enfrenta alguma dificuldade na sala de aula? Se sim, quais?
 - e) Você costuma tirar dúvidas em sala de aula?
 - f) Além do intérprete, faz uso de mais algum recurso que possa contribuir na compreensão dos conteúdos acadêmicos?
 - g) Como percebe o acolhimento dos colegas? E dos professores?

4. E sua pesquisa
 - a) Enquanto aluno pesquisador, qual seu objeto de pesquisa?
 - b) Por que escolheu esse tema? O que te motivou?
 - c) Você teve/tem ajuda para o desenvolvimento de seu projeto?
 - d) Como é a sua relação com o seu orientador? Ele é fluente em LIBRAS? Como é realizada a comunicação entre vocês?
 - e) Seu projeto prevê entrevistas? Caso sim, serão realizadas com Surdos ou Ouvintes? Quais instrumentos utilizará?
 - f) Você está encontrando dificuldades, seja na leitura de textos, no acompanhamento das aulas ou na escrita da dissertação/tese? Caso a resposta seja sim, pode explicar um pouco sobre isso?

Mais Duas questões:

- 1) Você percebe uma mudança de paradigmas após o reconhecimento legal da LIBRAS?
- 2) O que você considera que possa ser feito para otimizar a inclusão do Surdo?

ANEXO B – Parecer do Comitê de Ética

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



PROJETO DE PESQUISA

Título: Fonoaudiologia, Linguagem e Inclusão

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 03066812.1.0000.0121

Pesquisador: Ana Paula de Oliveira Santana

Instituição: Universidade Federal de Santa Catarina

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Número do Parecer: 94.411

Data da Relatório: 10/09/2012

Apresentação do Projeto:

A pesquisa "Fonoaudiologia, linguagem e inclusão" será realizada na forma de pesquisa de campo com pais e professores de alunos da inclusão da educação básica e educação superior.

Sujeitos da Pesquisa: 1) Alunos que são público-alvo da educação especial da Universidade Federal de Santa Catarina que concordarem e que possuem alterações linguísticas. São, assim, alunos do Núcleo de Desenvolvimento Infantil, Colégio de Aplicação, Curso Pré-Vestibular, Graduação e Pós-Graduação. A divisão da quantidade de alunos de cada grau só poderá ser feita após a análise preliminar do tipo de dificuldades que os alunos apresentam. 2) Pais e Professores dos alunos participantes da pesquisa. 3) Intérpretes de Libras que acompanham os alunos. 4) Colegas de salas dos alunos universitário (adultos) que estão relacionados ao processo de inclusão.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar o processo de inclusão dos alunos que são público-alvo da educação especial e que apresentam alterações linguístico-cognitivas na educação básica e superior.

Objetivo Secundário:

- Analisar as alterações linguísticas dos alunos que são público-alvo da educação especial no ensino básico e superior. - Analisar as dificuldades desses alunos de inclusão. - Analisar a relação entre as dificuldades linguísticas e a inclusão. - Discutir a atuação do fonoaudiólogo no processo de inclusão juntamente com os demais profissionais da educação.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

No Relatório de Pesquisa não são apontados riscos e nos benefícios menciona-se a participação no processo de inclusão dos alunos promovendo um maior aproveitamento do ensino/aprendizagem.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto de pesquisa é sucinto e não esclarece a respeito dos objetivos das entrevistas e dos temas que serão abordados.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O Parecer Substanciado indicou que o TCLE devia incluir a assinatura da criança acima de 7 anos para que ela manifeste anuência e a necessidade de autorização do cuidador no caso de demência.

Os pesquisadores enviaram dois TCLEs que atendem essas indicações, um que contém espaço para assinatura da criança ou adolescente, além da assinatura de seus representantes legais e outro TCLE para a anuência de responsáveis/cuidadores.

Endereço: Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima

Bairro: Trindade CEP: 88.040-900

UF: SC

Município: FLORIANÓPOLIS

Telefone: (48)3721-9006

Fax: (48)3721-9996

E-mail: cep@reitoria.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Recomendações:

Recomenda-se fazer a adequação do cronograma, visto que a coleta de dados só poderá ser iniciada após a aprovação pelo Comitê de Ética.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências foram atendidas e recomendo a aprovação do projeto "Fonoaudiologia, linguagem e inclusão" pelo Comitê de Ética.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

O parecer foi aprovado "ad referendum".

