



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS, ECONÔMICAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICA SOCIAL
MESTRADO EM POLÍTICA SOCIAL

BRENDA TEIXEIRA DE OLIVEIRA SEQUEIRA

DA INCLUSÃO À CIDADANIA: UM ESTUDO SOBRE O GRUPO DE
ESTUDOS SURDOS DA UCPEL

Pelotas
Outubro de 2015

BRENDA TEIXEIRA DE OLIVEIRA SEQUEIRA

DA INCLUSÃO À CIDADANIA: UM ESTUDO SOBRE O GRUPO DE
ESTUDOS SURDOS DA UCPEL

Dissertação de mestrado apresentada à banca examinadora, com finalidade de qualificação ao mestrado em Política Social do Programa de Pós-Graduação em Política Social, da Universidade Católica de Pelotas.

Orientadora: Profa. Dra. Myriam Siqueira da Cunha

Pelotas

Outubro de 2015

FICHA CATALOGRÁFICA

S479i Sequeira, Brenda Teixeira de Oliveira
 Da inclusão à cidadania: um estudo sobre o Grupo de
Estudos da UCPEL/ Brenda Teixeira de Oliveira Sequeira.-- 2015.
 114 f.; 30cm.

 Orientadora: Dr^a. Myriam Siqueira da Cunha.
 Dissertação (mestrado) – Universidade Católica de Pelotas,
2015.

 1. Educação inclusiva. 2. Educação Superior. 3. Surdos. I
Sequeira, Brenda Teixeira de Oliveira Sequeira. II Universidade Católica de
Pelotas

CDD 371.9

Catálogo na publicação:
Bibliotecária Brenda Teixeira de Oliveira Sequeira CRB 10/1979

BRENDA TEIXEIRA DE OLIVEIRA SEQUEIRA

DA INCLUSÃO À CIDADANIA: UM ESTUDO SOBRE O GRUPO
DE ESTUDOS SURDOS DA UCPEL

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Myriam Siqueira da Cunha

Membro do Programa: Prof^a. Dr^a. Vini Rabassa da Silva

Membro externo à UCPEL: Prof. Dr. Gilberto de Lima Garcias

Pelotas
Outubro de 2015

DEDICO esta conquista. especialmente, a minha amada mãe Cleusa Maria Teixeira de Oliveira, motivo de minhas vitórias, minhas realizações.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida, pela saúde, proporcionando a experiência de aprofundamento dos estudos.

Agradeço à minha mãe Cleusa Maria que me apoiou sempre nas rotinas de estudo e compreendeu a dedicação à pesquisa.

Agradeço à orientadora Dr^a. Myriam Siqueira da Cunha que incentivou a conquista do mestrado.

Agradeço à Universidade Católica de Pelotas, pela oportunidade de aprofundar os estudos. Especialmente agradeço aos participantes do Grupo de Estudos Surdos da Universidade – GES (hoje Grupo de Tradutores Intérpretes de Libras GTILs), aos funcionários e estagiários do NAE , Núcleo de Assistência ao Estudante, à Bibliotecária da Universidade, bem como aos funcionários da biblioteca.

Agradeço a todos participantes da pesquisa pela acolhida e pela amorosidade com que fui tratada por todos.

Agradeço aos servidores, da Biblioteca da FURG, Campus da Saúde, e aos funcionários da Biblioteca Riograndense, local onde realizei grande parte dos estudos.

Agradeço a todos amigos que torceram pela conquista.

RESUMO

A educação inclusiva tem sido amplamente debatida no Brasil, sendo que a partir das últimas duas décadas que as políticas públicas têm dado maior evidência a questão. A Constituição Federal passou por inúmeras modificações na redação dos dispositivos que tratam do tema, isso porque estudos sobre educação esclareceram a inadequação de métodos e concepções nos quais a sociedade baseava suas atividades educacionais. O estudo das concepções sobre a deficiência, a questão histórica de como pessoas com deficiência têm sido tratadas ao longo dos tempos e a publicação de diplomas internacionais contribuíram para uma mudança de olhar para as pessoas com deficiência, também no âmbito educacional. Foi o caso da Convenção Internacional Sobre o Direito das Pessoas com Deficiência que estabeleceu regras para a promoção da inclusão educacional de pessoas com deficiência e definiu compromissos políticos por parte dos Estados. O Brasil, fundamentado no espírito da Constituição e nas diretrizes da Convenção, dentre outras diretrizes, elaborou a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que elencou aspectos a serem melhorados, criados em todos os níveis educacionais, inclusive no ensino superior. O número de matrículas de pessoas com deficiência, em universidades, tem crescido expressivamente, segundo dados do Ministério da Educação, que ressalta o acréscimo notável de surdos no ensino superior. Nesse contexto, foi realizado um estudo sobre o Grupo de Estudos Surdos (GES) da Universidade Católica de Pelotas (UCPel), com o intuito de conhecer o papel do GES no processo de inclusão de alunos surdos na UCPel. A pesquisa foi de abordagem qualitativa, com a utilização de análise documental e entrevistas semiestruturadas para a coleta de dados que envolveu fundadores, professores, intérprete, alunos e familiares de acadêmicos, todos ligados ao Grupo de Estudos Surdos. A pesquisa empregou o método de análise textual discursiva, para explicitar como o GES atuou na inclusão de surdos na Universidade Católica de Pelotas, sua trajetória, bem como a percepção dos participantes sobre o Grupo. A análise documental e as manifestações nas entrevistas revelaram um Grupo que realizou a inclusão de surdos na educação superior, com garantia de acesso e desenvolvimento acadêmico, numa época em que não havia normas, políticas nacionais e /ou diplomas internacionais que orientassem as ações empreendidas. Também contribuiu para a autonomia do aluno surdo de tal forma a promover a inclusão para além do GES, uma inclusão cidadã.

Palavra-chave: Educação superior. Inclusão. Surdos.

ABSTRACT

The inclusive education has been widely debated in Brazil, which since the last two decades, public policies have given major evidence to this issue. The Federal Constitution has passed through countless modifications in the words of devices that deal about this theme, and that happens because education studies have clarified the inadequacy of the methods and conceptions which the society based its educational activities. The study of the conceptions about the disability, the historical issue of how people with disability have been treated over time, and the publication of international diplomas, contributed to a change of view in relation o these people with disability, also in the educational scope. It was the case of the International Convention About the People with Disability's Rights, which established rules to the promotion of the educational inclusion of these people, and defined political commitments by the States. Brazil, founded in the spirit of the Constitution and in the guidelines of the Convention, among other guidelines, developed the National Policy of Special Education in the Perspective of the Inclusive Education, which gathered aspects to be improved, created in all educational levels, even in higher education. The registration number of people with disability, in universities, has expressively increased, according to data from the Education Ministry, which highlights a remarkable addition of deaf people in higher education. In this context, a study about the Deaf Studies Group (GES) of the Catholic University of Pelotas (UCPel), was performed aiming to learn the GES' role in the inclusion process of deaf students at UCPel. The research was accomplished by means of the qualitative approach, with a utilization of documental analysis and semi-structured interviews in order to collect data, which involved founders, professors, interpreters, students, and family members of the academics linked to the Deaf Studies Group. The research used the discursive textual analysis method to explicit how the GES performed in the inclusion of deaf students in the Catholic University of Pelotas, its trajectory, as well as the perception of the participants about the Group. The documental analysis and the manifestations during the interviews revealed a Group that accomplished the inclusion of deaf people in the higher education, as a guarantee of academic access and development, in a time when there were no standards, national policies, and/or international diplomas that could lead the undertaken actions. This also contributed to the autonomy of the deaf student in a way to promote the inclusion beyond the GES, a citizen inclusion.

Keywords: Higher education. Inclusion. Deaf people.

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
APAEs–Associação de Pais de Alunos Excepcionais
CNS – Conselho Nacional de Saúde
CNE – Conselho Nacional de Ensino
CENESP – Centro Nacional de Educação Especial
DESE – Departamento de Educação Supletiva e Especial
FENEIDA – Federação Nacional de Educação e Integração para os Deficientes Auditivos
FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
GES – Grupo de Estudos Surdos
GTILs –Grupo de Tradutores Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais
IFSUL– Instituto Federal Sul-Rio-Grandense
INEP– Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa
INES– Instituto Nacional de Ensino Surdo
LDB–Lei de Diretrizes e Bases
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
MEC – Ministério da Educação
MP – Medida Provisória
MPF– Ministério Público Federal
NAE–Núcleo de Apoio ao Estudante
ONU – Organização das Nações Unidas
PNEE – Política Nacional de Educação Especial
PNEEPEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
SEE – Secretaria de Educação Especial
SENEB – Secretaria Nacional de Educação Básica
SEESP– Secretaria de Educação Especial

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO DA POLÍTICA SOCIAL BRASILEIRA	19
3 REVELANDO AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS NO BRASIL	35
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	54
5 GES: DA INCLUSÃO À CIDADANIA.....	58
5.1 A HISTÓRIA DO GRUPO DE ESTUDOS SURDOS (GES).....	59
5.2.1 GES e a inclusão acadêmica	69
5.2.2 GES: inclusão cidadã	77
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS	90
APÊNDICES.....	95
APÊNDICE A –ROTEIRO DE ENTREVISTA – FUNDADORES DO GRUPO DE ESTUDOS SURDOS	96
APÊNDICE B –ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSORES E FUNCIONÁRIA ATUANTES NO GRUPO DE ESTUDOS SURDOS	98
APÊNDICE C– ROTEIRO DE ENTREVISTA – INTÉRPRETE DO GRUPO DE ESTUDOS SURDOS	100
APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA – ALUNOS SURDOS PARTICIPANTES DO GRUPO DE ESTUDOS SURDOS.....	103
APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA – FAMILIAR PARTICIPANTE DO GRUPO DE ESTUDOS SURDOS	106

1 INTRODUÇÃO

A educação no Brasil tem sido amplamente debatida, desde que a Constituição Federal de 1988 a consagrou como um direito fundamental. O art.6º da Carta Magna traz na sua redação que “São direitos fundamentais a educação, a saúde [...]”. A Constituição, conforme Santos (2012), é a política pública instituinte e um dos eixos das políticas públicas educacionais, o outro eixo, segundo o autor, é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Dessa forma, as políticas sociais brasileiras na área da educação desenvolveram-se, conforme Santos (2012), a partir da garantia constitucional e da legislação específica já referida. Da promulgação da Constituição se passaram mais de duas décadas, esse percurso de tempo foi atravessado por modificações conceituais e culturais típicas de uma sociedade que começava a ter, a partir de meados da década de 80, a possibilidade de exercício da cidadania com um sistema de governo democrático.

Algumas dessas mudanças conceituais podem ser vistas na atual redação do artigo 208 da Constituição Federal, em seu inciso II, no qual a palavra “extensão” foi substituída pela palavra “universalização”, e, no inciso IV do mesmo artigo, em que a palavra “atendimento” foi substituída pela expressão “educação infantil”. Outro exemplo de transformação de entendimento sobre a educação constata-se com a redação da Medida Provisória (MP) 139¹ de 2003, que à época de sua publicação, não se vislumbrava a inclusão de pessoas com deficiência na classe comum de ensino, vejamos a MP: “I – [...] atendimento especializado de educandos portadores de deficiências, cuja situação não permita a integração em classes comuns de ensino regular”.

Essa medida provisória foi revogada, uma vez que a compreensão sobre o tema mudou e legislações com entendimentos diferentes foram publicadas nos anos que se seguiram. O Decreto nº 7.611\2011² afirma que o sistema educacional é que tem o compromisso de adequar-se aos sujeitos e não o contrário e, nesse sentido, o

¹ Medida provisória n. 139 de 21 de novembro de 2013. Institui o Programa de complementação ao atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência e dá outras providências.

² Decreto n. 7.611 de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado, e dá outras providências.

ato legislativo diz: “III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência”.

Assim, verificamos que mudanças ocorreram nas políticas públicas educacionais brasileiras de forma marcante, tendo em vista que a própria Constituição Federal, que tem como característica a rigidez no seu processo de modificações, com rito legislativo próprio apresentando uma série de requisitos para que o procedimento ocorra, possui desde os anos 90, inúmeras emendas constitucionais referentes à matéria *educação*, emendas essas que embasaram a criação de diversas políticas públicas educacionais. Esse é o caso da emenda constitucional nº 59³ de 2009 que modificou o *caput* do art. 214 da Constituição Federal, dando-lhe a seguinte redação:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias [...] (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988, art.124).

A leitura atualizada da Carta Magna revela vários avanços na questão da educação, assim, essa, que é a *política instituinte* por excelência, orienta que políticas públicas educacionais se estabeleçam no Brasil, a fim de que proporcionem o exercício do direito à educação.

Os artigos, 205, 206, 208 e seus incisos são os que ensejam a criação de políticas sociais na área da educação. A partir deles, constatamos que o direito ali garantido, de forma ampla e abstrata, ganha forma nas políticas sociais que surgem para efetivá-los. A abordagem das políticas públicas sobre a educação e pessoas com deficiências é uma delas, e constitui o foco de estudo do presente trabalho, que ao discorrer sobre políticas sociais no campo da educação, restringe-se à matéria referente à educação inclusiva, e tem como objeto de análise a questão da inclusão de pessoas surdas na educação superior.

³Emenda Constitucional n. 59 de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao *caput* do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI.

A proposição ora apresentada teve como objetivo analisar a inclusão de alunos surdos na universidade, tendo como campo de estudo o Grupo de Estudos Surdos da Universidade Católica de Pelotas (UCPel), criado no ano 2000.

Nessa época, a sociedade brasileira iniciava a formulação de políticas públicas sobre a questão da inclusão de surdos no âmbito educacional, no entanto, a preocupação em delinear a forma como isso deveria ocorrer no ensino superior surge somente alguns anos depois. Exemplo disso é o fato de apenas no ano de 2005 a legislação federal (Decreto nº 5.626\2005⁴) obrigar a capacitação, em Libras de professores e fonoaudiólogos, na graduação.

Outro fato importante a se destacar é que, no caso do ensino superior, as universidades brasileiras não exigem que seus servidores (técnicos e professores) tenham sequer conhecimento mínimo sobre a Língua Brasileira de Sinais ou tenham que se capacitar em Libras, embora a legislação (Lei nº10.436/2002⁵) reconheça desde o ano 2002 a LIBRAS como língua oficial no Brasil.

Os dados oficiais sobre a entrada de alunos surdos nas universidades, segundo MEC INEP⁶, censo de 2011, mostram que as matrículas desses alunos vêm crescendo, em 2009 foram 4.660 matrículas de alunos com alguma deficiência auditiva, o que significou um percentual de 600,7% de aumento com relação a 2003. As informações tornaram-se mais detalhadas e, a partir de 2007, registram-se as matrículas com maior especificidade, por exemplo, de alunos com diagnóstico de surdez, esse detalhamento apontou a continuidade de matrículas, representando um crescimento de 326,8%. Em 2011, 0,32% dos matriculados possuíam algum tipo de deficiência, sendo que 17,44% desse total tinham deficiência auditiva. Considerando que o número de matriculados no ensino superior chega perto de nove milhões de alunos, o percentual de alunos com surdez nas universidades é significativo. Atualmente, as matrículas de alunos com deficiência mantêm-se em crescimento, é

⁴Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

⁵Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais- Libras e dá outras providências.

⁶Ministério da Educação. Instituto Nacional de Ensino e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

o que afirma o Censo da educação superior (de 9 de setembro de 2014). Em 2010, foram dezenove mil matrículas referentes a atendimento educacional especializado e o número aumentou para trinta mil matriculados com deficiência nas universidades, no ano de 2013.

Conforme o site da UCPEL(www.ucpel.edu.br/ges), a iniciativa de pensar a questão da inclusão dos alunos surdos no ensino superior, formando um grupo, ocorreu pela convicção de que a inclusão desses alunos deveria se dar pela aposta nas potencialidades de cada sujeito, respeitando as diversidades e desenvolvendo um trabalho em que o cerne da inclusão aconteceria a partir do projeto pedagógico e não ênfase na deficiência. A educação inclusiva, na perspectiva da escola comum, é referendada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva⁷ (PNEEPEI).

Segundo essa política nacional inclusiva (MEC 2008), cabe ao sistema de ensino promover a transversalidade da educação especial, desde a educação infantil até a educação superior; o atendimento educacional especializado; a continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; a formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; a acessibilidade em diversos aspectos, inclusive na comunicação e informação; bem como a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. Nesse contexto, nasce o Grupo de Estudos Surdos (GES) da UCPEL, unidade de análise do estudo de caso proposto.

Ilustrada a evolução do processo de estabelecimento de políticas públicas sobre educação inclusiva no Brasil e constatado o aumento expressivo de pessoas com deficiência matriculadas no ensino superior (censos do MEC INEP 2011 e 2013), grande parte com deficiência auditiva, cria-se um interesse em estudar esse grupo e compreender como essa instituição de ensino superior iniciou e tratou a experiência acadêmica de surdos.

Nesse contexto, a investigação foi norteada pela questão: Qual o papel do Grupo de Estudos Surdos na inclusão de alunos surdos na UCPEL? Para responder à questão central foi traçado, como objetivo geral, conhecer o papel do Grupo de

⁷ Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva- 2008 PNEEPEI. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555 de 5 de junho de 2007.

Estudos Surdos, na inclusão de alunos surdos na UCPel. Como objetivos específicos, temos: a) abordar o contexto da inclusão de pessoas com deficiência no contexto da política social brasileira; b) discorrer sobre o aparecimento das políticas educacionais inclusivas no Brasil; c) descrever a história do Grupo de Estudos Surdos (GES) da UCPEL; d) analisar o processo de inclusão de surdos na UCPel, a partir do GES.

Tomando como base o estudo feito anteriormente, (2012/2013), em nível de especialização, sobre Atendimento Educacional Especializado e processos interativos de inclusão (o estágio obrigatório ocorreu com alunos surdos do Centro para a Diversidade e Inclusão Social Escola Viva, em Rio Grande /RS), também a experiência na área educacional em nível superior, como Bibliotecária-Documentalista da Universidade Federal do Pampa, Campus Jaguarão.

Essas vivências proporcionaram constatar a chegada de pessoas com surdez no ensino superior, bem como a pouca aptidão das universidades para acolher esses alunos, de maneira que possam desfrutar do ensino superior com todas as exigências que esse supõe. Na pesquisa proposta, aprofundaram-se os estudos sobre educação inclusiva.

O crescimento expressivo de matrículas de pessoas com deficiência⁸ auditiva nas universidades, segundo o Censo do MEC INEP 2011, impõe aos gestores de universidades a formulação e a efetivação de políticas institucionais que possibilitem o pleno acesso e continuidade nos estudos dos alunos com surdez.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Portal do MEC) traz informação histórica da educação especial no Brasil, a partir da qual se entende que iniciamos o processo de acolhimento das pessoas com deficiência, por meio de um tratamento diferenciado, seja pela segregação em lugares específicos para cada deficiência, como no Império onde foi criado o Instituto dos Meninos Cegos e o Instituto dos Surdos Mudos, seja por estigmatizar as

⁸ Nesta pesquisa optou-se por utilizar a expressão “pessoa com deficiência” toda vez que a abordagem investigatória permitir, por entender que atualmente é o vocábulo mais adequado para discorrer em questões dessa natureza. Fundamentamos a escolha da expressão, por considerarmos esclarecedor o elucidado pelo Decreto nº 6.949/2009 que promulgou a Convenção sobre os Direitos das pessoas com deficiência, definindo que pessoa com deficiência “é aquela que tem impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas” (Texto extraído da publicação: Legislação Brasileira sobre pessoa com deficiência 7º edição. Câmara dos Deputados)

peças com deficiência por meio de expressões como “excepcionais”, cujo ensino se daria em classes ou escolas especializadas.

A Constituição Federal de 1988, baseada no espírito dos direitos humanos e na dignidade da pessoa humana, traz uma nova visão para a educação no Brasil, embora ainda distante das atuais políticas sociais sobre educação inclusiva.

Nos anos que se passaram da promulgação da Constituição, destacamos como políticas sociais, que trouxeram significativo avanço para a inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular: o Estatuto da Criança e do Adolescente⁹- ECA (1990), a Declaração de Salamanca¹⁰ (1994), a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional¹¹- LDBEN (1996), o PNE¹² (2001), a Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Libras (Língua Brasileira de Sinais) como língua oficial, a Portaria nº 2.678/02¹³ do MEC, o Programa de Educação Inclusiva¹⁴ (MEC/2003), o documento “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”¹⁵(Ministério Público Federal 2004), o Sistema de Avaliação da Educação Superior¹⁶ (2004),o Decreto nº 5.626/05¹⁷ (acesso dos surdos a escola regular), o Programa de Implementação das Salas de Recursos Multifuncionais¹⁸(2005),o Programa Nacional da Biblioteca Escolar¹⁹(livro em Libras

⁹ Lei nº 8.690 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

¹⁰ Declaração das Nações Unidas publicada em 1994, que trata dos princípios, política e práticas na educação especial.

¹¹ Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional.

¹² Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

¹³ Aprova diretriz e normas, para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da grafia Braille, para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.

¹⁴ Programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. O programa promove a formação continuada de gestores e educadores das redes estaduais e municipais de ensino para que sejam capazes de oferecer educação especial na perspectiva da educação inclusiva. O objetivo é que as redes atendam com qualidade e incluam nas classes comuns do ensino regular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

¹⁵ Documento que elucida orientações para a elaboração de métodos inclusivos no que se refere ao atendimento das necessidades em âmbito educacional.

¹⁶ Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências.

¹⁷ Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais- Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000.

¹⁸ Programa que disponibiliza materiais pedagógicos e de acessibilidade para a realização do atendimento educacional especializado.

¹⁹ Programa de incentivo à leitura que tem como objetivo promover o acesso às obras de literatura, de pesquisa e de referência.

2005), o Programa INCLUIR²⁰(2005), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU 2006), o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE (MEC 2007), Decreto nº 6.094²¹ (2007), Emenda Constitucional nº 59/2009 (modifica o caput do art. 214, PNE decenal), a Lei nº 12.319/2010 (Regulamenta a profissão de tradutor intérprete de Libras), O Prolibras (Exame Nacional para Certificação de Proficiência no uso e no ensino de Libras e para Certificação de Proficiência na tradução e interpretação de Libras/Português/Libras 2010). Decreto nº 7.611\ 2011, que trata do Atendimento Educacional Especializado.

Também ressaltamos a contribuição do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024, esse documento traça vinte metas brasileiras para os próximos dez anos no âmbito da educação. Destaca-se a meta nº 4: universalizar o acesso à educação básica para pessoas com deficiência (população dos quatro aos dezessete anos de idade). O cumprimento dessa meta, no nosso entendimento, implicará mudanças futuras no número de alunos com deficiência nas universidades, pois, em tese, terão maiores oportunidades de continuar a vida escolar.

A expectativa de um expressivo número de alunos com deficiência chegando às universidades impõe, a nosso ver, a adequação das instituições no recebimento e no processo de inclusão universitária, situação que é vislumbrada em outro escopo do PNE. Meta nº 12, democratizar a educação superior garantindo qualidade do ensino e inclusão no acesso e permanência (em percentuais objetiva um patamar de aumento da taxa bruta de matrícula para 50% dos estudantes entre 18 a 24 anos).

