

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ADRIANA CRISTINA DE CASTRO

**ESTUDANTES SURDOS E OS NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADES NAS
INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR DO TRIÂNGULO
MINEIRO DE 2010-2020**

UBERLÂNDIA

2023

ADRIANA CRISTINA DE CASTRO

**ESTUDANTES SURDOS E OS NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADES NAS
INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR DO TRIÂNGULO
MINEIRO DE 2010-2020**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Estado, Políticas e Gestão da Educação

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lázara Cristina da Silva

UBERLÂNDIA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

C355e Castro, Adriana Cristina de
2024 Estudantes surdos e os núcleos de acessibilidades nas instituições federais de ensino superior do Triângulo Mineiro de 2010-2020 [recurso eletrônico] / Adriana Cristina de Castro. - 2024.

Orientadora: Lázara Cristina da Silva.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Programa de Pós-graduação em Educação.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2024.5008>
Inclui bibliografia.

1. Educação. I. Silva, Lázara Cristina da (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Programa de Pós-graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

André Carlos Francisco
Bibliotecário Documentalista - CRB-6/3408

ADRIANA CRISTINA DE CASTRO

**ESTUDANTES SURDOS E OS NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADES NAS
INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR DO TRIÂNGULO MINEIRO
DE 2010-2020**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Estado, Políticas e Gestão da Educação

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lázara Cristina da Silva

Aprovada em: 06/10/2023

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente



LAZARA CRISTINA DA SILVA
Data: 17/03/2024 12:44:07-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Lázara Cristina da Silva
Orientadora-Universidade Federal de Uberlândia

Documento assinado digitalmente



MARISA PINHEIRO MOURAO
Data: 26/03/2024 23:06:27-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Marisa Pinheiro Mourão
Membro-Universidade Federal de Uberlândia

Documento assinado digitalmente



ANTONIO FRANCISCO JACAUNA NETO
Data: 19/03/2024 10:21:52-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^o Dr. Antônio Francisco Jacaúna Neto
Membro- Externo – Instituto Federal de Goiás Campus de Luziânia

" Dedico este trabalho às minhas filhas,
que quando me falta o chão, e me vejo em
meio ao mar revolto, Cima Luiza é a brisa
que sopra a poesia da razão e a Marcela
é a sereia que me acalenta com a calma
da emoção."

Cidriana Castro

AGRADECIMENTOS

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já têm a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares [...]. É o tempo da travessia. E se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.
(Fernando Teixeira de Andrade- Poema Tempo de Travessia).

Agradeço a Deus por ter me dado fôlego de vida e por me ajudar a fazer a travessia na luta por meus objetivos, e a todos aqueles que contribuíram direta ou indiretamente para o desenvolvimento dessa pesquisa, em especial:

À Professora Dra. Lázara Cristina da Silva, pela paciência, dedicação, amizade, e principalmente por aceitar orientar-me nesta pesquisa. Sua ajuda foi fundamental para escrita e encaminhamentos para conclusão da mesma.

Aos membros da banca de defesa: Prof.^a Dra. Marisa Pinheiro Mourão e Prof.^o Dr. Antônio Jacaúna Neto, que apontaram possíveis direções e correções para conclusão desta pesquisa de acordo com critérios de análise que visam a aprovação desta dissertação.

À Asul (Associação de surdos de Uberlândia), reduto de encontro, emancipação identitária e política dos surdos do Triângulo Mineiro e região.

As minhas filhas Ana Luiza e Marcela, que são meu porto seguro, pois sempre me incentivam e apoiam em todos os momentos que estive ausente para estudar.

À minha amiga Denise Aparecida Francisco que sempre esteve ao meu lado em oração com uma palavra para acalantar meu coração.

Ao meu pai e minha mãe pelo exemplo de vida e conselhos para estruturação do meu caráter. Em especial a minha mãe, uma mulher guerreira com uma fé inabalável, que hoje tem sua morada no céu.

RESUMO

A presente dissertação está inscrita no Programa de Pós-Graduação em Educação vinculada à linha Estado, Política e Gestão da Educação. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de campo, e em seu contexto macro investiga a implantação e/ou reestruturação dos Núcleos de Acessibilidade (NAs) nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), com o apoio financeiro do Programa Incluir. A vertente eleita para esse estudo tem o seguinte desdobramento: como as Instituições Federais de Ensino Superior do Triângulo Mineiro ofereceram suporte de acessibilidade aos estudantes surdos no período entre 2010 e 2020? A hipótese para esse questionamento é que o Programa Incluir contribuiu significativamente para a implantação ou reestruturação dos NAs no Triângulo Mineiro, atendendo as necessidades de aprendizagem dos estudantes surdos no ensino superior. Diante disso, o objetivo geral consiste em compreender como essas IFES organizaram os serviços da Educação Especial por meio dos NAS e se conseguiram melhorar o acesso, permanência e conclusão dos estudantes surdos no recorte proposto. Para tanto, os objetivos específicos procuraram: discutir as políticas públicas educacionais para inserção de estudantes surdos no ensino superior; mapear os anos de ingresso e conclusão de seus estudos; verificar quais instituições tiveram aumento do acesso de estudantes surdos; identificar e analisar os serviços da Educação Especial que os NAs ofertaram a esses estudantes. A revisão documental, teve como sustentação teórica os “Estudos Surdos”, respaldada por autores como Gladis (1998); Perlin (2004); Quadros (2006); Sá (2006); Rocha (2007); Skliar (2008); Strobel (2008); Lacerda (2010); Thoma (2002, 2010, 2016) e Kraemer (2011). A coleta de dados foi realizada por meio da pesquisa *Survey* de análise quantitativa. Desta forma, um questionário foi elaborado e posteriormente enviado, via *e-mail*, aos coordenadores das IFES do Triângulo mineiro: o Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), *campus* Patos de Minas, a Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), *campus* Uberaba, e a Universidade Federal de Uberlândia (UFU), *campus* Uberlândia. Os resultados obtidos foram analisados pela lente teórica dos Estudos Surdos, e foucaultianos da governamentalidade e do biopoder. Diante deste contexto, constatamos que entre 2010-2020 foram matriculados 21 estudantes surdos nos cursos superiores ofertados por essas instituições. Destes 66,7% ingressaram via ENEM. Mediante aos resultados obtido, houve uma aumento de ingressantes surdos assistidos pelos NAS implementados ou reestruturas por subsídios financeiros do Programa Incluir, esse é o *discurso dito explícito*. Entretanto, existe o *discurso subliminar* presente nos documentos legais, sugerindo que os indivíduos, são responsáveis por sua escolarização. Assim, o surdo é visto como empresário de si mesmo, incorporando o conceito foucaultiano de homem econômico, na sua habilidade e participação para jogar o jogo da inclusão, cuja a intervenção do Estado *laissez faire* tem a incumbência de formular políticas públicas para manutenção deste sistema. Neste sentido, o estudante surdo, mesmo alcançando níveis superiores de ensino, tem sua subjetividade capturada e moldada ao mercado. Visão essa refutada pelo campo dos Estudos Surdos que concebe o surdo como sujeito emancipado, militante do seu direito educacional, linguístico, identitário e cultural. Nesse caso, a surdez é concebida como diferença política e não como patologia.

Palavras-Chave: Políticas de Inclusão; Ensino Superior; Núcleos de Acessibilidade; Estudos Surdos; Foucault

SUMMARY

This dissertation is enrolled in the Postgraduate Program in Education linked to the State, Policy and Management of Education line. This is a qualitative field research, and in its macro context it investigates the implementation and/or restructuring of Accessibility Centers (NAs) in Federal Higher Education Institutions (IFES), with the financial support of the Include Program. The aspect chosen for this study has the following development: how did the Federal Higher Education Institutions of the Triângulo Mineiro offer accessibility support to deaf students in the period between 2010 and 2020? The hypothesis for this question is that the *Incluir* Program contributed significantly to the implementation or restructuring of NAs in the Triângulo Mineiro, meeting the learning needs of deaf students in higher education. Given this, the general objective is to understand how these IFES organized Special Education services through the NAS and whether they managed to improve access, retention and completion of deaf students in the proposed section. To this end, the specific objectives sought to: discuss public educational policies for the inclusion of deaf students in higher education; map the years of entry and completion of your studies; check which institutions have increased access for deaf students; identify and analyze the Special Education services that NAs offered to these students. The documentary review had theoretical support from “Deaf Studies”, supported by authors such as Gladis (1998); Perlin (2004); Quadros (2006); Sá (2006); Rocha (2007); Skliar (2008); Strobel (2008); Lacerda (2010); Thoma (2002, 2010, 2016) and Kraemer (2011). Data collection was carried out using the quantitative analysis Survey. In this way, a questionnaire was prepared and later sent, by email, to the coordinators of the IFES of the Triângulo Mineiro: the Federal Institute of Triângulo Mineiro (IFTM), Patos de Minas campus, the Federal University of Triângulo Mineiro (UFTM), Uberaba campus, and the Federal University of Uberlândia (UFU), Uberlândia campus. The results obtained were analyzed through the theoretical lens of Deaf Studies, and Foucauldian governmentality and biopower. Given this context, we found that between 2010-2020, 21 deaf students were enrolled in higher education courses offered by these institutions. Of these, 66.7% entered through ENEM. Based on the results obtained, there was an increase in deaf entrants assisted by NAs implemented or restructured by financial subsidies from the *Incluir* Program, this is the so-called explicit discourse. However, there is a subliminal discourse present in legal documents, suggesting that individuals are responsible for their schooling. Thus, the deaf person is seen as an entrepreneur of himself, incorporating Foucault's concept of economic man, in his ability and participation to play the game of inclusion, whose intervention by the *laissez faire* State is responsible for formulating public policies to maintain this system. In this sense, deaf students, even reaching higher levels of education, have their subjectivity captured and shaped by the market. This view is refuted by the field of Deaf Studies, which conceives the deaf as an emancipated subject, militant of their educational, linguistic, identity and cultural rights. In this case, deafness is conceived as a political difference and not as a pathology.

Keywords: Inclusion Policies; University education; Accessibility Centers; Deaf Studies; Foucault

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especial
CF	Constituição Federal
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EE	Educação Especial
EF	Ensino Superior
Faced	Faculdade de Educação
Gepepes	Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas e Práticas em Educação Especial e Inclusão Educacional
IES	Instituição Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IFTM	Instituto Federal do Triângulo Mineiro
INÊS	Instituto Nacional de Educação dos Surdos
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
Napne	Núcleo de Atendimento às Necessidades Educacionais Específicas
ONU	Organização das Nações Unidas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação Básica
Sisu	Secretaria de educação superior
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS

Tabela 01: Produções científicas entre 2010-2020	28
Gráfico 01: Evolução das matrículas de estudantes com deficiência no ensino superior de 2003 a 2011	111
Gráfico 02: Distribuição do tipo de reserva de vagas-ingresso por processo seletivo das IES públicas-graduação presencial /Brasil 2010	112
Gráfico 03: Demonstrativo do número de matrículas de alunos com deficiência nos cursos de graduação presenciais e a distância, segundo Inep de 2011 a 2020	112
Gráfico 04 - Demonstrativo do número de matrículas de alunos surdos por região em cursos de graduação presenciais/distâncias, segundo dados do Inep de 2011 a 2020	113
Gráfico 05 - Demonstrativo do número de matrículas de alunos surdos segundo a natureza público/privado, nos cursos de graduação presenciais/distâncias, segundo dados do Inep de 2011 a 2020	114
Gráfico 06- Demonstrativo do número de matrículas de alunos surdos em Minas Gerais em cursos de graduação presenciais/distâncias, segundo dados do Inep de 2011 a 2020	115
Gráfico 07: Forma de ingresso de estudantes nas IFES do Triângulo Mineiro	127

LISTA DE IMAGENS

Imagem 01: Fases da pesquisa	27
Imagem 02: Eixos da teoria de Michel Foucault	38
Imagem 03: Estudos Surdos na constituição do governo de si mesmo	47
Imagem 04: O Navio dos loucos (Hieronymus Bosch)	51
Imagem 05: A ortopedia ou arte de prevenir corrigir, nas crianças, as deformidades do corpo	53
Imagem 06: Organização do poder sobre a vida	56
Imagem 07: Oficina de marcenaria do INES	60
Imagem 08: Oficina de sapataria do INES	60
Imagem 09: A arte de governar	73
Imagem 10: Sistema educacional	83
Imagem 11: Mapa de abrangência das IFES do Triângulo Mineiro	118
Imagem 12: Núcleos de acessibilidade das IFES do Triângulo Mineiro	122
Imagem 13: Curso que concentram os estudantes surdos	128

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Demonstrativo da apresentação da pesquisa	22
Quadro 02: Trabalhos publicados envolvendo a temática	29
Quadro 03: Lista de profissões para surdos	62
Quadro 04: Estratégia para o cumprimento da meta 04 (PNE)	93
Quadro 05: Projetos aprovados pelo Programa Incluir	106
Quadro 06: Marcos legais, políticos e pedagógicos que subsidiaram a elaboração e desenvolvimento do Programa Incluir	107
Quadro 07: Eixos	108
Quadro 08: Atribuições do NAPNEs	119
Quadro 09: Tecnologia assistiva disponível	120
Quadro 10: Ingresso de alunos surdos e deficientes auditivos nas IFES 2010-2020	125
Quadro 11: Desafios na execução das ações dos NAS	134

Mas, o que há, enfim, de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinidamente? Onde, afinal, está o perigo?”

(FOUCAULT, 1996, p.05)

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
1.1 Minhas aproximações com a pesquisa: o chão onde eu piso.....	16
1.2 Traçando a rota: apresentação da pesquisa.....	20
1.3 Metodologia: itinerário da pesquisa.....	24
1.4 Mapeando um percurso em construção: revisão bibliográfica.....	27
1.5 Vislumbrando o destino no horizonte: coleta e análise de dados.....	33
1.6 Norteando a travessia: a bússola de roteiro do estudo.....	35
SEÇÃO I.....	38
AS PRIMEIRAS PISTAS ARQUEOLÓGICAS: EPISTEMOLOGIA.....	38
1.1 Ser saber: jogos de verdade.....	40
1.2 Ser poder: genealogia dos corpos.....	41
1.3 Ser-si: a constituição do sujeito ético.....	44
1.4 Interface do pensamento foucaultiano e os Estudos Surdos.....	46
SEÇÃO II.....	50
GENEALOGIA: SURDEZ DA MENTE.....	50
2.1 A visão patológica da surdez ao longo da história.....	50
2.2 Retrospectiva da escolarização dos surdos no mundo.....	54
2.3 A educação de surdos no Brasil.....	58
2.4 Concepções de surdez: as diferentes abordagens sobre a educação dos surdos.....	62
SEÇÃO III.....	71
O GOVERNO DOS HOMENS.....	71
3.1 Pastorado: do governo das almas ao governo dos homens.....	71
3.2 Liberalismo e Neoliberalismo: as facetas do governo.....	74
3.3 Políticas públicas inclusivas brasileira: reparação histórica sob o viés neoliberal.....	78
3.4 Perspectiva para o novo milênio: política inclusiva como direito.....	88
SEÇÃO IV.....	97
TERRITÓRIO DEMARCADO: A INCLUSÃO, A ACESSIBILIDADE E A PERMANÊNCIA DO SURDO NO ENSINO SUPERIOR.....	97
4.1 Traçando as primeiras discussões: campo político.....	97

4.2 Programa Incluir e Núcleo de Acessibilidade na IFES	105
4.3 Estudantes Surdos no Ensino Superior: estranhos no ninho	109
SEÇÃO V.....	117
AS REGRAS SUBLIMINARES DO JOGO: PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS	117
5.1 Lócus da Pesquisa: núcleos de acessibilidade nas IFES do Triângulo Mineiro	117
5.2 A Constituição dos NAs no Triângulo Mineiro	118
5.3 Coleta de dados e análise de resultados	121
5.31 Criação dos Núcleos de Acessibilidade	123
5.32 Quantitativo de Alunos atendidos pelos NAS	124
5.33 Serviços da Educação Especial.....	129
5.34 Contribuições dos NAS para ingresso, permanência e conclusão nos cursos acadêmicos.....	133
5.35 Os desafios enfrentados pelos NAS no cotidiano acadêmico.....	134
BREVES CONSIDERAÇÕES FINAIS... SUGERINDO VESTÍGIOS PARA UMA FUTURA INVESTIGAÇÃO ARQUEOLÓGICA.....	137
REFERÊNCIAS.....	140
ANEXOS.....	154
QUESTIONÁRIO.....	155
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO- TCLE.....	159

1 INTRODUÇÃO

Não me pergunte quem eu sou e não me diga o mesmo: é uma moral de estado civil, ela rege nossos papéis. Que ela nos deixe livres, pelo menos, quando se trata de escrever. (FOUCAULT, 2002, p.20)

Se na antiguidade os surdos eram segregados, na idade média pelo viés assistencialista e caritativo, médicos com Girolamo Cardano admitiam a possibilidade de educação dos surdos. Já a partir do século XVIII na fase institucional, os conventos, os hospitais psiquiátricos, os asilos e outros espaços, concebiam a surdez como doença que precisava ser curada, ou seja normalizada e medicalizada. Esse ajustamento dos corpos preconizado pelo discurso médico, de acordo com Michel Foucault (2003), atuará sobre a vida como um mecanismo de poder e as práticas de governo, que serão subsídios para captura da subjetividade¹ e docilização dos corpos, tornando-os úteis ao sistema capitalista emergente.

Já para compreender a educação de surdos na atualidade, requer um análise mais ampla das políticas educacionais no contexto neoliberal. Pois, durante os séculos XX e início do século XXI, as alterações ocorridas na economia influenciaram na elaboração e transformação das políticas educacionais brasileira. Nesta perspectiva, a política neoliberal surge em meados dos anos 1970 e início de 1980 como uma nova visão econômica, concebendo um receituário de medidas de combate ao analfabetismo e desigualdades sociais, acordadas no Consenso de Washington, onde países como Inglaterra e Estados Unidos, determinaram aos países periféricos Latinos: Argentina, Brasil, Uruguai, Paraguai, Chile, Bolívia, Equador, Venezuela e Colômbia, um Estado *laissez-faire*, ou seja, um Estado mínimo para o social.