FLORIANOPOLIS, 11 de Setembro de 2012

Assinado por:
Andréa Ferreira Delgado

Endereço: Campus Universitário Reitor Jolo David Ferreira Lima
Bairro: Trindade CEP: 88.040-900
UF: SC Município: FLORIANOPOLIS
Telefons: (48)3721-9206 Fax: (48)3721-9296 E-mail: cep@reitoria.ufsc.br

ANEXO C – Endereço Eletrônico dos Editais dos cursos de pós-graduação da UFSC analisados.

Curso	Endereço
Mestrado Aquicultura	http://aquicultura.posgrad.ufsc.br/files/2015/05/Edital-de-Selecao-Mestrado-PPG-AQI_2015-2.pdf
Doutorado Aquicultura	http://aquicultura.posgrad.ufsc.br/files/2015/05/Edital-de-Selecao-Doutorado-PPG-AQI_2015-2.pdf
Mestrado Aquicultura	http://aquicultura.posgrad.ufsc.br/files/2015/10/Edital-de-Selecao-PPG-AQI-Mestrado-2016-1.pdf
Doutorado em Aquicultura	http://aquicultura.posgrad.ufsc.br/files/2015/10/Edital-de-Selecao-PPG-AQI-Doutorado-2016-1.pdf
Mestrado e Doutorado em Ciências de Alimentos	http://pgcal.pos.ufsc.br/files/2015/09/Alterar%C3%A7%C3%A3o-do-Edital-001-PPGAL-2015-de-sele%C3%A7%C3%A3o
Mestrado Doutorado em Engenharia de Alimentos	http://ppgeal.posgrad.ufsc.br/files/2014/11/EditalSelecao-02-2014.pdf
Mestrado Doutorado em Engenharia de Alimentos	http://ppgeal.posgrad.ufsc.br/files/2015/10/EditalSelecao-01-2015.pdf
Mestrado em recursos genéticos vegetais	http://rgv.ufsc.br/files/2014/08/Edital-2015-Mestrado-Doutorado.pdf
Doutorado em recursos genéticos vegetais	http://rgv.ufsc.br/files/2014/08/Edital-2015-Mestrado-Doutorado.pdf
Mestrado em Biologia Celular e do Desenvolvimento	http://pbcd.ufsc.br/files/2014/07/Edital-04-2014-Mestrado-PPGBCD-2015.pdf
Doutorado em Biologia Celular e do Desenvolvimento	http://pbcd.ufsc.br/files/2014/07/Edital-05-2014-Doutorado-PPGBCD-2015.pdf
Mestrado em Biologia de Fungos, Algas e Cianobactérias	http://ppgfap.posgrad.ufsc.br/files/2015/09/EDITAL_Sele%C3%A7%C3%A3o_2016-FINAL.pdf
Mestrado em bioquímica	http://ppgbqa.ufsc.br/files/2012/11/Edital-001-2012-Mestrado-PPGBQA.pdf
Doutorado em bioquímica	http://ppgbqa.ufsc.br/files/2012/11/Edital-003-2015-Sele%C3%A7%C3%A3o-Doutorado-PPGBQA.pdf
Mestrado em Biotecnologia e Biotecnologia de Alimentos	http://www.biotecnologia.ufsc.br/files/2013/07/Edital-ME-biotec.pdf
Doutorado em Biotecnologia e Biotecnologia de Alimentos	http://www.biotecnologia.ufsc.br/files/2014/09/Edital-Doutorado_setembro-2014.pdf
Mestrado em Biotecnologia e Biotecnologia de Alimentos	http://www.biotecnologia.ufsc.br/files/2015/10/Edital-05.PPGBB_2015-Mestrado.pdf
Doutorado em Biotecnologia e Biotecnologia de Alimentos	http://www.biotecnologia.ufsc.br/files/2015/10/Edital-06.PPGBB_2015-Doutorado.pdf
Mestrado em Ecologia	http://poseco.ufsc.br/files/2014/02/Edital-03-PPGECO-2014.pdf
Doutorado em Ecologia	http://poseco.ufsc.br/files/2015/05/Edital-selecao-doutorado-2015.pdf