Entre as estratégias para a concretização da meta nº 12 o PNE aponta para a “ampliação das políticas de inclusão e assistência estudantil” (PNE 2014/2024- meta nº 12.5) e “ampliar a participação proporcional de grupos historicamente desfavorecidos na educação superior, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas” (PNE 2014/2024 - meta nº 12.9). Por fim, o documento destaca-se pela redação da meta nº 13 que pretende melhorar a qualidade da educação superior

²⁰Programa de acessibilidade na educação superior.

²¹Decreto 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.

(nesse sentido o plano considera diversos fatores, tais como: ensino, pesquisa, extensão, qualificação do corpo docente, gestão e desempenho dos alunos).

Por meio desses dispositivos, verificamos que as referentes à inclusão social de surdos iniciam em 2002, quando a Libras passa a ser reconhecida como língua oficial. Ações políticas de abrangência nacional, especificamente para a inclusão educacional de pessoas com deficiência auditiva, só voltam a surgir em 2005, com o decreto do acesso dos surdos à escola regular, o Programa Nacional da Biblioteca Escolar que proporcionou a distribuição de livros em Libras e o Programa INCLUIR que, embora não específico para surdos, aborda a questão no ensino superior. Três anos depois nasce o Prolibras e a regulamentação da profissão de tradutor intérprete.

A política social sobre inclusão educacional, (no âmbito nacional) mais recente, data de 2011, um decreto que estabelece o Atendimento Educacional Especializado. Ele assegura a oferta da educação bilíngue aos estudantes surdos, bem como demais recursos necessários para sua inclusão.

No tocante ao ensino superior inclusivo, verificamos que o decreto nº 7.611\2011 determina, de forma mais objetiva, a direção que as universidades devem tomar, estabelecendo em seu art.5º, inciso VII, a “estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de ensino superior”. Sobre os surdos, o decreto nº 5.626\2005²² deve ser considerado para o oferecimento do atendimento educacional especializado.

A constatação de que a UCPel, no ano de 2000, criou o Grupo de Estudos Surdos impulsionou-me a busca por outras instituições de ensino superior que pudessem ter adotado iniciativa semelhante. Verificamos as instituições de ensino superior (IES) do Rio Grande do Sul, até o ano de 2000, nas mesmas condições legais que a UCPel, credenciadas junto ao MEC como Universidade. O exame no Portal do Mec, e- mec, traz inúmeras universidades e centros universitários, porém as criadas até 2000, em funcionamento no RS, e credenciadas até essa data, são: UFRGS, UFPel, UFSM, FURG, PUC, UNIJUÍ, UNICRUZ, UPF, UNISINOS, UCS, ULBRA, URCAMP, URI. Em visita aos sites das universidades, foi verificado que

²² Decreto n ° 5.265 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

apenas três apresentam um grupo de estudos surdos: a ULBRA, a FURG (esse surgido em colaboração com os profissionais do GES da UCPel) e a UNISINOS (também instituído após a criação do GES da UCPel).

2 A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO DA POLÍTICA SOCIAL BRASILEIRA

A questão da inclusão educacional é um tema atual e bastante discutido. No Brasil, a promulgação da Constituição Federal de 1988 proporcionou um amplo debate realizado pela sociedade em geral, e não mais restrito às categorias de profissionais da área da educação. A educação estava desde então estabelecida como garantia constitucional naquela que Santos (2012) chamou de política pública instituinte por excelência.

As políticas públicas fazem parte de um conjunto maior de onde derivam as políticas sociais. Assim, toda a política social é uma política pública, porém o contrário não se configura como verdade (RODRIGUES, 2010). Definir a política social como sendo uma espécie de política pública nos deixa distante da intrincada compreensão sobre política social, que, para Boschetti (2009), é uma matéria profunda, orientada por fundamentos, concepções, estatutos teóricos diversos e concorrentes, além de ser um processo que demonstra as relações apreensivas entre Estado e sociedade, entre política e economia e os preceitos de liberdade, igualdade e justiça social.

Na opinião de Pereira (2009), para entendermos a política social como política pública é necessário que tenhamos claro o conceito de política. Para a autora, ele apresenta duas linhas de seguimento, uma mais geral que faz referência às eleições, voto, partido, governo e coaduna-se à compreensão de Nogueira (2001), quando afirma que ganha diversos formatos como luta pelo poder, concorrência de partidos políticos, acertos, combinações e, outra mais restrita, que diz respeito às ações do Estado frente às demandas da sociedade, assumindo nesse sentido uma conotação de política pública.

Nessa linha, Pereira (2009) entende que a política social surge como espécie da política pública. Na explanação da autora, importante ressaltar que o gênero (política pública) caracteriza-se principalmente por apresentar o aspecto público, não apenas pela vinculação ao Estado, mas por traduzir simultaneamente interferências do Estado e da sociedade. Destaca ainda que importará sempre em intervenções do Estado com atores governamentais ou não governamentais e que essas

intervenções podem ocorrer por solicitações, requerimentos sociais, por apoio, ou devido à manifestação de um controle social.

Encontramos autores que conceituam política pública como um plano para a resolução de um problema público. É o que faz Secchi (2012) quando afirma que a política pública é um norte para a ação ou passividade de alguém, e que deve ter intenção pública para solucionar um problema de caráter público. Conclui o autor que a política pública é um acordo, uma convenção para solucionar uma questão coletiva que está demandando atenção.

O autor afirma que há muitos enfoques a serem contemplados para conceituar a política pública (enfoque estatístico, para citar algum), entendendo mais adequado considerarmos o enfoque multicêntrico para a elaboração da conceituação dessa política, por fazer uma abordagem mais interpretativa, menos positivista sobre política pública, já que a interpretação sobre o conceito, segundo esse enfoque, surgirá para os atores sociais, no momento em que esses se depararem com o tema requisitante de um exame sobre um determinado contexto, situação social.

Secchi (2012) ressalta que a omissão ou negligência de um ator social, frente a um problema coletivo, não configura uma política pública, um posicionamento que concordamos por valorarmos a percepção do autor sobre a temática das políticas públicas, sobretudo quando afirma que essas são tarefas operacionalizadas pelos atores sociais e, suas orientações podem tanto convencer alguém a fazer (ou não fazer alguma coisa) ou apenas sugerir caminhos a seguir na busca da solução dos conflitos sociais.

Outro motivo que leva a crer numa abordagem multicêntrica, como sendo a mais acertada para a construção de um conceito sobre políticas públicas, é o fato desse tipo de prisma, conforme entendimento do mesmo teórico, evitar pré-análise de personalidade jurídica de uma organização antes do enquadramento de suas políticas como sendo públicas.

Nosso entendimento, após a leitura dos autores mencionados, é que as políticas sociais fazem parte do grande campo das políticas públicas, e que dentro das políticas sociais encontramos diversas diretrizes que formam políticas de áreas mais específicas, como, por exemplo, a área das políticas educacionais, que geram

ramificações, das quais podemos destacar a ramificação das políticas educacionais inclusivas, que constituem o enfoque da investigação ora pretendida.

Para Santos (2012), toda a política educacional tem intencionalidade que pode ser explícita ou implícita, podendo ser analisada a partir do seu texto, bem como do seu contexto (questões de poder e condições de produção e formulação). Salaria que a política educacional apresenta três perspectivas: a financeira, a administrativa e a educacional, e que a implementação da política educacional produz a interseção desses três aspectos.

A conclusão de Camargo (2006) a respeito das políticas educacionais parece-nos bem esclarecedora, referindo-se a essa política como uma parte das políticas públicas que de fato pensa a educação, que forma-se e aperfeiçoa-se pelo contexto social em que surge, sem depender tão somente de um governo, pois, demandas de diferentes atores podem interferir no processo de formação de uma política educacional.

A compreensão a respeito das relações de poder, aludida por Santos (2012), e a clareza para o entendimento da conjuntura da constituição das políticas educacionais dependem, a nosso juízo, do conhecimento acerca da formação da própria política social brasileira. Requer a percepção histórica desse surgimento, seus nuances velados por força de um sistema econômico que ditou (e dita) a criação de muitas políticas sociais no Brasil. Nesse sentido, alguns aspectos históricos da formação das políticas sociais brasileiras passam a ser relatados, brevemente, no seguimento deste estudo.

A constituição da política social no Brasil acontece, segundo Behring (2006), no período colonial (séculos XVI e XIX). Esse início prestou-se para que os países centrais acumulassem de forma originária capital. Os períodos que se seguiram (império e república) pouco modificaram esse rumo acumulativo. Assim a sociedade e a economia brasileira se organizavam aos moldes de fora e estavam à mercê das nuances e interesses dos mercados estrangeiros.

Nesse contexto, dois fatores merecem destaque: o peso do escravismo e o desenvolvimento desigual. O primeiro caracteriza-se pelo modo como as relações de trabalho no Brasil se desenvolveram, desqualificadas pelo esmagamento da força do capital sobre o trabalho, o desenvolvimento desigual, por sua vez, configura-se pela

transferência de um trabalho escravo para um trabalho livre (aos moldes do sistema capitalista) no meio rural (PRADO Jr, 1991 apud BERHING, 2011).

No acompanhamento dos fatos da história, o surgimento do chamado Estado Nacional merece destaque para a compreensão do cenário das políticas sociais brasileiras. A criação do Estado Nacional (década de 30) fortaleceu as bases do capitalismo no Brasil, já que o Estado é entendido, naquela época, como o meio de institucionalizar os interesses das elites dominantes, realizando uma indefinição entre o público e o privado.

Nesse período, a presença do liberalismo, através da organização moderna dos poderes, não foi suficiente para estabelecer uma ordem nacional autônoma, pelo contrário, a construção social do Brasil ocorre numa total dependência das forças econômicas externas à nação, o que derivava uma inserção do Brasil no sistema capitalista não por opção, mas sim, devido à posição que o país ocupava na economia internacional.

O desenvolvimento da política social brasileira segue na mesma linha do comprometimento econômico do Brasil com os países capitalistas centrais, um país voltado para a exportação e dependente dos rumos dessas negociações estrangeiras, que impediam o crescimento interno da economia. Dessa forma, restava à política social formar-se para o atendimento da permanência dessa situação de dominância de fora para dentro. Percebemos um Brasil refém do poderio econômico estrangeiro, atrelado às “orientações” da política mundial para desenvolver suas políticas sociais.

Nesse contexto, um agravante no processo de atraso na elaboração de políticas sociais brasileiras foi o trabalho escravo, presente durante muito tempo no Brasil, trazendo como consequência a tardia formação de uma consciência política operária, o que garantiu retardar a formação das ações e das políticas sociais brasileiras para o início do século XX. A classe operária foi dominada pela classe burguesa, que tinha força insuficiente para reestruturar, democratizar a sociedade brasileira (FERNANDES, 1987 apud BEHRING, 2011).

O reflexo dessas condições na formação social no Brasil é que durante o século XIX não se formaram fortes lutas operárias, sequer iniciaram a criação de organizações sólidas. Apenas nas primeiras décadas do século XX, com as lutas de

trabalhadores e busca por legislação dos direitos trabalhistas, é que a política social brasileira aponta seus primeiros ensaios.

O cenário da constituição da política social brasileira é complexo, sendo possível apenas em 1923 compreender que a criação das políticas sociais estaria atrelada diretamente à manutenção de uma ordem econômica mundial, em que o Brasil era mero coadjuvante de uma cena na qual os países capitalistas centrais dirigiam o panorama econômico internacional. No referido ano, brasileiros viram ser garantidos direitos previdenciários de apenas uma parcela de trabalhadores (marítimos e ferroviários), apenas daqueles que estavam ligados ao êxito das transações (exportações) que envolviam o principal produto exportado daquela época, o café (BEHRING, 2011).

Tendo como base as reflexões trazidas pelos autores supracitados, percebemos que a formação das políticas sociais brasileiras tem origem em um enfrentamento de forças que estabelecem um verdadeiro “toma lá dá cá” nas negociações das políticas sociais, evidenciando que essas são garantidas quando ao mesmo tempo beneficiam o desenrolar das transações econômicas.

Ao final da década de 80, o Brasil comemorou a promulgação da Constituição Federal que trazia garantias sociais, direitos eleitos como fundamentais. Dentre as conquistas, destacamos a primeira aparição em uma Lei maior brasileira, da importância da participação da sociedade civil na elaboração de políticas públicas, uma verdadeira marca de um controle social expressivo, bem como o destaque para o direito à educação com título próprio no documento constitucional.

No entanto, as políticas sociais brasileiras sofreram a partir dos anos 90, conforme Behring (2003), os reflexos da “contra reforma” do Estado que ocasionou em retrocesso nos direitos sociais, resultando na desconstrução de várias conquistas sociais elencadas na Constituição Federal de 1988.

De acordo com Boschetti (2009), os retrocessos sofridos pelas políticas sociais brasileiras (no que se refere às garantias postas na Constituição de 1988) afetam a estrutura e os conteúdos de direitos referenciados na Carta Magna, restando às políticas sociais um raso controle público e insignificante financiamento, visto que o dinheiro, antes destinado ao aprimoramento do social, ficara comprometido com o pagamento de dívidas públicas contraídas pelos governos que

se sucederam desde então.

Boschetti (2009) destaca que o panorama descrito traz, conseqüentemente, uma reconfiguração das políticas sociais que, junto com as políticas voltadas para o trabalho, agora devem ser encaradas como complementares na busca pela diminuição da desigualdade social. Essa reconfiguração pode ser vista nas questões previdenciárias, em realce no fato do estabelecimento de políticas previdenciárias distintas para trabalhadores do setor público e trabalhadores da iniciativa privada, favorecendo o crescimento dos planos de previdência privados.

Na área da saúde, a realidade da expansão dos planos privados de saúde ocorre pela política de saúde com muitos óbices de cobertura, na política de assistência social, a universalização dos direitos é preterida em um contexto de focalização de assistência à pobreza extrema.

No tocante às políticas educacionais, a primeira década do século XXI traz normas, orientações e planos que identificam as principais garantias a que o Estado se propôs, frente à questão da educação. Para Santos (2012), os elementos centrais dessa abordagem garantidora são a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A LDBEN é, segundo o autor, a maior de todas as políticas públicas regulatórias na área da educação no Brasil.

Nesse momento é crucial lembrar que a Constituição Federal de 1988 teve a honradez de ir de encontro a uma sociedade de massas estabelecida, que não valorava a inclusão educacional. Relatos extraídos do Relatório Azul (1995) mostram que as políticas públicas, por força de um sistema, assumem, nesse período, o caráter de generalistas visando atender o maior número possível de ocorrências. Estatuir essas generalidades em políticas públicas traz, como consequência, um não atendimento, ou mingüado atendimento, a todos os sujeitos que não se enquadram no 'padrão' e requerem um procedimento específico para o atendimento de suas necessidades. No mesmo relatório, evidencia-se que embora haja um número expressivo de pessoas com deficiência, elas constituem uma minoria, mas certamente não em relação aos números, mas sim uma minoria social do ponto de vista de acesso às possibilidades e ao poder.

Assim, a herança cultural despreza as demandas das pessoas com deficiência, deixando-as apartadas do processo de formulação de políticas públicas

inclusivas e totalmente subordinadas ao determinado nesse processo.

Apesar de grandes avanços nas políticas públicas educacionais, com a promulgação da Constituição de 1988, Capanema (2004) lembra que, tanto no conceito, como na prática educacional, muitos anos se passaram e as diretrizes inclusivas não se realizaram plenamente. Freitas (2009) vai além e traz o questionamento de como as políticas públicas, ditas inclusivas, têm garantido a escolarização, considerando que estamos em um contexto social planejado econômica e culturalmente excludente.

Entendemos que a mudança, a implementação das diretrizes inclusivas só terá a possibilidade de ser oferecida de forma plena, se amparadas por um conhecimento acerca de questões conceituais, de um entendimento histórico por parte dos atores sociais (profissionais da educação, pessoas com deficiência, seus familiares, gestores públicos e sociedade em geral) sobre como se formaram as concepções de deficiência e de que forma elas vêm tomando outra percepção, como ocorreu o tratamento de pessoas com deficiência no âmbito educacional brasileiro ao longo da história e qual o papel dos movimentos que essas pessoas e seus próximos têm realizado para a conquista de garantias educacionais.

Compreender as concepções sobre deficiência requer a elucidação de algumas etapas da história da humanidade para que, a partir desse ponto, possamos perceber que a não atualização do nosso modo de conceber as diferenças acaba nos aprisionando às armadilhas de velhos conceitos referentes à deficiência. Importante dizer que, assim como Ferreira e Guimarães (2003), cremos que é um risco prender-se a uma ou outra concepção sobre a deficiência, pois, em geral, não atingem todas as variantes que o tema complexo da deficiência apresenta.

A segregação e a exclusão econômica, política, social e cultural das pessoas com deficiência são uma marca histórica na caminhada da humanidade, desde sua gênese, sendo que as principais formas de tratamento foram os modelos de extermínio e de abandono. Nas sociedades primitivas, o abandono daqueles que não conseguiam seguir o ritmo nômade era realizado não por ódio ou desprezo, mas por uma ordem de seleção natural a que os homens estavam entregues. Nas escravistas grega e romana, nas quais o que importava era estar em condições para

a guerra, a busca por escravos proporcionava a manutenção do *status* e o que se via era uma espécie de abandono, que gerava o extermínio dos nascidos com alguma diferença física, ou mesmo um diferencial dos modelos de beleza, valorados pelos nobres da época. Assim os nascidos (de nobres) passavam por uma ‘avaliação’ de anciãos que verificavam a presença do ideal dessas sociedades, caso ausente a ‘perfeição’, os bebês eram levados para um tipo de depósito e ali permaneciam fadados à morte. O procedimento era realizado com mais frequência em Esparta (Cidade-Estado grega) (CARVALHO, 2006).

Carvalho (2006) ressalta que, na antiguidade, os proprietários de escravos não oportunizaram a mão-de-obra de escravos que apresentavam qualquer deficiência, pois entendiam ser bem mais vantajoso livrar-se o quanto antes de uma pessoa improdutivo do que lhe fornecer os meios para a adaptação ao trabalho.

Verificamos, pelos estudos de Silva (1986), que durante a antiguidade Moisés, líder religioso do Judaísmo, promovera vários escritos, inclusive bíblicos, nos quais apresentava as pessoas com deficiência como sendo pessoas impuras. Na era do cristianismo, o autor afirma (depois de analisar algumas passagens bíblicas) que a explicação para as deficiências estaria na ação dos maus espíritos sobre as pessoas, bem como na relação do pecado cometido como sendo a causa para alguém ser acometido de alguma deficiência. Os estudos sobre escritos bíblicos Marcos, 9: 16-26 , Mateus, 9: 1-8 e João, 9:1-7 são citados, pelo autor, como base para análise e entendimento do pensamento cristão daquela época acerca da deficiência (SILVA, 1986, p.88).

O entendimento sobre o trato com as pessoas deficientes sofre mudanças ainda na época da Roma antiga, em que os trabalhos ofertados aos deficientes eram os degradantes, humilhantes, sendo a eles oferecidos a ‘possibilidade’ de mendicância e apresentações em espetáculos para o riso dos demais. Geralmente os lugares inóspitos, bordéis, por exemplo, eram destinados para os deficientes realizarem os mandos dos detentores de poder dessa época. Segundo Silva (1986), “em tempos mais sofisticados” os deficientes mentais, que eram considerados seres tolos, passaram a morar nas propriedades de famílias ricas, com certa proteção dos maus-tratos costumeiros aos deficientes (SILVA, 1986, p.130).

Podemos perceber pelos estudos apresentados que o misticismo explicava a

ocorrência das deficiências e criava uma justificativa para o desamparo aos deficientes.

Conforme Carvalho (2006), durante a Idade Média, tornou-se típica a institucionalização dos deficientes, prática que o autor afirma ter se tornado predominante quando da vigência da sociedade capitalista. Ressalta o autor que, embora típico o procedimento, a maioria das pessoas deficientes dessa época não era levada para esses locais, por uma questão de falta de recursos, o que fazia com que essas pessoas acabassem ficando nas ruas, sobrevivendo da mendicância. Importante o destaque trazido por Carvalho (2006) sobre a vinculação que, nesse período, era feita entre a ocorrência de deficiências e o poder do mal. Pessoas com deficiências eram tidas como indivíduos castigados pelos pecados realizados por seus ancestrais, dessa maneira forças demoníacas agiam sobre elas deixando-as monstruosas e/ou loucas.

Ao final da Idade Média a conduta cruel para com as pessoas com deficiência começa a ser contestada, devido às mudanças no sistema de produção, em que o feudalismo dava vez ao capitalismo, sistema que gerava uma acumulação maior de riqueza, advinda do crescimento expressivo do mercado.

Essa mudança acarretou o surgimento da sociedade moderna, marcada pelo desenvolvimento da ciência, que por sua vez, abalou os dogmas da igreja católica, fazendo surgir manifestações da chamada “Reforma”, dentre elas, as expressões dos metodistas e de líderes da reforma protestante (religião que nascia na época das contestações aos dogmas católicos) como Calvino e Martinho Lutero (1483-1546), que, embora impugnassem os ditos da igreja, ainda mantinham um discurso de desprezo frente às pessoas com deficiência, pois o que vigorava era tão somente uma “visão economicista da existência do ser humano” (CARVALHO, 2006, p.43).

Seguindo a exposição do autor supracitado, o tratamento místico para as questões das deficiências foi sendo deixado para trás por conta do conhecimento oportunizado pelo progresso científico. Contudo, apenas muito mais tarde surge uma reflexão capaz de compreender as indagações a despeito das pessoas com deficiência, de forma não religiosa.

A teoria “Biológica Ingênua” de Vigotski (1896-1934), segundo Carvalho (2006), modificou as concepções do imaginário social, trazendo uma abordagem

baseada na ciência, capaz de explicar os aspectos que envolvem as deficiências de forma a valorar a experiência e o estudo, em detrimento do preconceito. Considerável avanço reflexivo foi possibilitado por essa teoria, embora o que se visse nesse período (sécs. XVI e XVII) era a segregação, a rotina de um processo de institucionalização das pessoas com deficiência.

Na França, surgem as primeiras instituições educacionais voltadas para surdos e cegos, tais modelos foram espalhados por outros países, porém o caráter educacional fora se perdendo e o que restou foi um local de isolamento social. Na metade do século XX, a institucionalização foi amplamente criticada por força do contexto que surgia, o da luta pelos direitos humanos que via na institucionalização uma violação da dignidade humana. Foi a partir desse entendimento que começou um movimento mundial para a integração das pessoas com deficiências (CARVALHO, 2006, p. 49).

O paradigma da integração antecedeu o da inclusão que experimentamos hoje. A integração era uma concepção equivocada e carregada de preconceitos, vejamos o que estabelecia o documento ministerial que contemplava tal modelo:

[...] há a necessidade de modificar a pessoa com necessidades educacionais especiais, de forma que esta pudesse vir a se assemelhar, o mais possível, aos cidadãos, para então poder ser inserida, integrada, ao convívio em sociedade (BRASIL, 2000, p.16).