Diante deste cenário político, a legislação brasileira devido a pressões de organismos internacionais, como Banco Mundial e Unesco, desde a Constituição Federal de 1988 e a LDB nº 9394/1996, vem como um prenúncio com vistas à democratização do ensino com equidade e valorização da diversidade. Entretanto, apesar da mobilização da década de 1990 e assinatura de acordos e documentos como a Conferência Mundial de Educação para Todos,

¹ Foucault entende subjetividade como práticas de liberdade reflexiva e autônoma, ou seja, práticas do cuidado de si que não se submete ao governo de controle da alma, do corpo e da mente.

em Jomtien e Declaração de Salamanca, em prol de uma escola para todos e erradicação do analfabetismo, no contexto da educação básica e ensino superior, continua existindo, o paradoxo inclusão/exclusão numa perspectiva neoliberal.

Para dialogar com esta discussão Veiga-Neto e Lopes (2011), observa a amplitude do conceito da palavra inclusão no período de 1995 e 2002 no âmbito das políticas públicas. Para tanto, o termo inclusão vem como uma resposta aos problemas enfrentados para inserção das pessoas com deficiência no meio educacional se expandindo para sociedade, tornando-a mais justa e melhor. Segundo os autores, essa é uma visão romântica e reducionista. Pois a inclusão se unifica com exclusão, e assim, se configura como uma estratégia de governamento para apreensão da subjetividade da população, ou seja, esse pensamento alimenta um discurso de in/exclusão.

Neste sentido, na inclusão a exclusão é um paradoxo que envolve no mesmo “guarda-chuva” os que vivem em circunstâncias sociais, econômicas, etárias, etno-raciais, de gênero, de aprendizagem etc. Desta forma, “é bastante comum que a escola adote o mesmo processo de inclusão quer se trate de uma criança autista, quer se trate de um jovem surdo, quer se trate de um adulto cego, etc. (VEIGA-NETO, LOPES, 2011, p.09)

Diante deste preâmbulo que permeia as discussões sobre inclusão escolar e o direito de todos(as) a educação, a comunidade surda caminha reivindicando a acessibilidade e igualdade de condições, travando uma luta em prol dos seus direitos linguísticos e educacionais. Esse movimento ganha visibilidade com produção acadêmica produzida a partir de 1998. Para tanto, a língua de sinais (Libras) é estudada na sua dimensão linguística, cultural e social. Sendo objeto de pesquisa no campo dos “Estudos Surdos”. Esse prolífero debate culmina em 2002 na aprovação da lei 10.436, que reconhece a Libras como língua e meio de comunicação e expressão da comunidade surda brasileira.

Posteriormente, essa Lei foi legitimada em 2005, pelo Decreto n.º 5.626, cujo objetivo era contribuir para uma educação de surdos que valorizasse e respeitasse as diferenças, ao determinar o ensino, em instituições públicas e privadas, da disciplina libras como componente curricular obrigatório nos cursos superiores de Licenciatura e Fonoaudiologia (BRASIL, Decreto n.º 5.626/05).

Nesta perspectiva, após 21 anos da aprovação da Lei nº 10.436 a arena educacional dos surdos é permeada por uma proposta que ainda luta pelo reconhecimento da surdez como diferença linguística e cultural, na perspectiva de uma educação bilíngue, caminhando na

contramão dos discursos clínico-terapêuticos e da concepção oralista de ensino. Para tanto, concepção bilingue milita para o aprendizado da língua materna (libras) como primeira língua, e como segunda língua a oficial do país, no caso do Brasil o português. Assim, as discussões das décadas de 1980 e 1990 lançam luzes para os anos 2000 e afirmam no cenário brasileiro, que o surdo não precisa ser normalizado e sim compreendido enquanto possuidor de uma comunidade, uma cultura, uma língua e uma identidade própria. (SKLIAR, 1998)

Além disso, a Educação Especial como modalidade educacional transversal determinada pela LDB 9394/1996, alcança o ensino superior com um desafio: o ingresso e permanência no ensino superior das pessoas com deficiência, tornando-os meramente aptos a concorrer a uma vaga no mercado de trabalho. A partir, desta prerrogativa o governo Lula, em 2005, propõe o Programa Incluir², que representou, em grande medida, ações e estratégias da política inclusiva para instituir a criação e/ou reestruturação dos núcleos de Acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) brasileiras.

Esse programa surge como ação afirmativa, no intuito de diminuir as desigualdades sociais atreladas historicamente às pessoas com deficiência. Essa política, de caráter governamental, entra no leque de políticas que combatem a exclusão social, tendo como meta conciliar o desenvolvimento econômico a uma justiça social, no intuito de minimizar as desigualdades dos grupos minoritários.

A partir desse contexto, esta pesquisa começa a se estruturar, refletindo sobre as condições de ensino impostas aos surdos em um contexto neoliberal desde antiguidade até os dias atuais (extermínio, filantropia, institucionalização, integração/inclusão e bilinguismo). Assim como, as implicações deste histórico para que as pessoas surdas ingressem no ensino superior das IFES do Triângulo Mineiro, assistidas por políticas públicas, em foco o programa Incluir. E desta forma, terem acesso a um ensino com qualidade e equidade de condições.

² O Programa Incluir foi criado pelo MEC para promover a acessibilidade na Educação Superior, no período de 2005 a 2009. A responsabilidade dessa ação estava a cargo da Secretaria da Educação Especial (SEESP) e Secretaria da Educação Superior-SESU, em cumprimento as determinações dos Decretos nº 5.296/2004 e nº 5626/2005. Para tanto, o programa promoveu abertura de editais para que as IFES encaminhassem propostas que estruturasse e efetivasse a criação de Núcleos de acessibilidade para o atendimento de pessoas com deficiência no Ensino Superior. Esse programa tinha como objetivo além da criação destes núcleos, a implementação da acessibilidade em todos os espaços, ambientes, materiais, além de estimular projetos de ensino, pesquisa e extensão universitária com igualdade de oportunidades. Portanto, o desenvolvimento das ações propostas por esta política de ações afirmativas tem o intuito de promover a eliminação de barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação, implementando assim, uma política de educação especial na perspectiva inclusiva no ensino superior. (BRASIL, 2007, p.32; BRASIL, 2008, p. 39).

Neste sentido, este estudo se propõe, a partir das lentes dos Estudos Surdos e foucaultianos, refletir sobre as políticas de inclusão das pessoas surdas no ensino superior analisando os *discursos ditos de forma explícita*. Entretanto, nosso maior desafio é investigar os *discursos subliminares* contidos nas políticas inclusivas para inserção dos surdos no ensino superior. Pois, “em sua forma oposicional ao surdo, o ouvinte estabelece uma relação de poder, de dominação em graus variados, onde predomina a hegemonia através do discurso e do saber”. (PERLIN, 1998, p. 58). Mas antes de prosseguir com a investigação, veremos a seguir as articulações do estudo com minha história de vida e as inquietações que me estimularam a dissertar sobre esse tema.

1.1 Minhas aproximações com a pesquisa: o chão onde eu piso

Ter a incumbência de escrever sobre si é passar o filme da nossa história na tela da nossa mente, confesso que não é uma tarefa muito fácil, pois envolve sentimentos, sensações e emoções. E, muitas vezes, as recordações surgidas na memória trazem uma nostalgia de alguém que já se foi ou uma felicidade vivida, e, principalmente, nos faz lançar luzes no futuro por meio da reflexão. Entretanto, por mais que tentamos rascunhá-lo, temos algumas surpresas ao longo da trajetória que nos faz mudar ou refazer a travessia com um novo olhar.

Filha do meio de três irmãos, fui criada numa família muito simples, e muito amorosa e com valores de respeito e de honestidade que me edificam hoje enquanto pessoa. No meu lar uma constituição familiar de base matriarcal, minha mãe dona Nazaré, era pastora, uma mulher forte e de muita fé, traços que carrego em minha personalidade até hoje quando me vejo diante de algum desafio ou diversidade proposta pela vida.

Minha mãe vivia para fazer bem aos outros, mesmo levando uma vida precária, mobilizava a igreja e a comunidade para arrecadar alimentos e agasalho para os menos favorecidos. Além disso, sempre tinha uma palavra de acalento para quem dela necessitasse. No entanto, 2013 foi um ano marcante para ela, pois estava formando em um curso superior sua filha do meio, isso era motivo de orgulho para dona Nazaré, e uma satisfação para mim em poder proporcionar essa alegria.

Contudo, foi também um ano de tristeza para nossa família, pois essa mulher guerreira perdeu a luta para o câncer e veio a falecer, deixando para os filhos um legado de alteridade e de resiliência, pois passei minha infância até idade adulta ao lado dela, visitando e ajudando o lar de crianças abandonadas, de pessoas com deficiência e asilos. Vem daí a paixão pela

diversidade, e pelas pessoas que precisam de algum amparo, ou seja, a gênese das minhas inquietações sobre área da educação especial.

Quanto minha trajetória escolar tem início na década 80 com o fim do regime militar. Nesse período, contemplávamos o sonho de uma nação que lutava pelas “diretas já”, um fascínio para uma criança de seis anos: ver manifestações populares pela redemocratização do país. Neste cenário, cursei o Fundamental I e II e Ensino Médio noturno em escolas estaduais e públicas, sempre conciliando estudo com o trabalho, desde os sete anos de idade.

Quando terminei o Ensino Médio prestei alguns exames de vestibulares, conseguindo passar apenas na terceira tentativa para Engenharia Química. Entretanto, não pude cursar essa graduação, pois o curso era integral e eu precisava trabalhar. Então, desisti do sonho acadêmico superior. Isso para mim foi motivo de muita tristeza, achava que fazer uma faculdade não era para mim e para minhas condições financeiras, pois não podia me dar ao luxo de cursar uma faculdade período integral sem trabalhar.

Ainda pelo viés religioso e assistencialista, em 2007, colaborava na interpretação dos cultos para surdos, mediando a Libras, língua de sinais, para o português e vice-versa. No entanto, o aprimoramento da língua de sinais veio posteriormente, quando decidi visitar a ASUL (Associação de Surdos de Uberlândia). Pois sentia a necessidade de interagir com a comunidade surda, conhecer seus costumes e sua cultura. Neste espaço de representação da comunidade surda fui muito bem acolhida por todos, fato este primordial para que me matriculasse em alguns cursos de Libras ofertados pela instituição. Após seis meses de curso já fazia estágios, como voluntária, para ASUL; acompanhava, como intérprete, surdos em entrevistas de emprego nas empresas conveniadas à associação e acertos, após demissão, no Ministério do Trabalho.

Diante deste contexto, o mundo do silêncio me fascinava; interessava-me por todos os assuntos ligados à comunidade surda. Ao ler e pesquisar sobre a temática descortinava um caminho a ser desbravado que até então eu ignorava. Renascia dentro de mim, mesmo depois de tanto tempo, um sonho: entrar na Universidade Federal de Uberlândia. Então, no final de 2009, decidi fazer vestibular para Pedagogia, mesmo com as dificuldades que eu “mesma” me imputava: trabalhava muito, duas filhas pequenas, sendo uma delas ainda bebê, e dez anos sem estudar. Além disso, ainda ouvia de várias pessoas: você não vai conseguir, nem está estudando, como vai passar em uma instituição pública? Naquele momento, somente um milagre para que eu pudesse transpor mais esse desafio na minha vida. Bem, eu acredito em

milagres! Ao recordar o dia em que peguei meu resultado, me emociono. Deus me deu a “cola da prova”, passei em 3º lugar numa instituição pública federal.

Em 2010, desde o primeiro ano do curso de Pedagogia, meus estudos e pesquisas eram norteados pela área de educação especial, entrei já sabendo qual o campo de atuação profissional eu seguiria após formada, e tudo que eu escrevia e publicava, ainda como graduanda, era na área de pesquisa dos “Estudos Surdos”: a aquisição da língua de sinais, o desenvolvimento da criança surda, a alfabetização dos surdos, as políticas educacionais e de inclusão e o mercado de trabalho.

No meio acadêmico, diante da teoria aprendida rasgava-se o véu assistencialista que carregava desde a infância e, mais uma vez eu refazia a travessia. Aos poucos percebia meu lugar na sociedade enquanto militante pela causa dos surdos. Atrelada aos estudos, prestava serviços de intérprete de Língua de Sinais para uma empresa multinacional da cidade de Uberlândia. Acompanhava de perto os problemas e anseios enfrentados cotidianamente pelos surdos que ali trabalhavam, que iam desde as entrevistas de trabalho até a contratação e efetivação no cargo.

Ainda na graduação, fui convidada para trabalhar como intérprete terceirizada pela UFU. Além da graduação, interpretava para três professores surdos as aulas no mestrado e doutorado. No cotidiano das aulas interpretadas na pós-graduação percebia as dificuldades destes alunos em acompanhar os conteúdos ministrados e participar das avaliações propostas pelo programa. Pois, mesmo tendo acessibilidade por meio da sua língua materna, eles necessitavam ter conhecimento da língua portuguesa como segunda língua para compreensão dos textos acadêmicos e científicos garantindo minimamente sua aprendizagem.

Em 2013, ano da minha formatura, me vi diante de um grande desafio: cumprir os créditos das disciplinas curriculares do curso de pedagogia, e escrever uma monografia. Mesmo sendo uma disciplina optativa me aventurei a escrever e submeter à banca meu trabalho acadêmico: “A Inclusão do Surdo no Mercado Formal de Trabalho na Cidade de Uberlândia”. Nessa pesquisa, investiguei como ocorre o ingresso e a permanência do surdo no mercado de trabalho formal, na perspectiva de empregabilidade e nos moldes da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT)

E a partir deste aspecto obtive subsídios para reflexões sobre a educação e a profissionalização dos surdos. Desta forma, ao apreender esta realidade foi uma tentativa de

colaborar na proposição de medidas que favorecem o acesso dos surdos ao mercado formal de trabalho, com respeito, condições de igualdade, dignidade salarial e progressão de carreira.

Posteriormente, continuei atuando profissionalmente no magistério e como intérprete de Libras na rede estadual e municipal de ensino. Durante meu exercício profissional, percebia que os alunos surdos não possuíam dificuldades ligadas à cognição, mas a sua grande barreira para aprendizagem era a língua de sinais. Enquanto a maioria dos alunos ouvintes eram matriculados na escola já falando a língua portuguesa, os alunos surdos possuíam apenas sinais não sistematizados para se comunicarem com seus familiares.

Assim a criança surda ingressa, aos seis anos, com uma defasagem linguística em relação aos alunos ouvintes, tendo como consequências um baixo desempenho, refletido durante toda sua vida escolar. Diante dos desafios enfrentados no cotidiano escolar, algumas inquietações me traziam um certo desconforto em relação à inclusão, tanto na consolidação da aprendizagem dos alunos surdos, quanto em relação ao processo de ensino do professor ao querer que a criança surda termine o 2º ano da alfabetização sabendo ler e escrever como uma criança ouvinte.

Diante deste contexto, de “desconforto” na minha práxis pedagógica, no ano 2016, regressei a Universidade Federal de Uberlândia para cursar uma pós-graduação em Educação Especial e Mediação Pedagógica-AEE, ao perpassar pelas deficiências e a complexidade do atendimento aos estudantes que ocorria de forma complementar e suplementar a sala de aula, minha responsabilidade e conscientização se expandia, no sentido que cada aluno é único e requer recursos específicos linguísticos, curriculares e adaptativos para que aprendizagem ocorra.

Contemplando essa inquietação, meu trabalho de conclusão de curso versou sobre “Aquisição da língua de sinais para criança surda de 0 a 6 anos, na perspectiva interacionista de Lev Vygotsky”. Esta investigação foi uma reflexão sobre os efeitos da aquisição tardia da língua de sinais, no desenvolvimento cognitivo das crianças surdas, reduzindo-se, assim, as possibilidades de comunicação e interação social com seus pares.

Ao final da pesquisa, concluímos que as crianças surdas desenvolvem sua língua de sinais como as crianças ouvintes as línguas orais, desde que sejam devidamente estimuladas, fator esse primordial para o desenvolvimento cognitivo e a constituição do pensamento. Neste sentido, minimamente para que uma criança surda ingresse na escola é preciso que ela adquira sua língua de sinais como primeira língua, ou seja, como língua materna. Pois esta será o veículo

para seu desenvolvimento cognitivo. Além disso, o desenvolvimento linguístico é aprimorado com o contato com os usuários da libras, permitindo, desta forma, que a criança assimile valores e condutas que são indispensáveis para constituição do sujeito surdo e formação de seu papel social e identitário.

Assim, fascinada pela língua e pela comunidade surda continuei meus estudos, no intuito de desvendar as aflições e anseios dos surdos politicamente e culturalmente. Motivada para esse objetivo, no ano de 2021 em plena pandemia do COVID 21, ingressei no curso de mestrado da Faculdade de Educação (FACED) da UFU, na linha de Estado, Política e Gestão da educação. Partindo desse pressuposto, a medida em que cursava as aulas do programa de pós-graduação e participava do grupo de estudos em Políticas, Saberes e Práticas em Educação Especial e inclusão educacional - Gepepes, lançava luz sobre os discursos subliminares que envolvia a temática da acessibilidade e sobre as condições de permanência dos surdos no ensino superior.

Enfim, após ter adentrado no mundo dos surdos, conhecer as peculiaridades da sua cultura e sua língua, minha vida passou por um processo de metamorfose, e durante essa travessia, entendi que nos deparamos com a realidade educativa nacional, estamos inseridos em práticas escolares inclusivas. No entanto, ao analisarmos essas práticas, percebemos que os jogos de poder que afetam a educação brasileira e a implantação das políticas públicas estão imbricados numa lógica excludente neoliberal de estado mínimo para social. Contudo, acredito que por meio do conhecimento somos “libertos” de um “pensamento assistencialista” onde todos somos “iguais”, pois, na realidade, é reconhecendo que somos diferentes, em vários aspectos, é que oportunizamos condições de equidade e cidadania para todos.

1.2 Traçando a rota: apresentação da pesquisa

Essa investigação está vinculada a linha de pesquisa Estado, Políticas e Gestão da Educação inscrita na Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal de Uberlândia. E a escolha da temática a ser investigada é oriunda das discussões propostas pelo Grupo de Estudos e Pesquisa, Políticas e Práticas em Educação Especial e Inclusão Educacional (Gepepes), formado em 2009. Este grupo tem como objetivo realizar pesquisas coletivas nessa área. Para tanto, o Gepepes é composto por professores, doutores, mestres e pós-graduandos em mestrado e doutorado. Sua organização está estruturada em grupos de

trabalho por regiões que são coordenadas por docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED).