Mestrado e doutorado em Ecologia	http://poseco.ufsc.br/files/2015/10/Edital-07.2015-Sele%C3%A7%C3%A3o-Mestrado-e-Doutorado-2016.pdf
Mestrado profissional e Farmacologia	http://ppgfarmaco.ufsc.br/files/2014/09/Edital-2014.2.pdf
Mestrado profissional e Farmacologia	http://ppgfarmaco.ufsc.br/files/2015/10/Edital-001-2015-Sele%C3%A7%C3%A3o-Mestrado-Profissional1.pdf
Mestrado em neurociências	http://ppgneuro.posgrad.ufsc.br/files/2015/03/EDITAL-MESTRADO-MAIO-2015.pdf
Doutorado em neurociências	http://ppgneuro.posgrad.ufsc.br/files/2015/07/EDITAL-SELECC%C3%A7%C3%A3o-DE-DOUTORADO-AGOSTO-2015.pdf
Mestrado Multicêntrico em Ciências Fisiológicas	http://pmpg.ufsc.br/files/2013/09/Edital-de-Mestrado-2013-para-2014.pdf
Doutorado Multicêntrico em Ciências Fisiológicas	http://pmpg.ufsc.br/files/2014/04/Edital-de-Doutorado-segundo- semestre-2014.pdf
Mestrado Multicêntrico em Ciências Fisiológicas	http://pmpg.ufsc.br/files/2013/07/edital-01-2016-PPGMCF-processo-seletivo-mestrado-2015-20161.pdf
Mestrado em engenharia de materiais	http://www.pgmat.ufsc.br/porta/wp-content/uploads/2015/09/Edital-Mestrado-2015.doc
Doutorado em engenharia de materiais	http://www.pgmat.ufsc.br/porta/wp-content/uploads/2015/09/Edital-Doutorado-2015.doc
Mestrado em engenharia ambiental	http://ppgea.posgrad.ufsc.br/files/2014/10/EDITAL-Mestrado-2015_1.pdf
Doutorado em engenharia ambiental	http://ppgea.posgrad.ufsc.br/files/2015/07/Edital-Doutorado-2015_3.pdf
Mestrado em engenharia ambiental	http://ppgea.posgrad.ufsc.br/files/2015/10/EDITAL-Mestrado-2016-1.pdf
Engenharia de Automação e Sistemas	http://pgeas.ufsc.br/inscricao-mestrado/
Engenharia de Automação e Sistemas	http://pgeas.ufsc.br/inscricao-doutorado/
Mestrado em Ciências mecânicas	http://posecm.joinville.ufsc.br/files/2014/10/Edital-n-001_POSECM_2014.pdf
Mestrado e doutorado em Engenharia de Materiais	http://ppgcec.posgrad.ufsc.br/files/2015/07/EDITAL-PROCESSO-SELETIVO-2015-3-final-coriado.pdf
Mestrado em engenharia de transportes	http://ppgtpg.posgrad.ufsc.br/files/2014/08/EDITAL-PROCESSO-SELETIVO-2015.pdf
Mestrado em engenharia de transportes	http://ppgtpg.posgrad.ufsc.br/files/2015/09/Edital_2016_PPGTG_Final.pdf
Mestrado em engenharia elétrica	http://ppgeel.posgrad.ufsc.br/files/2011/08/Edital-Mestrado-2016-1.pdf
Mestrado em engenharia elétrica	http://ppgeel.posgrad.ufsc.br/files/2014/11/Edital-Mestrado2015-1.pdf
Mestrado em engenharia mecânica	http://ppgmec.posgrad.ufsc.br/files/2015/04/Edital_003_2015_Sele%C3%A7%C3%A3o-Mestrado_2015_2.pdf
Mestrado em engenharia mecânica	http://ppgmec.posgrad.ufsc.br/files/2015/09/Edital_005_2015_Sele%C3%A7%C3%A3o-Mestrado_DE_2016_1.pdf
Mestrado em engenharia mecânica	http://ppgmec.posgrad.ufsc.br/files/2015/09/Edital_006_2015_Sele%C3%A7%C3%A3o-Mestrado_DP_2016_1.pdf