Percebemos pelo entendimento acima, que o Brasil passou por um momento em que se acreditava que as pessoas deveriam se adaptar à padronização determinada pelo sistema educacional, feito para os ditos normais, assim todos aqueles que saíssem desse padrão tinham a obrigação de, por si mesmos, conseguir alcançar um lugar na rotina educacional já estabelecida, um verdadeiro enquadramento de pessoas, como se fosse possível moldar todos os indivíduos em um critério de normalidade e aceitabilidade para o convívio social.

As formas como a sociedade se posiciona frente à questão da deficiência, segundo Moreira (2003, p.82), “reflete a maturidade humana e cultural de uma comunidade”. A autora informa que a institucionalização de pessoas “com necessidades especiais”, no Brasil, inicia na década de 60, através de legislações com “status secundário” e de caráter assistencialista.

Os acontecimentos históricos influenciam diretamente na formação de valores e na construção ou desconstrução de conceitos na esfera social, nesse sentido, o fenômeno da globalização é apontado por Rodrigues (2003) como um processo, de homogeneização das pessoas, porém, destaca que, na contramão desse processo a sociedade desperta para a importância da visibilidade das minorias.

De acordo com Rodrigues (2003), as pessoas com deficiência formam um dos grupos atuantes na defesa das diferenças, da heterogeneidade e da diversidade. Trazendo a abordagem para o âmbito educacional, o autor explicita que a globalização induziu à homogeneidade, à uniformidade (sinônimo de igualdade, na abordagem capitalista) de todos os alunos, realizando uma segregação daqueles que apresentassem diferenças, limitações, fossem elas: físicas, intelectuais, dificuldades de aprendizagem ou outras.

Conforme Mazzotta (2005), é preciso conhecer o caminho da “evolução das atitudes sociais”, para entendermos alguns equívocos na construção sociocultural acerca do acolhimento de pessoas com deficiência no âmbito educacional. O autor afirma que, na literatura educacional, bem como em documentos técnicos, há referência de atendimento educacional a pessoas com deficiência, mas em uma análise mais diligente, é possível captar a verdadeira intenção das ações do dito atendimento educacional (segregação das pessoas com deficiência é uma intenção velada, por exemplo). Muitos dos enganos no trato com as pessoas com deficiência devem-se, segundo Mazzotta (2005), ao fato do tardio conhecimento científico na área, o que levou à marginalização dessas pessoas.

Os estudos de Smith (2008) apontam que o modo como as pessoas são tratadas tem influência direta na limitação de sua independência. Ressalta que, para algumas profissões (medicina e psicologia), o entendimento de que a deficiência é o desvio de uma diferença que coloca a pessoa com deficiência fora dos moldes da normalidade encontrada na maioria da população é recorrente, e traz uma implicação importante na seara da inclusão social, uma vez que, de acordo com esse posicionamento, as pessoas com deficiência têm suas habilidades e potencialidades restringidas, tão somente por apresentarem uma deficiência e não por que estão em desvantagem, devido às atitudes da sociedade frente às questões

que envolvem o tema deficiência.

Para incitar uma reflexão, Smith (2008) comenta sobre o episódio dos primeiros habitantes de Martha's Vineyard, americanos surdos que não foram estigmatizados pelos conviventes do seu grupo social. Essa maneira de relacionar-se com o outro ocasionou, para aqueles surdos, a produção de experiências exitosas e outras nem tanto, similarmente como ocorre na vida de qualquer pessoa, independentemente se apresenta ou não uma deficiência. No entendimento do autor, o importante é refletirmos sobre o modo como desenvolvemos nossa percepção sobre a deficiência, “os impactos e as implicações na responsabilidade social” (SMITH, 2008, p. 30).

As práticas educacionais que procuraram oportunizar um atendimento educacional para pessoas com deficiências (a chamada Educação Especial) não são recentes, elas surgem com as escolas especiais que agrupavam pessoas com os mesmos tipos de deficiência. Tais práticas encontram-se distantes dos preceitos que hoje adotamos na escola comum inclusiva, o atendimento contemporâneo, no Brasil, é chamado de atendimento educacional especializado (AEE) e é decorrente da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Antes de abordarmos o AEE e a política inclusiva, importante percorrermos a estrada produzida no propósito de ofertar uma possibilidade educacional para as pessoas com deficiência, os movimentos sociais que esse grupo desenvolveu na busca pelo direito à educação, e suas influências no desdobramento das políticas sociais que o Brasil adota no sistema educacional vigente.

Constatamos, pelos escritos de Mazzotta (2005), que a demanda pela oportunidade de educação para pessoas com deficiência começa de forma organizada na Europa. O autor destaca algumas expressões que eram comuns na alusão desse atendimento educacional: “Pedagogia de anormais”, “pedagogia curativa” e “pedagogia da assistência social”, para citar algumas. Apresenta a primeira obra impressa referente à educação “de deficientes”, publicada na França, em 1620, com o título *Redação das letras e arte de ensinar os mudos a falar*, bem como a primeira instituição especializada para a educação “de surdos-mudos” como sendo a criada pelo abade Eppée, em Paris (1770). Essa instituição impulsionou, naquela época, a criação de outras com mesma finalidade em diversos países como

na Inglaterra e Alemanha.

Quanto ao atendimento educacional especializado, ensina Mazzotta (2005), que para cegos, o destaque fica por conta do papel de Valentin Haüy, fundador do *Institute Nationale des Jenues Aveugles* (1784) e de Louis Braille (1809-1852), jovem cego francês, que em uma adaptação de um código militar, que possibilitava a transmissão de informações em um ambiente de espreita, noturno, em meio a batalhas, cria o que se chamou sonografia, mais tarde braile, e, hoje conhecemos como o sistema Braille.

O atendimento educacional para “deficientes físicos” e “deficientes mentais” tem início no século XIX, para os primeiros em 1832, em Munique, Alemanha. Quanto aos chamados, naquela época, de “deficientes mentais” e/ou “débeis”, é destacado por diversos autores, como Mazzotta (2005) e SMITH (2008), a contribuição de Jean-M-Gaspardar Itard, médico parisiense (1806-1962) que se dedicou ao desenvolvimento, tanto intelectual como social, de um menino considerado selvagem (criança abandonada provavelmente por apresentar deficiências).

Segundo Smith (2008, p.32), Itard utilizou, no acompanhamento do ‘menino selvagem’, técnicas que são aplicadas ainda hoje na educação especial, tais como: incentivo para a vida social, induzimento ao aumento de conhecimento intelectual, realização de cálculos simples. A experiência do médico resultou na publicação da obra *De l'Éducation d'um Homme Sauvage* (considerado o primeiro manual de educação de “retardados”).

Outros médicos foram apontados por Mazzotta (2005) como sujeitos de referência na educação especial, Johann J. Guggenbühl (1816-1863) que obteve reconhecimento profissional devido ao trabalho de combinação entre o tratamento médico e estratégias educacionais, que objetivavam o êxito sensorial dos internos (Abendberg, Alpes Suíços) que atendia.

Maria Montessori (1870-1956) que desenvolveu um programa de “treinamento” para crianças “retardadas”. Seu método tinha por base a utilização de materiais didáticos (blocos, recortes, etc.), bem como o cumprimento de dez regras “de educação”, dentre as quais destacamos a seguinte: “2. A aprendizagem vem de dentro e é espontânea; a criança deve estar interessada numa atividade para se

sentir motivada;”. E, Alice Descoedres (1928) que desenvolveu uma proposta com orientação para que as atividades educativas fossem desenvolvidas em ambiente natural, com explicações tanto individuais como em grupo. Descoedres preconizava um atendimento no qual o foco deveria ser nas deficiências, ponto de vista desprezado atualmente, em que o olhar do educador deve estar voltado para potencialidades do educando. Tal entendimento será abordado no seguimento deste estudo quando referirmo-nos ao atendimento educacional especializado (AEE).

No que diz respeito às escolas de educação especial, Mazzotta (2005) cita a ocorrência da primeira escola pública para surdos, American School de West Hartford, Connecticut (E.U.A.,1817), o surgimento da primeira escola para crianças cegas, criada por Valentin Haüy, na França em 1784 e o primeiro internato público para “deficientes mentais”, criado em Massachusetts em 1848. Após os internatos, irrompe a concepção de escolas residenciais (um modelo europeu que a América adotou).

Essas escolas, ao final do século XIX já apresentavam uma finalidade diversa da educacional, serviam para abrigar pessoas muito adoentadas sem expectativas de restabelecimento. E foi assim que surgiram os programas de externatos por volta de 1900.

De acordo com Mazzotta (2005), poucos anos depois (1940), através de um movimento norte-americano de pais de crianças com paralisia cerebral, são requeridas mudanças tanto na área legislativa como na educacional. Aparecem com força as associações de pais de “deficientes”, iniciativa que teve repercussão em diversos países, inclusive no Brasil, inspirando a criação das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs).

Conforme relatado no início deste estudo, a educação, no Brasil, para pessoas com deficiências tem suas primeiras medidas na época no Império, momento em que são criadas as primeiras instituições brasileiras educacionais especializadas para “deficientes”.

A trajetória das ações nacionais relativas à educação para pessoas com deficiência é descrita por Mazzotta (2005, p. 27), em uma síntese cronológica, na qual aparecem dois períodos, que contemplam os feitos nesse âmbito, até os anos 90: 1º) de 1854 a 1956 e o 2º) 1957 a 1993. No primeiro período o destaque fica por

conta do início do atendimento escolar especial para os “portadores de deficiência” com a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854- em 1981 passou a denominar-se Instituto Benjamim Constant), Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (1857- em 1957 passa a se denominar Instituto Nacional de Educação de Surdos). A experiência desses institutos abriu a discussão para a educação “aos portadores de deficiências” e com o passar dos anos surgiram diversos estabelecimentos de educação, que recebiam pessoas com deficiência.

Em 1950, segundo os estudos de Mazzota (2005), o Brasil contava com cinquenta e quatro estabelecimentos que recebiam pessoas com deficiência. Quarenta eram de ensino regular público, forneciam atendimento educacional a “deficientes mentais”, outros quatorze (alguns desses particulares) prestavam atendimento educacional a alunos com outras deficiências.

Além dessas, outras instituições especializadas oportunizaram atendimento para deficientes mentais e algumas eram especializadas em atender outras deficiências. O autor traz inúmeras informações sobre as instituições sendo que, para o presente estudo, o destaque fica para a fundação da Escola Municipal de Educação Infantil e de 1º grau para deficientes auditivos Helen Keller, escola que impulsionou a criação de outras escolas, no Brasil, aptas a receberem deficientes auditivos.

No segundo período, destacado por Mazzotta (2005), o atendimento educacional para surdos foi assumido pelo governo federal em formas de campanhas, sendo que a primeira ocorreu em 1957. As ações para educação de pessoas com outras deficiências, como deficientes visuais e os *deficientes mentais*, também tiveram por base a realização de campanhas em nível nacional.

Mazzota (2005) explica que foi durante esse período (de campanhas) que o especialista em educação especial James Gallagher (norte-americano) apresentou o Relatório de planejamento para o Grupo-Tarefa Educação Especial do Ministério da Educação e Cultura do Brasil, cuja finalidade era estruturar a educação especial. A partir do relatório foi criado um órgão central para as decisões do atendimento aos *excepcionais*, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP).

Em 1986 o órgão foi transformado na Secretaria de Educação Especial (SEESP), em 1990 com a reestruturação do Ministério da Educação a SESPE foi

extinta e a educação especial ficou a cargo da Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB), nessa o Departamento de Educação Supletiva e Especial (DESE) encaminhava as questões relativas à educação para as pessoas com deficiências.

Em 1992, o Brasil vivenciou, conforme destaca Mazzotta (2005), uma reorganização em diversos Ministérios e no Ministério da Educação e do Desporto (como passou a chamar-se naquela data) reaparece a SEESP com as atribuições referentes à educação de pessoas com deficiência.

3 REVELANDO AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS NO BRASIL

Como podemos perceber a estruturação da gestão educacional, com vistas a oportunizar educação para pessoas com deficiência, teve diversas modificações advindas das sucessões governamentais de âmbito nacional. A revisão de legislação sobre o tema aponta, segundo Mazzotta (2005), o destaque para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/61), essa legislação afirmava já no seu texto original (década de 60) que aos *excepcionais* deve ser oportunizada educação no *sistema geral* (art.88) e quando isso não fosse possível, oportunidades deveriam ocorrer em sistema especial de educação.

O autor destaca que apenas em 1986 nota-se um avanço expressivo pelo fato da Educação Especial ser entendida como parte integrante da Educação (MAZZOTTA, 2005, p. 75) e conceitualmente falando, ressalta-se o fato de aparecer pela primeira vez a expressão “educando com necessidades especiais” (até então era utilizado “aluno excepcional”).

Dois anos mais tarde a promulgação da Constituição Federal de 1988, contempla a educação em capítulo próprio Capítulo III, Da Educação, da Cultura e Desporto. Nessa que é, segundo Santos (2002), a política pública por excelência, o direito à educação para as pessoas com deficiência fica estabelecido como a força da maior lei que um Estado pode produzir, a sua Constituição. Neste sentido vejamos:

Art.208 O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a este não tiveram acesso na idade própria;

II progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

III atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino [...].

O Estatuto da Criança e do Adolescente, estabelecido pela Lei nº 8.069/1990, mostra que a produção legislativa continuou enfatizando a importância de assegurar por meio de dispositivos específicos, a educação para as pessoas com deficiências, assim temos:

Art. 11. É assegurado atendimento integral à saúde da criança e do adolescente, por intermédio do Sistema Único de Saúde, garantido o acesso universal e igualitário às ações e serviços para promoção, proteção e recuperação da saúde. (Redação dada pela Lei nº 11.185, de 2005)

§ 1º A criança e o adolescente portadores de deficiência receberão atendimento especializado.

§ 2º Incumbe ao poder público fornecer gratuitamente àqueles que necessitarem os medicamentos, próteses e outros recursos relativos ao tratamento, habilitação ou reabilitação.

Destacamos que o desenvolvimento das propostas para a garantia de educação para as pessoas com deficiência também teve a colaboração do Ministério da Ação Social (1992), que conforme os estudos de Mazzotta (2005), esse Ministério elaborou a Política Nacional de Integração da Pessoa com Deficiência, cujo texto original dessa política apresentava algumas ações voltadas para a garantia da educação das pessoas com deficiência.

Dentre elas destacamos a preocupação em formar professores que pudessem multiplicar as atividades de atendimento educacional especializado, bem como o entendimento da importância da implementação de salas de recursos de apoio para o desenvolvimento das atividades educacionais das pessoas com deficiência.

Percorrendo os estudos sobre a formação da atual política nacional de educação inclusiva, entendemos que se faz necessária a apresentação das políticas e legislações desenvolvidas até a publicação da PNEEPEI - MEC/2008(política essa que norteia as ações educacionais brasileiras, com o fito de estabelecer um sistema educacional inclusivo em todo o território nacional) para compreendermos as escolhas das bases que fundamentaram a elaboração da referida política pública.

Concordamos com Mazzotta (2005), que afirma ser importante elencar como sendo um dos documentos mais expressivos na construção das políticas públicas educacionais inclusivas (incluindo a PNEEPEI), a 'Proposta de Inclusão de Itens ou Disciplinas acerca dos Portadores de Necessidades Especiais nos Currículos dos Cursos de 2º e 3º Graus'. Segundo o autor, o mérito da proposta está atrelado ao fato dessa ter aproximado as diversas diretrizes dos órgãos federais, que durante décadas divergiam em conceitos, posições acerca da chamada educação

especial. Tal aproximação sobre os entendimentos, sobre a possibilidade de ofertar educação escolar regular, para as pessoas com deficiências, significou um avanço no contexto das políticas públicas educacionais brasileiras.

As políticas públicas educacionais inclusivas também foram desenvolvidas por meio dos planos educacionais. Em 1993 o 'Plano Decenal de Educação para Todos', deu destaque para os "portadores de deficiências", com a percepção de que novas estratégias deveriam ser formuladas para o acesso e permanência desses no ensino regular.

No mesmo ano, de acordo com as informações trazidas por Mazzotta (2005), a Secretaria de Educação Especial estabeleceu a 'Política Nacional de Educação Especial (PNEE) na qual o "portador de necessidades especiais" é o destinatário. Essa política trazia como finalidade garantir a educação aos "portadores de necessidades especiais" e informava que sua fundamentação estava na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no Plano Decenal de Educação para Todos/MEC e no Estatuto da Criança e do Adolescente.

A Política Nacional de Educação Especial (1993) trouxe uma revisão dos conceitos de educação especial, estabelecendo uma definição para essa faceta da educação. No entendimento de Mazzotta (2005), a definição vai de encontro à proposta de integração educacional, nas palavras do autor *supõe que todas as pessoas nestas condições requerem a educação especial*. Vejamos o que afirma a PNEE sobre a educação especial:

Educação Especial: processo de desenvolvimento global das potencialidades de pessoas portadoras de deficiências, de condutas típicas e de altas habilidades e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino. Fundamenta-se em referências teóricas e práticas, compatíveis com as necessidades específicas de seu alunado. O processo deve ser integral, fluindo desde a estimulação essencial até os graus superiores do ensino. Sob o enfoque sistêmico, a educação especial integra o Sistema Educacional vigente, identificando-se com sua finalidade que é a de formar cidadãos conscientes e participativos (PNEE/MEC, 1993).

No texto apresentado pela PNEE (1993), encontramos definições referentes aos termos: reabilitação, integração, potencialidades, incapacidade, integração escolar, normalização, modalidades de atendimento educacional, pessoa portadora

de necessidades especiais, sobre esse último, consta:

Pessoa portadora de necessidades especiais: é a que, por apresentar, em caráter permanente ou temporário, alguma deficiência física, sensorial, cognitiva, múltipla, ou que é portadora de condutas típicas ou ainda de altas habilidades, necessita de recursos especializados para superar ou minimizar suas dificuldades (PNEE/MEC, 1993).

Uma das mudanças trazidas por essa política é destacada por Mazzota (2005) como sendo a utilização do termo “portador de condutas típicas”. Segundo SEESP/MEC a expressão significa: *Problemas de conduta decorrentes de síndromes de quadros psicológicos e neurológicos que acarretam atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social*. Esse vocábulo surge em substituição a “problemas de conduta”. Outro termo que sofre modificação é o “superdotado”, que fora substituído por “portador de altas habilidades”

Observação importante realiza Mazzotta (2005) que reconhece o engajamento dos envolvidos na construção da PNEE, no sentido de aprimorar a educação no Brasil, todavia ressalta o caráter reducionista trazido pelo texto da Política Nacional de Educacional Especial quando limita o projeto educacional em “procedimentos didáticos”. Essa redução fica clara na definição de atendimento educacional trazida pela PNEE, que indica a utilização de técnicas didáticas específicas para cada necessidade do aluno da educação especial:

Modalidades de atendimento educacional: são alternativas de procedimentos didáticos específicos e adequados às necessidades educativas do alunado da Educação Especial e que implicam espaços físicos, recursos humanos e materiais diferenciados. No Brasil, as modalidades de atendimento em Educação Especial são: escola especial, sala de estimulação essencial, classe especial, oficina pedagógica, classe comum, sala de recursos, ensino com professor itinerante, classe hospitalar, atendimento domiciliar, centro integrado de Educação Especial (PNEE/MEC, 1993).

O objetivo geral da Política Nacional de Educação Especial (1993), conforme informa Mazzotta (p.121, 2005), é propor o processo de educação das pessoas portadoras de deficiências, de condutas típicas e de altas habilidades. Quanto aos objetivos específicos, o autor informa que o texto da política lista mais de quarenta

itens, apresenta alguns deles. No nosso ponto de vista, merece ênfase os seguintes: “ambiente educacional o menos restritivo possível para o alunado da educação especial” e “ingresso do aluno portador de deficiência e de condutas típicas em turmas do ensino regular, quando possível” (MAZZOTTA, p.122,2005).

O mesmo autor na análise da PNEE (1993) verifica que em certo momento a política traz a expressão “processos formativos”, sem definir tais processos, assim entende que são utilizadas expressões sem que haja uma definição, tornando o seu entendimento passível de interpretações diferentes, o que ocasiona dúvidas na implementação das diretrizes da política. Dúvidas também podem surgir porque “sistema escolar”, “sistema educacional”, são utilizados em algumas proposições, um em substituição do outro. Reflete o autor que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB (1993) trouxe a definição de “processos formativos”, afirmando que as diretrizes dessa lei são para a aplicação à “educação escolar”, expressão também definida pela LDB.

Esse apontamento não desmerece as conquistas trazidas pelo projeto educacional (PNEE), esclarece Mazzota (2005), ao reconhecer que essa proposta educacional trabalhou para o estabelecimento de metas e ações com o fito de acolher, inclusive com preparo teórico por parte dos professores, sobre o atendimento educacional as pessoas com deficiências na educação, em todos os níveis de ensino.

Mazzotta (2005) aponta falhas da PNEE na utilização de expressões, reconhece sua tentativa de acolhimento educacional no que se refere às pessoas com deficiência, no entanto, ressalta o autor, que até esse momento ainda não se configura uma “Política Nacional de Educação Especial”, segundo ele, por não apresentar a PNEE clareza técnica nas definições, nem coerência de propostas pelas interpretações equivocadas pela presença do caráter assistencial claramente percebido na análise da PNEE (1993). Trata-se do início de um processo evolutivo para a garantia do direito à educação às pessoas com deficiências.

Após a PNEE (1993), os marcos normativos brasileiros, que enfatizam o respeito à diversidade humana no que tange à educação, têm por base o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências (ONU/2006). No aludido plano, que contemplou metas até

o ano de 2010, destaca-se o compromisso para a construção de uma escola inclusiva. A Convenção, segundo (SEE/MEC/2010), contribuiu para a formação de novas políticas na área, inclusive contemplativas de financiamentos, recursos e orientações específicas no âmbito educacional para a garantia de acesso e permanência, nesse âmbito, de pessoas com deficiências.

Indiscutivelmente, o documento da ONU (2006) teve repercussão em vários enfoques sociais, no mundo todo. No Brasil, conforme registros da SEE/MEC (2008), a recepção desse documento ocorreu pelo decreto (Dec. Legislativo nº186/2008²³) que tornou o país signatário do diploma. Inúmeras as colaborações para o desenvolvimento de novas políticas públicas educacionais brasileiras trazidas por essa Convenção, merecendo destaque algumas definições que o documento estabelece, vejamos o que diz sobre pessoas com deficiência:

Art. 1º

[...]

Pessoas com deficiências são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação, plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, ONU, 2006).

Ainda sobre definições, ressalta-se o estabelecido na Convenção acerca do entendimento sobre “discriminação por motivo de deficiência”:

Art. 2º

[...]

Discriminação por motivo de deficiência” significa qualquer diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, com o propósito ou efeito de impedir ou impossibilitar o reconhecimento, o desfrute ou o exercício, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais nos âmbitos político, econômico, social, cultural, civil ou qualquer outro. Abrange todas as formas de discriminação, inclusive a recusa de adaptação razoável (CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, ONU, 2006).

²³ Decreto Legislativo nº 186 de 9 de julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007.

Percebemos por meio da leitura da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) a ênfase que esse documento dá, ao respeito à autonomia das pessoas com deficiência. Em diversos momentos encontramos o destaque a essa valoração, que fica bem ressaltada na parte que se refere aos princípios da Convenção, assim temos que “Os princípios da presente Convenção são: a) O respeito pela dignidade inerente, a autonomia individual, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas e a independência das pessoas. [...]”. (CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, art.3º, ONU, 2006).