A matriz da pesquisa desenvolvida pelo grupo contempla a criação dos Núcleos de Acessibilidade das IFES públicas brasileiras, que foram financiados pelo MEC em parceria com Secretaria de Educação Superior (Sesu) e a Secretaria de alfabetização, formação continuada e inclusão (Secadi), que no período de 2005 a 2011, criaram o Programa Incluir.

Tal programa abriu editais para estimular projetos de criação ou reestruturação de Núcleos de Acessibilidade (NAs) nas IFEs, sendo, desta forma, mais uma ação com intuito de contribuir para eliminação de “barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade”. (BRASIL, 2005, p. 03)

A partir da contextualização deste programa de governo, o Gepepes, procura esquadrihar nos NAs das IFES a nível nacional, a sua organização, a sua estruturação, assim como, as contribuições para área baseada em estudos e políticas institucionais de inclusão educacional, que ampara o público da educação especial. Além disso, investiga os reflexos desta política de inclusão para o ensino superior, no que se refere ao ingresso, a permanência e a conclusão dos cursos de graduação deste grupo de pessoas e as relações destes com o exercício profissional.

Diante desta visão macro, fizemos o recorte para nossa investigação selecionando o eixo referente a região do Triângulo Mineiro, contemplando algumas indagações propostas pelos estudos do Gepepes, entre elas destacamos a seguinte questão: Como as IFES do Triângulo Mineiro ofereceram suporte aos estudantes Surdos no recorte temporal de 2010-2020? Diante deste problema levantaram os seguintes desdobramentos: Quantos estudantes surdos ingressaram nas IFEs do Triângulo Mineiro neste período? Quantos conseguiram integralizar seus Cursos? Quais instituições tiveram maior quantitativo de estudantes ingressantes e concluintes? Quais serviços da Educação Especial os NAS dessas instituições ofertaram a estes estudantes?

A partir destes questionamentos começa ser desenhada nossa pesquisa. De maneira geral, a problematização da nossa investigação buscou analisar as contribuições destes núcleos para o ingresso e formação dos surdos no Ensino Superior, abordando questões como acessibilidade linguística e curricular. Diante deste cenário apresentado, e no intuito de

procurar respostas para o problema traçado apresentamos no quadro abaixo os objetivos: geral e específicos.

Quadro 01 - Demonstrativo da apresentação da pesquisa

Problema de pesquisa	Objetivos		Instrumentos de coleta	Questionário	Sujeitos da pesquisa
	Geral	Específicos			
<p>Como as IFEs do Triângulo Mineiro ofereceram suporte de acessibilidade aos Estudantes Surdos no período entre 2010 e 2020?</p> <p>Desta questão surgiram os seguintes desdobramentos:</p> <p>Quantos estudantes surdos ingressaram nas IFEs do Triângulo Mineiro no período de 2010-2020?</p> <p>Quantos estudantes surdos conseguiram integralizar seus cursos?</p> <p>Quais instituições tiveram maior quantitativo de estudantes surdos ingressantes e concluintes?</p> <p>Quais serviços da Educação Especial os Núcleos de Acessibilidade dessas instituições ofertaram a estes estudantes?</p>	<p>Compreender como as IFEs do Triângulo Mineiro organizaram os Serviços da Educação Especial e os Núcleos de Acessibilidade e se conseguiram melhorar o acesso, permanência e conclusão dos estudantes surdos na IFES (2010-2020)</p>	a) Discutir as políticas públicas educacionais para inserção do surdo no ensino superior;	<p><i>Corpus</i> documental e teórico: Levantamento bibliográfico e documental</p> <p>Pesquisa em Duas bases de dados: na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.</p>	Não tem	Não tem
		b) Investigar o quantitativo de estudantes surdos que ingressaram nas IFES públicas do Triângulo Mineiro mapeando os anos de ingresso e conclusão;	Dados estatísticos: Censo Educacional (INEP)	Não tem	Não tem
		c) Verificar quais instituições tiveram aumento do acesso de estudantes surdos;	Dados estatísticos: Censo Educacional (INEP)	Não tem	Não tem
		d) Identificar e analisar os Serviços da Educação Especial que os Núcleos de Acessibilidade dessas instituições ofereceram aos seus estudantes;		Tem	Coordenadores dos Núcleos de Acessibilidade
		<p>Hipótese – O Programa Incluir contribuiu significativamente para a implantação ou reestruturação dos NAs no Triângulo Mineiro, atendendo as necessidades de aprendizagem dos estudantes surdos no ensino superior.</p>			

Fonte: Elaboração própria

Desta forma, explicita-se a notoriedade desta investigação, entendendo que a criação de políticas públicas voltadas para garantia de direitos educacionais dos surdos é um campo ainda em construção, requerendo análises de acordo com o recorte histórico proposto. Para tanto, esta investigação pretende identificar o quantitativo de estudantes surdos que ingressaram nas IFES do Triângulo Mineiro, mapeando os anos de ingresso e conclusão. Além disso, pretendemos identificar quais instituições tiveram ingresso de estudantes surdos, e os serviços que esses NAs ofertaram para este público. Assim, diante destes fatores levantados, analisamos de que maneira essas ações contribuíram para a inserção e permanência dos estudantes surdos no ensino superior, com qualidade e equidade de oportunidades na última década.

Acreditamos, enfim, que a relevância desta pesquisa academicamente tem a possibilidade de contribuir para o fortalecimento da área de estudos surdos e do debate sobre a importância dos núcleos de acessibilidade para um ensino de qualidade,³ com as devidas adequações e recursos de acordo com as especificidades do público de nossa investigação. Neste sentido, essa proposta vai além das observações a respeito da inserção dos surdos no ensino superior e na sociedade por força da lei, ou seja, de políticas públicas de inclusão, mas, parte de uma visão que considera o surdo como um cidadão. Assim, acreditamos que o desenvolvimento desta investigação poderá prestar esclarecimentos aos surdos sobre seus direitos de cidadãos, tanto a nível pessoal quanto acadêmico.

Em decorrência disso, o desenvolvimento desta pesquisa possibilitará trazer à tona os processos inerentes ao contexto educacional em que os surdos estão inseridos. Desta forma, ao apresentar discussões teóricas e dados empíricos concernentes à temática apresentada, almejamos construir subsídios para reflexões sobre a educação dos surdos no ensino superior. Neste sentido, ao clarificar esta realidade, possamos colaborar na proposição de medidas que favoreçam o acesso e permanência com qualidade e igualdade de oportunidades para os surdos no ensino superior. O que, mesmo distante da possibilidade de um processo de humanização

³ Neste estudo entende-se por ensino de qualidade que não seja apenas saber ler e contar, mas uma educação de equidade, letrada, subsidiada por recursos pedagógicos e humanos, contemplando a autonomia e as necessidades dos estudantes de acordo com suas especificidades, seja ela social, curricular, sensorial, linguística ou arquitetônica. Neste sentido, propomos uma análise crítica das políticas públicas educacionais inclusivas e da legislações em consonância com Constituição Federal de 1988, LDB 9394/96 e debates/acordos internacionais, que contribuem para a melhoria da educação brasileira, que vai da educação infantil até instâncias superiores. Promovendo, desta forma, o acesso, a permanência e conclusão dos estudos, com a apropriação qualitativa do conhecimento historicamente produzido.

mais global, tendo em vista os limites emancipatórios da educação numa sociedade dividida em classes, pode atenuar o processo de exclusão escolar e social.

Assim, este trabalho assume a defesa pelo direito dos surdos a uma educação que contemple suas especificidades educacionais, respeitando-os como cidadãos. Neste sentido, cabe aos sistemas de ensino superior assegurar as condições apropriadas, pedagógicas e comunicativas que garantam o acesso ao currículo e à informação.

1.3 Metodologia: itinerário da pesquisa

Esta investigação é uma pesquisa qualitativa de campo, exploratória de caráter bibliográfico. Nesta perspectiva, o interesse pela pesquisa de campo está voltado para o estudo de indivíduos, grupos, comunidades, instituições e outros campos, visando à compreensão de vários aspectos da sociedade. Para tanto, apresenta a seguintes vantagens:

- a. Acúmulo de informações sobre determinados fenômenos, que também podem ser analisadas por outros pesquisadores, com objetivos diferentes.
- b. Facilidade na obtenção de uma amostragem de indivíduos, sobre determinada população ou classe de fenômenos. (LAKATOS, MARCONI, 2003, p.189)

Segundo Lakatos e Marconi (2003), antes de começarmos uma pesquisa de campo, a primeira etapa consiste em uma análise minuciosa documental, que será arcabouço para investigação projetada. Pois a investigação é estruturada a partir de todo acervo já publicado, como: livros, revistas, periódicos, artigos científicos, monografias, dissertações, teses e *internet* etc, permitindo assim que o pesquisador acesse informações sobre o assunto da pesquisa. Neste sentido, “na pesquisa bibliográfica, é importante que o pesquisador verifique a veracidade dos dados obtidos, observando as possíveis incoerências ou contradições que as obras possam apresentar.” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 54). Nesta perspectiva,

[...] a pesquisa bibliográfica é importante desde o início de uma pesquisa científica, pois é através dela que começamos a agir para conhecer o assunto a ser pesquisado, ou seja, desde o início, o pesquisador deve fazer uma pesquisa de obras já publicadas sobre o assunto pesquisado, investigando as conclusões e se ainda é interessante desenvolver a pesquisa sobre esse determinado assunto. Em toda pesquisa científica é importante apresentar o embasamento teórico ou a revisão bibliográfica que é elaborada na investigação de obras científicas já publicadas, para que o pesquisador adquira o conhecimento teórico. Através da pesquisa bibliográfica o

pesquisador faz o levantamento de informações que sejam relevantes na construção da pesquisa científica. (LAKATOS, MARCONI, 2003, p.05)

Segundo as autoras, em uma investigação científica bibliográfica é importante o levantamento do acervo que contribua para o desenvolvimento da pesquisa, assim como, na elaboração do tema, revisão bibliográfica ou quadro teórico. Sob esse olhar, este estudo será subsidiado por uma revisão documental, realizada a partir da investigação de dispositivos normativos, diretrizes expressas em documentos públicos e trabalhos acadêmicos resultantes de pesquisa, que nos embasam na análise dos fenômenos em questão.

No que se refere às discussões sobre os surdos, encontramos embasamento nos estudos de Gladis (1998); Perlin (2004); Quadros (2006); Sá (2006); Rocha (2007); Skliar (2008), Strobel (2008); Lacerda (2010); Thoma (2010) e Kraemer (2011). Além de autores que investigam a área da educação especial como Silva (1986); Bueno (1993), Mazzotta (1996) e Jannuzzi (2006). Quanto à análise das políticas públicas, nos orientamos pelos estudos de Bobbio, (1986); Ghiraldelli, (2008); Romanelli (2010) e Veiga-Neto (2023). Toda investigação será feita a luz da legislação (decretos e leis) que regulamentam a inclusão dos surdos tanto no sistema público de ensino, quanto no ensino especial, Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e o Documento Orientador do Programa Incluir (2005). Já a coleta e análise de dados se dará pelo viés dos Estudos Surdos e teoria foucaultiana.

Desta forma, buscamos reconhecer, neste trabalho, o surdo como autor e ator de uma “cultura minoritária, como usuário de uma língua natural, como grupo que demanda uma educação bilíngue e multicultural: pessoas diferentes, normais e de identidades legítimas” (SÁ, 2006, p.17). Para tanto, usaremos o termo “surdo” para os sujeitos ingressantes dos cursos de ensino superior objeto deste estudo. Pertencentes a uma comunidade surda e militantes em prol de uma luta pelo direito linguístico, identitário e cultural. Desta maneira, a surdez é vista não como doença, ou seja, uma patologia, mas como o surdo interage com mundo, por meio de experiências visuais, cultura e uso da língua de sinais. Na maior parte dos casos,

[...] a ocorrência e uso do termo pessoa com deficiência auditiva têm sido trocados pelo termo surdo/surdez. Este fato demonstra a preocupação daqueles que são envolvidos no reconhecimento da opção deste grupo em utilizarem a Libras como forma legítima de comunicação nos diversos segmentos. É neste cenário de revisão conceitual das terminologias deficiência auditiva para surdez/surdo que este item se insere. (LAMAISON, 2018, p.20)

Assim, a redação desta dissertação, ao compreender a Comunidade Surda enquanto minoria linguística, possuidores de uma cultura e identidade própria, pautará no arcabouço teórico fundamentado nos “Estudos Surdos” investigados a partir de 1998. Neste campo de estudos, alguns pesquisadores direcionaram as teorias de pesquisas culturais para a área de educação dos surdos. Sendo um campo de investigação e proposição de políticas, subsidiadas pela concepção histórica, linguística e identitária ligadas aos discursos sobre surdos e surdez. (SKLIAR,LUNARDI, 2000).

No entanto, termos como inválidos, defeituosos, incapacitados, excepcionais, aleijados, portadores de deficiências, serão contextualizados de acordo com a legislação do período histórico no qual tais termos e nomenclaturas foram citados. “Assim, eles passam a ser incorretos quando esses valores e conceitos vão sendo substituídos por outros, o que exige o uso de outras palavras”. (CARDOSO, 2018, p.01)

Diante deste contexto, para sujeitos público da educação especial, não usaremos a expressão “portador de necessidades especiais”, pois segundo Mazzotta (1996), “necessidades não se portam como se fossem objetos, que podemos retirar de acordo com nossa vontade, necessidades são experimentadas”, para tanto, usaremos a expressão Pessoa com Deficiência (PCD). Logo no contexto escolar,

[...] consideram-se alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros. (BRASIL, 2008, p. 15)

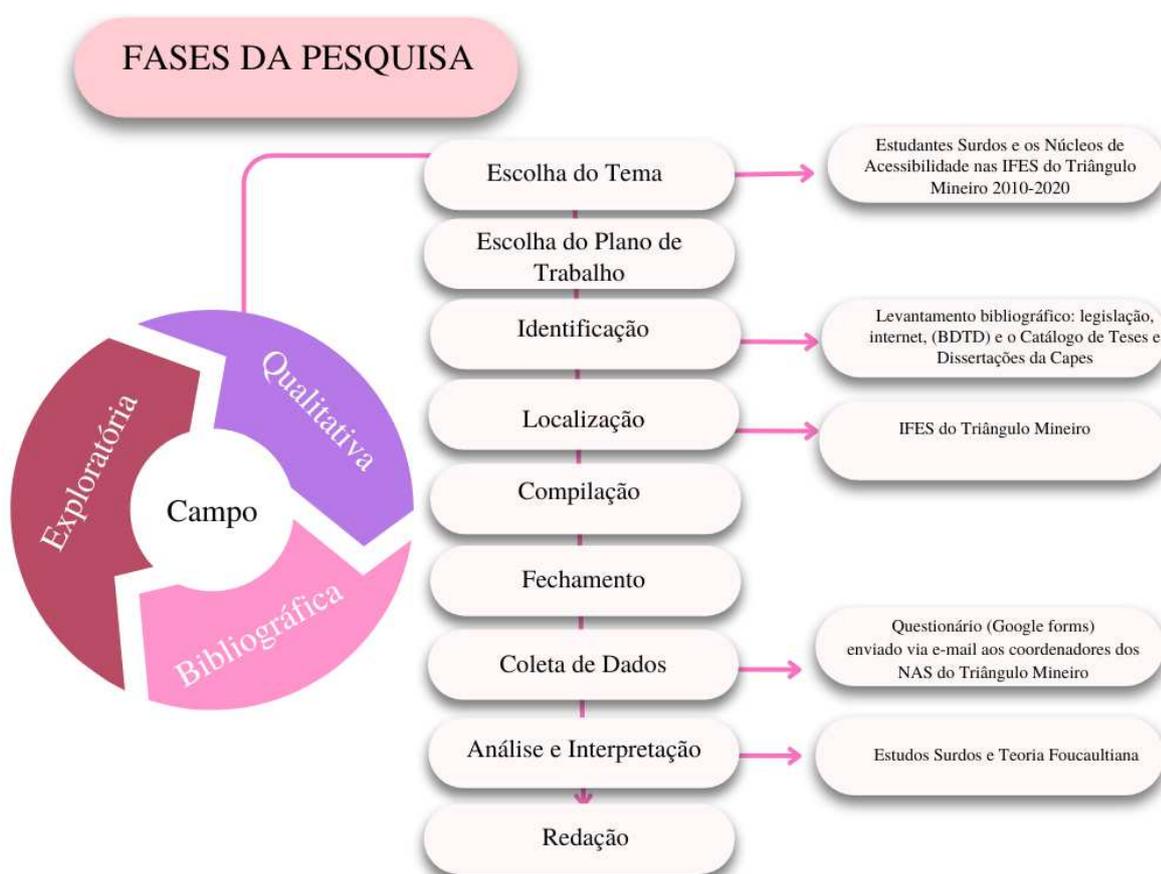
No que se refere a análise dos dados será respaldada na revisão da bibliografia consultada e nas políticas públicas que norteiam esta pesquisa, a lente que usaremos para discussões teóricas os Estudos Surdos e a teoria de Michel Foucault. Neste viés teórico foucaultiano é explicitada a relação entre discurso e poder, desvelando os textos oficiais sobre

as políticas públicas de acessibilidade no ensino superior subsidiadas pelas ações propostas pelo Programa Incluir.

1.4 Mapeando um percurso em construção: revisão bibliográfica

O texto dissertativo ao possuir contornos bibliográficos, se submete a um compilado geral sobre as principais pesquisas já realizadas, que sejam relevantes para apresentar os dados atuais que envolvam a temática. Neste sentido, a literatura investigada objetiva a planificação do trabalho, sendo uma aliada para publicação de trabalhos inéditos, evitando erros, norteando futuras indagações. (LAKATOS, MARCONI, 2003). Para tanto, nossa trajetória investigativa seguiu o esquema explicitado abaixo:

Imagem 01 – Fases da pesquisa



Fonte: Elaboração própria baseado em Lakatos, Marconi. 2003 p. 43

Na primeira fase desta pesquisa ocorreu a realização de uma investigação bibliográfica sobre o tema em questão, para isso consultamos duas bases de dados: a Biblioteca Digital

Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. “Esse primeiro passo servirá, para se saber em que estado se encontra atualmente o problema, que trabalhos já foram realizados a respeito e quais são as opiniões reinantes sobre o assunto”. (LAKATOS, MARCONI, 2003, p.06).