Mestrado em engenharia de produção	http://ppgep.ufsc.br/files/2015/09/EDITAL_MESTRADO.pdf
Mestrado em engenharia de produção	http://ppgep.ufsc.br/files/2015/09/EDITAL_DOUTORADO.pdf
Mestrado e doutorado em engenharia de produção	http://poseno.posgrad.ufsc.br/files/2015/08/Edital-de-Processo-Seleto-2015.III_2.pdf
Mestrado e doutorado em ciências da computação	http://ppgcc.posgrad.ufsc.br/files/2013/05/Edital-n.%2C%BA-2.2015.pdf
Mestrado e Doutorado em ciências da computação	http://ppgcc.posgrad.ufsc.br/files/2013/05/Edital-n.%2C%BA-6.2015-PPGCC.pdf
Mestrado em Física	http://ppgfc.posgrad.ufsc.br/files/2015/10/EditalMestrado2016v1.pdf
Doutorado em Física	http://ppgfc.posgrad.ufsc.br/files/2015/10/EditalDoutorado2016v2.pdf
Mestrado em matemática pura e aplicada	http://www.mtm.ufsc.br/pos/Edital_Selecao_2016_1_ME.html
Mestrado em matemática pura e aplicada	http://www.mtm.ufsc.br/pos/Edital_Selecao_2016_1_DO.html
Oceanografia	http://ppgoceano.paginas.ufsc.br/files/2015/09/edital_2016.pdf
Química	http://ppgqmc.posgrad.ufsc.br/files/2015/05/Edital-PG-2015.pdf
Química	http://ppgqmc.posgrad.ufsc.br/files/2015/10/EDITAL-No-002_PPGQ_2015-Processo-Seleto_ingresso-2016-1.pdf
Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física	http://www.sbfisica.org.br/~mnpf/documentos/Edital_MNPEF_selecao2014_retificado.pdf
Mestrado em Agroecossistemas	http://ppgagro.posgrad.ufsc.br/mestradopga2016/
Doutorado em Agroecossistemas	http://ppgagro.posgrad.ufsc.br/doutoradopga2016/
Mestrado profissional em Agroecossistemas	http://mpagroeco.posgrad.ufsc.br/files/2015/09/edital2015MPA.pdf
Doutorado em Ciências Humanas	http://ppgchc.ufsc.br/files/2014/10/DICH-EDITAL_2015.pdf
Mestrado em Educação Científica e Tecnológica	http://ppgect.ufsc.br/files/2015/05/Sele%C3%A7%C3%A3o-de-Mestrado-2016.pdf
Doutorado em Educação Científica e Tecnológica	http://ppgect.ufsc.br/files/2013/05/Edital-Doutorado-2015.pdf
Mestrado e doutorado em Engenharia e Arquitetura	http://www.egc.ufsc.br/wp-content/uploads/2015/06/Edital-007-PPGEGC-2015-ProcessoSeleto2016.pdf
Mestrado e doutorado em Engenharia e Arquitetura	http://www.egc.ufsc.br/wp-content/uploads/2015/06/Edital-007-PPGEGC-2015-ProcessoSeleto2016.pdf
Tecnologia da informação e comunicação	http://ppgtic.ufsc.br/files/2014/04/Edital-de-sele%C3%A7%C3%A3o-2014.pdf
Mestrado profissional em Métodos e Técnicas de Engenharia	http://ppgmga.posgrad.ufsc.br/files/2012/07/Edital-01.2013-PPGMGA.pdf
Mestrado em Antropologia Social	http://ppgas.posgrad.ufsc.br/files/2015/08/edital3PPGAS_mestrado-turma-2016.pdf
Mestrado em Antropologia Social AA	http://ppgas.posgrad.ufsc.br/files/2015/08/edital4-ppgas-mestrado_acoesafirmativas-2016.pdf