Uma importante determinação trazida por esse diploma é o comprometimento de todos, Estados e sociedade em geral, para empregar todas as ações, administrativas, legais e/ou de caráter diverso, no sentido de garantir os direitos reconhecidos por essa Convenção.

Nesse sentido, estão a promoção da pesquisa, da produção tecnológica, da capacitação em relação aos direitos nela estabelecidos e a determinação que os Estados Partes consultarão pessoas com deficiência para a elaboração e implementação de políticas públicas que versem sobre essa demanda social, além de assumirem o compromisso de destinar recursos para a garantia da efetivação dessas medidas, inclusive buscando cooperação internacional quando a situação requerer (CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, art . 4º, ONU, 2006).

Quanto à acessibilidade, a Convenção aduz que “[...] o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação [...]”, e outros préstimos abertos ao público ou de utilização pública devem seguir normas mínimas objetivando a eliminação de barreiras e obstáculos na garantia da acessibilidade. Determina que os edifícios, rodovias, escolas, instalações médicas, residências disponibilizem forma de acesso inclusivo com dispositivos eletrônicos se for indispensável ao acesso com segurança.

Com referência aos prédios públicos e que sirvam de oferecimento para serviços públicos, a sinalização em braille deve ser ofertada, bem como “oferecer formas de assistência humana ou animal e serviços de mediadores, incluindo guias, leitores e intérpretes profissionais da língua de sinais, para facilitar o acesso aos

edifícios e outras instalações abertas ao público ou de uso público” (DECRETO LEGISLATIVO Nº 6.949/2009²⁴).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) contém cinquenta artigos, dos quais entendemos importante ressaltar, ao menos, mais dois, que elucidam expressamente, direitos que mais tarde culminam, no Brasil, em políticas públicas educacionais, cujos beneficiários são estudantes com surdez, (foco deste estudo). Assim temos que o art. 21, que estabelece as medidas referentes à “liberdade de expressão e de opinião e acesso à informação” e o artigo 24 que versa sobre educação, os quais serão melhores detalhados.

Institui o documento internacional, acima referenciado, que os Estados Partes assumem o compromisso de realizar ações que garantam o exercício do direito à liberdade de expressão e de acesso às informações por parte das pessoas com deficiência. Estando garantida a possibilidade de buscar e compartilhar informações, “em igualdade de oportunidades com as demais pessoas e por intermédio de todas as formas de comunicação de sua escolha [...]”. Desse modo aos Estados fica o encargo de arcar com os custos da geração de tecnologias que devam ser disponibilizadas, para que na prática as pessoas com deficiência possam comunicar-se e buscar informações (ONU, 2006, art. 21).

Esclarece o documento que os Estados devem facilitar e aceitar o uso do Braille, da língua de sinais, da comunicação aumentativa, da comunicação alternativa, toda vez que o caso impuser essa condição para o exercício do direito (à expressão e à informação) pelas pessoas com deficiências. Às instituições privadas que ofertam serviços de natureza pública, ou ao público em geral cabe ofertar informações em formatos acessíveis. Quanto às mídias, favorecer o incentivo de linguagem acessível, inclusive na internet. E, por último, traz o dispositivo: “Reconhecer e promover o uso de língua de sinais” (ONU, 2006, art. 21).

O tema educação aparece em destaque na Convenção, sendo detalhado no artigo 24. Nesse dispositivo verificamos o comprometimento dos Estados Partes em oferecer um sistema educacional inclusivo que abranja todos os níveis escolares. Segue a regra afirmando que o propósito normativo é a garantia da dignidade e da

²⁴Promulga a Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo.

autoestima, do respeito aos direitos humanos, desenvolvimento do potencial humano, suas criatividade e talentos bem como convívio harmônico com a diversidade humana (ONU, 2006, art. 24).

Além dessas orientações, há determinações de caráter prático, como adaptações nos ambientes escolares para o acesso e permanência nesses locais de pessoas com deficiências. As adaptações devem ser realizadas toda vez que necessidades individuais ensejarem um novo aspecto, seja de pessoal capacitado, seja de arquitetura acessível ou qualquer outro (facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística e da comunidade surda) aprendizado em Braille, escrita alternativa, habilidades de orientação e mobilidade, modos, meios e formatos de comunicação que propicie a inclusão na educação em sistema regular de ensino, enfatiza o dispositivo que a educação de pessoas cegas, surdas e surdo cegas devem ser realizadas nos meios de comunicação mais adequados para esses indivíduos (ONU, 2006, art. 24).

O Brasil, seguindo as orientações do documento internacional acima comentado, elabora sua política nacional de educação inclusiva, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - MEC/2008. Nesse contexto, o arranjo estrutural das escolas em classes especiais começa a ser reconsiderado, no sentido de reconhecer as formas de ensino até então apresentadas como sendo discriminatórias.

Importante elucidar que em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61, trouxe a orientação que a educação dos excepcionais (assim chamadas as pessoas com deficiência intelectual) deveria ocorrer na rede regular de ensino. Dez anos depois, a Lei nº. 5.692/71²⁵ fortaleceu o entendimento anterior, de que encaminhar alunos com deficiências para escolas especiais continuava mais adequado do que oportunizar salas de aulas com demandas diferenciadas.

No decorrer desta década as políticas públicas continuaram com uma ideia de políticas especiais para responder às questões educacionais que surgiam em torno da oferta de educação para pessoas com deficiência (MEC/SEESP/2008).

Após informar sobre um retrocesso, no nosso entendimento sobre às

²⁵ Legislação revogada, que fixou diretrizes e bases para o ensino de 1 e 2 graus e dá outras providências.

concepções acerca da educação especial, cabe ressaltar, algumas ocorrências legislativas, anteriores à Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), que também contribuíram para que fosse desenvolvida uma política pública nacional (PNEEPEI/2008) que abrangesse vários aspectos que vinham sendo tratados pontualmente, na medida em que se editavam novas regras e diretrizes educacionais.

Assim, apresentamos como uma grande influenciadora da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI/2008), a Constituição Federal de 1988, que enfatizou a necessidade de adotarmos uma concepção de acesso universal, no que se refere à educação, sem qualquer espécie de discriminação. Tal construção fica explícita nos artigos:

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação,

[...]

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

[...]

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; [...] (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

Corroborando para a construção da PNEEPEI/2008, podemos destacar nos anos 90, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Declaração de Salamanca (1994), a Política Nacional de Educação Especial (1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e o Decreto nº 3.298/99²⁶.

²⁶Regulamenta a Lei n. 7.853/89, dispõe sobre a Política para a Integração da Pessoa com Deficiência, define a educação especial como modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, sendo complementar ao ensino regular.

Na década seguinte, entendemos como relevantes para a elaboração da PNEEPEI/2008, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica²⁷ que trazem a obrigatoriedade das escolas realizarem as matrículas de todos os alunos, afirmando ‘cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos’, a Resolução CNE/CEB nº 2/2001²⁸ e o Plano Nacional de Educação-PNE (2001). Esse documento estabelece metas para os sistemas de ensino no sentido de alcançar a realidade de uma escola inclusiva evidenciando o respeito à diversidade humana.

A preocupação em proporcionar um ambiente inclusivo também no ensino superior aparece especificamente no ano de 2002, com a norma inspiradora de diversos pontos trazidos, mais tarde, pela PNEEPEI/2008, trata-se da Resolução CNE/CP nº1/2005²⁹.

Nessa resolução, o cuidado com a diversidade humana é notado quando estabelece a formação docente ‘voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades especiais’ (MEC/SEESP/2008).

No mesmo ano duas regras merecem ser lembradas como edificadoras da PNEEPEI/2008, a Lei nº 10.436/02 - Libras e a Portaria nº 2.678/02 que aborda a utilização do Braille (MEC/SEESP/2008). Nos anos seguintes, o Programa Educação Inclusiva³⁰ (2003), a publicação do documento Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas Regulares (MPF/2004), o Decreto nº 5.296/04³¹, Decreto nº 5.625/05, a criação de Núcleos de Atividades de Altas Habilidades (2005) foram os acontecimentos que impulsionaram a construção da PNEEPEI/2008. Após também

²⁷ Documento elaborado pelo Ministério da educação. Aborda a organização dos sistemas de ensino para o atendimento aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

²⁸ Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

²⁹ Institui Diretrizes Curriculares Nacionais, para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena.

³⁰ Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. O programa promove a formação continuada de gestores e educadores das redes estaduais e municipais de ensino para que sejam capazes de oferecer educação especial na perspectiva da educação inclusiva. O objetivo é que as redes atendam com qualidade e incluam nas classes comuns do ensino regular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

³¹ 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.

contribuíram, o Plano de Desenvolvimento da Educação³²(2007), o Plano Nacional de Educação em direitos Humanos³³ – PNEHD (2007) o decreto nº 6.949/09³⁴e a já comentada Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006).

Atento aos movimentos sociais que surgiam em torno da efetivação de uma educação inclusiva (como a organização e fortalecimento de ações de pais de alunos com deficiência, reunidos em associações, exemplos as APAEs), do respeito aos direitos humanos e à cidadania (conceito alicerçado na valorização das diferenças e na importância da participação de todos na construção da organização social), bem como às manifestações legais, inclusive as de caráter internacional, como a Declaração de Salamanca (1994), manifestações essas que trouxeram novas concepções sobre o conceito de necessidades educacionais especiais, o Brasil elabora a sua Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, com vistas a uma educação especial voltada para as especificidades dos indivíduos (MEC/SEESP/2008).

Nesse sentido são identificados como objetivos da PNEEPEI/2008:

‘a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados de ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas’ (MEC/SEESP/2008).

Segundo as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, podemos depreender que a educação especial é um tipo de aprendizagem ‘que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços

³²Documento elaborado pelo então ministro da educação Fernando Haddad expõe os fundamentos teóricos, os métodos educacionais presentes em sua gestão.

³³ Documento que aprofunda questões do programa Nacional dos Direitos Humanos. Foi resultante de uma articulação dos três poderes da República, dos entes da federação, das instituições internacionais e instituições de ensino superior.

³⁴ O Brasil promulgou Decreto nº 6.949/09, em que ratifica os conceitos da Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e os faz de pleno vigor em território nacional.

e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular' (MEC/ PNEEPEI/2008).

Enfatiza a política referenciada, que o acesso à educação deve ocorrer desde a educação infantil, já que é nesse momento, segundo ensina a política, que se formam as bases para o desenvolvimento do aluno. Aspectos como os emocionais, psicomotores, físicos, cognitivos são considerados pontos chaves para a compreensão sobre a criança, seu respeito e valorização de suas demandas.

Para a satisfação das necessidades do indivíduo, a PNEEPEI (2008) aponta como sendo essencial, o oferecimento do atendimento educacional especializado (AEE). Informa que esse poderá ser ofertado desde o nascimento conforme o caso em particular necessitar, através de serviços de estimulação precoce, alinhados a atendimentos de saúde e social. Nos anos escolares, o AEE deve se oferecido na própria escola (sempre que possível) em turno inverso à turma regular.

No âmbito da educação superior, conforme a política orienta, são as ações de planejamento para acesso e permanência de alunos com deficiência aos cursos universitários, que promoverão a inclusão educacional com qualidade nesse nível escolar. Dentre essas ações destaca o arranjo de meios e serviços para o oferecimento de acesso e autonomia nas edificações e arredores, bem como 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/PNEEPEI/2008).

Conforme estabelece a política pública em pauta, é de responsabilidade dos sistemas de ensino, a organização dos locais de instrução educacional no sentido de garantir a acessibilidade dos alunos proporcionando a valorização das diferenças. Além disso, esses sistemas devem oferecer profissionais capacitados para cada necessidade que ocorra, por exemplo, tradutor intérprete de libras, cuidador para alunos que requerem cuidados com a higiene, monitor para aqueles que carecem de atenção nas atividades pedagógicas (MEC/PNEEPEI/2008).

Os princípios educacionais trazidos por esse diploma (PNEEPEI) afirmam que os professores devem ter formação continuada no que se refere à questão da educação inclusiva, como também conhecimentos específicos na área de atuação, a

fim de que o atendimento educacional especializado seja realizado com eficácia. Tão importante como os aspectos elencados é a necessidade de desenvolver projetos vinculados a outras áreas que possam garantir a acessibilidade arquitetônica (acesso de locomoção/ transportes), os cuidados com a saúde e a promoção do bem estar social do indivíduo (MEC/PNEEPEI/2008).

O atendimento educacional especializado abordado na PNEEPEI (2008) é definido, nesse documento, como sendo o serviço que ‘tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas’ (MEC/PNEEPEI/2008).

Nas diretrizes dessa política nacional, encontramos as atividades que compõem o atendimento educacional especializado, que vão desde o serviço de cuidado básico com o aluno (cuidados com o corpo, a higiene, movimentos corporais facilitados por auxílio pessoa), o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação, colocação de sinalização, oferta de tecnologia assistiva e melhoramento curricular para que se proporcione um melhor aproveitamento do aluno com deficiência diante dos conhecimentos doutrinados em sala de aula (MEC/PNEEPEI/2008).

Sobre a questão pedagógica, a proposta do AEE enfatiza uma reflexão diante dos métodos até então utilizados, no sentido de poder fazer uso de novas técnicas que todos possam se beneficiar, não necessariamente o professor tenha que apresentar duas (ou mais) opções pedagógicas no desenvolvimento dos conteúdos. Nesse sentido, Damázio (2007) afirma que é preciso rever as práticas pedagógicas, pois quando ultrapassadas e discriminatórias, tornam-se o maior obstáculo para o sucesso escolar. A autora destaca que no caso de alunos surdos, as metodologias utilizadas em sala de aula reforçam a ideia de que a surdez limita demasiadamente o aprendizado da leitura e da escrita, quando o que ocorre é a inadequada prática realizada em aula.

O atendimento educacional especializado (AEE) foi estabelecido na Constituição Federal, sendo detalhado legalmente no ano de 2008 através do

Decreto n° 6.571. Em 2009 o Ministério da Educação publicou a Resolução n° 4³⁵, orientando a prática do AEE na educação básica. Atualmente, o AEE, é regulado pelo Decreto n° 7.611/2011. A legislação em vigor apresenta como objetivos do AEE:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; II- garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (DECRETO N° 7.611/11, art.3°).

Os serviços de educação especial requerem, segundo Fávero (2007), a invocação de um fator, que para a autora, é a deficiência, como a encaramos. Segundo a literata, o direito em questão, não é de um atendimento, mas sim, é o da educação, que para ser alcançado conforme preceitua a Constituição Federal (art. 205) necessita de um tratamento específico, que responda às demandas de cada caso apresentado pelos alunos com deficiência. Fávero ressalta que o AEE previsto constitucionalmente, não é uma alternativa diferenciadora na atividade de educação, mas é um serviço de acréscimo ao serviço educacional prestado em sala regular de ensino.

Outra questão que Fávero (2007) traz sobre o atendimento educacional especializado é o que ela chama de 'necessária evolução interpretativa', nesse sentido o cuidado que devemos ter para compreender as concepções de integração e inclusão que se desenvolveram ao longo dos anos.

Ensina a autora que as expressões "sempre que possível", e "desde que capazes de se adaptar", constantes na Constituição, referindo-se às pessoas com deficiência no ambiente escolar, em um primeiro momento indicaram a força de uma época na qual a integração de pessoas (aos sistemas educacionais prontos e acabados), era a concepção tida como a mais adequada, porém a evolução dos estudos pelas leituras dos diplomas legais internacionais que surgiram após a

³⁵Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado, na educação básica, modalidade educação especial.

promulgação da Constituição Federal de 1988, como a Convenção Internacional dos direitos das Pessoas com Deficiência e a Declaração de Salamanca, disseminaram o novo olhar sobre as pessoas com deficiência e seus direitos, entendendo que a inclusão aos sistemas de ensino é o direcionamento que melhor representa o direito aos direitos humanos e o respeito à dignidade da pessoa humana.

Dentre as oito diretrizes do atendimento educacional especializado elencadas no art. 1º do Decreto nº 7.611/11, destacamos a presente no inciso III 'não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;' no nosso entendimento a diretriz que garante, de forma mais veemente, a educação para pessoas com deficiência.

A necessidade de uma interligação do atendimento educacional especializado com outras áreas, também é trazida pelo decreto, que determina que o envolvimento com a família, a existência de uma proposta pedagógica que contemple o AEE e a articulação do projeto de atendimento especializado com outras políticas públicas (DECRETO Nº 7.611/11, art.2º, §2º).

A legislação do atendimento educacional especializado descreve a importância das salas de recursos multifuncionais como sendo local adequado para propiciar algumas atividades do atendimento, que devem ser ofertadas na escola regular, porém em horário inverso ao do turno que o estudante frequenta na turma regular.

Essas salas são definidas no art. 5º, §3º 'As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado'. O parágrafo 4º do mesmo artigo esclarece sobre os recursos educacionais que '[...] incluem materiais didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, *laptops* com sintetizador de voz, *softwares* para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo' (DECRETO Nº 7.611/11[grifo do autor]).

O serviço de atendimento educacional especializado nas universidades é abordado pelo aludido decreto, através da responsabilidade dos estabelecimentos de ensino superior formarem núcleos de acessibilidade, que tenham como objetivo 'eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a

participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência', conforme a norma legal, a União fornecerá auxílio técnico e financeiro às instituições de ensino públicas, para que as diretrizes dessa legislação sejam realizadas (DECRETO Nº 7.611/11, art. 5º, §5º).

A legislação estabelece como público alvo do AEE as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação, dando uma ressalva quando se tratar de alunos surdos e com deficiência auditiva, pois nesses casos deverão ser consideradas as disposições constantes no Decreto nº 5.265/2005 (DECRETO Nº 7.611/11, art. 1º, §1º e §2º).

Percebemos que as políticas públicas educacionais inclusivas, do início dos anos 2000, contemplaram de forma específica, a questão da inclusão dos surdos nos sistemas de ensino. Isso porque, antes da publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, e do decreto do AEE, algumas políticas públicas de caráter inclusivo específicas da comunidade surda foram publicadas no Brasil.

Conforme ensina Fernandes (2007) foi em decorrência da força dos movimentos sociais da comunidade surda, organizada politicamente, no início dos anos 90, que o reconhecimento de uma comunicação própria e o acesso ao conhecimento através da língua de sinais começaram a ser vistos como um direito a ser respeitado e garantido. Segundo a autora, a motivação para os movimentos foi a insatisfação de pais, alunos e educadores com relação ao desenvolvimento dos estudantes surdos.

Para demonstrar a articulação política que o movimento possuía Fernandes (2007) destaca a formação da Federação Nacional de Educação e Integração dos surdos, a FENEIS, uma entidade filantrópica que tinha como propósito a busca pelos direitos da Comunidade Surda Brasileira. Em 1987 essa entidade, desmpossou a Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos (FENEIDA) com diretoria composta apenas por ouvintes.

Ainda, para Fernandes (2007), a conquista do estabelecimento do dia 26 de setembro como Dia Nacional do Surdo, demonstra a força do movimento social que

a comunidade surda desenvolveu. A pressão social, dessa comunidade, resultou na publicação da Lei nº 10.098/2000³⁶ e na Resolução CNE nº 2/2001.

Nesse contexto, surgem as primeiras publicações legais (brasileiras) garantidoras do respeito à diferença da cultura surda, assegurando-lhes acesso à informação e comunicação por meio da língua de sinais. No ano de 2002 o Brasil publica a Lei nº 10.436/02, que estabelece a Língua Brasileira de Sinais- Libras, como meio legal de comunicação, é o reconhecimento oficial da Libras como forma de expressão.

A partir da publicação (Lei nº 10.436/02), determinou-se que as instituições de ensino públicas deveriam garantir o ensino de Libras nos cursos de Fonoaudiologia, Educação Especial e de Magistério, nos níveis médio e superior.

A Língua Brasileira de Sinais é definida, pela legislação, como sendo 'a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil' (LEI Nº10. 43/02, art. 1º, parágrafo único).

Em 2003, é publicada a Portaria nº 3.284/2003³⁷e em 2005 o Decreto nº 5.626/2005 que regulamenta a Lei nº 10.436/02, definindo as condições para a qualificação de um profissional em intérprete em Libras. Dentre várias diretrizes, esse decreto destaca a função das universidades na construção de uma educação inclusiva para surdos, colocando como dever das instituições de ensino superior 'incluir a Libras como objeto de ensino, pesquisa e extensão nos cursos de formação de professores para a educação básica, nos cursos de Fonoaudiologia e nos cursos de Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa'(DECRETO Nº 5.626/05, art.10).

Alguns anos antes do estabelecimento legal da Libras como língua oficial no Brasil, professores da Universidade Católica de Pelotas (UCPel) iniciavam um processo de acolhida acadêmica de alunos com deficiência auditiva. Estudantes

³⁶Lei n. 10.098/2000, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência, ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

³⁷Portaria n. 3.284 de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre os requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições.

com surdez ou outra deficiência auditiva, realizaram matrícula na instituição, e a partir de então os educadores começaram a caminhada de estudos surdos.

A Universidade Católica de Pelotas criou em 2000 o Grupo de Estudos Surdos (GES), segundo as informações constantes no site da instituição (<http://www.ucpel.edu.br/ges/home/>), esse grupo visa 'contribuir para a qualificação da aprendizagem no ensino/aprendizagem universitário do aluno surdo e do aluno ouvinte, ambos compartilham mesmo espaço de saber'.

Conforme informações colhidas em conversa com uma professora integrante do GES, atualmente, o grupo conta com três alunos, seis professores, cinco intérpretes e dois familiares que acompanham frequentemente os estudos do grupo.

O Grupo de Estudos Surdos faz parte de um projeto institucional, chamado Desenvolvimento da Educação Surda da UCPel, que tem como objetivo melhorar a metodologia da educação de surdos. O modo como busca esse aperfeiçoamento é definido nas seguintes ações: 'caracterizando as necessidades/dificuldades; acolhendo o aluno surdo na UCPel; qualificando docentes; proporcionando intérpretes, criando espaços de participação dos alunos na academia e na sociedade; propondo alternativas de soluções às dificuldades; valorizando o pedagógico; qualificando o processo de aprendizagem do aluno; oferecendo à comunidade situações de conhecimento da cultura surda'.

O estudo investigativo foi realizado por meio de pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, o que será melhor explicitado no item a seguir.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A abordagem adotada foi a qualitativa, tendo como fundamento para escolha os ensinamentos de Groulx (2012), que afirma que:

[...] a pesquisa qualitativa favorece também o emprego de novas perspectivas sobre o social e a produção de interpretações mais próximas dos contextos das situações. [...] pesquisas do tipo qualitativo introduzem a questão do poder no estudo dos problemas sociais, por meio da análise da construção das representações sociais e dos processos pelos quais determinadas definições conseguem se impor e ser socialmente reconhecidas como legítimas (GROULX, 2012, p.99).

Foi escolhido o estudo de caso como estratégia de desenvolvimento da pesquisa de acordo com Yin (2010, p.39) que afirma ser o estudo de caso uma investigação prática que apura uma ocorrência atual, particularmente quando as balizas entre o episódio e o contexto não estão bem delimitadas.