Ao realizarmos a pesquisa nas bases de dados verificamos os possíveis caminhos trilhados correlatos a nossa pesquisa, para assim elaborar os descritores facilitadores da busca nas bases de dados selecionadas. Algumas palavras chaves nortearam nossa investigação, entre elas: “Ensino Superior, Núcleos de Acessibilidade, Programa Incluir e Surdos”. Ao lançar a pesquisa nas plataformas para consulta de informações, encontramos para os descritores investigados 16.429 resultados, sendo 11.046 Dissertações de Mestrado e 5.383 Teses de Doutorado, no período de 2010-2020, de acordo com a tabela abaixo:

Tabela 01: Produções científicas entre 2010-2020

Ano	Dissertações	Tese	Banco de Dados
2011	1		BDTD
2012	2	1	BDTD
2013	1.411	489	Capes
2014	1.363	603	Capes
2015	1		BDTD
2015	1.418	626	Capes
2016	2	1	BDTD
2016	1.415	698	Capes
2017	1.405	743	Capes
2017	1	1	BDTD
2018	5		BDTD
2018	1.365	723	Capes
2019	2	3	BDTD
2019	1.439	786	Capes
2020	4	1	BDTD
2020	1.212	708	Capes
TOTAL	11.046	5.383	

Fonte: Elaboração própria

Posteriormente, fizemos a busca pelo Sumário por assuntos correlatos abordados na pesquisa. Além disso, verificamos as referências ao final do material analisado, pois esta é “constituída, em geral, pela indexação de artigos de livros, teses, folhetos, periódicos, relatórios, comunicação e outros documentos sobre o mesmo tema. (LAKATOS, MARCONI, 2003, p.46).

Dentre os resultados pesquisados na área da educação encontramos os seguintes trabalhos que se articulavam a temática proposta para a construção desta dissertação, de acordo com a tabela abaixo:

Quadro 02: Trabalhos publicados envolvendo a temática

2010	Dissertação	Bianca Costa Silva de Souza	Programa INCLUIR (2005-2009): uma iniciativa governamental de educação especial para a educação superior no Brasil
2013	Dissertação	Cleudimara Sanches Sartori Silva	Acesso e Permanência do Estudante Deficiente na Educação Superior: Análise Do Programa Incluir Na Universidade Federal De Mato Grosso Do Sul (2005 – 2010)
2015	Dissertação	Luiza Livia de Oliveira Saraiva	Núcleos de Acessibilidade e o Atendimento a Alunos com Necessidades Educacionais Especiais nas Universidades Federais do Nordeste brasileiro
2016	Tese	Jacirene Lima Pires	O Programa Incluir na UFMT: Acesso e Permanência na Educação Superior.
2017	Dissertação	Josenilde Oliveira Pereira	Políticas Institucionais de Acessibilidade na Educação Superior.
2019	Dissertação	Myryan Sylvia Sousa de Almeida	Políticas de acessibilidade no âmbito do Programa Incluir: a permanência de estudantes com deficiência na Universidade Federal do Amapá
2020	Dissertação	Ana Lucia Menezes da Silva	O Programa Incluir e a Acessibilidade na UFPE
2020	Dissertação	Douglas Henrique Da Silva Nascimento	Eliminando Barreiras: As percepções da implementação do Programa Incluir no <i>Campus Recife</i> da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

Fonte: Elaboração própria

Ao percorrer os caminhos trilhados pelos pesquisadores acima citados, encontramos na dissertação de Souza (2010), “Programa INCLUIR (2005-2009): uma iniciativa governamental de educação especial para a educação superior no Brasil”, uma proposta de estudo do Programa de Acessibilidade na Educação Superior como expressão das políticas de acesso e permanência de sujeitos com deficiência na Educação Superior. A pesquisadora

investigou cinco editais do Programa Incluir publicados pelo MEC entre os anos de 2005 e 2009. Os dados foram coletados por questionários *on-line* junto a Instituições de Educação Superior. Com os dados tabulados foi possível identificar as estratégias propostas pelo Programa no que se refere ao atendimento dos estudantes com deficiência na Educação Superior. A autora constatou um progresso no acesso das pessoas com deficiência no ambiente acadêmico. Entretanto, essas ações para inclusão das pessoas com deficiência ainda são insuficientes para o ideal de acesso e permanência dos sujeitos destinatários da política inclusiva no Ensino Superior.

A pesquisadora Silva (2013), da dissertação “Acesso e Permanência do Estudante Deficiente na Educação Superior: Análise Do Programa Incluir na Universidade Federal de Mato Grosso Do Sul (2005 – 2010), investiga o Programa Incluir como um mecanismo de acesso e permanência dos estudantes com deficiência na educação superior, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), no período de 2005 a 2010. Os resultados apurados por Silva (2013), apresentaram o aumento gradativo das instituições atendidas pelo programa, tendo em 2005, 13 instituições contempladas, e 41 em 2010. Os recursos de acessibilidade disponibilizados pelo programa, promoveram, de certa maneira, a efetivação das ações relacionadas ao acesso e a permanência desses estudantes na educação superior. Portanto, o programa foi um mecanismo utilizado para que as instituições públicas oportunizassem condições de realização do atendimento das pessoas com deficiência, e, ao mesmo tempo, cumprissem as exigências legais estabelecidas para promoção de acesso e permanência com qualidade no Ensino Superior.

Já a dissertação de Saraiva (2015), “Núcleos de Acessibilidade e o Atendimento a Alunos com Necessidades Educacionais Especiais nas Universidades Federais do Nordeste Brasileiro”, detectou que no contexto da política de educação inclusiva no ensino superior brasileiro, os NAs se responsabilizam pela organização de ações para o cumprimento dos dispositivos legais de acessibilidade e eliminação de barreiras que influenciam na participação e aprendizagem das pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE). Além disso, essa pesquisa ao analisar o trabalho desenvolvido pelos núcleos de acessibilidade, para atendimento dos estudantes com deficiência, nas universidades federais nordestinas, constataram que apesar de uma considerável melhoria nas condições de acessibilidade para estes estudantes, ainda, há a necessidade de ser ampliados os recursos financeiros e humanos, a formação profissional e a sensibilização da comunidade acadêmica, para que assim se

consiga uma ação colaborativa entre os núcleos de acessibilidade, garantindo os direitos que estes estudantes adquiriram com as propostas legais e inclusivas ao longo da história.

A tese de Pires (2016), “O Programa Incluir na UFMT: Acesso e permanência na educação superior”, propõe a investigação do Programa Incluir instituído no Núcleo de Acessibilidade (NIEE), como suporte para favorecer a permanência de estudantes com deficiência na UFMT. Os dados empíricos, demonstraram que as ações relativas à Inclusão e Educação, possibilitaram a parceria com outras instituições de ensino; de caráter filantrópico, governamental ou privado. O trabalho desses núcleos foi desenvolvido com graduandos com cegueira e baixa visão, professores e servidores técnicos administrativos que apresentavam ou estavam em contato com pessoas com deficiência. Todavia, a apuração dos dados demonstrou que embora, os seus recursos tenham sido destinados apenas a estudantes com deficiência, os núcleos foram desativados no momento que o número deste público, registrava um aumento expressivo na UFMT.

Pereira (2017), disserta sobre as “Políticas Institucionais de Acessibilidade na Educação superior: percursos e desafios para a inclusão de alunos com deficiência na UFMA”, uma investigação sobre o processo de inclusão dos discentes com deficiência na Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e a assistência do Núcleo de Acessibilidade, para promoção de uma política institucional de inclusão educacional e social. Os resultados demonstraram um avanço nas políticas institucionais de acessibilidade e inclusão na instituição. Contudo, foram observados desafios para sua efetivação como: ampliação do atendimento do Núcleo; investimentos em tecnologias assistivas e serviços especializados; promoção de campanhas de sensibilização e eliminação de barreiras atitudinais; projetos de investimento em infraestrutura do *campus* e do próprio Núcleo e ampliação do acervo acessível da biblioteca central. Além disso, os dados obtidos revelam que apesar dos empecilhos que impedem a participação plena dos graduandos com deficiência na universidade, a assistência do Núcleo foi imprescindível para garantir condições de acessibilidade e permanência no ensino superior.

Almeida (2019), investiga as “Políticas de acessibilidade no âmbito do Programa Incluir: a permanência de estudantes com deficiência na Universidade Federal do Amapá”. A pesquisadora tem como objetivo para esse trabalho analisar o impacto do Programa de Acessibilidade para permanência dos graduandos com deficiência na Universidade Federal do Amapá. Para tanto, realizou uma pesquisa de caráter bibliográfico, qualitativa e quantitativa, contendo uma entrevista semiestruturada aplicada por meio de um questionário virtual a

estudantes com deficiência e servidoras que trabalham no Núcleo de Acessibilidade e Inclusão - NAI. O resultado refinado entre 2008-2017, apurou que ações e políticas aplicadas neste período trouxeram benefícios aos estudantes com deficiência em atendimento e acessibilidade institucional. Neste sentido, a pesquisadora relatou que a permanência dos estudantes com deficiência no ensino superior, não está relacionada apenas ao trabalho pelo NAI. Pois, envolve um planejamento anual e acesso a recurso financeiro do governo federal, aplicação e desenvolvimento de serviços, e ampliação de projetos e ações referente a política de acessibilidade na educação superior. Para que desta forma, haja colaboração e apoio dos diversos atores sociais, como os gestores, professores, técnicos e estudantes universitários.

Silva (2020), ao discutir na sua dissertação “O programa INCLUIR e acessibilidade na UFPE”, com aporte teórico e prático das ações políticas previstas no Programa Incluir, analisa as barreiras para efetivação, implementação e acessibilidade na IEF. Neste sentido, a pesquisa foi desenvolvida no *campus* de Recife, e os sujeitos participantes foram: estudantes e servidores com deficiência e gestores. São explanadas as atualizações das discussões acadêmicas sobre a temática da acessibilidade. Diante dos dados colhidos e analisados, a pesquisadora relata que os fatos políticos na área de educação e novidades administrativas da UFPE podem interferir na questão da acessibilidade e dos direitos das pessoas com deficiência. Além disso, a autora apresenta uma proposta de intervenção como conclusão: uma cartilha que é um norteador para questões relacionadas à acessibilidade, como, equipamentos, tecnologias assistivas, etc. No intuito de promover atitudes que favorecem o convívio e permanência da PcD na instituição.

Nascimento (2020), pesquisa a temática “Eliminando Barreiras: as percepções da implementação do Programa Incluir no *Campus* Recife da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Tendo como objeto de estudo o Programa Incluir: acessibilidade na educação superior. Cujo objetivo é implementar recursos, serviços, apoios técnicos que minimizem as barreiras arquitetônicas, pedagógicas e de comunicação e informação nas Instituições Federais de Ensino Superior. Nesta dissertação, embora a implementação do Programa Incluir contribuisse na efetivação de apoios técnicos necessários para dar suporte aos alunos com deficiência, bem como de recursos financeiros que contribuíssem para a instalação do laboratório de acessibilidade, no qual foram disponibilizadas tecnologias assistivas e materiais pedagógicos acessíveis, foi constatada uma desigualdade na disponibilidade de recursos didáticos pedagógicos acessíveis, problemas na área de

infraestrutura, problemas na área de comunicação e informação e a falta de apoio aos estudantes com deficiência quanto à participação em projetos de pesquisa e extensão. Portanto, os principais resultados da pesquisa, tendo como base as percepções dos sujeitos entrevistados, indicam que o Programa Incluir contribui de forma parcial com o percurso de participação acadêmica dos discentes com deficiência na UFPE. Por fim, foi disponibilizada neste trabalho uma Proposta de Intervenção com o objetivo de amenizar as dificuldades relatadas, sendo fruto da pesquisa realizada no âmbito do presente trabalho.

Ao findarmos as buscas nas bases de dados e analisarmos os descritores escolhidos para os trabalhos encontrados, não deparamos com nenhuma pesquisa que investigasse especificamente a acessibilidade e permanência dos estudantes surdos no ensino superior assistidos pelos NAS. O público destas dissertações e tese publicadas são estudantes PcDs de forma geral. Outro aspecto observado desta apuração é que apesar da maioria das IFES que participaram do programa Incluir, reafirmaram a importância deste projeto para ampliação do atendimento dos NAS aos estudantes com deficiência, as ações desses são insuficientes para garantia de eliminação de barreiras atitudinais; infraestrutura adequada e formação técnica/pedagógica para o atendimento com equidade e qualidade ao público-alvo desta política governamental. Entretanto, as IFES dos trabalhos analisados, relatam que esses espaços criados por políticas inclusivas, é mais uma ferramenta para acessibilidade para os estudantes assistidos, garantindo-lhes o direito de acesso, e permanência com garantia de conclusão de acordo com as especificidades dos alunos atendidos pelo NAs.

1.5 Vislumbrando o destino no horizonte: coleta e análise de dados

Após levantamento bibliográfico, identificação e localização dos materiais e obras nos arquivos das bibliotecas, as informações e os dados pesquisados foram compilados, fichados e analisados.

Finalmente, a interpretação exige a comprovação ou refutação das hipóteses. Ambas só podem ocorrer com base nos dados coletados. Deve-se levar em consideração que os dados por si só nada dizem, é preciso que o cientista os interprete, isto é, seja capaz de expor seu verdadeiro significado e compreender as ilações mais amplas que podem conter.... Por último a redação da pesquisa bibliografia varia de acordo com o tipo de trabalho científico que se deseja apresentar. (LAKATOS, MARCONI, 2003, p.48).

Neste sentido, a pesquisa portanto, é uma investigação formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um procedimento científico e se constitui no percurso para conhecer a realidade ou para desvelar verdades parciais. (LAKATOS, MARCONI, 2003)

Após a fase bibliográfica, realizamos a coleta de dados. Utilizamos nesta etapa investigativa, o método analítico da pesquisa *Survey*. Segundo Fowler (2011), *Survey* é um termo inglês que na tradução para o português significa “levantamento”, ou seja, ao ser utilizado por meio de questionários fornece estatísticas de forma amostral. Para tanto, o resultado apurado poderá ser ampliado para um estudo mais abrangente.

Para este roteiro de análise das amostras obedecemos a três critérios: amostragem, sistematização de perguntas que reportamos aos participantes e coleta de dados. Neste sentido, a *internet* foi usada como instrumento, ou seja, ferramenta para se proceder o contato com os participantes da investigação e coleta de dados, “[...], entretanto, deve-se levar em conta as habilidades dos respondentes em usar os dispositivos eletrônicos, posto que isto é crucial para a taxa de respostas e qualidade delas”. (MINEIRO, 2020, p. 08)

Além disso, segundo Babbie (1999), este tipo de investigação, que são formulados questionários investigativos via *internet*, apresentam respostas que emitem a tabulação dos dados de forma automática e de baixo custo. Desta forma, a coleta de dados proposta nesta dissertação foi estruturada por meio de um questionário elaborado pelo *Google Forms*, contendo 18 questões (abertas e fechadas), e enviado aos *e-mails* cadastrados dos coordenadores(a)s das IFES do Triângulo Mineiro participantes, que por meio de um *link* puderam acessar e responder o questionário. A amostragem contemplou três IEFS do Triângulo Mineiro: *campus* IFTM de Patos de Minas, *campus* UFTM de Uberaba e *campus* UFU de Uberlândia. Os demais *campus* que contém NAs, que não responderam ao questionário, alegaram que o tempo foi insuficiente para leitura e elaboração das respostas. Os dados apurados, no período 2010 a 2020, demonstraram cerca de 21 estudantes surdos e 4 estudantes deficientes auditivos matricularam nas IFES respondentes, no período proposto. A coleta das informações e análise ocorreram no mês de julho e agosto de 2023.

Posteriormente à coleta de dados, Lakatos, Marconi (2003) orientam para que se faça a classificação de forma sistemática por meio do exame minucioso, categorização e tabulação de dados. Desta forma, esta classificação permitirá ao investigador uma organização para elaboração do texto dissertativo.

Diante disso, a análise dos dados foi realizada com base nos Estudos Surdos e teoria de Michel Foucault. Pois, para o autor o discurso “[...] é a representação culturalmente constituída pela realidade, não uma cópia exata” (FOUCAULT, 1996, p.60). Nesta análise, a linguagem e o discurso, são terrenos de luta permanente, e os enunciados nem sempre são claros.

Sendo assim, para um fenômeno subjetivo e social, existem regras sociais de criação e meios de regulação que determinam quem pode se falar e onde pode falar. Para tanto, é necessário verificar em qual contexto o enunciado é produzido, pois por meio de um conjunto de signos expressa o jogo de relações de sua existência. De acordo com Pinto (1989), o discurso está arraigado na constituição do sujeito social, sendo assim, os personagens envolvidos no processo de significação são a origem do discurso e não sua causa.

Neste sentido, cada formação social tem sua estrutura de verdade, sua “política geral” de verdade, ou seja, os modelos de discursos que ela elege como verdadeiros, e como discernir os enunciados verdadeiros dos falsos, a forma como valida uns e nega outros; os dispositivos que são utilizados e valorizados para adquirir a verdade. (FOUCAULT, 2010).

Diante dos resultados apurados e analisados, foi constatado que o Programa INCLUIR contribuiu significativamente para a implantação ou reestruturação dos NAS no Triângulo Mineiro. Além disso, houve um aumento de ingressantes surdos assistidos pelo programa (isso é o *discurso dito explícito*), entretanto existe o *discurso subliminar* presente nos documentos legais, sugerindo de forma velada que os sujeitos surdos, de acordo com Kraemer (2011), são responsáveis por sua escolarização, participando do jogo do mercado. Pois neste caso o surdo é visto como empreendedor de si mesmo, na sua habilidade e participação para jogar o jogo da inclusão, cuja a intervenção do Estado *laissez faire* tem a incumbência de formular políticas públicas para manutenção deste sistema.