Doutorado em Antropologia Social	http://ppgas.posgrad.ufsc.br/files/2015/08/edital012015ppgasufsc_doutorado.pdf
Doutorado em Antropologia Social AA	http://ppgas.posgrad.ufsc.br/files/2015/08/edital02doutorado_acoesafirmativas.pdf
Mestrado em Educação	http://ppge.ufsc.br/files/2012/02/EDITAL-SELECAO-MESTRADO-2015-RETIFICADO-09.04.20151.pdf
Doutorado em Educação	http://ppge.ufsc.br/files/2012/02/EDITAL-SELECAO-DOUTORADO-2015-RETIFICADO-09.04.20152.pdf
Mestrado e doutorado em filosofia	http://ppgfli.posgrad.ufsc.br/files/2013/08/EDITAL-2013.pdf
Mestrado e Doutorado em filosofia	http://ppgfli.posgrad.ufsc.br/files/2010/07/EDITAL-sele%C3%A7%C3%A0-2015-vers%C3%A0-2.pdf
Mestrado em Geografia	http://ppggeo.ufsc.br/files/2012/06/Edital_Selecao_Mestrado_2016.pdf
Doutorado em Geografia	http://ppggeo.ufsc.br/files/2012/06/Edital-Sele%C3%A7%C3%A0-3o-Doutorado-2016.pdf
Mestrado e doutorado em História	http://ppghistoria.ufsc.br/files/2013/02/edital-20142015.pdf
Mestrado e doutorado em História	http://ppghistoria.ufsc.br/files/2015/07/edital-2015-2016.pdf
Mestrado e doutorado em Psicologia	http://ppgp.ufsc.br/files/2013/09/Edital-Processo-Seleitivo-2014-2015-Vers%C3%A0-3o-final.pdf
Mestrado em Sociologia Política	http://www.sociologia.ufsc.br/site/arquivos/4019_Edital_Mestrado_2014-2015.pdf
Doutorado em Sociologia Política	http://www.sociologia.ufsc.br/site/arquivos/3918_Edital_003_DOUTORADO_2014_2015.pdf
Mestrado em Sociologia Política	http://ppgsposgrad.ufsc.br/files/2015/06/Edital-Mestrado-2015.pdf
Doutorado em Sociologia Política	http://ppgsposgrad.ufsc.br/files/2015/06/Edital-Doutorado-vers%C3%A0-3o-final-2015-1.pdf
Mestrado e doutorado em Estudos da tra	http://www.pget.ufsc.br/2015-2/edital.php
Mestrado em Inglês	http://ppgi.posgrad.ufsc.br/files/2011/06/Edital-de-vagas-Mestrado-2015.pdf
Mestrado em Inglês 2016	http://ppgi.posgrad.ufsc.br/files/2015/09/Edital-Mestrado-Final.pdf
Doutorado em Inglês	http://ppgi.posgrad.ufsc.br/files/2011/06/Edital-de-Vagas-Doutorado-1%C3%ADnguistica-2015.15.pdf
Doutorado em Inglês	http://ppgi.posgrad.ufsc.br/files/2011/06/Edital-de-Vagas-Doutorado-Liter%C3%A1rios-2015.12.pdf
Mestrado em Linguística	http://ppglin.posgrad.ufsc.br/files/2015/07/EDITAL_Mestrado-2016_1.pdf
Doutorado em Linguística	http://ppglin.posgrad.ufsc.br/files/2015/07/EDITAL_Doutorado-2016_1.pdf
Mestrado e doutorado em Literatura	http://literatura.ufsc.br/files/2015/10/EDITAL-SELE%C3%87%C3%83O-PPGLit-2016-RETIFICADO1.pdf
Mestrado Profissional em Letras	http://www.comperve.ufbrn.br/conteudo/posgraduacao/profletas/201401/edital.php
Mestrado e doutorado em ciências médi	http://www.ppgcm.ufsc.br/files/2011/10/EDITAL-2015.pdf
Mesrado e Doutorado em ciências médi	http://www.ppgcm.ufsc.br/files/2015/10/Edital-2016_PPGCM.pdf
Mestrado profissional Cuidados Intensiv	http://mpcip.ufsc.br/files/2014/11/Edital-Processo-Seleitivo-para-nova-turma-2015-MPCIP-Oficial4.pdf
Mestrado em Educação Física	http://ppgef.ufsc.br/files/2015/05/Edital-n.%C2%BA-001-PPGEF-2015-Sele%C3%A7%C3%A0-Mestrado-2016.pdf