A unidade de análise foi o Grupo de Estudos Surdos (GES) da UCPel. Nesta pesquisa foi adotado o estudo de caso único, o que se justifica, segundo Yin (2010), pelo fato de ser, em relação à situação que se pretende conhecer, por um lado um caso "raro", ou, de outro modo, uma caso "representativo" ou típico dos acontecimentos.

As informações foram coletadas por meio de pesquisa bibliográfica (livros, artigos, teses e dissertações), documental (documentos do GES) e entrevistas. Para tanto foram feitas pesquisas em sites oficiais (CAPES, BDTD), pesquisa física em obras impressas, investigação "in loco" dos arquivos e registros gerais do Grupo. As fontes para a pesquisa foram os documentos fornecidos pelos gestores do GES, fontes bibliográficas e relatos dos sujeitos de pesquisas.

Participaram desta pesquisa duas professoras fundadoras do GES, aqui chamadas de Fátima e Graça, dois professores atuantes no GES, professor Amiltom e professora Cíntia, uma intérprete, Sônia, funcionária do Núcleo de Apoio ao Estudante da UCPel, Glória, dois alunos participantes do GES, Márcio e Bianca e a familiar de surdo participante do Grupo, aqui chamada de Marta.

Fátima e Graça foram escolhidas por terem participado desde a criação do GES. Os professores foram selecionados por participarem ativamente do Grupo.

Com relação ao intérprete, foi escolhido por ter dedicação de 40h à UCPEL. O familiar participante desta pesquisa foi escolhido por ter acompanhado o trabalho do GES e ter considerável conhecimento sobre as atividades e estudos realizados pelo Grupo. Para preservação da identidade dos sujeitos foram utilizados para todos nomes fictícios.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, para alcançar conhecimento aprofundado sobre o GES. A escolha desse tipo de entrevista deve-se ao fato de considerar, conforme ensina Triviños (2013), que enriquece a investigação proporcionando várias perspectivas para que o entrevistado tenha liberdade e espontaneidade nas respostas, ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador.

Todas as entrevistas foram agendadas previamente, gravadas e transcritas para realização das análises e interpretações necessárias. As entrevistas tiveram início no dia onze de agosto de 2015 e término no dia vinte e um do mesmo mês. Em média as entrevistas tiveram a duração de meia hora, variando, entre 18min36s a 1h31min.

A entrevista com o familiar do surdo participante do GES e a entrevista da fundadora Graça foram realizadas nas respectivas residências, conforme solicitação desses participantes. As demais entrevistas foram realizadas nas dependências da UCPel (sala do Grupo de tradutores intérpretes de Libras, sala de atendimento psicológico do Núcleo de Apoio ao Estudante (NAE) e na sala 330 no Campus Santa Margarida da UCPel).

As entrevistas com os surdos participantes contaram com a presença de tradutores intérpretes. Conforme acordado previamente com os entrevistados, a voz dos intérpretes foi gravada como resposta às perguntas dirigidas aos alunos e professores surdos.

Em atenção à Resolução 196/96 CNS, o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, conforme parecer n. 1.174.037. Todos os participantes desta pesquisa foram cientificados sobre os métodos e instrumentos utilizados e concordaram espontaneamente em colaborar, assinando Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Para a análise e interpretação dos dados foi utilizada a análise textual discursiva, que, no entendimento de Moraes (2003), é uma técnica adequada para as pesquisas qualitativas, cujo objetivo é esmiuçar os fenômenos que estão sendo estudados para possibilitar a sua compreensão. Acrescenta o autor que as pesquisas qualitativas têm cada vez mais seus estudos fundamentados em análises textuais, por entenderem, os pesquisadores, que esse tipo de análise conduz à compreensão dos fenômenos, objetivo das pesquisas qualitativas, que estudam eventos sem a preocupação de demonstrar suposições nem sequer visa contraditá-las. A técnica é elucidada nas palavras de Moraes:

[...] a análise textual qualitativa pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma sequencia recursiva de três componentes: desconstrução dos textos do corpus, a unitarização, estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar do novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada (MORAES, 2003, p.192).

Tendo isso por base, a pesquisa analisou os dados em três etapas, que segundo Moraes (2003) constituem a análise textual discursiva, são elas: unitarização, categorização e construção do metatexto.

Na unitarização, segundo o mesmo autor, os materiais a serem analisados são estudados nos seus pormenores. No caso desta pesquisa, os documentos do GES e os textos produzidos pelas entrevistas (*corpus* de análise) foram alvo de uma desmontagem no intuito de alcançarmos o declarado nos fenômenos investigados.

Após a desordem inicial, a investigadora teve um notável envolvimento com os materiais analisados, promovendo uma impregnação das manifestações contidas nesses materiais. Essa impregnação foi feita por meio de leituras, conforme Moraes (2003) “exercício de elaborar sentidos” o que possibilita “expressar sentidos simbólicos” dos textos objeto de estudo. A leitura teve um nível de aprofundamento considerável que possibilitou à pesquisadora identificar e explorar significados a partir dos significantes (textos).

Assim, nessa fase, os textos foram desconstruídos, ficaram fragmentados com o objetivo de conseguir detectar o sentido que carregam. Foram estabelecidas relações entre as partes segmentadas e o todo.

Na categorização foram agrupadas as unidades de sentido de acordo com a maior apresentação de elementos semelhantes entre as unidades. Foi utilizado o método indutivo, no qual conforme ensina Moraes (2003), as categorias são construídas considerando as referências trazidas no *corpus* e o desenvolvimento de um processamento de comparações e contrastes entre as unidades. Dessa forma as categorias finais foram estabelecidas em um processo de triangulação entre os dados, o referencial teórico e a sensibilidade analítica da pesquisadora. Nesse processo ocorreu a etapa de construção do metatexto.

Com a elaboração de um novo texto, a pesquisadora explicitou nova compreensão sobre o fenômeno estudado, a partir do *corpus*. No ensinamento de Moraes (2003) “um esforço de exposição de sentidos e significados em sua aproximação mais direta com os textos analisados”. A validação da explicitação da compreensão do fenômeno estudado deu-se com a exposição, no metatexto, de citações dos textos analisados, bem como no que Moraes (2003) chama de “qualidade formal num sentido mais amplo”, captando e destacando a dinâmica das manifestações contidas nos textos, valorando o dito e o não dito, por entendermos a realidade como uma totalidade.

5 GRUPO DE ESTUDOS SURDOS DA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS: DA INCLUSÃO À CIDADANIA

Da análise dos documentos do Grupo de Estudos Surdos da UCPel e da reflexão sobre os relatos das entrevistas, depreendemos que a Universidade Católica de Pelotas foi lugar pioneiro de inclusão surda, cujas forças de suas ações foram propulsoras de uma inclusão de surdos que ultrapassou às salas da universidade promovendo mais do que acesso e inclusão acadêmica.

O estudo das manifestações presentes nas entrevistas demonstra que dois movimentos marcaram o processo de inclusão de surdos na UCPel. O primeiro pode-se chamar de movimento interno da Universidade, com as primeiras ações inclusivas para surdos, desde um pouco antes da formalização do GES. O segundo diz respeito à continuidade das ações acadêmicas inclusivas superando as demandas universitárias iniciais.

Esse processo de inclusão gerou frutos que ultrapassaram as questões estritamente acadêmicas, promovendo autonomia e alcançando reconhecimento social do sujeito surdo.

Em um primeiro momento, a Universidade buscou prover a demanda que surgiu por parte de alunas surdas que ingressaram no curso de Pedagogia. No começo, conforme será descrito, as fundadoras Graça e Fátima realizavam reuniões para orientar professores, alunos ouvintes e funcionários sobre como garantir ambiente acadêmico receptivo para alunos surdos. A presença do surdo foi sempre peça chave na determinação e na condução das ações definidas como necessárias para que a Universidade se tornasse um espaço inclusivo.

Nas entrevistas, duas questões foram relatadas de forma veemente quando os sujeitos referiram-se às possibilidades de inclusão proporcionadas pelo GES, são elas: a importância do intérprete de Libras e a abertura à cultura surda.

Podemos dizer que esses dois aspectos caracterizam o movimento interno de inclusão, iniciado pela Universidade Católica de Pelotas, desenvolvido e aprimorado pelo Grupo de Estudos Surdos. Esse movimento será mais bem explicitado no item 'GES e inclusão acadêmica'.

O segundo movimento caracteriza-se pela continuidade das ações de

inclusão acadêmica iniciadas pelo GES. Essa continuidade ficou expressa quando os sujeitos apresentaram seus entendimentos sobre o significado do GES e os resultados do Grupo. Esse momento será detalhado no item 'GES: inclusão cidadã', em que encontraremos o significado do GES e os frutos produzidos pelo Grupo, pelo prisma dos seus participantes.

Para melhor compreensão desses movimentos provocados pelo GES, faz-se necessário e importante iniciar a apresentação dos dados, descrevendo a história da criação do Grupo na Universidade Católica.

5.1 A HISTÓRIA DO GRUPO DE ESTUDOS SURDOS (GES)

A formação do Grupo de Estudos Surdos da Universidade Católica de Pelotas ocorreu em uma época em que não se vivenciava rotineiramente a presença de alunos surdos na educação superior, lá no início dos anos 2000.

Conforme relatos das fundadoras do Grupo (Fátima e Graça), foi devido ao ingresso de duas alunas surdas no curso de Graduação em Pedagogia, que as ações relativas ao acesso e permanência de alunos com deficiência auditiva tiveram início na UCPel.

O processo de inclusão de surdos na Universidade começou quando Graça, então coordenadora das licenciaturas, ciente de que duas alunas surdas estavam estudando na instituição, solicitou a contratação de intérprete de Libras. Porém, como ela mesma manifesta, “notamos que não bastava intérprete, era preciso um entendimento, uma compreensão da cultura surda e da identidade surda”.

Nas suas falas contaram que um surdo imbuído do desejo de cursar Letras na UCPel, fez uma visita à Universidade antes de realizar o vestibular. Esse fato instigou Fátima e Graça que conversaram com o futuro candidato, e utilizaram esse momento para colher subsídios e repensarem os métodos de trabalho, tendo em vista a possibilidade de ingresso desse aluno.

Segundo a fundadora Fátima, também professora, ela se sentiu provocada a refletir sobre suas aulas e em como trabalhar com um aluno surdo em uma disciplina que exigia oralidade.

Nesse momento foi buscar subsídios na Universidade e soube que já havia

um tradutor intérprete de Libras que trabalhava com as alunas do curso de Pedagogia. Em contato com o intérprete, foi, também, informada sobre a oferta de uma formação em LIBRAS e, naquele mesmo ano, ingressou no curso.

A preocupação com o aluno surdo do curso de Letras impulsionou Fátima a conversar com a então diretora da escola que congregava os cursos de licenciatura da UCPel, levantando a seguinte questão: “O que a gente poderia fazer?”.

A partir disso, de acordo com Fátima, que era docente do Curso de Letras, ela e Graça, a intérprete de Libras, os alunos surdos e um professor da Pedagogia que se juntou, começaram a reunir-se mensalmente. Nas reuniões os participantes questionavam o intérprete sobre “como era a educação (de surdos)”. O intérprete perguntava “coisas do curso”, “fomos nos inteirando”.

Como se pode perceber, inicialmente eram reuniões somente para elucidar dúvidas e amenizar as angústias de todos os participantes.

Fátima diz: “fazíamos uma reunião aberta” que contava com a participação dos surdos, familiares e quem mais se interessasse pelo assunto e uma “reunião fechada” com o “grupo institucional”. A presença do surdo ocorreu desde o primeiro momento, “isso foi um cuidado que a gente teve desde o início”.

As atividades eram programadas durante as reuniões, afirma Fátima. No princípio (começo do ano 2000) ocorriam uma vez ao mês, logo, ainda no mesmo ano, passaram a ser quinzenais e teve uma época (período que a professora não soube precisar) em que as reuniões ocorriam semanalmente, sempre com a presença dos alunos surdos da instituição. Muitas reuniões eram prestigiadas pelos familiares, alguns professores universitários, bem como alguns trabalhadores da educação básica (tradutores intérpretes de outras instituições) que acompanhavam a exposição das propostas que surgiam durante os encontros.

Dentre as diversas ações, o Grupo realizava oficinas, seminários, cursos e uma atividade que a fundadora Fátima chamou de “acompanhamento intelectual do aluno”, no qual o foco era acompanhar em cada disciplina o desenvolvimento acadêmico do aluno surdo. As oficinas tinham as atividades definidas a partir das decisões dos alunos surdos. Eles estabeleciam o que seria trabalhado e definiam o tema dos seminários. Cursos de Libras também eram oferecidos, sempre com grande participação, o que motivou e possibilitou o desenvolvimento do curso em

três níveis diferentes, básico, intermediário e avançado.

As ações também alcançavam os futuros alunos, com garantia de tradutores intérpretes e correção diferenciada, quando se tomava ciência de que algum aluno surdo estava inscrito no vestibular.

Um professor do curso de Pedagogia que participava das reuniões propôs a formalização do grupo como um “Grupo de Estudos”. A ideia foi levada à Graça (diretora das licenciaturas) que “deu todo apoio!”. Com essa anuência, os docentes e o intérprete fizeram o que Fátima denominou de “projecinho”, de maneira carinhosa.

As atividades propostas pelo Grupo foram permeando os espaços institucionais e criando uma atitude mais inclusiva na Universidade. Graça lembra que o convite para que surdos e ouvintes discutissem rotineiramente “a questão dos surdos” provocou a elaboração do projeto chamado “Desenvolvimento da Educação Surda da Universidade Católica de Pelotas”. Conforme revelou, o GES nasceu como uma iniciativa dentro desse projeto maior. Relata que os professores, da UCPel, interessados pelo tema, começaram a desenvolver uma visão “mais pedagógica, pois até então o surdo era visto numa visão médica”. Isso ocasionou, segundo a fundadora, apoio dos familiares, além dos professores e intérpretes, que viram no GES uma aposta nas potencialidades do aluno surdo.

Os estudos desenvolvidos pelo GES contavam, segundo Graça, com colaboradores de outras cidades. Ela conta que o Grupo convidou representantes de Santa Maria (RS) e da Universidade Federal de Santa Catarina para contribuírem com elementos sobre estudos na área, pois segundo Graça estavam “mais avançados na questão dos estudos surdos”. Narra, também, que marcavam presença professores da cidade de Pelotas, de escolas de nível fundamental e médio, que participavam e colaboravam com os estudos e debates.

Fátima menciona que as reuniões começaram “muito timidamente” e “ali foi, aí foi crescendo” [...] “não sei dizer como foi tomando essa dimensão”. Outros professores “vieram”, outro tradutor intérprete compôs o Grupo e em “2003 ou 2004” foi desenvolvido um projeto institucional. Segundo ela, o GES “nasce para atender uma necessidade pedagógica de duas áreas da Católica que seriam as licenciaturas em Pedagogia e Letras!”.

Fátima relata também que o GES era um grupo interdisciplinar em que cada

sujeito contribuía com conhecimentos de sua formação acadêmica. Assim, entende que o GES não teve um fundamento teórico determinado utilizado para a sua criação, “era muito na prática!”, ressalta.

Conta, ainda, que quando o GES começou, os participantes elaboraram “regras” e “atuações” a partir das “nossas percepções”, uma vez que não havia dispositivo legal sobre educação inclusiva para surdos. Com a criação do GES foi se proporcionando, dentro da universidade, uma nova visão sobre educação inclusiva, criando-se um “grupo de inclusão”. Embora a instituição tivesse formado o grupo de inclusão, em um sentido mais amplo, a UCPel entendeu que o GES deveria continuar, considerando a especificidade do surdo “ele não tem deficiência, ele precisa de uma metodologia de ensino que inclua Libras, isso foi uma defesa do GES”.

Segundo Fátima, quando alunos, de diversas áreas da universidade começaram a frequentar o GES, foi que se iniciaram ações para divulgação do trabalho do Grupo. Nesse momento, muitos professores começaram a procurar o Grupo e a preocupação dos elaboradores do projeto foi no sentido de garantir a todos, tempo para frequentar as reuniões, seminários e cursos, como o de Libras, que recebeu além de professores, também funcionários da universidade. Nesse contexto o Grupo de Estudos Surdos da UCPel foi sendo construído.

Sobre os propósitos do GES, Graça manifesta: “queríamos entender os surdos, a cultura surda!” [...] “passamos a entender que o surdo não é doente e que ele é alguém que, se for tratado com outra língua, a Libras, ele é igual a qualquer outro!” “[...] era mais uma questão de língua do que de saúde!”. Nesse sentido, esclarece que as estratégias do Grupo foram sendo traçadas primeiro para: “Entender a questão do surdo”, “ver a contribuição que a Universidade podia dar para a vida do surdo na comunidade” e “da comunidade compreender o surdo”. Segundo a fundadora, o Grupo tinha entre seus objetivos: identificar as necessidades e dificuldades do surdo, na aprendizagem, na vida dele e na comunidade, realizar qualificação docente, promover o aperfeiçoamento de intérpretes e criar espaços de participação dos surdos na academia e na sociedade.

Conta Graça que a “premência da ação” foi propulsora das primeiras ações do GES (reuniões, visitação às aulas para conversar com a turma que recebia aluno

surdo, etc). Era assim que, no início, as atividades se estabeleciam, pela necessidade: “O que é urgente?”, “O que é preciso agora?”, “É preparar os professores?”, “É falar com os alunos?”, “É estudar?”, “É registrar alguma coisa?”, “É atender aos familiares?”, “Atender o próprio surdo?”.

Graça exemplifica com ações concretas: “conseguimos que intérpretes abrissem os eventos, estivessem em todos os eventos da Universidade para que o surdo pudesse participar!”. Sobre os intérpretes, destaca o fato de que já, naquela época, a universidade dispunha de dois profissionais em cada sala de aula de aluno surdo, e que esses intérpretes contavam com acompanhamento de saúde por conta de possíveis lesões por esforço repetido.

Outra ação relatada foi a de reunir professores que teriam alunos surdos, antes do início das aulas, para melhor organização do processo ensino-aprendizagem. O GES também percorria as salas de aula para conversar com colegas do aluno surdo, com o intuito de que compreendessem melhor o convívio com o intérprete em sala de aula, dentre outras peculiaridades que precisariam ser observadas na rotina com o colega.

Graça lembra a realização de seminários para a comunidade, “para que um surdo ao entrar numa loja, os vendedores não se virassem de costas por não saberem o que fazer!”. Graça também ressaltou o que chamou de “qualificação do processo de aprendizado”, ação do GES que atentava para a manifestação do aluno surdo que demonstrava dificuldades no aprendizado com algum professor.

Nessa situação, “sem interferir na postura do professor” o GES orientava o docente para desenvolver suas aulas com o olhar que requer o aluno surdo. A fundadora refere ainda a ocorrência de encontros abertos à comunidade que proporcionaram a “oportunidade de conhecimento da cultura surda pela sociedade”.

Além dessas ações, o GES proporcionava ao surdo atendimento psicológico, quando necessário. Foi, segundo Graça, o esforço conjunto de toda estrutura na Universidade que favoreceu o desenvolvimento dessas ações inclusivas.

Segundo Graça, o conhecimento sobre a cultura surda e o aprofundamento dos estudos surdos, deu-se inicialmente por meio de artigos, relatos, informações sobre encontros ocorridos em outras localidades, livros para estudos do tema, inicialmente sob o ponto de vista médico.

Além disso, Graça relata que o GES havia estabelecido uma meta: estabelecer a obrigatoriedade da disciplina de Libras nas licenciaturas, ministrada por professor surdo.

Embora muito bem recebido pela comunidade acadêmica, uma das questões obstaculizadoras de um maior desenvolvimento do GES, foi de acordo com Fátima, a falta de recursos externos. A UCPel patrocinou de forma autônoma, todos os gastos dos tradutores intérpretes, realização de cursos, participação em seminários, inclusive fora da cidade de Pelotas. A política institucional apoiou o projeto GES, tanto que, a universidade oportunizava trabalho aos surdos na instituição e concedia bolsas de estudos eles.

Importante destacar a fala de Fátima, quanto ao seu entendimento, na época da criação do GES, acerca do surdo na universidade:

[...] o aluno surdo na universidade, o problema não é a surdez, o problema é que ele é outra língua que nós não sabemos, nós deveríamos saber essa língua, porque é língua oficial do Brasil! Então nós temos que ter a obrigação, como eles leem e escrevem em português, nós teríamos que produzir a Libras, como nós temos essa deficiência, eles precisam de um tradutor intérprete!.

O exame dos documentos guardados nos arquivos do GES ratifica a ocorrência das atividades relatadas pela professora Fátima. Os arquivos apresentam atestados (de frequência nos cursos de formação em Libras, matrículas nesses cursos, comparecimento em seminários, em reuniões do GES) desde o ano de 2004, comprovando a ocorrência de seminários sobre cultura surda, promovidos pela UCPel, bem como a articulação que o Grupo fazia com os demais entes da comunidade (prefeitura, Associação de Surdos de Pelotas, etc) e arredores de Pelotas, destaca-se que no mesmo ano há ofício da Secretaria de Educação de Arroio Grande referente à pesquisa enviada pelo GES àquela localidade.

A interação da comunidade pelotense com o GES fica manifestada, nos anos seguintes, pelos vários ofícios enviados à UCPel, por diversas instituições, (como exemplo a Associação dos Surdos de Pelotas, Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos) seja solicitando o espaço da universidade para atividades de cunho educacional inclusivo, seja para convidar a Universidade para encontros

sobre o tema da educação de surdos. Nessa época, de pleno desenvolvimento do GES, foi proposto o Projeto de Desenvolvimento da Educação Surda da UCPel.

O Projeto, segundo consta nos arquivos do Grupo, foi protocolado em junho de 2005, como um processo vinculado à Escola de Ciências Ambientais da UCPel, proposto pela fundadora Graça, então diretora da Escola. O projeto descrevia, como finalidade integrar a UCPEL às iniciativas de aperfeiçoamento de estudos surdos, abrangendo ações de ensino, pesquisa e extensão, destinadas ao atendimento de estudantes com problemas auditivos.

Destacam-se alguns dos seus objetivos: qualificar o processo de aprendizagem do aluno surdo na UCPel; caracterizar necessidades/ dificuldades de aprendizagem não atendidas pela oferta de educação a surdos; propor alternativas de solução às dificuldades específicas da educação do surdo; proporcionar atendimento ao surdo desde o momento de acolhida na UCPel, dentre outros.

Os relatos das professoras fundadoras do GES indicam que o Grupo era apenas um elemento do projeto, mas que acabou tomando proporção maior do que o projeto em si.

Seguindo a leitura dos arquivos do GES, notamos que nos anos seguintes as atividades continuam e, por meio dos memorandos do ano de 2009, foi possível verificar a intensa atividade do Grupo, que, naquele ano, expediu ofícios, inúmeros memorandos e atestados. Os memorandos continham matéria referente a pagamento de intérpretes de Libras, pagamento de custas para a participação dos tradutores intérpretes em eventos fora da cidade de Pelotas, contratação de intérpretes de Libras, redução/aumento da jornada de trabalho de tradutores intérpretes em Libras, análise da possibilidade de intérprete de Libras em eventos da UCPel, merecendo destaque a fundamentação constante no documento que intencionava oportunizar a presença de intérpretes de Libras em todos os eventos da Universidade:

O pedido prende-se ao fato de considerar o surdo como cidadão comum, passível de participação em qualquer evento acadêmico, independente da necessidade de informar sua surdez. Também pelo fato de ser Libras, língua oficial brasileira. Entende que cabe a reitoria e não ao Grupo este tipo de procedimento. Experiências concretas têm demonstrado que não são planejadas estas participações ou são solicitadas em tempo hábil para um bom atendimento (Graça- fundadora).