1.6 Norteando a travessia: a bússola de roteiro do estudo

Após a explicitação da pesquisa e sua organização, no intuito de atender aos anseios desta investigação, esta dissertação está estruturada em: introdução, e cinco seções que contemplam os objetivos propostos e as considerações finais. A introdução contextualiza a temática no âmbito de políticas públicas inclusivas num sentido mais amplo, abordando a surdez como diferença e não como patologia. Além disso, apresenta a pesquisa, seus objetivos gerais e específicos; revisão bibliográfica; metodologia subsidiada pelos “Estudos Surdos” e

os dados coletados e analisados sobre a lente foucaultiana. As demais seções serão descritas a seguir.

A Seção I: “**As primeiras pistas arqueológicas: epistemologia**”, traça o percurso epistemológico a ser trilhado pela pesquisa, cuja base teórica se fundamenta nos Estudos Surdos e foucaultianos e seus comentadores. Perpassando pelas fases teóricas de Michel Foucault, como arqueológica, genealógica e ética, prenunciando desta forma, os desdobramentos no campo da escolarização e políticas de acesso, permanência e acessibilidade dos estudantes surdos no ensino superior.

Enquanto a Seção II: “**Genealogia: surdez da mente**”, discorre sobre a trajetória escolar dos surdos, passando pela segregação, institucionalização, integração, inclusão até a militância por uma educação bilíngue, cuja primeira língua é a Libras. Além disso, a seção mostra como as abordagens de ensino foram implementadas e suas consequências pedagógicas e políticas, para construção cultural, identitária e social do sujeito surdo enquanto cidadão.

Diante deste contexto a Seção III: “**O Governo dos homens**”, perpassa pela legislação “para todos” de políticas inclusivas, diante do quadro neoliberal de desregulação do mercado financeiro, abertura comercial, privatizações de empresas etc., no intuito de contenção da pobreza, desigualdades sociais e combate ao analfabetismo. Além, descrever a legislação para criação dos núcleos de acessibilidade, como forma de garantir o direito do surdo à educação superior com “qualidade”.

Já a Seção IV: “**Território demarcado: a inclusão, a acessibilidade e a permanência do surdo no ensino superior**”, ilustra o papel do Estado na garantia e no acesso em todos os níveis educacionais, partindo do pressuposto de igualdade e de condições de acesso e permanência nessas instituições. Além disso, outro ponto a ser observado, é que os estudantes surdos quando conseguem chegar ao ensino superior tem um grande desafio, por mais que tenham apoio especializado, enfrentam a dificuldade de se apropriarem dos conteúdos acadêmicos. Assim, a escolarização dos surdos no Ensino Superior perpassa pelo viés político pedagógico bilíngue assegurado na legislação vigente.

Na Seção V: “**As regras subliminares do jogo: procedimentos de coleta e análise de dados**”, apresenta a coleta de dados, e como ocorreu a sua classificação, de forma sistemática por meio do exame minucioso, categorização e tabulação de dados. Nesta perspectiva, de posse dos dados, a análise identificará as contribuições dos Núcleos de

Acessibilidade presentes nas IFEs do Triângulo Mineiro, para permanência e conclusão do ensino superior dos surdos assistidos pelas políticas inclusivas, em foco o Programa Incluir, diante do discurso dito de forma explícita ou subliminar.

As **“Breves considerações finais... Sugerindo vestígios para uma futura investigação arqueológica”**, aborda os principais pontos discorrido na pesquisa, sob a luz da análise dos Estudos Surdos e a teoria de Michel Foucault, norteando as contribuições dos Núcleos de Acessibilidade para inclusão e permanência dos estudantes surdos na graduação das IFES do Triângulo Mineiro, com as garantias pedagógicas, atitudinais e de acessibilidade, e em que maneira esse apoio contribuiu para inserção acadêmica destes estudantes no ensino superior e desdobramentos para investigações futuras.

SEÇÃO I

AS PRIMEIRAS PISTAS ARQUEOLÓGICAS: EPISTEMOLOGIA

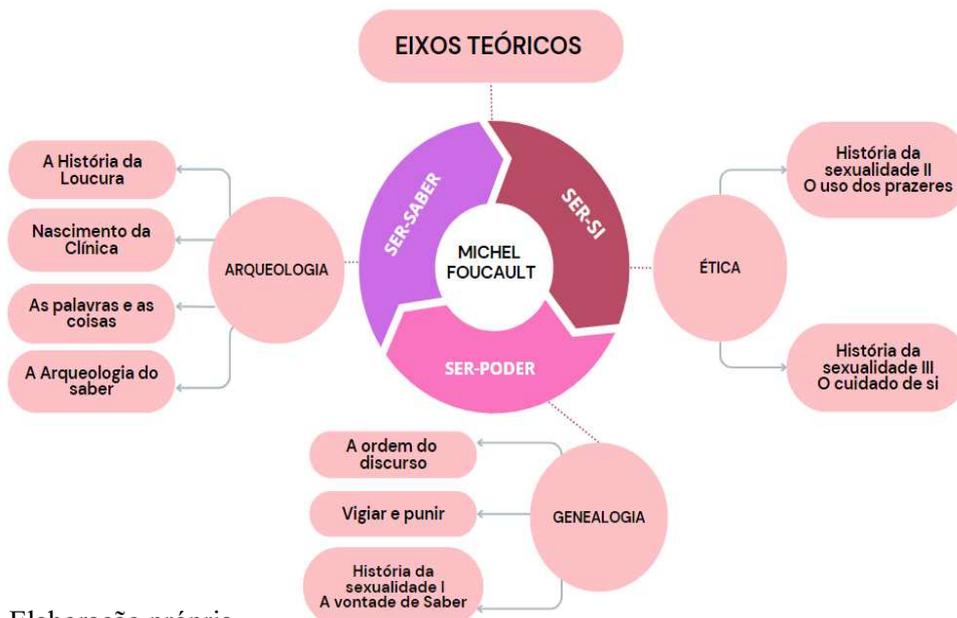
Será que toda a teoria do sujeito não deve ser reformulada, uma vez que o conhecimento, em vez de se abrir à verdade e ao mundo, se enraíza nos “erros” da vida?” (FOUCAULT, 2001, p.1595)

A palavra epistemologia conhecida como a “filosofia da ciência” vem do grego, episteme significa conhecimento e logia: estudo. Para o autor episteme é:

[...] um dispositivo estratégico que permite escolher, entre todos os enunciados possíveis, aqueles que poderão ser aceitáveis no interior, não digo de uma teoria científica, mas de um campo de cientificidade, e a respeito de que se pode dizer: é falso, é verdadeiro. É o dispositivo que permite separar não o verdadeiro do falso, mas o inqualificável cientificamente do qualificável (FOUCAULT, 1998, p.247).

Segundo o autor, esse dispositivo desliga o não verdadeiro do falso, ou seja, o inqualificável, por meio da ciência, do qualificável. Neste sentido, o subsídio epistemológico desta investigação se fundamenta na filosofia de Foucault que se ramifica em três fases: arqueológica, genealógica e ética. “Assim, à arqueologia do saber se sucederia uma genealogia do poder que encontraria uma viragem em direção a uma ética do cuidado de si.” (SEPE, 2015, p. 14).

Imagem 02 –Eixos da teoria de Michel Foucault



Fonte: Elaboração própria

Para Veiga Neto (2007), um importante estudioso brasileiro de Michel Foucault, ao ler e/ou estudar esse autor:

[...] não se deve procurar no pensamento foucaultiano um suposto grande remédio, seja para Educação, seja para o mundo. Foucault não é um salvacionista na medida em que, para ele, não existe caminho, nem mesmo um lugar aonde chegar e que possa ser dado antecipadamente. Isso não significa que não se chegue a muitos lugares; o problema é que tais lugares não estão lá- num outro espaço ou num outro tempo (futuro)- para serem alcançados ou a nos esperar. (VEIGA NETO, 2007, p. 18)

Segundo o autor, se Foucault não representa uma profilaxia, ele é sem dúvida, um grande impulsionador. Assim não existe um método foucaultiano no sentido literal, entretanto, “se entendermos “método” então como “uma certa forma de interrogação e um conjunto de estratégias analíticas de descrição”, podemos então dizer que a arqueologia e a genealogia são métodos que, como veremos mais adiante, Foucault tomou emprestados de Nietzsche para desenvolver suas análises históricas. (VEIGA NETO, 2007, p.19)

O que chamamos de eixos, Veiga Neto (2007), chama de domínios, sendo assim, o ser-saber, é o método oriundo da arqueologia, que inquire as metamorfoses dos saberes na área das Ciências Humanas, e o segundo domínio -o do ser-poder; é investigado pela genealogia, que estuda a gênese do saber. E o “tempero” destas relações no campo político se manifesta por meio do poder. “Em resumo, então, para Foucault não existem sociedades isentas das relações de poder”. (VEIGA NETO, 2007, p. 118)

As forças que Foucault denomina de poder incide sobre os corpos, e quando investigamos mais profundamente, de forma microscópica, indagando onde ele se manifesta percebemos que o poder se ramifica capilarmente. Nessa análise há uma microfísica do poder, que a genealogia trará para o campo de estudos um corpo domesticado, sujeitado é subdividido, reorganizado e recomposto novamente. Neste pensamento as consequências desse micropoder e sua influência nos corpos gera a produção de almas, ideias, saber e moral. (VEIGA NETO, 2007)

Assim Foucault, ao analisar saber e poder, verifica que não são iguais e existe uma linha tênue entre eles, de um lado do processo a força que constitui o poder de outro o discurso que organiza a sociedade detém o saber. Num sentido redundante significa “conduzir as condutas”, de si e do outro, ou seja, um governo de si e do outro. Diante deste contexto Foucault caminha com sua teoria em relação ao cuidado de si que a gênese do terceiro domínio ser-ético. (VEIGA NETO, 2007)

1.1 Ser saber: jogos de verdade

Segundo Sepe (2015), a arqueologia é uma investigação sobre possibilidades, que compreendem as diferentes formas de discursos com pretensão à veracidade, o que Foucault denomina de “jogos de verdade”. Neste sentido, iniciaremos pela arqueologia foucaultiana “[...] pelo fato de a própria gênese de um de seus conceitos centrais – formação discursiva – haver se dado em estudos sobre as condições históricas e discursivas nas quais se constituem campos de saber” (FREITAS, 2002, p.61).

Logo, para a arqueologia do saber, um discurso verdadeiro funciona dentro de relações complexas, cuja teia “é construída a partir do entrecruzamento, da repetição, do deslocamento, da substituição, da regularidade e descontinuidade entre enunciados diversos”. (SEPE, 2015, p.35). Neste sentido, não se restringe a uma história da ciência, mas vai de encontro a história, pois “por trás de todo saber, de todo conhecimento, o que está em jogo é uma luta de poder” (FOUCAULT, 2002, p. 51).

O uso da palavra *arqueologia* indica que se trata de um procedimento de escavar verticalmente as camadas descontínuas de discursos já pronunciadas, muitas vezes de discursos do passado, a fim de trazer à luz fragmentos de ideias, conceitos, discursos talvez já esquecidos. A partir desses fragmentos-muitas vezes aparentemente desprezíveis-pode-se compreender as epistemes antigas ou mesmo a nossa própria epistemologia entender “como [e logo em seguida por que] os saberes apareciam e se transformavam” (VEIGA NETO, 2007, p.46)

Sendo assim, as práticas discursivas não são neutras. Pois o discurso não se limita as lutas ou sistemas de dominação, mas pela razão que se luta, ou seja, pelo poder que queremos conquistar. Assim, a arqueologia não se restringe à história interna de um discurso científico, sem antes investigar as possibilidades do saber, no que pode ser dito em um discurso, antes dele culminar no conhecimento científico. (SEPE, 2015)

Ao se configurar o pensamento foucaultiano na arqueologia, no início da década de 1970, há uma movimentação do eixo de pesquisa sobre o poder em sentido do campo moral do discurso, “[...] enfatizando a ideia de que não devemos compreender sua genealogia como uma ruptura e, menos ainda, como uma oposição à arqueologia, afinal, a genealogia se apoiaria nos resultados da crítica arqueológica”. (SEPE, 2015, p.196).

1.2 Ser poder: genealogia dos corpos

A genealogia faz um tipo singular de história, ou seja, ela tenta discorrer sobre a origem do tempo. Entretanto, essa gênese desnuda as máscaras para revelar a identidade primeira. “[...] assim, por exemplo, na genealogia continuam as análises sobre os saberes, mas agora feitas de maneira diversa ... é claro que, agora, os discursos também são lidos e analisados, mas isso é feito de modo a mantê-los em constante tensão com práticas de poder (VEIGA NETO, 2007, p. 59)

Neste sentido a genealogia é um conjunto de mecanismos utilizados para descortinar o passado e subverter o futuro. Desta forma,

A genealogia não se propõe a fazer uma outra interpretação, mas, sim, uma descrição da história das muitas interpretações que nos são contadas e que nos têm sido impostas. Com isso, ela consegue desnaturalizar, desessencializar enunciados que são repetidos como se tivessem sido descobertas e não invenções. (VEIGA NETO, 2007, p.60)

A partir de uma dimensão da história do cuidado e das técnicas de si, desvendando a subjetividade, compreendendo a transformações ocorridas na cultura, por meio das relações e seus desdobramentos técnicos e seus efeitos no saber, seria possível “[...] retomar num outro aspecto a questão da governamentalidade: o governo de si na sua articulação com as relações com outros”. (FOUCAULT, 2007, p.111)

Neste caso, o amálgama é a relação do sujeito consigo e com as coisas que o circundam, cuja ordem é determinada por um poder disciplinar que normaliza, por meio da captura da subjetividade, ajustando-os para se viver em sociedade. Segundo Foucault (1999), os corpos, após séc. XVIII, são adestrados para acatar ordens de forma dócil, dirigidos por micro sanções aplicadas pelo sistema produtivo vigente.

Entender esse mecanismo de controle, perpassa por formatar sujeitos dóceis e governáveis regulados por diversas estratégias de monitoramento, normalização e controle das condutas. Nesse sentido, esse poder é exercido em um conjunto de pessoas e não em um território específico, e a constituição do poder se define na conjunção entre tecnologias de poder e técnicas de dominação de si. A partir daí se configura o conceito de governamentalidade que apreende a realidade de acordo com ações do governo nos corpos, e simultaneamente nos sujeitos. (FOUCAULT, 2001)

Diante deste contexto, se até o século XVI, o poder do soberano se constituía no triunfo sobre a morte, com uma função de coação e direcionamento dos súditos; na modernidade a concepção de poder é orientada por dispositivos disciplinares que institui a ordem. Esse governo agora cuida e planeja políticas de proteção e manutenção da vida. Instituído assim, uma nova forma de poder o “*biopoder*”, pois “o poder se exerce a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e móveis” (FOUCAULT, 2007, p.104).

Agora o poder é exercido em forma de vigilância e pune em prol da continuação da vida. Nesse momento, as prisões não só se limitam às paredes de uma casa de reclusão, pois ela está além desses limites, pois esta incutida na alma do sujeito. É o medo da exclusão que se faz os indivíduos percorrerem o caminho determinado, não se desviando da trilha cabível ao percurso do cidadão normal. Dessa forma, circula um poder que gerencia as vidas levando à reprodução de um comportamento oficialmente aceito. (SILVA, 2011, p. 35)

Portanto, antes a soberania estava mais centrada no domínio pelo exercício da morte, agora, o biopoder celebra a prevalência da vida, amparada pelo controle social e suas tecnologias de poder para vigiar e punir, domesticar os corpos e seus respectivos comportamentos, normalizar, uniformizar e disciplinar as pessoas.

Nesta perspectiva, o governo não é exercido somente pelo Estado, seus mecanismos disciplinares irão envolver instituições como a família, escola, trabalho, amigos e exército. Assim, o poder político é exercido, regido por um governo eficaz, levando à reprodução de comportamentos oficialmente aceitos. Desta forma,

[...] o poder soberano, que pune com os suplícios do corpo; é substituído pelo poder de controle, que adentra, vigia e pune não apenas o corpo, mas sobretudo, a alma através da segregação; e o poder em prol da vida que engloba todas essas práticas, mas de forma tão sutil que vemos nele uma forma de proteção, não de controle e vigilância constante que nos alcança em toda parte (SILVA, 2011, p.35).

Segundo Foucault (2015), a história é entendida como uma prática permeada por um discurso, que enfatiza os acontecimentos e como eles podem ser analisados, racionalizados por meio da normalização de condutas, comportamento e padronização de pensamento. Assim, a genealogia apreende “a história das morais, dos ideais, dos conceitos metafísicos, história do conceito de liberdade ou da vida ascética, como emergências de interpretações diferentes”. (FOUCAULT, 2015, p.79). Diante deste contexto, o eixo de pesquisa de Foucault, com

[...] ênfase arqueológica na análise interna dos sistemas de regras é complementada por uma investigação genealógica sobre práticas sociais que efetivam materialmente os discursos dando origem àquilo que somos, fazemos e pensamos. Com a genealogia, deixamos o caráter terapêutico do estilo transcendental de reflexão e caminhamos em direção a uma investigação marcada pela busca da gênese dos valores que determinam nossas formas hegemônicas de sociabilidade. (SEPE, 2015, 194)

Esse deslocamento de análise proposto pelo filósofo configura uma ordem no campo social, por meio da disciplina. Não estamos mais no campo da condição de possibilidade de formação e transformação histórica de enunciados com pretensão à veracidade. Entretanto, existe uma ética oriunda de uma história contada pelos perdedores, ou seja, a história do louco, da criminalidade, do desvio da norma, da marginalização racial, etc.

Talvez eu tenha insistido demais, quando estudei os manicômios, as prisões, etc., nas técnicas de dominação. É verdade que o que chamamos de “disciplina” é algo que tem uma importância real neste tipo de instituição. Mas não é senão um aspecto da arte de governar em nossas sociedades. (FOUCAULT, 2001, p.990)

Assim, de acordo com pensamento foucaultiano genealógico, os corpos têm influência sobre os outros, afetando e sendo afetados pela ordem do discurso a eles imputados. De acordo com Foucault (2001), o sujeito é refém de uma experiência, que o modifica, transformando-o como sujeito, originando uma “ontologia de nós-mesmos”. Esse caminhar teórico culmina na década de 1980, para o questionamento “[...] quem sou eu, então, que pertencço a esta humanidade que está sujeita ao poder da verdade em geral e das verdades em particular?” (FOUCAULT, 2007 p.56).