Mestrado em Enfermagem	http://ppgenf.posgrad.ufsc.br/files/2012/03/CURSO-DE-MESTRADO-EM-ENFERMAGEM-Turma-2016-APROVADO.pdf
Doutorado em Enfermagem	http://ppgenf.posgrad.ufsc.br/files/2012/03/CURSO-DE-DOUTORADO-EM-ENFERMAGEM-Turma-2016-APROVADO.p
Mestrado em Farmácia	http://ppfar.ufsc.br/files/2010/07/003-Edital-Mestrado-2016-final.pdf
Doutorado em Farmácia	http://ppfar.ufsc.br/files/2010/07/Edital-sele%C3%A7%C3%A0-3o-doutorado-2015-15-06-OFICIAL.pdf
Mestrado e Doutorado em Nutrição	http://ppgn.ufsc.br/files/2014/11/Edital-Sele%C3%A7%C3%A0-3o-PPGN-UFSC-2015-Retificado-em-19-de-mar%C3%A7
Mestrado em Odontologia	http://ppgo.ufsc.br/files/2015/04/2015.2-Edital-de-Inscri%C3%83%C2%A7%C3%83%C2%A0-3o-e-Sele%C3%83%C2%A7
Doutorado em Odontologia	http://ppgo.ufsc.br/files/2015/04/2015.2-Edital-de-Inscri%C3%83%C2%A7%C3%83%C2%A0-3o-e-Sele%C3%83%C2%A7
Mestrado e doutorado em Saúde Coletiv	http://ppgsc.ufsc.br/files/2012/05/Edital-PPGSC-2015-brasileiros-12.pdf
Mestrado profissional em Saúde Mental	http://mpsm.ufsc.br/files/2015/03/Edital-de-selecao-MSM-2015.pdf
Mestrado em Administração	http://ppgadm.posgrad.ufsc.br/files/2010/12/EDITAL-DO-PROCESSO-DE-SELE%C3%87%C3%83O-PARA-INGRESSO-EM
Doutorado em Administração	http://ppgadm.posgrad.ufsc.br/files/2010/12/EDITAL-DO-PROCESSO-DE-SELE%C3%87%C3%83O-PARA-INGRESSO-EM
Mestrado Profissional em Administração	http://ppgau.ufsc.br/files/2015/08/EDITAL-2015-RETIFICA%C3%87%C3%83O-11082015.pdf
Mestrado e doutorado em arquitetura e	http://posarq.ufsc.br/files/2015/02/Edital-01-P%C3%83sARQ-2015.pdf
Mestrado em Ciência da informação	http://ppgin.paginas.ufsc.br/processo-de-selecao/mestrado-2013/
Doutorado em Ciência da informação	http://ppgin.paginas.ufsc.br/processo-de-selecao/doutorado-2013/
Mestrado em contabilidade	http://www.ppgc.ufsc.br/files/2015/07/2016-Mestrado-Edital-01-2015-retificado.doc
Doutorado em contabilidade	http://www.ppgc.ufsc.br/files/2011/06/Doutorado-Edital-02-2015-Doutorado-Turma-2016.pdf
Mestrado e doutorado em Design e Expr	http://www.posdesign.ufsc.br/files/2015/08/Edital-de-Sele%C3%A7%C3%A0-3o-2016.pdf
Mestrado em Direito	http://ppgd.ufsc.br/files/2015/06/Edital-8.PPGD_2015-Mestrado.pdf
Doutorado em Direito	http://ppgd.ufsc.br/files/2015/05/Edital7.PPGD_2015Doutorado.pdf
Doutorado em economia	http://ppgeco.ufsc.br/files/2015/08/Processo-Seleitivo-Doutorado-2016.pdf
Mestrado e doutorado em Jornalismo	http://ppgjor.posgrad.ufsc.br/files/2015/03/Edital-001-POSJOR-2015.pdf
Mestrado em Relações Internacionais	http://ppgri.ufsc.br/files/2015/08/EDITAL-PROCESSO-SELETIVO-PPGRI-2016.pdf
Doutorado em Serviço Social	http://ppgss.ufsc.br/files/2015/07/Edital-03PPGSS2015-Processo-seletivo-2015-Doutorado.pdf
Mestrado em Serviço Social	http://ppgss.ufsc.br/files/2014/07/Edital-Mestrado-2014-COM-ALTERA%C3%87%C3%83O.pdf
Mestrado em Urbanismo, História e Arq	http://pgau-cidade.ufsc.br/files/2015/03/EDITAL-2015.pdf
Doutorado em Urbanismo, História e Arq	http://pgau-cidade.ufsc.br/files/2015/03/EDITAL-2015.pdf