Os memorandos também versavam sobre a necessidade de divisão das turmas dos cursos de capacitação em Libras, por apresentarem expressivo número de alunos, sobre o oferecimento de cursos de Libras, confecção de uniformes para os instrutores dos cursos de Libras, solicitação de espaço para realização da banca de avaliação dos alunos dos cursos de capacitação em Libras, solicitação de pagamento aos intérpretes, confecção de certificados. Os atestados apresentavam tanto matérias referentes a pedidos de professores dos cursos de Libras (solicitando atestado de atuação como instrutor, como solicitações de alunos atestando presença em reunião do GES, matrícula nos cursos de capacitação em Libras e atestando frequência nesses cursos.

Em 2009 o GES contava com expresso apoio institucional, manifestado pelos despachos das instâncias acadêmicas para pagamento de intérpretes, tanto em atividades de aula como em eventos da Universidade, como formaturas, como também, contribuição financeira para garantir participação de intérpretes da UCPel em eventos e encontros fora da cidade de Pelotas.

Além do apoio financiador, naquela época, o GES contava com a orientação escrita, expressa para que os intérpretes tivessem respeitados o limite salutar do desempenho de suas atividades laborais, o que foi materializado em alguns despachos, requisitando a contratação de mais profissionais intérpretes tradutores de língua de sinais, tendo em vista o aumento do número de surdos ingressando na UCPel e o aumento consequente de disciplinas cursadas.

As atividades do GES tinham expressiva procura, tanto que há memorando indicando a necessidade de dividir as turmas dos cursos de Libras oferecidos pelo Grupo, em razão do grande número de inscritos, motivando em sequência, oportunizar cursos de Libras com níveis mais avançados. O reconhecimento do valor das ações do GES é demonstrado também pela ocorrência desses cursos em cidades da região como Arroio Grande e Santa Vitória do Palmar.

As comunicações internas mostram a interação entre o GES e os demais setores da Universidade, no sentido de serem acolhidas tanto as requisições do Grupo como também as solicitações de outras instituições de educação que, por meio do GES, requisitavam espaços e materiais da UCPel para eventos sobre

educação de surdos.

Em meados de 2010 é possível notar uma mudança institucional em relação ao GES. Isso se depreende da leitura dos memorandos do ano de 2010, em que a identificação do remetente “De” é agora Núcleo de Apoio ao Estudante (NAE), e não mais grupo de Estudos Surdos como vinha ocorrendo até 2009. A professora Graça continua assinando os memorandos, porém agora, abaixo de seu nome, aparece a identificação de “Coordenadora do projeto de Inclusão da UCPel” ao invés de “Coordenadora do Grupo”, como ocorria nos memorandos anteriores.

Os registros informam intensa atividade do GES durante o ano de 2010, com a continuação do oferecimento de cursos de Libras com grande procura. Também nesse ano o GES, conforme os memorandos, encaminha projeto do Curso de Capacitação para Tradutor/Intérprete de Libras e fundamenta a aprovação do projeto ressaltando que apenas em 2012 “haverá” profissionais formados em Letras Libras, o que justifica continuar oferecendo o curso para que o auxílio aos surdos ocorra por meio de profissionais habilitados e competentes.

O GES demonstrava interesse em participar das ações que conduzissem à formulação de políticas públicas educacionais inclusivas, é o que se pode perceber pelos arquivos de 2011 do Grupo, que guardam correspondência de assessor de Deputada sobre manifestação acerca da utilização da Libras para atender pessoas com deficiência auditiva. Essa correspondência nos arquivos permite inferir que o GES demonstrava interesse nas questões inclusivas educacionais de caráter público. Corroborando com essa interpretação, o fato de encontrarmos inúmeras legislações, orientações oficiais, resoluções e afins, sobre a educação de surdos. Orientações sobre a formalização de convênios para melhor atender pessoas com deficiência são encontradas com minúcia inclusive com os correspondentes anexos.

Como destaque das legislações encontradas nos arquivos, temos a legislação Municipal Pelotense. A leitura do material de cunho legal dos arquivos do GES, revela que em 2001 Pelotas publicou a Lei n. 4.674, que reconheceu no âmbito do município de Pelotas a Libras como língua oficial. No mesmo ano, instituiu o dia Municipal do Surdo (26 de setembro).

Em 2004, criou a disciplina de Libras na grade curricular municipal de Pelotas, em 2005 cria cargos específicos para atender alunos com deficiência auditiva. A

legislação municipal estabeleceu como competente a Secretaria Municipal de Educação para definir os critérios de atuação do intérprete de Libras.

Os estudos sobre educação de surdos foram atividades recorrentes no GES, em seus arquivos pode-se ver a guarda de textos sobre a matéria, desde o ano de 2004. Alguns autores encontrados são citados pelos entrevistados como fundamentação teórica para as ações do GES.

Alguns eventos que contaram com a participação do GES foram: Seminário Educacional, O processo de aprendizagem na escola includente (2003), II Seminário de Formação, Surdo: diferentes cenários educacionais, Oficina de Libras (2011), Capacitação para Intérpretes promovido pela Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Portadores de Deficiência e de Altas Habilidades do Rio Grande do Sul – FADERS (2005), Mostra de Ação social (2005), Cursos de Libras (2012), Setembro Azul (2012), Audiência Pública para Debater a Libras no sistema Legislativo Municipal (2012).

Por meio dos arquivos do GES, podemos mencionar a documentação referente aos eventos do Grupo até o ano de 2012, depois não há mais registro documental. As manifestações das entrevistas revelam mudanças no Grupo que conduzem à formação do Grupo Tradutores Intérpretes (GTILs).

Apesar da visível força do GES dentro da Universidade, na comunidade de Pelotas e cidades vizinhas, conforme os dados analisados, verifica-se que hoje o Grupo não existe mais. Segundo uma intérprete de Libras, Sonia, o Grupo hoje está circunscrito ao Grupo de Tradutores Intérpretes de libras – GTILs da UCPel.

Embora o GES não exista mais como Grupo de Estudos Surdos, com sua estrutura e forma de atuação, de alguma forma se projetou. Seus integrantes, participantes desta pesquisa, revelaram que o Grupo difundiu mais do que a cultura surda e produziu mais do que inclusão pelo acesso ao ensino superior, extrapolando os limites da inclusão acadêmica, ousando na direção da inclusão cidadã.

5.2.1 GES e inclusão acadêmica

Evidenciando o primeiro movimento inclusivo para surdos na UCPel, temos as ações realizadas para acolher os alunos surdos que ingressavam na Universidade e

prover suas demandas educacionais. Na mesma direção, em todos os eventos da UCPel, os surdos passaram a ser acompanhados por tradutores intérpretes de Libras. Nesse contexto, o GES promoveu na Universidade o conhecimento da cultura surda, seus valores e identidade, chegando a toda comunidade interna.

Destacados por todos os participantes da pesquisa, como essenciais no processo de inclusão de surdos na educação superior, os intérpretes em Libras aparecem em diferentes momentos da pesquisa.

Fazendo apreciação das falas das professoras fundadoras, percebe-se que foram inúmeras as ações de inclusão desenvolvidas pelo GES, no entanto, o profissional intérprete de Libras sempre se sobressai. Nesse sentido, Fátima relata a importância do intérprete para os alunos surdos:

[...] questão de poderem participar de todas as atividades na Universidade porque eram disponibilizados intérpretes [...].

Sobre a mesma questão Graça conta:

[...] Inclusive conseguimos que intérpretes abrissem os eventos, estivessem nos eventos todos da universidade pra que o surdo pudesse participar! [...].

Deve-se destacar que nessa época, início dos anos 2000, colocar o intérprete de Libras na universidade, como elemento de destaque para questão surda, era estar na vanguarda do processo, considerando-se que a Libras passou a ser língua oficial no Brasil somente alguns anos depois, em 2002, com a publicação da Lei n. 10.436/2002.

Vale ressaltar o posicionamento das fundadoras do GES na orientação do uso da Libras no ambiente universitário, antes mesmo que tivesse reconhecimento legal. Tal procedimento traduz, em nosso entendimento, um respeito à diferença independentemente da tutela por norma legal.

O importante, naquele momento, era garantir a dignidade da pessoa surda e seu pleno desenvolvimento educacional, certos de que se tratava apenas de uma língua diferente e que os ouvintes precisariam aprendê-la para que se construísse uma proveitosa convivência acadêmica.

Um dos professores do GES, a tradutora intérprete do Grupo e a funcionária participante do GES relataram que os intérpretes são fundamentais no processo de inclusão, conforme manifestam:

Cíntia, professora do GES, manifestou que as possibilidades de inclusão oportunizadas pelo GES, devem-se a uma ação fundamental:

[...] O mais importante é ter intérpretes dentro da Universidade pros alunos surdos que queiram cursar a Universidade [...]

A essencialidade da presença do tradutor intérprete de Libras, na manifestação de Sonia (intérprete do GES) pode ser vista quando ela destaca o diferencial da Universidade:

[...] pela primeira vez uma instituição particular pensava na diferença [...] oportunizou cursos de libras, cursos de tradutores intérpretes [...] então se começou um contexto de pensar a língua portuguesa de uma forma diferente [...]

Também Glória, funcionária da Universidade, expressa que:

[...] os intérpretes de Libras! eles ajudam bastante nesse processo assim de ajudar o professor, de ajudar o aluno, de poder orientar algumas coisas assim! [...]

Percebemos uma unanimidade dos participantes sobre a importância do intérprete de Libras na composição de uma educação superior inclusiva para surdos.

Quanto aos alunos surdos, foram muitas as manifestações em que referiram à dimensão fundamental que o intérprete de Libras assume para a construção de uma universidade inclusiva para os surdos. Nesse sentido Bianca:

[...] Eu acho que o GES teve a preocupação de oferecer acessibilidade à Universidade, de ter os intérpretes, ter alunos ouvintes e surdos inclusos aqui dentro dessa comunidade surda aqui dentro da Universidade Católica!

Destaca-se, também, a manifestação do aluno Márcio:

[...] os professores perceberam que era preciso mudar a metodologia, que precisava, por exemplo, ter um foco no profissional intérprete, que estava ali, para realizar a interação entre o aluno

surdo e a comunidade ouvinte, muito mais que repassar o conteúdo [...]

Pela manifestação do aluno Márcio podemos entender que o GES valorizou o profissional intérprete de forma que a comunidade acadêmica despertou para a importância do intérprete na qualidade da educação superior de surdos.

Esses relatos reforçam o entendimento explicitado acima sobre a compreensão dos participantes do GES, de que a inclusão surda requer a presença do intérprete de Libras.

Essa compreensão demonstrada nas falas mostra ações anteriores às orientações e leis nacionais sobre educação inclusiva. Não fosse esse fato por si só relevante o suficiente para colocar o GES em lugar de destaque pelo processo inusitado que desenvolvia, em termos de educação universitária, o estudo das normas sobre educação inclusiva mostra que, internacionalmente, somente em 2006 apareceram as primeiras determinações e orientações, para que os Estados promovessem em seus territórios uma educação inclusiva com respeito às diferenças humanas. Trata-se da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Nela estão contidos preceitos para o estabelecimento de uma convivência salutar que mantenha a dignidade de todos os seres humanos. Para tal, o documento impõe aos Estados a realização de ações inclusivas em todas as esferas sociais.

No campo da educação, a Convenção traz diversos dispositivos, cabendo nesse momento destacar que a educação inclusiva para surdos passa a ser tutelada internacionalmente a partir de 2006, com a publicação pela Organização das Nações Unidas (ONU) dessa Convenção.

Sendo assim, pode-se dizer que as ações do GES, no início dos anos 2000, em relação aos intérpretes em todos os eventos da Universidade, nasceram da particular compreensão sobre a importância do respeito à diversidade humana, pois essa visão singular para a época, não contava, como vimos, com qualquer diretriz supranacional para se apoiar.

A análise das narrativas que mencionam os intérpretes como essenciais no processo de inclusão surda na universidade, conduziu-nos a pensar sobre a valorização desse profissional. Isso porque, além da exposição sobre a importância

da presença do intérprete, os sujeitos ao se referirem a eles também relataram a elogiável ação do GES em promover cursos de Libras e cursos de formação de tradutores intérpretes em Libras.

[...] exercício do aprendizado de libras, da língua de sinais, por isso que são desenvolvidos esses cursos de extensão e cursos pra que mais pessoas aprendam, pra que haja comunicação, pra que alunos ouvintes dessa Universidade possam... e os colegas de alunos surdos pra que haja comunicação [...] (Cíntia- professora).

Para o professor Amilton foi um importante momento, pois “[...] o Grupo começou a se preocupar com a formação de intérpretes”.

Ainda sobre a questão da promoção dos cursos, Sonia, que é intérprete conta sobre sua experiência: “[...] eu vi palestras, eu vi formações de tradutores [...]”.

Cabe ressaltar que de acordo com os documentos do GES, inúmeros cursos de formação em Libras e de formação de tradutores intérpretes ocorreram na UCPel em 2008, sendo que indicam que já no início dos anos 2000 a UCPel começou a ofertar esses cursos, conforme contou a fundadora Fátima, que ingressou em uma formação em Libras nessa época, assim que soube da oportunidade.

Presente nessa ação de capacitação em Libras mais um feito do Grupo, uma atitude inovadora para a época, tendo em vista que apenas no ano de 2005, com o Decreto n. 5.626 foram estabelecidas as diretrizes para a formação de docentes em Libras.

Mais uma vez o GES adianta-se à letra da lei, assumindo atitude inclusiva para surdos na educação superior. Nesse sentido, já no início dos anos 2000 ofereceu, segundo relatos dos sujeitos, cursos de Libras para acadêmicos, docentes, funcionários e para a comunidade em geral. Essa prática fica evidenciada na manifestação da aluna Bianca que diz que “[...] o GES ofereceu um curso de Libras e os funcionários participaram! [...]”. Nesse sentido o professor Amilton conta que “[...] teve interesse da comunidade num curso de libras [...]”.

Somente em 2006 começa no Brasil um procedimento oficial para a certificação de profissionais em Libras, o Prolibras (Exame Nacional para Certificação de Proficiência no uso e no ensino de Libras e para Certificação de Proficiência na tradução e interpretação de Libras/Português/Libras). Segundo a

publicação do Portal do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira):

O Exame visa proporcionar a pessoas com nível superior de escolaridade, surdas ou ouvintes, a certificação de competência necessária para compor o corpo docente de Libras e a pessoas com nível médio de escolaridade, a certificação de competência necessária como instrutores de Libras (PORTAL DO INEP/2015).

Enquanto isso, em Pelotas, na Universidade Católica, o GES promovia a capacitação em Libras, desde que percebeu a necessidade desse aprendizado, quando ingressaram alunas surdas na Universidade e a demanda por um espaço educacional inclusivo se mostrou importante, no ano de 2000.

A questão da capacitação e qualificação profissional para o desempenho das funções educacionais para promover uma educação inclusiva aparecem como diretrizes na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) no sentido em que essa absorve as orientações contidas na Convenção (ONU/2006) e no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH (2007).

Ela estabelece que é preciso comprometimento social para garantir escolarização continuada, até os mais altos níveis de ensino, o que requer, segundo a política, a qualificação e capacitação dos professores e demais trabalhadores da educação para a promoção de uma educação inclusiva em todos os aspectos, arquitetônico, tecnológico, informacional, linguístico (MEC/SEESP/2008).

Como percebemos, o GES pôs em prática entendimentos sobre educação inclusiva que surgiriam no Brasil (e até mesmo internacionalmente) somente anos depois. O Grupo instituiu na UCPel preceitos inclusivos para surdos, que aparecem em âmbito nacional, de forma organizada (PNEEPEI) somente em 2008, trazendo para si a responsabilidade de organizar o seu ambiente acadêmico, de maneira a garantir acessibilidade educacional e valorização das diferenças.

Essa atitude de compromisso, quando ingressaram na Universidade os primeiros alunos surdos em 2000, de garantir-lhes educação superior de qualidade marcada pelo respeito à língua surda, reflete, a visão ampliada e antecipada que tiveram os fundadores do GES.

Outra questão que caracteriza o primeiro movimento inclusivo do GES é o que aqui chamamos de ‘abertura à cultura surda’, atitude presente desde o início das ações inclusivas na UCPel.

A abertura à cultura surda é evidenciada em muitas falas dos sujeitos. O crescimento cultural, tanto da comunidade acadêmica quanto de toda a sociedade, propiciado pela compreensão sobre a cultura surda. As fundadoras destacaram:

[...] oportunidade de conhecimento da cultura surda pela sociedade [...] (Graça- fundadora).

[...] os seminários que havia todos os anos seminário para discutir a cultura surda [...] (Fátima – fundadora).

Sobre essa questão, a intérprete Sonia revela que:

[...] pela primeira vez uma instituição particular que pensava na diferença [...] Então palestra de como seria no caso né uma sala com inclusão, o que seria e como seria um aluno incluso, o que era surdez, cultura surda, língua de sinais, oficinas de língua de sinais, estudos linguísticos de fora do Brasil! [...].

Com a mesma compreensão sobre a importância de conhecer a cultura surda, a aluna Bianca diz que “[...] o GES começou a divulgar isso em Pelotas, que existem surdos no meio acadêmico!”

O aluno Márcio reforça que:

[...] O GES lutava com isso, pra divulgar a mostrar que tinham que ter mudanças, aí os professores perceberam que era importante mudar a metodologia, que precisava, por exemplo, mais atenção, ter um foco maior sobre isso, sobre o aluno surdo, não só o aluno surdo, mas também profissional intérprete que tava ali naquela aula, pra ter uma qualidade melhor na atuação desse profissional, precisava adaptar, né!

Os participantes da pesquisa também falam da importância dada à participação dos surdos nas decisões e no desenvolvimento das ações educacionais inclusivas, propostas pelo GES. O professor Amilton destaca que “[...] chamavam o surdo pra resolver o que o surdo precisava [...]”.

Também Marta, familiar que acompanhava as atividades do GES diz que o entendimento era de que “[...] os surdos mesmos dissessem o que eles precisavam pra que eles conseguissem se manter na Universidade [...].”

As afirmações tanto sobre o valor do conhecimento da cultura surda, quanto da valoração do surdo como sujeito ativo nas deliberações sobre sua convivência social, nos remete ao que Rodrigues (2003) chamou de defesa da heterogeneidade e da diversidade. O autor explica que simultaneamente à força do sistema capitalista que quer a homogeneização das pessoas, surge em determinados espaços a formação de grupos que lutam pela visibilidade e respeito às minorias.

Entendemos, pelos relatos dos sujeitos, que o GES foi um desses “espaços” que se construíram na contramão da homogeneização, uma vez que compreendeu a diferença como oportunidade de crescimento, pessoal, intelectual e, sobretudo crescimento humano.

Na nossa compreensão, o olhar que os participantes do GES e, sobretudo o olhar que as fundadoras Fátima e Graça tiveram sobre o aluno surdo, caminhavam na mesma direção do pensamento de Smith (2008), no sentido de alertar que o modo como as pessoas são tratadas influencia diretamente na limitação e na sua independência. Essa concepção, a nosso ver, foi percebida pelas fundadoras que apostaram nas potencialidades do aluno surdo ao invés de colocar o foco das ações educacionais na surdez (na deficiência) do aluno.

Essa sensibilidade de perceber o aluno surdo como plenamente apto a realizar a graduação de sua preferência, e que os ouvintes (professores, funcionários e alunos) precisariam aprender a Libras, foi fundamental para a determinação do modo como a cultura surda na UCPel e na comunidade pelotense, foi conhecida, compreendida e difundida por meio do GES. Isso foi manifesto na fala de uma das fundadoras:

[...] entender os surdos, a cultura surda! Por exemplo, o intérprete é alguém que faz parte da cultura surda e não necessariamente dos ouvintes, a não ser que queiram uma outra língua! Nós queríamos entender e passamos a entender que o surdo não é doente e, que ele é alguém que se for tratado com uma outra língua, libras, ele é igual a qualquer outro! Então nós vimos que era mais uma questão de língua do que de saúde! [...] (Graça - fundadora).

A notável sensibilidade que se identifica na fala acima é ratificada por Damázio (2007) que afirma que é preciso rever as práticas pedagógicas. Muitas são ultrapassadas e especificamente no caso de alunos surdos, a autora salienta que a surdez é exaltada como limitador da aprendizagem, quando, na verdade, são as metodologias utilizadas em sala de aula que são inadequadas para o desenvolvimento do aluno surdo.

As ações do GES para a promoção da cultura surda, com palestras, seminários, conforme descrito na história do Grupo, destacam-se pela atitude inclusiva daqueles que iniciaram os estudos surdos na UCPel, com a dedicação e firmeza que o momento impunha.

Essas ações foram exitosas, pois, alcançaram acolhimento da comunidade acadêmica pelo conhecimento, isto é, primeiro foi oportunizado conhecer o sujeito surdo, seus anseios como aluno, suas percepções sobre o universo dos ouvintes, suas potencialidades enquanto pessoa e depois foi orientado o incentivo ao novo, às novas formas de avaliar o processo de conhecimento, enfim o GES provocou mudança nas formas de ensinar e aprender.

O GES antecipou para Pelotas a vivência de uma educação inclusiva que não havia sido, até então, pensada, nem no âmbito dos gabinetes ministeriais do Brasil. Tal experiência educacional inclusiva tão pouco havia sido publicada, sequer como orientação ou como futuro cenário de uma educação com princípios fundamentados no respeito à diversidade humana. Inusitada empreitada que colocou em prática, na UCPel, preceitos disseminados internacionalmente como sendo os adequados para a promoção da educação inclusiva.

Conhecer o caminho percorrido pelo GES, saber das ações por ele iniciadas, e verificar que o Grupo desenvolveu atividades que apareceram, anos mais tarde, na Política Nacional de Educação Inclusiva (PNEEPEI/ 2008) como propostas e como orientações para a promoção da inclusão educacional no Brasil, é no mínimo constatar a iniciativa desse Grupo que, para além da inclusão acadêmica abriu espaço e caminho privilegiado também para a possibilidade de inclusão mais plena e cidadã.

5.2.2 GES: inclusão cidadã

O segundo movimento inclusivo para surdos na UCPel pode ser tipificado por dois enfoques, relatados pelos sujeitos sobre o GES. O primeiro refere-se ao significado do GES para os sujeitos e o outro descreve o que os sujeitos percebem como frutos do Grupo.

Esses dois prismas conduzem a uma nova dimensão da inclusão que ultrapassou as salas da Universidade, projetando-se para outros espaços e lugares, lançando-se no tempo, uma inclusão 'para além do GES', uma inclusão cidadã.