Para Veiga Neto (2007), as observações registradas pelo genealogista é a mesma feita pelo arqueologista.

Assim por exemplo, como a arqueologia, a genealogia não acredita nem nas essências fixas, nem em leis universais, nem em fundamentos e finalidades metafísicas; ambas põem em evidência as rupturas onde se pensava haver continuidades; ambas desconfiam dos discursos unitários, generalizantes e emblemáticos. (VEIGA NETO, 2007, p. 63)

Neste sentido, segundo Foucault (1999), dentro da arqueologia e da genealogia, temos que entender que o poder gera o saber, que poder e saber são indissociáveis. Portanto, não há constituição de estruturas de poder sem estruturas correlatas do campo de saber. Nem saber

que não constitui relações de poder. Desta maneira, saber-poder não é a mesma coisa, entretanto, um implica no outro.

Muitas vezes quando se constitui um poder mesmo que de forma não intencional, ou inconsciente, tem uma rede de poder influenciando o discurso. Nesta concepção, a verdade para além da “romantização”, precisa de legitimação, por exemplo, na idade média, o rei detinha o poder, porém sua legitimação provinha do saber divino, pois foi Deus que instituiu esse poder. Diante deste contexto, não existe poder sem a relação com o saber. Neste sentido, as enunciações discursivas vão se construindo e adquirindo status de verdade, legitimando os discursos e tornando-os irrefutáveis.

1.3 Ser-si: a constituição do sujeito ético

Se nas duas primeiras fases da sua obra, segundo Silva (2011), Foucault estuda o sujeito pela sua sujeição, na última fase ele reflete sobre a problemática do sujeito trazendo um caráter ético de um sujeito capaz de se “autoconstruir” e se “reinventar” a partir desse “desassujeitamento”. Para tanto, Foucault retoma a ética por meio da subjetivação e as aproximações entre sexualidade e política, e suas contribuições para a formação do sujeito ético, desde a antiguidade clássica até a atualidade. Mediante esse pensamento,

[...] o tema da ética não fazia presente nos seus escritos de arqueologia e da genealogia do poder, enquanto a arte de viver se faz a partir da constituição de si mesmo do sujeito sob a forma estética. Assim, ele introduz os temas de ética e estética retomando a “práxis” grega de “vida como obra de arte” ou estética da existência. Essa prática ética permitia que, pelo menos a elite grega, vivenciasse um sistema eficaz de auto-regulação do viver através de práticas autônomas, sem nenhuma obediência a norma imposta pela religião, pela lei ou pela ciência. (SILVA, 2011, p. 40)

Veiga Neto (2007) ao analisar a ética na perspectiva foucaultiana, relata que essa incorpora a moral e o comportamento atribuindo valores de polos positivos e negativos, ou seja, “desloca a noção clássica de ética como “estudo dos juízos morais referentes à conduta humana” ... para ética como o modo “como o indivíduo se constitui a si mesmo como um sujeito moral de suas próprias ações”, ou, em outras palavras, a ética como “a relação de si para consigo”. (VEIGA NETO, 2007, p. 81).

Outro conceito debatido por Veiga Neto (2007) é o de jogos de verdade, que na planificação ética foucaultiana teoriza entre o falso e o verdadeiro, que são concepções respaldadas no entendimento que cada sujeito tem do mundo e de si mesmo, determinando o

que é correto, o que pode ser dito e pensado. Entretanto, “[...] o que se coloca não é fazer uma história sobre uma prática em si, mas estudar as práticas (discursivas ou não) para, olhando-as de fora, descobrir os regimes que as constituem e são por elas constituídos”. (FOUCAULT, 2007, p. 82)

Desta forma, o sujeito objeto de estudo do autor, é um sujeito que contesta os sistemas hegemônicos de constituição do poder, e sua forma de saberes formatados e acabados. Além disso, esse ser busca a autonomia e o saber sobre si mesmo, não se encaixa em uma ordem disciplinar que tem como fim a submissão, é um sujeito sem território que se reinventa ao ser submetido por experiências e sensações. Diante desse, contexto,

[...] o sujeito ético teorizado por Foucault não busca recuperar a ética grega, mas sim atualizá-la como possibilidade de viver de forma melhor, de se consciente e responsável unicamente pelo que tem se tornado. Ele constrói no seu presente, tornando-o algo eterno, lembrado, reconhecido, cultuado. É o processo de fazer da vida uma obra de arte decorrendo dos processos de subjetivação do indivíduo. (SILVA, 2011, p. 42)

A estética da existência teorizada por Foucault utiliza da diferença para a reconstrução do sujeito, rejeitando o adestramento e a reprodução da identidade, ou seja, deixar florescer o “[...] conhecimento e o governo de si mesmo, para nossa vida, enquanto obra de arte, para que fique cada dia mais bela, visto que ela pode ser para sempre modificada, pois nunca está acabada...Para isso é necessário recorrer ao cuidado de si” (SILVA, 2011, p.45).

A proposta ética foucaultiana está pautada na seleção própria do sujeito em formular seu pensamento de forma autônoma como resistência a padrões impostos ditos normais e preestabelecidos.

Com efeito, vemos que, ao longo dos textos de diferentes formas de filosofia, de diferentes formas de exercícios, práticas filosóficas ou espirituais, o princípio do cuidado de si foi convertido em uma série de fórmulas como “ocupar-se consigo mesmo”, “ter cuidado consigo mesmo”, “retirar-se consigo mesmo”, reconhecer-se em si mesmo”, “sentir prazer em si mesmo”, “buscar deite somente em si”, “permanecer em companhia de si mesmo”, “ser amigo de si mesmo”, “estar em si como em uma fortaleza”, “prestar culto a si mesmo”, “respeitar-se” e etc. (FOUCAULT, 2006, p. 16).

Pois, o sujeito ético proposto por Foucault não é fabricado e terminado por saberes e poderes que são externos a si, mas está em constante estado de construção a partir do conhecimento e governo de si mesmo. Desta forma, “[...] o poder que opera alheio ao

indivíduo é, pois, substituído por um poder que parte de si mesmo, significado a possibilidade do governo de si. (SILVA, 2011, p.70)

1.4 Interface do pensamento foucaultiano e os Estudos Surdos

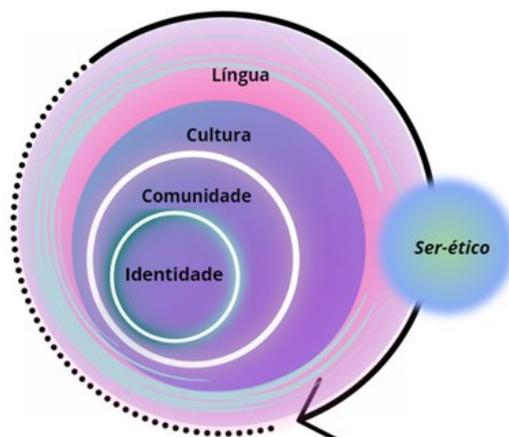
A gênese dos Estudos Surdos na área da educação está relacionada às pesquisas desenvolvidas pelo Núcleo de Pesquisas em Políticas Educacionais para Surdos (NUPPES/UFRGS), coordenado pelo professor Dr. Carlos Skliar. As discussões propiciadas pelos encontros entre Skliar e seus orientandos, na segunda metade da década de 1990, geraram uma produção acadêmica que rejeitava a visão clínica da surdez, alicerçada numa concepção colonizadora e ouvintista⁴ que retrata os surdos “como linguisticamente pobres, intelectualmente primitivos e concretos, socialmente isolados e psicologicamente imaturos e agressivos” (SKLIAR, 1998, p. 115). Neste viés, um programa de pesquisa que se fundamenta na surdez como diferença política, identitária, linguística e cultural se aproximando cada vez mais dos Estudos Culturais e dos Estudos Foucaultianos (SKLIAR, 1998; LOPES, THOMA 2018). Assim,

[...]os Estudos Surdos em Educação podem ser pensados como um território de investigação educacional de proposição política que, através de um conjunto de concepções linguísticas, culturais, comunitárias e de identidades, definem uma particular aproximação, e não uma apropriação, com o conhecimento e com os discursos sobre a surdez e sobre o mundo dos surdos (SKLIAR, 1998, p.29)

Nessa concepção o sujeito é aprisionado em si mesmo e detêm sua liberdade de agir, de se autogovernar e de se autocontrolar, não sendo mais tutelados pela educação ou visão de correção determinada pela medicina, que concebe a surdez como doença. Neste sentido, não existiriam os “ditos anormais” e sim sujeitos pensantes. Para tanto, os Estudos Culturais se configuram como campo teórico pós-disciplinar, tendo como alicerce a antropologia, a sociologia, a comunicação, a psicanálise, a literatura como ferramentas para sua metodologia. Portanto, o estudo que propomos por meio desta pesquisa “está localizado tanto numa perspectiva foucaultiana como nos Estudos Culturais justamente por serem campos teóricos que fundamentam o entendimento de sujeito, de poder, de subjetivação e de interpelação da cultura. (THOMA, 2002, p.45)

⁴ O termo ouvintismo (ouvintista) é “um conjunto de representações dos ouvintes a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte” (Skliar, 2008. P.15).

Imagem 03: Estudos surdos na constituição do governo de si mesmo



Fonte: Elaboração Própria

De acordo com Strobel (2008), no campo de Estudos Culturais, a cultura é um dispositivo de transformação, de apreensão do olhar para realidade sob viés não mais de homogeneidade, mas de uma vida social constitutiva de jeitos de ser, de fazer, de compreender e de explicar. Essa nova marca cultural transporta para uma sensação de cultura grupal, ou seja, emergindo e constituído a “diferença”.

Comungando desta concepção, fundamentada nos estudos surdos, Skliar (2008), definir Cultura Surda como a conduta própria de um grupo de pessoas presente em uma determinada região e tempo cronológico é algo fácil. Entretanto, a reflexão sobre uma comunidade que tem processos culturais próprios, representa ainda, um tabu, uma resistência diante de uma cultura hegemônica monolítica ouvintista. Desta maneira, um conceito possível para Cultura é feito através de uma “[...] leitura multicultural, em sua própria historicidade, em seus próprios processos e produções, pois a Cultura Surda não é uma imagem velada de uma hipotética Cultura Ouvinte, não é seu revés, nem uma cultura patológica”. (SKLIAR, 1998, p.28)

Para Strobel (2008) Cultura Surda é o jeito como o surdo vislumbra o mundo e o transforma pela sua percepção visual, tornando-o acessível e habitável. Assim, apesar da “cultura surda conviver com a comunidade ouvinte no mesmo espaço geográfico, compartilhar também alimentação, vestuário, hábitos, costumes, os surdos têm um jeito peculiar de ver o mundo, que às vezes passa despercebido pelos ouvintes”. (SALLES, 2004, p. 40)

Desta forma, o surdo é um sujeito pertencente a uma comunidade e possuidor de uma cultura própria e desta forma ele consegue perceber o mundo e constituir sua identidade. Para Perlin (2004), existem múltiplas identidades surdas, e elas se adaptam conforme com o acolhimento cultural anunciada pelo sujeito. Diante desse acolhimento, sobrevém a luta política ou consciência oposicional pela qual o sujeito assume a si mesmo, “[...] se defende da homogeneização dos aspectos que o tornam corpo menos habitável, da sensação de invalidez de inclusão entre os deficientes, de menos valia social” (PERLIN, 2004, p.78). Para autora, existem 5 tipos de identidades surdas entre elas:

1-Identidade Surdas: estão presentes no grupo pelo qual entram os surdos que fazem uso com experiência visual propriamente dita. Noto nesses grupos surdos formas muito diversificadas de usar a comunicação visual [...]

2-Identidades surdas híbridas: um outro tipo de identificação. São os surdos que nasceram ouvintes, e que com o tempo se tornaram surdos [...]

3-Identidade surda de transição: estão presentes na situação dos surdos que foram mantidos sob o cativo da hegemônica experiência ouvinte que passam para a comunidade surda, como geralmente acontece.

4-Identidade surda incompleta: é o nome que dou a identidade surda representada por aqueles surdos que vivem sob uma ideologia ouvintista latente que trabalha para socializar os surdos de maneira compatível com a cultura dominante. A hegemonia dos ouvintes exerce uma rede de poderes difícil de ser quebrada pelos surdos, que não conseguem se organizar ou mesmo ir às comunidades para resistir ao poder. Aí pode dar início ao que eu chamo de situações dominantes de tentativa de reprodução da identidade ouvinte, com atitudes ainda necessárias para sustentar as relações dominantes.

5-Identidades flutuantes: elas estão presentes onde os surdos vivem e se manifestam a partir da hegemonia dos ouvintes. Essa identidade é interessante porque permite ver um surdo “consciente” ou não de ser surdo, porém, vítima da ideologia ouvintista que segue determinando seus comportamentos e aprendizados. Existem alguns surdos que querem ser ouvintizados a todo custo. Desprezam a cultura surda, não tem compromisso com a comunidade surda. Outros são forçados a viverem a situação como que conformados a ela [...] (PERLIN, 2004, p.63-66)

Desta forma, os surdos se agrupam no intuito de formar comunidades linguísticas usuárias de uma língua comum, a língua de sinais. Os surdos pertencentes a este conglomerado se identificam pelos vínculos sociais, enquanto grupo e coletividade possuidores de valores culturais específicos, em contraponto a “macro comunidade ouvinte”, ou seja, uma cultura hegemônica excludente. Esse movimento de se afirmar enquanto cultura surda começou a expandir-se não somente no âmbito educacional, mudando o paradigma da deficiência, para a constituição identitária de sujeito surdo como minoria linguística e cultural. (SANCHES, 1990)

Mediante ao anunciado no início deste capítulo, o campo epistemológico deste estudo perpassa pela concepção foucaultiana de entender o ser saber-o ser poder- ser si, ou seja, da constituição do sujeito surdo que deixa de ser subjugado por mecanismo de biopoder que governa os corpos, para um conceito de ética de si mesmo capaz de entender o mundo de forma crítica subsidiada pelos Estudos Surdos. Para as próximas seções nossa investigação perpassa pela análise dos discursos que permeiam a história dos surdos na sociedade e os possíveis desdobramentos que estão subliminares nos discursos legais que regem a escolarização dos surdos. Na arena de debates as contribuições do Programa Incluir no Ensino Superior para permanência e acessibilidade dos estudantes surdos.

SEÇÃO II

GENEALOGIA: SURDEZ DA MENTE

O que importa a surdez da orelha, quando a mente ouve? A verdadeira surdez, a incurável surdez, é a da mente. (GESSER, 2009, p.63)

Essa seção descreve sobre a história da escolarização dos surdos, a segregação e a negação de sua língua. Diante de um contexto de uma cultura ouvintista, a oralização do surdo se fez necessária. Esta atitude disseminou durante anos um currículo escolar excludente. Desta forma, a deficiência era vista como patologia que precisava ser curada, por meio da normalização para inserir as pessoas com deficiência na sociedade e no mundo do trabalho. Neste sentido, a comunidade surda caminha militando seus direitos, culminando em algumas conquistas na legislação brasileira, embora, a garantia do direito a adaptações curriculares e linguísticas é um processo em construção.

2.1 A visão patológica da surdez ao longo da história

Segundo Soares (1999) e Marcon e outros (2011), desde a antiguidade, seguindo os preceitos de Aristóteles, acreditava-se que os surdos seriam incapazes de aprender, apesar de emitirem sons não poderiam falar, pois os conteúdos da consciência passavam primeiro por órgãos sensoriais, sendo o ouvido um importante órgão neste processo. Além disso, os surdos eram vistos “de formas variadas: com piedade e compaixão, como pessoas castigadas pelos deuses ou como pessoas enfeitiçadas, por isso eram abandonados ou sacrificados,” (GOLDFELD, 1997, P. 27)

Nos primeiros séculos da Idade Média, a Igreja Católica mantinha em caráter caritativo, instituições como hospitais e asilos; para esses lugares eram enviados doentes, pessoas com deficiência e idosos. Segundo Sanches, Arruda (2014), esse movimento foi denominado de segregação institucional, onde pessoas com desvio de comportamento padrão esperado pela sociedade ficavam enclausuradas. Essas instituições “[...] serviram também de abrigo para pessoas impossibilitadas de promover seu próprio sustento devido a sérias limitações físicas e sensoriais” (SILVA, 1986, p.204).

[...] deste artifício um tanto quanto novo da chamada loucura, para se autopromover, através do pensamento, da pessoa, das doações e ‘bondades’ que está pode ocasionar nos ambientes destinados a normalização destes indivíduos insanos. Seus fiéis agora passaram a fazer oferendas destinadas a um bem específico, que era a manutenção destas casas de correção. (FEIER, 2019, p.116)

Isso era uma contradição para Foucault (2005), se o louco no período medieval era considerado personagem sagrada, porque era possuído de espíritos maus, isso era uma falácia. Pois, para sociedade esse indivíduo carecia da caridade devido sua situação miserável, como qualquer outro que se encontrasse naquela condição, “exalava” a pobreza.

Neste momento a loucura faz parte da Europa, e passou com tempo grandes transformações, nos parece que ela foi criada, transformou-se o pobre em um sujeito expurgado pela sociedade, depois o isolou com doentes e leprosos, deste momento de isolamento para a loucura, a distância era insignificante e seria ultrapassada a qualquer instante. (FEIER, 2019, p.120)

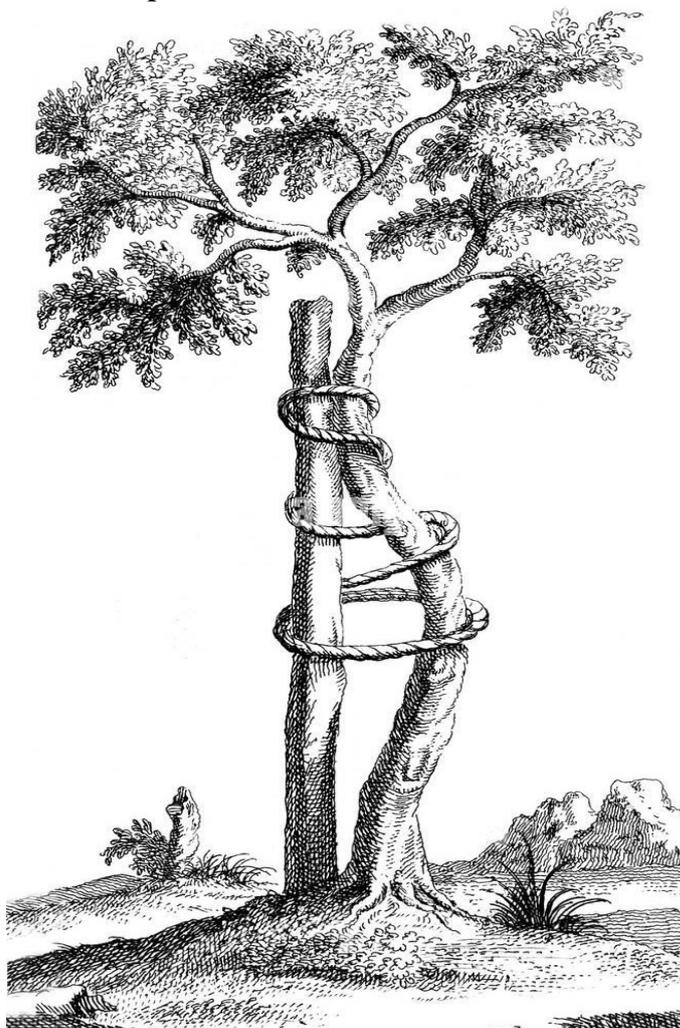
Assim, quem não se ajustava aos moldes sociais impostos pela sociedade medieval era considerado louco e marginalizado. Com o advento do renascimento, movimento cultural que se espalhou por toda Europa, e com a crise do Sistema Feudal há uma mudança na mentalidade do homem que passa a ser o centro do universo, de uma concepção teocêntrica para uma antropocêntrica. O corpo já não era mais sagrado, e com o avanço da ciência, passa ser estudado, dissecado e analisado por meio de experimentos. Diante deste contexto, a surdez é vista como patologia e a fala passa ser objeto de estudo da medicina. A concepção “medicamentosa”, caridosa da deficiência que vem desde a segunda metade do século XVI, ainda permanece presente nos tempos atuais, inclusive nos projetos educacionais para atendimento aos estudantes surdos. Nesta perspectiva, os surdos são vistos como:

[...] pessoas geralmente colocadas às margens do mundo econômico, social, cultural, educacional e político; pessoas narradas como deficientes e incapazes, desapropriadas de seus direitos e das possibilidades de escolhas. A situação a que estão submetidos os surdos, suas comunidades e suas organizações, no Brasil e no mundo, têm muita história de opressão para contar. (SÁ, 2006, p.16)

Diante desta visão clínica da surdez, “[...] agora é o médico quem avalia e prescreve a forma pela qual a sociedade deve se proceder em relação às pessoas com deficiência. O médico é o novo árbitro do destino da pessoa com deficiência. “Ele julga, ele salva, ele condena” (PESSOTTI, 1984, p. 68). Sob o olhar genealógico foucaultiano, o discurso médico é proferido como verdade principalmente em se definir o que é normal e anormal. A ilustração

da árvore com a tala, símbolo da ortopedia, representa que o anormal, ou seja, o que é fora do padrão precisa ser reparado, concertado psicologicamente, fisicamente e comportamentalmente.

Imagem 05: A ortopedia ou a arte de prevenir e corrigir, nas crianças, as deformidades do Corpo



Fonte: FOUCAULT, 1999, p. 54

Assim, com o avanço da ciência e com a evolução da medicina, a surdez e outras deficiências são tratadas pelo viés clínico, no intuito de corrigir, de padronizar os corpos. Segundo Gesser (2009), nesta concepção a surdez assume uma forma patológica, e a pessoa com essa deficiência precisa ser curada. Essa visão clínico-terapêutica tenta normalizar o surdo adequando-o na sociedade majoritária ouvinte. Pois “[...] o “normal” é ouvir, o que

diverge deste padrão deve ser corrigido “normalizado” [...] com um discurso tão forte reforçado pela grande maioria, fica difícil pensar a surdez sob outro prisma, ou seja, pensar a surdez como *diferença*.” (GESSER, 2009, p.63). Desta forma,

Este investimento político do corpo está ligado, segundo relações complexas e recíprocas, à sua utilização econômica; é, numa boa proporção, como força de produção que o corpo é investido por relações de poder e de dominação; mas em compensação sua constituição como força de trabalho só é possível se ele está preso num sistema de sujeição (onde a necessidade é também um instrumento político cuidadosamente organizado, calculado e utilizado); o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso. Essa sujeição não é obtida só pelos instrumentos da violência ou da ideologia; pode muito bem ser direta, física, usar a força contra a força, agir sobre elementos materiais sem, no entanto, ser violenta; pode ser calculada, organizada, tecnicamente pensada, pode ser sutil, não fazer uso de armas nem do terror, e, no entanto, continuar a ser de ordem física. Quer dizer que pode haver um “saber” do corpo que não é exatamente a ciência de seu funcionamento, e um controle de suas forças que é mais que a capacidade de vencê-las: esse saber e esse controle constituem o que se poderia chamar a tecnologia política do corpo. Essa tecnologia é difusa, claro, raramente formulada em discursos contínuos e sistemáticos; compõe-se muitas vezes de peças ou de pedaços; utiliza um material e processos sem relação entre si. (FOUCAULT, 1987, p.29)

Vale lembrar a partir das apropriações críticas e teóricas dos Estudos Surdos que desmitificamos a visão reabilitadora e patologia da surdez, vislumbrando-a como diferença é que entendemos o sujeito surdo na sua plenitude. Essa diferença como significação política é edificada historicamente e socialmente, como resultado de relações de resistência aos discursos dominantes que concebem o corpo sujeitado as força de poder, atrelando-o a um sistema de produção.

2.2 Retrospectiva da escolarização dos surdos no mundo

Na idade média, numa perspectiva patológica da surdez, a responsabilidade de ministração das aulas para estudantes surdos ficava a cargo dos médicos, religiosos, estudiosos da língua e preceptores (Ponce de Leon e Bonet na Espanha e Helmont, na Holanda). O primeiro a teorizar que o surdo poderia aprender por meio da escrita foi o médico Girolamo Cardano, para ele a surdez não era responsável por modificar a inteligência. Entretanto, o ensino da leitura e da escrita para surdos, desde o princípio, não correspondia à educação dos ouvintes. Além disso, essa educação tinha caráter classista destinada à nobreza, que podia pagar os preceptores, já em outros países, como a Inglaterra e Holanda, os negociantes

abastados possuidores de certo poder podia, também, usufruir destes serviços. (BUENO 1993; MARCON, et al., 2011; SOARES, 1999). Além disso,

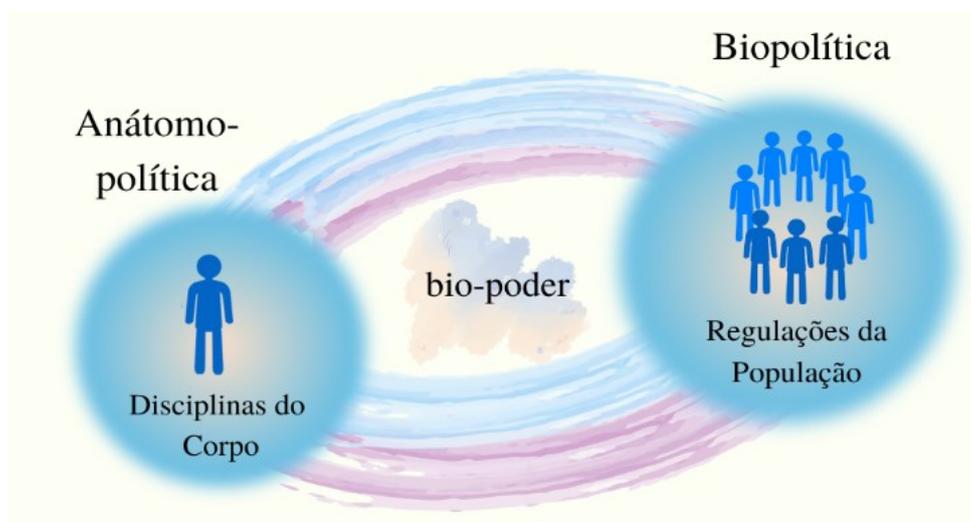
[...] Cardano também teria proposto avaliar o grau da capacidade de aprendizagem entre diferentes tipos de surdos. Para isso, propôs a seguinte divisão: aqueles que haviam nascido surdos, os que adquiriram a surdez antes de aprender a falar, os que a adquiriram depois de aprender a falar e, finalmente, os que a adquiriram depois de aprender a falar e escrever. A partir disso, teria estabelecido uma relação entre as diferentes categorizações, através do nível de aprendizagem alcançado por cada um. Isso o teria levado a afirmar que a surdez, por si mesma, não modificava a inteligência da criança e que, portanto, a educação deste tipo de pacientes deveria ser realizada pelo ensino da leitura e da escrita. (SOARES, 2005, p.17).

Outro médico que se destacou na educação dos surdos foi o francês Laurent Joubert, para ele o mestre deveria ter paciência e cuidado, começando com palavras simples para as complexas, ressaltando as expressões faciais, desta forma, a criança surda poderia aprender a “falar mesmo sem ouvir”. (MULLETT *apud* SILVA, 1986, p.228)

Posteriormente, na transição do sistema feudal para o capitalismo, correspondendo ao ideal liberal de oportunidades educacionais para todos, houve uma proliferação de instituições que ofertavam a educação para pessoas com deficiência e para surdos. Assim, “[...] o que ocorreu, na verdade, foi o isolamento daqueles que interferiam e atrapalhavam o desenvolvimento da nova forma de organização social, baseada na homogeneização e na racionalização” (BUENO, 1993, p.63,64-69). Esses locais eram asilo - escola-oficina, onde os internos exerciam trabalhos manuais de forma forçada, tornando-o tedioso, em troca de uma remuneração que, na maioria das vezes, era para custear as despesas de moradia e alimentação. No campo político, segundo Foucault (2007-b), as instituições serão mecanismos de controle para regulação e docilização dos corpos tornando-os úteis ao capitalismo emergente.

Segundo o autor, neste período a soberania se concentrava no monarca, com dois polos distintos de poder, ou melhor, de biopoder de controle da vida, permeados por um feixe interposto de relações: no século XVII *as disciplinas: anátomo-política do corpo humano* e no século XVIII *os controles reguladores: uma biopolítica da população:*

Imagem 06: Organização do poder sobre a vida



Fonte: Elaboração própria baseada na concepção de bio-poder de Foucault (2007-b)

Assim o biopoder se funde em uma anátomo-política do corpo e, por outro, em uma biopolítica da população. A anátomo-política “centrou-se no corpo como máquina: no seu adestramento, na ampliação de suas aptidões, na extorsão de suas forças, no crescimento paralelo de sua utilidade e docilidade, na sua integração em sistemas de controle eficazes e econômicos” (FOUCAULT, 2007-b, p.130). De acordo com autor essas disciplinas “[...] acomodação dos mecanismos de poder sobre o corpo individual, com vigilância e treinamento [...]” (FOUCAULT, 2010, p.210), são exercidas por instituições como escolas, exércitos, asilos, hospitais e escolas. Neste sentido, o “corpo dócil” é aquele que “[...] se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam” (FOUCAULT, 2013, p. 132).

O segundo polo, os controles reguladores, atuará numa tentativa de normalizar a população, por meio de processos biológicos-mecanismos reguladores: de endemias, da natalidade e da mortalidade, da sexualidade e das incapacidades biológicas etc. (FOUCAULT, 2007-b). Neste sentido, no Estado moderno racionalizado e burocrático, o governo passa a gerir a população, se apropria do corpo biológico das massas em geral. Para tanto, a gestão do governo utiliza-se da medicina para normalização da população, estruturando para isso campanhas de medicalização e higienização pública. Assim, o bio-poder, regulado pelo Estado, define seu campo de atuação científico, político e biológico gerenciando não só a população como seu corpo. (FOUCAULT, 2007b)

Portanto, a concepção de corpo está imbricada num campo político, cujas relações de poder influenciam sobre ele; comandando, dirigindo e sujeitando-os ao trabalho. Para o autor, o corpo se transforma em “força útil”, produtiva, porém submissa. Essa sujeição não é violenta, é sutil, não utiliza arma nem terror.

Na modernidade, a educação institucionalizada para os surdos, ganha contornos assistencialista. Na França, sob um clima iluminista da Revolução Francesa, em 1760, o Abade L' Epée funda o Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris, cujo método utilizado era o gestual, sua intenção era uma instrução rápida e profissionalizante, que permitisse aos surdos se tornarem “úteis manualmente à sociedade”. Atendendo aos anseios da nova configuração das fábricas, ou seja, é um jogo político subliminar, uma microfísica do poder articulada por aparelhos e instituições, manifestando um “corpo político” como conjunto dos dispositivos materiais ou punitivos que servem de armas para as relações de poder e de saber que aprisionam os corpos humanos mantendo sob sua tutela a alma e a suas vontades.

Segundo Bueno (1993), com essas instituições criadas para surdos e cegos, a burguesia objetivava a resolução de dois problemas: separar os “desajustados” do convívio social e torná-los meramente produtivos ao capitalismo.

[...] aos cegos e aos surdos pobres se reservava trabalho manual imbecilizante, um arremedo de salário quando muito, ou senão um catre e um prato de comida. Os que não tiveram o infortúnio de nascerem pobres marca muito mais significativa do que a surdez e a cegueira, apesar de sofrerem limitações impostas por suas deficiências, puderam, contudo, usufruir da vida familiar e da riqueza produzida. (BUENO, 1993, p.70)

Portanto, “[...] -a situação desses dois tipos de deficientes, em verdade, era muito semelhante: mão de obra manual e barata, reunida em instituições que retirava os desocupados da rua e os encaminhava para o trabalho obrigatório.” (BUENO, 1993, p.69). Logo, a história contada sobre a educação dos surdos exalta o abade L'Épée e seus sucessores, marcando o “início das práticas de agrupamento de surdos em instituições, primeiramente chamadas asilos e depois, escolas”. (SÁ, 2006, p.72). Nesta perspectiva, os benfeitores destacam-se pelos seus feitos, mas ocultam a prática social de segregar os diferentes.

Diante deste contexto, o bio-poder da série corpo permeia o século XVII e tem sua origem concomitante com a sociedade burguesa, que terá como dispositivos de controle as instituições como escola, exército, oficina, prisão etc. Assim, a atuação deste poder era de docilizar, adestrar os corpos tornando-os úteis ao capitalismo emergente. Já na metade no

século XVIII na série população, a biopolítica não atuará de forma individual, mas utilizará mecanismos de controle de taxas de natalidade, fluxos de migração, epidemias e longevidade, visando o bem estar da população, como forma captura da subjetividade. Fatores esses essenciais para a compreensão dos governos atuais e da gestão de políticas educacionais inclusivas para surdos.

2.3 A educação de surdos no Brasil

Historicamente, as pessoas com deficiência foram excluídas do processo de escolarização, assinalando, desta maneira, a educação especial no Brasil como segregacionista e assistencialista, fato este que contribuiu para o isolamento escolar e social destas pessoas. Assim, as pessoas com deficiência tiveram o seu direito educacional e profissional negligenciado por muitos anos, e, como consequência, impossibilitadas de exercerem o papel cidadão que lhes cabia de direito e de fato. (BUCCIO, 2008; SILVA, 1987).

No contexto brasileiro, durante o século XVI, com a Revolução Comercial e a necessidade de exploração de matérias primas e metais preciosos, a coroa portuguesa faz a colonizar as terras brasileiras. A sustentação para esse sistema, econômico e político, acontecia por meio de uma educação, cuja responsabilidade estava nas mãos dos jesuítas, que ministravam uma educação de caráter elementar para os índios, tornando-os dóceis e úteis para o trabalho. Por outro lado, havia uma educação ampla, estendendo-se para além de ler e de escrever, destinada aos homens da classe dominante.

A educação classista, livresca e acadêmica que era para catequização foi aos poucos cedendo lugar em importância à educação para elite, característica que sobreviveu mesmo após a expulsão jesuítica no século XVIII. (ROMANELLI, 2010). Desta maneira, a economia colonial se expandiu em torno da grande propriedade de terras, por meio do cultivo da cana de açúcar, regido por um “[...] trabalho escravo, inicialmente dos índios e, depois, dos negros africanos”. (ARANHA, 1996, p.99).

Assim, no século XVII, a sociedade escravista brasileira, tinha sua estrutura familiar concentrada no poder patriarcal, onde o pai ocupava uma posição privilegiada na organização familiar, monopolizando o interesse da prole e da mulher. Quanto ao filho primogênito cabia-lhe à direção dos negócios paternos e instruções escolares rudimentares, e aos demais filhos recebiam uma educação formal, quando não seguiam a carreira eclesiástica saíam da colônia

para completar seus estudos na Europa. Entretanto, as mulheres e os negros eram excluídos do processo de aprendizagem escolar. (ROMANELLI, 2010)

Nessa época, a maior parte da população se localiza no campo, pois os núcleos urbanos eram pobres e dependentes das atividades agrícolas. “Por se tratar de uma sociedade agrária escravista, não há interesse pela instrução elementar, daí a grande massa de iletrados, porém [...] com o tempo, a educação atende a um segmento novo, o da pequena burguesia que aspira à ascensão social.” (ARANHA, 1996, p.115).

As primeiras escolas, denominadas primeiras letras, com objetivo de ensinar a ler, escrever e contar, surgiram somente no século XIX, de caráter dualista, elementar, destinada aos pobres brancos e livres, e para aos filhos da aristocracia rural seria ofertada a instrução secundária e superior. “A ideia de disseminar o acesso à escolarização às camadas populares guardava também um sentido de controle dos súditos do novo império”. (ROCHA, 2007, P.23)

É neste contexto que a partir da metade do século XIX, foram criadas no Rio de Janeiro as primeiras instituições voltadas para a educação das pessoas com deficiência no Brasil. Ancoradas numa filosofia institucionalizada surgiram duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant (IBC), e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, o atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES). Nestas instituições o ensino se limitava a instrução primária, priorizando o ensino profissionalizante, no intuito de torná-los aptos e “normais” para o mundo do trabalho. (BUENO, 1993; ROCHA, 2007).