Os relatos dos sujeitos revelam o GES como alicerce para a realização da inclusão de surdos. As fundadoras mostram isso nas falas:

[...] importantíssimo e necessário [...] encontravam no GES um espaço, um lugar de busca de apoio mesmo né, então eu acho que pra o aluno surdo é importantíssimo, fundamental! [...] (Graça - fundadora).

Envolvida pela mesma compreensão, Fátima afirma que o GES:

[...] era uma referência para o aluno surdo aqui na universidade! [...] quando o GES existia bem forte, os alunos eram uma referência, para o aluno aqui dentro da Universidade ele sabia que tinha um lugar onde se reportar pra qualquer necessidade! Eu acho que eles relacionavam a inclusão ao GES na Universidade! [...].

O GES como referência também foi apontado por Amilton, professor do Grupo:

[...] o GES que era muito importante a referência porque era como referência [...] tentava ajudar, tentavam fazer essa ponte, solucionar os problemas junto com os alunos, junto com os docentes, junto com os colegas [...] o GES realmente era uma referência!

Os alunos surdos revelaram suas percepções sobre o significado do GES de duas formas. A primeira refere-se a uma maneira restrita de entender o GES, nesse sentido a aluna Bianca:

[...] um grupo de discussões com objetivos gerais, específicos, de trabalho com pessoas surdas, com a comunidade [...] que trata só disso, isso é muito importante, isso tem uma visão, tem um significado que estimula realmente os profissionais e isso é bem importante porque desenvolve, realmente tem uma contextualização com a teoria e com a prática!

Já na manifestação do aluno Márcio, é demonstrado um entendimento sobre o significado do GES, apontando uma percepção mais abrangente:

[...] o GES significa muita coisa pra mim, inclusão! [...] a construção da inclusão! [...] é a inclusão, essa interação da inclusão! [...] a palavra seria inclusão, pra definir o GES, uma real inclusão né!

Percebe-se que os sujeitos identificam no GES a base para a inclusão surda. Marcantes as falas ao utilizarem “referência” para significação do Grupo.

A participação que os surdos tinham no Grupo e nas ações que dele decorriam, também contribuíram para a construção da representação que o GES tinha para os sujeitos, isto é, a valorização do surdo na construção dos encaminhamentos inclusivos na Universidade. Nesse sentido:

[...] o GES o grupo, eu me sentia muito bem com o grupo! Eu me sentia realmente incluído, eu me sentia que realmente participava ativamente das reuniões, das oficinas, tudo que eu participava me sentia muito bem, sentia uma autonomia muito boa né porque o GES escutava muito a voz do surdo! [...] (Márcio- aluno do GES).

A fundadora Graça, também relatou sobre a participação surda:

[...] um crescimento muito grande que eles tiveram não é, enquanto participantes do grupo porque havia uma troca muito grande entre ouvintes, surdos, alunos, professores, convidados, era um grupo heterogêneo que trocava muito e que cresceu [...].

Identifica-se nos relatos a ideia de educação superior, participativa, democrática, conduzindo-nos a uma compreensão de educação enquanto direito humano. Conforme o enunciado da Campanha Nacional Pelo Direito à Educação:

A Declaração Universal dos direitos Humanos, de 1948, reconhece o direito humano à educação em seu artigo 26 e estabelece que os objetivos da educação são o pleno desenvolvimento da pessoa humana e o fortalecimento do respeito aos direitos humanos. Os direitos humanos são um conjunto de princípios comprometidos com a garantia da dignidade humana. Esses direitos são universais (para todas as pessoas), interdependentes (todos os direitos humanos estão relacionados entre si, e nenhum tem mais importância que outro), indivisíveis (não podem ser fracionados) e devem ser exigidos do Estado por meio de pressão política da sociedade e de ações jurídicas. O Brasil é signatário de diversos documentos internacionais, com força de lei, que reconhecem a todas as pessoas o direito humano à educação (CNDE, 2011).

A Campanha Nacional pelo Direito à Educação explica que o reconhecimento das diferenças tanto na educação, como na sociedade em geral é fator fundamental para a construção de uma educação de qualidade.

Nesse contexto, ela ensina que isso só é possível com a consideração do que chamou de “dimensões do processo de aprendizagem”. Essas dimensões referem-se às “questões comprometidas com a formação de pessoas para serem sujeitos de direitos e de vida plena”, a Campanha salienta as dimensões do conhecimento, estética, ambiental e dos relacionamentos humanos (CNDE, 2011).

Encontramos nas manifestações dos sujeitos sobre suas percepções sobre os frutos do GES, o desenvolvimento dessas dimensões. Notabiliza-se nas falas das fundadoras:

[...] Muito positivo, porque primeiro abriu espaços, segundo, realmente hoje a realidade nos mostra ricos alunos surdos atuando na comunidade como coordenadores, como estudantes, estudando mestrado, doutorado, várias especializações, contribuindo na sociedade [...] Então, hoje, nós temos aluno formado em psicologia, em administração de empresas, em jornalismo, em matemática, em pedagogia que foram os dois primeiros, em design de modas, outros fazendo curso de especialização na Católica e fora da Católica, mestrado, doutorado, coordenadores hoje de curso de Libras ou de Letras em universidades federais, em institutos federais de educação, em escolas municipais estaduais e alfabetizadores de crianças, em escolas especiais, quer dizer, eles tiveram uma caminhada de sucesso, graças a eles mesmos e a ajuda que encontraram na Universidade! (Graça)

Presentes na fala de Graça, aspectos da dimensão do conhecimento, conforme explica a publicação da Campanha Nacional do Direito à Educação (2011), que entende a educação como um processo garantidor da apropriação do conhecimento, e as relações entre teoria e prática na consolidação do conhecimento científico.

Também encontramos pontos da ‘dimensão estética’, segundo a CNDE está ligada às condições do ambiente educativo que gera uma apreciação dos alunos, criando motivação para a formação de educadores e construindo um sentimento de pertencimento do ambiente educacional e da sociedade como um todo.

Fátima, de outro prisma entende como frutos do GES, o crescimento profissional dos professores do Grupo, e o conhecimento de outra cultura, assim relatando:

[...] conhecer a cultura surda, então eu, como integrante, eu cresci, cresci, porque eu conheci, eu sempre digo, eu conheci outra parcela dos brasileiros que fazem parte de um país que tem duas línguas oficiais, onde uma impera e a outra não! [...] a universidade como um todo, professores, funcionários, eles conheceram também os surdos, graças ao GES, porque senão seria um aluno mais com problemas e, graças ao Grupo de Estudos Surdos, eles entenderam que não, que não era um aluno com problemas e sim um aluno que tinha uma outra língua! [...]

Nessa manifestação aparece a ‘dimensão dos relacionamentos humanos’, que conforme a Campanha Nacional do Direito à Educação (2011) promove vínculos “de interação e de reconhecimento e respeito à diversidade humana e da construção de uma educação antirracista, antissexista e contra qualquer tipo de discriminação”.

As dimensões mencionadas pelo documento da CNDE (2011) referem-se ao comprometimento social, para que a pessoa humana desenvolva-se com dignidade, possibilitando a reivindicação e o exercício de seus direitos.

Esse comprometimento social esteve presente nas ações do GES, bem como as características necessárias para uma educação inclusiva, conforme Rizzi (2011), são elas: disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade. Aceitabilidade no sentido de adequação dos métodos pedagógicos ao contexto cultural do surdo e adaptabilidade, com o ambiente acadêmico se adaptando ao grupo de estudantes, respeitando sua cultura, o que pressupõe, segundo o informe

da Plataforma, uma gestão educacional democrática, no caso do GES, uma participação surda expressiva e contínua.

A participação surda no desenvolvimento de uma educação superior inclusiva, por meio do GES, como vimos anteriormente, ocorreu desde as primeiras ações inclusivas para surdos, na UCPel.

A presença atuante do surdo no GES resultou, conforme relato dos sujeitos, em vivências inclusivas após a caminhada acadêmica. Os egressos do GES estão atuando em diversas profissões e promovem a disseminação da cultura surda com sucesso e reconhecimento social.

Nesse sentido, a intérprete Sonia conta:

[...] A grande maioria dos nossos surdos da comunidade de Pelotas, estão trabalhando em instituições, fizeram concursos, então buscavam muito! [...]

O envolvimento dos alunos surdos do GES com a sociedade, através de sua profissionalização, é relatado na fala de Glória, funcionária participante do Grupo:

[...] existem vários alunos surdos que se formaram na Administração, no Jornalismo, na Psicologia, na Moda, agora está se formando uma na Matemática! [...] movimentação de entrada, permanência, saída e envolvimento com o mercado de trabalho [...] as pessoas entrarem, permanecerem e conseguirem se formar tendo uma boa qualificação [...]

Alunos e familiares participantes do GES referiram-se às qualificações profissionais e suas atuações na sociedade como sendo frutos do GES, assim na sua manifestação o aluno Márcio diz:

[...] Porque a Católica percebeu que começou formar, formar, formar profissionais surdos e a Católica percebeu que o surdo tinha capacidade sim né de se formar, de trabalhar! [...] o GES parece que conseguiu que os olhares fossem pra esses alunos, pra mostrar que esses alunos tem capacidade né de estudar, de trabalhar [...]

Nas palavras da familiar Marta:

[...] Os surdos têm... sucesso! Todos os surdos que eu sei que saíram, que estudaram dentro da Universidade saíram e estão fazendo os seus trabalhos muito bem, muito bem feito, estão trabalhando bem! Eles foram bem embasados!

Expressadas acima, participações sociais do surdo, do acadêmico que virou profissional que continua ativo, agora além das salas da Universidade. A qualificação, a produção junto aos espaços de trabalho e o reconhecimento social pelo exercício profissional, colocam o surdo como sujeito cidadão, que sabe de seus direitos e os exerce de modo que sua deficiência não o caracteriza, mas sim seu desempenho pleno da vida humana.

A possibilidade de participação surda, por meio do GES, desde sempre, em todas as deliberações educacionais inclusivas, reforçou sua potencialidade como partícipe social. Conforme Oliveira (2008), a cidadania é um processo no qual os direitos vão sendo percebidos pelo sujeito e reconhecidos, devido às reivindicações e lutas sociais, pelo Estado.

O GES incentivou o desenvolvimento da cidadania de seus alunos surdos, familiares e comunidade em geral, uma vez que possibilitou participação nas ações da comunidade acadêmica de forma ampla colocando, o aluno surdo, na posse de direitos, conforme ensina Oliveira (2008) despertando um sentimento de plenitude nos membros que se identificam em uma comunidade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação feita teve como propósito conhecer o papel do Grupo de Estudos Surdos na inclusão de alunos surdos na Universidade Católica de Pelotas. A busca pela compreensão do fenômeno ocorreu pelo conhecimento do Grupo de Estudos Surdos da Universidade Católica de Pelotas, suas ações e legados.

As políticas públicas educacionais brasileiras tiveram grande avanço, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, Carta impulsora da publicação de diversas leis e normas garantidoras do direito à educação, eleito como um dos direitos fundamentais. A norma maior foi de encontro da sociedade de massas, que não demonstrava interesse pela questão da educação inclusiva. Os registros da época mostram políticas públicas de caráter generalista, que objetivavam atender um maior número de pessoas. Na prática, essas políticas geravam atendimentos precários, deixando as pessoas com deficiência subordinadas a um sistema formulado para o “padrão”. No que se refere à educação, as pessoas com deficiência não tinham suas demandas atendidas, os sistemas de ensino não tinham o dever de se adaptar às especificidades dos alunos com deficiência.

Esse cenário começa a mudar com o dispositivo constitucional, que determinou, como dever do Estado, a garantia do atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Na mesma linha de regulamentação do direito à educação, é publicado o Estatuto da Criança e do Adolescente, novamente garantindo o respeito às necessidades diferenciadas dos alunos com deficiência.

Apesar dos avanços nas políticas públicas educacionais, as diretrizes inclusivas não se realizaram plenamente, um pouco por conta dos equivocados entendimentos sobre as deficiências, sobre as concepções sobre deficiência. O trato com as pessoas com deficiências, no campo da educação, foi modificando com o decorrer dos tempos, em linhas gerais, do extermínio “evoluiu-se” para a segregação, dessa para a integração e, somente muito tempo depois, a concepção sobre inclusão foi eleita como o melhor caminho para o desenvolvimento da sociedade.

Especificamente sobre a educação inclusiva para surdos, podemos dizer que o progresso na formulação de políticas públicas educacionais tem uma correlação direta com a força dos movimentos sociais da comunidade surda, organizada politicamente, no início dos anos 90. Esses movimentos foram responsáveis pelo reconhecimento de uma comunicação própria, a Libras, a partir do que o respeito a essa Língua passa a ser encarado como cumprimento de um direito.

No âmbito da educação superior, as legislações começam a ficar específicas para as instituições de ensino superior a partir da Portaria nº 3.284/2003, estabelecendo os requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiência e instruindo os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições junto ao Ministério da Educação. No seguimento em 2005, com a publicação do Decreto nº 5.626/2005, que, dentre várias diretrizes, estabeleceu a função das universidades na estruturação de uma educação inclusiva para surdos. O Decreto fixou como dever das instituições de ensino superior incluir a Libras como objeto de ensino, pesquisa e extensão nos cursos de formação de professores para a educação básica, nos cursos de Fonoaudiologia e nos cursos de Tradução e Interpretação de Libras- Língua Portuguesa.

Anos antes, em 2000, a Universidade Católica de Pelotas inicia o processo de criação do Grupo de Estudos Surdos (GES), Grupo que visava contribuir para a qualificação do ensino/aprendizagem universitário, cultivando um lugar de compartilhamento de conhecimento entre surdos e ouvintes.

A análise dos documentos do Grupo de Estudos Surdos da UCPel e a reflexão sobre os relatos das entrevistas, revelaram o pioneirismo da Universidade, na inclusão surda. As ações inclusivas desenvolvidas não se restringiram às salas da universidade e proporcionaram mais do que acesso e inclusão na educação superior.

Verificou-se que ocorreram dois movimentos no processo de inclusão de surdos na UCPel. O primeiro movimento foi interno tendo início assim que a UCPel recebeu os primeiros alunos surdos. O segundo foi um movimento que continuou as ações de inclusão de surdos, atingindo outros espaços que não só o acadêmico, incentivou a conquista pelas realizações além da universidade.

As ações inclusivas realizadas no primeiro movimento do GES desvelaram

duas como principais ações para a promoção da inclusão de surdos, a presença do intérprete de Libras e o que entendemos como abertura à cultura surda. A UCPel garantiu tradutores intérpretes de Libras para acompanhar os alunos surdos em todos os eventos da academia e orientou o uso da Libras no ambiente universitário. Deve se destacar que nessa época, início dos anos 2000, colocar intérprete de Libras na universidade, como essencial para a rotina do aluno surdo, foi estar na vanguarda do processo de inclusão educacional brasileiro, tendo em vista que a Libras passou a ser língua oficial no Brasil somente em 2002, com a publicação da Lei nº 10.436/2002.

Essa garantia, expressa um respeito à diferença que o GES teve diante da experiência de acolher alunos surdos. O Grupo assegurou a dignidade da pessoa surda e seu pleno desenvolvimento educacional, numa época em que não havia leis que tutelassem esse direito aos surdos.

O GES promoveu ações inclusivas anteriores às orientações e leis nacionais sobre educação inclusiva. Muito antes da publicação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, diploma internacional da ONU- 2006, que determinou responsabilidades aos Estados no sentido de promoverem em seus territórios uma educação inclusiva com respeito às diferenças humanas. Assim, as ações do GES, no início dos anos 2000, nasceram da particular compreensão de fundadores do Grupo, sobre a importância do respeito à diversidade humana, já que não havia sequer ordenamento supranacional que envolvesse o assunto.

Outro fato que surpreende pela inovação é o fato de o GES ter valorizado o profissional intérprete de Libras, com o oferecimento de capacitação, aperfeiçoamento e certificação em Libras, numa época em que essa regulamentação ainda não existia. Os cursos foram oferecidos a toda comunidade acadêmica, bem como a comunidade externa. Somente em 2006 o Brasil estabeleceu, em um procedimento oficial, para a certificação de profissionais em Libras o Exame Nacional para a Certificação de Proficiência no uso e no Ensino de Libras e para a Certificação de Proficiência na tradução e interpretação de Libras/Português/ Libras.

A capacitação e qualificação profissional para o exercício das funções educacionais, para promoção da educação inclusiva são diretrizes da Política

Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008. O comprometimento social, que a Política nacional orientava, para garantir a educação continuada, até nos níveis mais avançados de ensino, através da qualificação e capacitação profissional dos professores e demais trabalhadores da educação, já era vivenciado, anos antes pelo GES que adiantou para Pelotas, a experiência de um espaço universitário inclusivo para surdos, antes mesmo de essa hipótese ter sido sequer pensada nos gabinetes ministeriais brasileiros.

Dessa forma, o GES institui na UCPel preceitos inclusivos para surdos, que aparecem em âmbito nacional, de forma organizada (PNEEPEI) somente em 2008. O Grupo trouxe para si a responsabilidade de organizar seu ambiente acadêmico, garantiu acessibilidade educacional e promoveu a valorização das diferenças.

Quanto à valorização da cultura surda, o olhar que os participantes do GES tiveram sobre o aluno surdo, chama a atenção, no sentido de que apostaram desde o início, nas potencialidades do aluno surdo, ao invés de colocar o foco das ações educacionais na surdez, do aluno.

O Grupo teve notável sensibilidade em perceber o aluno surdo como plenamente apto a realizar a graduação e que os ouvintes, professores, colegas, e funcionários deveriam aprender a Libras. A necessidade era de conhecimento da cultura surda, nesse sentido promoveram palestras, seminários e cursos durante anos.

As ações do GES foram acolhidas pela comunidade acadêmica que entendeu a importância de conhecer o sujeito surdo, seus anseios como aluno, suas percepções sobre o universo dos ouvintes, suas potencialidades enquanto pessoa.

O GES provocou mudança na forma de ensinar, avaliar e aprender, expandindo, assim, a inclusão acadêmica para a realização de conquistas em âmbito social diversos da universidade.

Podemos perceber que esse Grupo, desde que tomou conhecimento da presença de alunos surdos na UCPel, buscou formas de acolhimento desses alunos. Entendeu que a Universidade deveria passar por um processo de adaptação, para tal realizaram reuniões com toda a comunidade acadêmica, sempre garantindo a presença do aluno surdo nos encontros.

Os fundadores do GES disponibilizaram intérpretes em Libras desde o

primeiro momento, ao mesmo tempo em que entenderam que o intérprete representava a essencialidade de uma ação que deveria ser examinada com dedicação. A atitude inclusiva impunha mais, a necessidade do conhecimento sobre a cultura surda. Foi criado o projeto “Desenvolvimento da Educação Surda na UCPel”.

A Universidade Católica de Pelotas, por meio do GES, foi espaço de discussão constante da cultura surda, promoveu seminários, oficinas e cursos sobre o tema da inclusão surda. As atividades propostas pelo grupo foram permeando os espaços institucionais e criando uma atitude mais inclusiva na Universidade.

Evidenciamos a interdisciplinaridade do GES que acolhia os conhecimentos específicos da formação acadêmica de cada sujeito participante. O Grupo não apresentava fundamentação teórica prévia para a sua criação, o embasamento teórico surgiu na articulação entre teoria e prática, como orientação do como agir, como forma de descoberta das experiências ocorridas em outros lugares que já haviam despertado para a importância do conhecimento da cultura surda. Artigos, relatos, informações sobre encontros sobre educação surda, ocorridos em outras localidades, livros, para estudos sobre o tema, inicialmente sob o ponto de vista médico, contribuíram para o aprofundamento dos estudos sobre a questão surda na educação superior. A percepção inclusiva dos participantes do GES, sobretudo das fundadoras, promoveu inclusão tendo como base o respeito à cultura surda.

Os objetivos do GES eram, primeiramente, conhecer a cultura surda, acesso e inclusão acadêmica para o surdo, contribuição da Universidade para a vida do surdo na sociedade.

A postura inclusiva da Universidade Católica de Pelotas, não viu na ausência de recursos financeiros externos, a impossibilidade de desenvolvimento de suas ações inclusivas para surdos. O GES, e suas atividades, como viagens para seminários, cursos de aperfeiçoamento em Libras, gastos com tradutores intérpretes foram custeados somente pela UCPel. A política institucional apoiou o projeto GES, oportunizou trabalho aos surdos na instituição e concedeu bolsas de estudos a eles.

Os documentos mostraram intensa atividade do GES, no início dos anos 2000, com cursos, palestras, seminários. A interação com os entes públicos da cidade e de localidades vizinhas à Pelotas também ficaram evidenciados na

documentação do GES.

A formalização do Grupo, ocorreu em 2005, com um processo vinculado à Escola de Ciências Ambientais da UCPel. Os objetivos descritos no projeto, em linhas gerais, contemplaram a qualificação do processo de aprendizagem do aluno surdo, propondo alternativas diante das necessidades específicas dos surdos na educação superior.

O GES demonstrava interesse de participar das ações que levassem ao desenvolvimento de políticas públicas educacionais inclusivas e para tanto, manteve rotina de estudos das legislações que deliberavam sobre a matéria da educação inclusiva e especificamente sobre a Libras, regulamentações que foram surgindo com o passar dos anos, concomitantemente às atividades do Grupo.

Apesar da perceptível importância do GES dentro da Universidade, na comunidade de Pelotas e cidades vizinhas, verifica-se que hoje está circunscrito ao grupo de tradutores intérpretes de Libras – GTILs da UCPel.

A despeito de não mais existir como Grupo de Estudos Surdos, conseguiu projeção no sentido de que a difusão da cultura surda foi o início e não o fim de um projeto que perdurou por mais de uma década na UCPel e para além da dela, produziu mais do que acesso e inclusão acadêmica, impulsionou a inclusão cidadã.

A inclusão cidadã promovida pelo GES, foi um feito despretensioso que se estabeleceu como consequência das ações inclusivas promovidas pelo Grupo, desde o início. O GES projetou seus feitos para além das salas da universidade, quando conseguiu dar continuidade a inclusão aos bancos universitários em um desdobramento social, no qual o aluno surdo foi reconhecido como profissional habilitado, qualificado, atuante, que marca presença na sociedade pela sua competência profissional e não pela surdez.

A valorização do surdo na construção dos encaminhamentos inclusivos na Universidade e a compreensão de que a educação superior deve ser participativa, democrática, fez do GES um grupo com alta percepção da educação como direito humano, realizando dimensões do processo de aprendizagem que vão além do conhecimento científico e acadêmico. O Grupo teve sensibilidade para compreender o 'valor da dimensão estética' e da 'dimensão dos relacionamentos' como essenciais na promoção da inclusão educacional.

Nesse sentido, o GES, contribuiu para a promoção da autonomia dos alunos surdos completamente à vontade no ambiente acadêmico, de tal maneira que neles gerou o sentimento de pertencimento do lugar educacional e da sociedade como um todo. Também, promoveu vínculos de interação e de compreensão sobre a diversidade humana, o respeito às diferenças na composição de uma educação contra qualquer discriminação.

Tudo isso permitiu que emergisse a potencialidade do sujeito surdo como partícipe social, que percebeu sua força para buscar, exigir e exercer seus direitos educacionais e promoveu o exercício pleno da cidadania.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6023. Informação e documentação – Referências – Elaboração. Rio de Janeiro, 2002, 24p.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6024. Numeração progressiva das seções de um documento. Rio de Janeiro, 2003, 2p.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6027. Sumário. Rio de Janeiro, 2003,2p.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6028. Resumos. Rio de Janeiro, 2003, 3p

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 10520. Informação e documentação – Apresentação de citações em documentos. Rio de Janeiro, 2002,7p

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 14724. Informação e documentação – trabalhos Acadêmicos- Apresentação. Rio de Janeiro, 2002,6p

BEHRING, Elaine Rossetti. Brasil em contra reforma: desestruturação do estado e perda de direitos. São Paulo: Cortez, 2003.

BEHRING, Elaine Rossetti. BOSCHETTI, Ivanete. Política Social: fundamentos e história. 9ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BRASIL. Constituição Federal1988. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>
Acesso em: 20 jun 2014.

BRASIL. Lei nº 8.069 de13 de julho de 1990. Institui o Estatuto da Criança e do Adolescente.Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm> Acesso em: 15 nov 2014.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO Á EDUCAÇÃO. Educação pública de qualidade: quanto custa esse direito? Denise Carreira (colaboradora et al). 2 ed. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2011.

CARVALHO, Alfredo Roberto de; HA, ROCHA Jomar Vieira da; SILVA, Vera Lúcia Ruiz Rodrigues da. Pessoa com deficiência na história: modelo de tratamento e compreensão. In: SILVA, Vera Lúcia Ruiz Rodrigues da (Org.). Pessoa com deficiência: aspectos teóricos e práticos. Paraná: EDUNIOESTE, 2006. Cap. 1. p. 15-56.

_____. Censo Escolar de 2011. INEP/MEC. 2011. Disponível em:
<www.inep.gov.br/download/censo/2011/divulgacao_censo2011_.pdf>. Acesso em:
26 jun. 2014.

_____. Censo Escolar de 2013. INEP/MEC. 2011. Disponível em:
<www.inep.gov.br/download/censo/2011/divulgacao_censo2011_.pdf>. Acesso em:
26 abr. 2015.

Conselho Nacional de Saúde. Resolução n. 196 de 10 de outubro de 1996.
em 12 jan 2015

Comissão de Cidadania e Direitos Humanos. Relatório Azul 1995: garantias e violações dos direitos humanos., 1995. Disponível em:
<<http://www.al.rs.gov.br/download/CCDH/RelAzul/relatorioazul-95.pdf>>
<http://www.al.rs.gov.br/download/CCDH/RelAzul/relatorioazul-95.pdf> Acesso em 10 mar 2015.

Comissão de Cidadania e Direitos Humanos. Relatório Azul 2004: garantias e violações dos direitos humanos; 10 anos, edição comemorativa. Porto Alegre: CORAG, 2004.

Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com deficiência e seu Protocolo Facultativo, ONU, 2006. Disponível em:
<<http://www.inr.pt/content/1/830/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia-publicacao-oficial>>. Acesso em: 11 jan 2015.

_____. Decreto Legislativo nº 5.626/2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>
Acesso em: 30 jun 2014.

_____. Decreto Legislativo nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm> Acesso em: 10 jan 2015

_____. Decreto Legislativo nº 7.611/2011. 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: 26 jun 2014

_____. Decreto n. 3.298 de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei n. 7.85, de 24 de outubro de 1989, 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: 10 de jan 2015.

_____. Desafios da Educação Especial, da Secretaria de Educação Especial - SEESP/MEC, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp>> Acesso em 20 dez 2014.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga, PANTOJA, Luísa de Marillac P., MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Formação continuada à distância de professores para o atendimento educacional especializado: aspectos legais e orientações pedagógicas. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

FERNANDES, Sueli. Educação de surdos. Curitiba: IBPEX, 2007.

FREITAS, Soraia Napoleão. O direito à educação para a pessoa com deficiência: considerações das políticas públicas. In: Avanços em de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Claudio Roberto Baptista e Denise Meyrelles de Jesus (orgs.). Porto Alegre: Editora Meditação, 2009.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo, GUIMARÃES, Marly. Educação inclusiva. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

Gestão e políticas da educação. Ieda de Camargo. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

Gestão e políticas da educação. Mariluce Bittar e João Ferreira de Oliveira (orgs.). Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

GODOI, C. K. ; MATTOS, P. L. entrevista qualitativa: instrumento de pesquisa e evento dialógico. In: GODOI, C. K. ; BANDEIRA DE MELLO, R.; SILVA, A. B. da. Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos. São Paulo: Saraiva, 2007.

GROULX, Lionel-Henri. Contribuição da pesquisa qualitativa à pesquisa social. In: POUPART, Jean et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2012.

LAKATOS, Maria Eva. MARCONI, Maria de Andrade. Metodologia do trabalho científico. 4ed. São Paulo: Atlas, 1992.

_____. Legislação Brasileira sobre pessoas com deficiência. Câmara dos Deputados. Centro de Documentação e Informação. Coordenação de Estudos Legislativos. 7ªed. Edições Câmara. Brasília, 2013. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/responsabilidade-social/acessibilidade/legislacao-pdf/legislacao-brasileira-sobre-pessoas-portadoras-de-deficiencia> Acesso em 10 abr 2015.

MASSUTI, Lúcia Mara. SANTOS, Silvana Aguiar dos. Intérpretes de Língua de Sinais: uma política em construção. In QUADROS, Ronice M. de Estudos Surdos III Petrópolis: Editora: Arara Azul. 2005.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela Análise textual discursiva. Revista Ciência & Educação, v.9,n.2, p.191-211,2003.

_____. Marcos políticos-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação especial, 2010.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MOREIRA, Laura Ceretta. A universidade e o aluno com necessidades educativas especiais: reflexões e proposições. In: Educação especial: do querer ao fazer. Ribeiro, Maria Luisa Sprovieri, Baumel Roseli Cecília Rocha de Carvalho (orgs.). São Paulo: AVERCAMP, 2003.

Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os sistemas de Ensino MEC/SASE). Planejando aproxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional da Educação. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/>> Acesso em 10 de jan. 2015.

NOGUEIRA, Vera Maria Regina. Apresentação. Política Social no Capitalismo: tendências contemporâneas. (Ivanete Boschetti, Elaine Rossetti Behring, Silvana Mara de Moraes dos Santos, Regina Célia Tamasso Miotto, orgs.) 2ed. São Paulo: Cortez, 2009.

OLIVEIRA, Margareth Maria Neves dos Santos de, FOGLI, Bianca Fátima Cordeiro dos Santos, SILVA FILHO, Lucindo Ferreira da. Comunicar para viver ou viver para Comunicar? Direito mais que natural de qualquer cidadão. In: Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas. 2 ed. Mônica Pereira dos Santos, Marcos Moreira Paulino (orgs.). São Paulo: Cortez, 2008.

PEREIRA, Potyara Amazoneida Pereira. Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania. In: Política Social no Capitalismo: tendências contemporâneas. (Ivanete Boschetti, Elaine Rossetti Behring, Silvana Mara de Moraes dos Santos, Regina Célia Tamasso Miotto, orgs.) 2ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial: 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>> Acesso em: 25 jun. 2014.

_____. Plano nacional da educação especial. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial: 1994. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0252.html>>

Política Social no Capitalismo: tendências contemporâneas. (Ivanete Boschetti, Elaine Rossetti Behring, Silvana Mara de Moraes dos Santos, Regina Célia Tamasso Miotto, orgs.) 2ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PORTAL DO INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Prolibras. 2015. disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/prolibras1>> Acesso em 10 set. 2015.

_____. Resolução do Conselho Nacional de Educação n. 2 de 11 de setembro de 2001. Institui as Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> Acesso em 12 jan 2015

RIZZI, Ester, GONZALEZ, Marina, XIMENES, Salomão. Direito Humano à Educação. 2ed. Coleção Manual de Direitos Humanos v. 7. Curitiba: Plataforma Dhesca Brasil, 2011.

RODRIGUES, Armindo J. Contextos de aprendizagem e integração/inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: Educação especial: do querer ao fazer. Ribeiro, Maria Luisa Sprovieri, Baumel Roseli Cecília Rocha de Carvalho (orgs.). São Paulo: AVERCAMP, 2003.

RODRIGUES, Marta M. Assumpção. Políticas públicas. São Paulo: PubliFolha, 2011.

SANTOS. Pablo Silva Machado Bispo dos. Guia prático da política educacional no Brasil: ações, planos, programas e impactos. São Paulo, CENGAGE Learning 2012.

SECCHI, Leonardo. Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. São Paulo: CENGAGE Learning, 2012.

SMITH, Deborah Deutsch. Introdução à educação especial: ensinar em tempos de inclusão. (Trad: Sandra Moreira de Carvalho). 5ed. São Paulo: Artmed, 2008.

SILVA, Otto Marques da. A epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: Editora CEDAS, 1986.

YIN, Robert K. Estudo de Caso: planejamento e métodos. (Trad: Ana Thorell) 4 ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS. Grupo de Estudos Surdos. Pelotas, 2014. Disponível em: <<http://www.ucpel.edu.br/ges/projeto/>> Acesso em: 20 maio 2015

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS. Grupo de Estudos Surdos. Documentos do GES da UCPel . Pelotas, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A– ROTEIRO DE ENTREVISTA – FUNDADORES DO GRUPO DE ESTUDOS SURDOS

Nome:

Formação acadêmica:

Experiência profissional:

1. Como surgiu o GES da UCPEL? Quais foram as forças propulsoras do seu nascimento?
2. Quais estratégias foram desenvolvidas pelo GES no início da sua trajetória? Quais se mantiveram? Quais foram abolidas? Por quê?
3. Quais foram os fundamentos teóricos utilizados para a criação do GES?
4. Descreva como era o contexto brasileiro no que se refere à inclusão educacional de alunos surdos a época da criação do GES?
5. Como a comunidade acadêmica (professores, alunos, funcionários) reagiu frente à criação do GES?
6. Na experiência da inclusão dos surdos na UCPEL quais fatos políticos podem ser destacados como incentivadores ou obstaculizadores do projeto do GES?
7. Como foram estabelecidas as atividades do GES? Quais foram as primeiras ações? Como eram definidas as atividades? Quais?
8. Quais os resultados alcançados no processo de inclusão de surdos na UCPEL?
9. Os alunos surdos que se matriculavam na UCPEL sabiam de antemão que existia o GES? Qual a reação quando ficavam sabendo? Como você percebia o desenvolvimento acadêmico dos surdos na UCPEL, desde a criação do GES?

10. Como você percebe a interação social do aluno surdo, desde a criação do GES?
11. Quais perspectivas de inclusão na universidade, relatadas pelos alunos surdos mais chamam a atenção? Fale sobre elas.
12. Na sua visão, qual o significado do GES para os alunos surdos?
13. O que você conhece sobre as diretrizes da Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu Protocolo facultativo (ONU/2006)? Em caso afirmativo você percebe que as garantias estabelecidas por essa Convenção, estavam presentes na fundação do GES? Por quê?
14. Você conhece os preceitos constitucionais, acerca da educação? Quais? Fale sobre eles? O que você sabe sobre as garantias que a Constituição Federal traz em termos de educação? E especificamente sobre a educação de pessoas com deficiência? Você sabe o que diz a Constituição?
15. Como você percebe a publicação da Política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva na prática educacional do GES?
16. Você tem conhecimento sobre a legislação específica que trata sobre o atendimento educacional especializado? Caso afirmativo, diga se você entende esta legislação como abrangente o suficiente para a educação de surdos no ensino superior? Por quê?
17. Como a publicação da Lei de Libras influenciou a rotina acadêmica na UCPEL?
18. O GES nasceu ou se fundamentava em alguma legislação, diretriz, etc?
19. Você quer falar sobre algum aspecto do GES e/ou seu contexto que entende relevante e que não foi abordado nesta entrevista?

APÊNDICE B– ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSORES E FUNCIONÁRIA ATUANTES NO GRUPO DE ESTUDOS SURDOS

Nome:

Formação acadêmica:

Experiência profissional:

1. Desde quando você tem conhecimento do GES? Como conheceu o GES? Qual a sua visão sobre o grupo?
2. O que você sabe sobre o surgimento do GES da UCPEL? Sabe relatar quais foram as forças propulsoras do seu nascimento?
3. Quais as estratégias desenvolvidas pelo GES?
4. Quais foram os fundamentos teóricos utilizados para o desenvolvimento das suas atividades no GES?
5. Descreva como era o contexto brasileiro no que se refere à inclusão educacional de alunos surdos na época que você começou a colaborar no projeto do GES?
6. Como a comunidade acadêmica reage frente às atividades do GES?
7. Na experiência da inclusão dos surdos na UCPEL quais fatos políticos podem ser destacados como incentivadores ou obstaculizadores do projeto do GES?
8. Como vem sendo estabelecidas as atividades do GES? Quais foram asações mais importantes, no seu ponto de vista? Como são definidas as atividades?
9. Quais os resultados alcançados no processo de inclusão de surdos na UCPEL?
10. Como você percebe o desenvolvimento acadêmico dos surdos na UCPEL?
11. Como você percebe a interação social do aluno surdo?

12. Quais perspectivas de inclusão na universidade mais chamam a atenção? Fale sobre elas.

13. Na sua visão, qual o significado do GES para os alunos surdos?

14. O que você conhece sobre as diretrizes da Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu Protocolo facultativo (ONU/2006)? Em caso afirmativo você percebe as garantias estabelecidas por essa Convenção, presentes no GES? Por quê?

15. Você conhece os preceitos constitucionais, acerca da educação? Quais? Fale sobre eles? O que você sabe sobre as garantias que a Constituição Federal traz em termos de educação? E especificamente sobre a educação de pessoas com deficiência? Você sabe o que diz a Constituição?

16. Que conhecimento você tem sobre a Política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva? Como você percebe as diretrizes presentes nessa política, na prática educacional do GES?

17. Você tem conhecimento sobre a legislação específica que trata sobre o atendimento educacional especializado? Caso afirmativo, diga se você entende esta legislação como abrangente o suficiente para a educação de surdos no ensino superior? Por quê?

18. Como a publicação da Lei de Libras influenciou a rotina acadêmica na UCPEL?

19. O GES nasceu ou se fundamentava em alguma legislação, diretriz, etc?

21. Como você percebe o aluno surdo no ambiente acadêmico? Com autonomia? Dependente do intérprete? Fale a respeito.

22. Você quer falar sobre algum aspecto do GES e/ou seu contexto que entende relevante e que não foi abordado nesta entrevista? Caso afirmativo aponte a questão e fale sobre ela.

APÊNDICE C– ROTEIRO DE ENTREVISTA – INTÉRPRETE DO GRUPO DE ESTUDOS SURDOS

Nome:

Formação acadêmica:

Experiência profissional:

1. Desde quando você trabalha no GES? Como se oportunizou o trabalho no GES?
2. Como você cogitou possibilidade de trabalhar no GES? O que você avaliou como positivo? E como negativo? Por quê?
3. O que você sabe sobre o surgimento do GES da UCPEL? Sabe relatar quais foram as forças propulsoras do seu nascimento?
4. Quais estratégias vêm sendo desenvolvidas pelo GES desde que você começou a trabalhar no GES? Quais se mantiveram? Quais foram abolidas? Por quê?
5. Quais foram os fundamentos teóricos utilizados para o desenvolvimento das suas atividades no GES?
6. Descreva como era o contexto brasileiro no que se refere à inclusão educacional de alunos surdos na época que você iniciou seu trabalho junto ao GES?
7. Como a comunidade acadêmica (professores, alunos, funcionários) reagiu frente às atividades do GES?
8. Na experiência da inclusão dos surdos na UCPEL quais fatos políticos podem ser destacados como incentivadores ou obstaculizadores do projeto do GES?

9. Como vem sendo estabelecidas as atividades do GES? Quais foram as ações mais importantes, no seu ponto de vista? Como são definidas as atividades? Quais?
10. Quais os resultados alcançados no processo de inclusão de surdos na UCPEL?
11. Como você percebe o desenvolvimento acadêmico dos surdos na UCPEL?
12. Como você percebe a interação social do aluno surdo?
13. Quais perspectivas, de inclusão na universidade, relatadas pelos alunos surdos mais chamam a atenção? Fale sobre elas.
14. Na sua visão, qual o significado do GES para os alunos surdos?
15. O que você conhece sobre as diretrizes da Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu Protocolo facultativo (ONU/2006)? Você percebe que as garantias estabelecidas por essa Convenção, estavam presentes na fundação do GES? Por quê?
16. Você conhece os preceitos constitucionais, acerca da educação? Quais? Fale sobre eles? O que você sabe sobre as garantias que a Constituição Federal traz em termos de educação? E especificamente sobre a educação de pessoas com deficiência? Você sabe o que diz a Constituição?
17. O que você conhece acerca da Política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva? Como você percebe as diretrizes nessa política na prática educacional do GES? Presentes? Ausentes? Fale a respeito.
18. Você tem conhecimento sobre a legislação específica que trata sobre o atendimento educacional especializado? Caso afirmativo, diga se você entende esta legislação como abrangente o suficiente para a educação de surdos no ensino superior? Por quê?
19. Como a publicação da Lei de Libras influenciou a rotina acadêmica na UCPEL?

20. Como você percebe o aluno surdo no ambiente acadêmico? Com autonomia? Dependente do intérprete? Fale a respeito.

21. Você quer falar sobre algum aspecto do GES e/ou seu contexto que entende relevante e que não foi abordado nesta entrevista? Caso afirmativo aponte a questão e fale sobre ela

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA – ALUNOS SURDOS PARTICIPANTES DO GRUPO DE ESTUDOS SURDOS

Nome:

Curso:

1. Em que ano você iniciou seus estudos na UCPEL? Que curso você faz? Por que escolheu este curso?
2. Quando você se matriculou na UCPEL você já sabia da existência do GES?
3. Como ficou sabendo? Quais expectativas foram criadas por você quando da ciência do GES?
4. Quais estratégias vêm sendo desenvolvidas pelo GES desde que você começou a estudar na UCPEL? Quais se mantiveram? Quais foram abolidas? Por quê?
5. Quais foram os fundamentos teóricos utilizados para o desenvolvimento das atividades no GES?
6. Quais dificuldades acadêmicas você destaca como mais relevantes na educação superior para os surdos?
7. Descreva como era o contexto brasileiro no que se refere à inclusão educacional de alunos surdos na época que você iniciou seus estudos na UCPEL?
8. Como a comunidade acadêmica (professores, alunos, funcionários) reage frente às atividades do GES?
9. Na experiência da inclusão dos surdos na UCPEL quais fatos políticos você destaca como incentivadores ou obstaculizadores do projeto do GES?
10. Como vem sendo desenvolvidas as atividades do GES? Quais foram as ações mais importantes, no seu ponto de vista? Como são definidas as atividades? Quais?
11. O que você percebe como resultado no processo de inclusão de surdos na UCPEL?

12. Como você percebe o desenvolvimento acadêmico dos surdos na UCPEL?

13. Como você percebe a interação social do aluno surdo?

14. Quais perspectivas, de inclusão na universidade, relatadas pelos alunos surdos mais chamam a atenção? Fale sobre elas.

15. Qual o significado do GES para você?

16. Você conhece as diretrizes da Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu Protocolo facultativo (ONU/2006)? Em caso afirmativo você percebe que as garantias estabelecidas por essa Convenção, estão presentes no GES? Por quê?

17. Você conhece as garantias constitucionais, acerca da educação? Quais? Expresse sua opinião sobre elas. E especificamente sobre a educação de pessoas com deficiência? Você sabe o que diz a Constituição?

18. Você conhece a Política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva? Caso afirmativo manifeste como você percebe a publicação da Política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva na prática educacional do GES?

19. Você conhece a legislação específica que trata sobre o atendimento educacional especializado? Caso afirmativo, manifeste se você entende esta legislação como abrangente o suficiente para a educação de surdos no ensino superior? Por quê?

20. Como a publicação da Lei de Libras influenciou a rotina acadêmica na UCPEL?

21. Como você sente-se no ambiente acadêmico? Com autonomia? Dependente do intérprete? Fale a respeito.

22. Você quer expressar-se sobre algum aspecto do GES e/ou seu contexto que entende relevante e que não foi abordado nesta entrevista? Caso afirmativo aponte a questão e fale sobre ela.

APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA – FAMILIAR PARTICIPANTE DO GRUPO DE ESTUDOS SURDOS DA UCPEL

Nome:

Profissão:

1. O que você sabe sobre o nascimento do GES da UCPEL? O que impulsionou o seu surgimento?
2. Quais estratégias de inclusão desenvolvidas pelo GES, você conhece? Quais se mantiveram? Quais foram abolidas? Por quê?
3. Descreva como era o contexto educacional, no que se refere à inclusão educacional de alunos surdos, vivenciado por seu familiar antes da experiência educacional na UCPEL/GES?
4. Como você percebe a rotina de estudos e vida acadêmica vivenciada por seu familiar na UCPEL?
5. Como você percebe a comunidade acadêmica (professores, alunos, funcionários) frente à experiência do GES?
6. Na experiência da inclusão dos surdos na UCPEL quais fatos políticos podem ser destacados como incentivadores ou obstaculizadores do projeto do GES?
7. Você sabe relatar sobre como são estabelecidas as atividades do GES? Qual a participação familiar?
8. No seu ponto de vista, quais os resultados alcançados no processo de inclusão de surdos na UCPEL?
9. Como você ficou sabendo da existência do GES? Qual a reação da família quando soube da oportunidade de participação no GES?
10. Como você percebe o desenvolvimento acadêmico do seu familiar na UCPEL, desde a criação do GES? Fale a respeito.

11. Como você percebe a interação social de seu familiar, após o desenvolvimento de atividades junto ao GES?

12. Quais perspectivas, de inclusão na universidade, relatadas por seu familiar mais chamam a atenção? Fale sobre elas. E você? Quais suas perspectivas com relação ao GES? Entende o grupo como essencial para o desenvolvimento acadêmico de seu familiar? Por quê? E para a interação social em geral? O GES tem auxiliado?

13. Na sua visão, qual o significado do GES para os alunos surdos, em especial para o seu familiar?

14. Você conhece, já ouvi falar sobre as diretrizes da Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu Protocolo facultativo (ONU/2006)? Em caso afirmativo você percebe que as garantias estabelecidas por essa Convenção, estão presentes no GES? Por quê?

15. Você conhece as garantias constitucionais, acerca da educação? Quais? Fale sobre elas? E especificamente sobre a educação de pessoas com deficiência? Você sabe o que diz a Constituição?

16. Você conhece, já ouviu falar sobre a Política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva? Na prática educacional do GES, você percebe o estabelecimento de estratégias que a política nacional determina? Quais?

17. Você conhece, já ouviu falar, sobre o atendimento educacional especializado? Você acha que no GES é realizado um atendimento educacional especializado? Por quê?

18. Você sabe que a Libras é considerada, por lei, uma língua oficial no Brasil? Você acha que esta determinação legal faz alguma diferença?

19. Quando você começou a participar do GES, você foi informado (a) sobre alguma legislação ou política que fundamentava as ações do GES? Fale a respeito.

20. Você quer falar sobre algum aspecto do GES e/ou seu contexto que entende relevante e que não foi abordado nesta entrevista?