Devido ao fato da maioria dos surdos pertencerem a famílias pobres, sem condições de custear as despesas relativas à educação, em 1855, E. Huet apresenta um relatório ao imperador D. Pedro II, para criação de um estabelecimento para surdos, contendo duas propostas: na primeira “o colégio seria propriedade livre (particular), com uma concessão de bolsas e alguma subvenção por parte do Império; em outra, as despesas totais seriam assumidas pelo Império (pública). Caberia ao imperador à decisão.” Embora, apesar de ter apresentado duas propostas, devido a sua experiência no ensino de surdos na França, Huet era a favor do modelo privado com subvenção nacional e particular. (ROCHA, 2007, p. 28). Portanto, em 1 de janeiro de 1856 foi criado Instituto Nacional de Surdos-Mudos (INSM):

[...] nas dependências do colégio de M. de Vassimon, no modelo privado. Nessa data, Huet apresentou seu programa de ensino que compreendia as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Aritmética, Geografia e História

do Brasil, Escrituração Mercantil, Linguagem Articulada (aos que tivessem aptidão) e Doutrina Cristã. (ROCHA, 2007, p.30)

De acordo com os estudos de Rocha (2007) e Bueno (1993), as condições higiênicas do Instituto não eram favoráveis à saúde dos alunos e suas instalações eram péssimas apresentando várias deteriorações; apesar de apresentar um quadro semelhante ao das instituições francesas, havia uma diferença básica: o instituto parisiense se destinava à formação de oficinas de trabalho, enquanto aos seus similares brasileiros, tenderam-se a asilo para inválidos. Ao constatar essa realidade brasileira, Fernando Tôrres, ministro do Império, em 1869, designou o médico sanitarista Dr. Tobias Rabello Leite para o cargo de diretor do INSM.

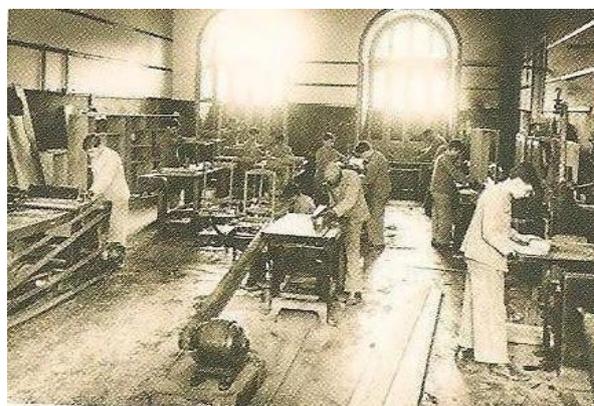
Segundo Tobias Leite, em seu Parecer, a educação dos surdos deveria se limitar à instrução primária, priorizando o ensino profissionalizante, no caso do Brasil, por ser um país com uma economia voltada para monocultura, o ensino mais indicado seria o agrícola. Posteriormente, o instituto iria oferecer outros cursos de caráter artesanal como sapateiro, encadernação; e, para as meninas surdas, o curso de corte e costura formando senhoras de boa índole e prendadas. (BUENO, 1993; ROCHA, 2007, SOARES, 1999).

Imagem 07: Oficina de marcenaria do INES



Fonte: ROCHA (2007)

Imagem 08: Oficina de sapataria do INES



Fonte: ROCHA (2007)

Podemos observar nos relatos de Menezes Vieira, discípulo de Tobias Leite, que o mais importante era aprender a falar do que aprender a escrever, pois a população brasileira escravocrata, a maioria era analfabeta, portanto, o ensino para surdo, o mais indicado, seria aquele que o inserisse na sociedade, onde o meio de comunicação fosse à língua oral, preparando-o para o trabalho manual (BUENO, 1993; SOARES, 1999).

As escolas de surdos podem ser consideradas um lócus privilegiado de cruzamento de discursos em relação ao surdo e ao trabalho, e vêm atuando de forma direta no que podemos chamar de formação de surdos trabalhadores. Essa formação não se resume à aquisição de conhecimentos considerados úteis e necessários ao exercício de uma profissão, mas atua diretamente no que se refere a um disciplinamento do sujeito para uma melhor adequação às necessidades do mundo do trabalho [...] à educação de surdos centrada, quase que exclusivamente, no treinamento comportamental a fim de produzir surdos aceitáveis para a sociedade “dos que ouvem”. (KLEIN, 2010, p.79)

Assim, ao longo da história, a educação dos surdos sempre esteve vinculada a condições socioeconômicas, pois na Idade Média, somente famílias abastadas da corte podiam pagar preceptores para ensinar seus filhos, que apresentavam problemas com a fala e a audição. No Brasil, não era diferente, no INSM, segundo SOARES (1999) e ROCHA (2007), eram reservadas 100 vagas para alunos internos, cujo valor de cada mensalidade girava em torno de 500 réis por ano, somente alunos externos não precisavam pagar. O governo, ainda, reservava 30 vagas gratuitas para alunos internos. A idade mínima para se matricular no Instituto era entre nove e catorze anos, e quando completasse dezoito anos tinham que deixar o instituto.

Essa dicotomia entre educação e trabalho sempre esteve atrelada aos interesses da elite brasileira, que atinge seu ápice na década de 1930, quando o país agrário-exportador passa a ser industrializado. Mas, para que esse processo se concretizasse, era necessária a escolarização da população brasileira, correspondendo ao desafio de inserir o país no movimento capitalista emergente de expansão urbana e industrial. Nessa perspectiva, o modelo de ensino brasileiro mantinha seu caráter dualista, observado desde o início da colonização, só que agora: o primário e profissionalizante era para as camadas mais pobres, servindo de mão de obra barata para as indústrias e, uma formação secundária e superior para elite e classe média (ROMANELLI, 2010).

O “ranço” dessa educação ainda é perceptível atualmente. Para elucidar esta questão Thoma (2010), apresenta uma reportagem do jornal ZERO HORA no Rio Grande do Sul, divulgando uma lista de atividades que podem ser efetuadas pelos surdos, retratados sob o paradigma clínico-patológico da surdez denominados de “deficientes auditivos e deficientes auditivos leves”:

Quadro 03: Lista de profissões para surdos

Deficientes auditivos	Deficientes auditivos leves
-Afiador de ferramentas -Alfaiate -Artesão -Babeiro -Bibliotecário -Cartazista -Confeiteiro -Costureiro -Datilógrafo -Fotógrafo -Maquilador -Pedreiro -Tipógrafo	-Atendente de enfermagem -Azulejista -Engenheiro -Frentista -Manobrista -Nutricionista -Pedicuro -Retificador

Fonte: Thoma (2010, p.128)

Das 13 profissões apresentadas para o denominado “deficiente auditivo”, nenhuma possui *status* social nem requer ensino superior para seu desempenho, podendo sugerir uma imagem de sujeito socialmente incapaz de produzir além das atividades apontadas ou uma delimitação do campo de possibilidades profissionais para ele. Para os deficientes auditivos leves, aparecem oito profissões possíveis de serem desempenhadas, entre as quais apenas duas exigem uma representação de surdo e de surdez que cria, alimenta e/ou fortalece a suposta inferioridade dos surdos em relação aos ouvintes (THOMA. 2010, p.128).

Esse estigma apresentado, de uma formação técnica meramente para inserção no mercado de trabalho, segundo Sá (2006), é proveniente do fracasso escolar da educação dos surdos aliada a um ensino excludente, que busca aproximar o surdo o mais possível do ouvinte. Não somente no Brasil, mas, também, em outros países, muitos surdos não conseguem progredir em seus estudos e desta forma, são alvos de uma educação meramente profissional, treinados para o mercado de trabalho, mantidos desinformados, enfim, impedidos de exercer a sua cidadania.

2.4 Concepções de surdez: as diferentes abordagens sobre a educação dos surdos

A trajetória educacional do surdo foi fortemente marcada por uma imposição cultural ouvintista, priorizando o trabalho clínico em relação ao pedagógico, para tanto o saber escolar, segundo Soares (1999), era deixado em segundo plano. Para Marcon e outros (2011) e Rocha (2007), o auge desta dominação ouvintista foi o Congresso de Milão em 1880, neste evento uma maioria de ouvintes representados por Institutos da Europa e das Américas, vota em prol

de uma modalidade de ensino para surdos que contemplasse a modalidade “oral”, considerada pelos participantes do congresso como superior à língua de sinais.

A partir de então, os surdos que conseguiam “falar” eram considerados excepcionalmente inteligentes e, em consequências, os que sinalizavam eram marginalizados e depreciados por seus mestres, famílias e sociedade. O processo educacional dos surdos foi drasticamente comprometido pela imposição do método oralista, pois, ao contrário do que se pensava e se concluíra naquela época, essa imposição foi de encontro às primeiras pesquisas, que apontavam o método oral/auditivo como não sendo o canal de alcance da aprendizagem e significação do mundo dos surdos e, sim, por definição natural, o canal visual/gestual (MARCON, et al., 2011, p.20-21).

Os congressos sobre educação, defendiam qual melhor estratégia, ou seja, método para o surdo adquirir a língua. Porém, eles não tinham pretensão instrutiva, como a destinada para os ouvintes. Apesar dos diferentes pontos de vista, o saber escolar já começou a ter um significado mais relevante nas discussões a respeito da expansão do ensino para as camadas populares. (SOARES, 2005, p. 35).

A primeira medida, que essas escolas fizeram para proibir a língua de sinais, foi obrigar os alunos surdos a sentarem sobre suas mãos. Em seguida, removeram “[...] pequenas janelas das portas das salas de aula para impedir a comunicação sinalizada entre os alunos. Os professores surdos e seus auxiliares deveriam deixar as escolas e os institutos” (SKLIAR, 2010, P.38).

A defesa da educação dos anormais foi feita em função da economia dos cofres públicos e dos bolsos dos particulares, pois assim se evitariam manicômios, asilos e penitenciária, tendo em vista que essas pessoas seriam incorporadas ao trabalho. Também isso redundaria em benefício dos normais, já que o desenvolvimento de métodos e processos com os menos favorecidos agilizaria a educação daqueles cuja natureza não se tratava de corrigir, mas de encaminhar. (JANNUZZI, 2006, p. 53).

Nesse período havia um empenho do governo para alfabetizar a população, tendo em vista a expansão industrial e econômica do país. Entretanto, a proposta de Campanha de Alfabetização de Adultos e Adolescentes e a da Educação do Surdo Brasileiro, tinha objetivos diferentes.

Enquanto a primeira se propunha a erradicar o analfabetismo no Brasil, a outra pretendia ensinar o surdo a falar. Para os mentores da primeira Campanha, combater a marginalidade era fazer com que o marginal aprendesse a ler e escrever, pois só assim ele poderia se ajustar socialmente. Ao surdo, bastaria deixar de ser mudo para tornar-se útil e produtivo. Tanto um quanto outro, certamente, já tinham seu lugar reservado a priori no terreno do progresso social. (SOARES, 2005, p. 92).

Além disso, o oralismo foi amplamente criticado pelo fracasso escolar, linguístico e cognitivo da criança surda, impondo a ela uma linguagem que não lhe é natural, impedindo-a, de certa forma, de efetuar uma comunicação gestual-visual que lhe permitisse trocas sociais e constituição de sua identidade surda (GÓES, 2002).

Apesar de não haver um levantamento exaustivo sobre o desempenho escolar das pessoas surdas brasileiras, os profissionais e a sociedade surda reconhecem as defasagens escolares que impedem o aluno surdo de competir no mercado de trabalho. Nas escolas brasileiras, é comum terem surdos com muitos anos de vida escolar nas séries iniciais sem uma produção escrita compatível com a série. Além disso, há defasagens nas demais áreas previstas para as séries considerado o currículo escolar (defasagem em termos de conteúdo escolar). (QUADROS, 1997, p.23)

Diante desse contexto de normalização do surdo para inseri-lo na sociedade, Skliar (2010), usa o termo de ouvintismo, para a cultura ouvinte que subjuga a cultura surda como inferior, determinando-lhes durante anos um currículo escolar excludente:

[...] -para deficientes mentais, reproduzindo os estereótipos que define os surdos como deficientes mentais ou, em todo caso, os surdos e os deficientes mentais como semelhantes;
 -Currículo para os ouvintes, multiplicando por dois ou por três o tempo planejado na escola regular, que reflete a fórmula pela qual os surdos são, proporcionalmente, a metade ou terça parte dos ouvintes;
 -Currículo para deficientes da linguagem, por sua vez, sugere que o problema da surdez não é tanto o do acesso à oralidade, mas, pior ainda, que afeta a faculdade mental dos surdos para a linguagem;
 -Currículo de beneficência laboral está centrado ou na reprodução de atividades e ofícios já saturados pelo desemprego-carpintaria, datilografia, corte costura, etc. Ou no sentido de formar surdos somente enquanto atendentes ou ajudantes dos ouvintes;
 -O currículo salva-vidas, como último recurso, para aqueles surdos que não se encaixam nos currículos citados anteriormente (SKLIAR, 2010, p.17-18)

Neste sentido, para Skliar (2010), a negação linguística e cultural do surdo, pelo grupo majoritário de ouvintes, tenta colocar a surdez como uma patologia onde o surdo é postulado de um corpo doente/deficiente. O surdo se torna invisível e, normalmente, a comunidade ouvinte ignora o potencial gerado pelos surdos “[...] em relação ao teatro, ao brinquedo, à poesia visual, à literatura em língua de sinais, à tecnologia, que utilizam para viverem o cotidiano etc.”. (SKLIAR, 2010, p. 28-29)

Apesar de encontrarmos resquícios da abordagem oralista ela foi substituída na década de 1970 pela Comunicação Total o “bimodalismo”, método que é uma combinação de gestos,

língua de sinais, leitura orofacial, alfabeto manual, leitura e escrita. “A frase de ordem nos Congressos Nacionais era: não importa a forma, o que importa é o que o conteúdo passe” (SOUZA, 1996, p. 8). Além disso, a comunicação total, por meio de aparelhos auditivos, aproveita os resíduos auditivos que a pessoa possa ter (MARCON, et al., 2011).

Os discursos e poderes são postos em jogo. Os surdos seriam corrigidos pela medicina, por meio da biotecnologia e pelo implante coclear (IC)⁵. Esses “são discursos científicos e saberes médicos, ciência à qual somos assujeitados e ainda mesmo resistentes para uma tecnologia de controle dos corpos surdos”, alinhados a uma educação reabilitadora. (REZENDE, 2010, p.38). Além disso,

[...] medicalizar a surdez significa orientar toda a atenção à cura do problema auditivo, à correção do defeito da fala, ao treinamento de certas habilidades menores, como a leitura labial e a articulação, mais que a interiorização de instrumentos culturais significativos, como a Língua de Sinais. E significa também se pôr e dar prioridade ao poderoso discurso da medicina na frente da débil mensagem da pedagogia, explicitando que é mais importante esperar a cura medicinal- encarnada atualmente nos implantes cocleares- que compensa o déficit de audição através de mecanismos psicológicos funcionalmente equivalentes. (SKLIAR, 2000, p.111).

Compartilhando desse pensamento, Rezende (2012) concebe o IC como uma imposição da comunidade ouvinte, cujo discurso da medicalização vislumbra um imaginário social no qual os surdos são deficientes e precisam ser curados, rejeitando a identidade cultural desses sujeitos. E ainda, a autora acredita que o implante coclear seria uma forma de controle dos corpos dos surdos e uma negação de sua língua de sinais.

Após a abordagem de normalização, nas décadas de 1960 e 1970, surge a integração, nas décadas de 1980 e 1990, visando “[...] preparar alunos oriundos das classes regulares recebendo, na medida de suas necessidades, atendimento paralelo em salas de recursos ou outras modalidades especializadas.” (GLAT, FERNANDES, 2005, p. 37-38).

⁵ O implante coclear, conhecido como ouvido biônico, consiste em Aparelhos de Amplificação Sonora Individual (AASI), que visa restaurar a audição residual de pessoas com deficiência auditiva, que não podem usar aparelhos auditivos usuais. “O primeiro implante coclear no Brasil foi realizado em 1977 e hoje são mais de 10 Centros de Implante Coclear no país custeados pelo Sistema Único de Saúde – SUS. O centro mais importante” (Hospital Albert Einstein) “realizou mais de 500 cirurgias entre 1990 e 2007 e é o que mais realiza cirurgias em crianças surdas com até dois anos de idade”. (REZENDE, 2010, p.47)

Frente a essa concepção integradora em que o estudante precisa se adaptar à escola, a abordagem que vigora atualmente na Educação Especial, tem sido a proposta de educação inclusiva, que nega perante a lei qualquer situação de exclusão, tendo como norteador a igualdade de oportunidades social e escolar.

Diante deste contexto, esse movimento tem caráter mundial, apresenta como princípio a democratização do ensino regular e a valorização da diversidade. Assim, esse novo paradigma inclusivo reorganiza a escola sob uma nova visão de formação docente, requerendo um professor capacitado para atuar diante aos desafios impostos pela diversidade inclusiva, pautadas na singularidade de cada um. Desenvolvendo, desta maneira, práticas contrárias à cultura tradicional e seletiva. (LIMA, 2018).

Segundo Bueno (2011), se não houver uma política efetiva de qualidade, baseada na educação inclusiva, de combate ao fracasso escolar contemplando as especificidades das crianças, ocorrerá o contrário do proposto: a exclusão. Pois, a diferenciação, pela abstração de “crianças que possuem condições para se inserirem no ensino regular e as que não possuem, e a manutenção de uma escola que, através de suas práticas, têm ratificado processos de exclusão e de marginalização de amplas parcelas da população brasileira”. (BUENO, 2011, p. 134).

Ademais, a partir de 1998, segundo Sá (1998) houve uma “Virada Linguística, surgindo um novo paradigma na Educação dos surdos, uma verdadeira efervescência de trabalhos acadêmicos, como monografias, dissertações e teses, um movimento em prol de uma escola bilíngue estruturado pelos “Estudos Surdos” enaltecendo a cultura, a língua como metodologias apropriadas para o ensino e aprendizado da criança surda.

Nesse movimento, a comunidade surda conseguiu obter vários direitos legais, como o reconhecimento de sua língua, direito a intérpretes e tradutores de Libras e o acesso a uma educação bilíngue nas escolas. Assim, em consonância com as políticas públicas de inclusão a Língua de Sinais Brasileira – Libras – durante muitos anos foi considerada linguagem, em 2002, com a lei 10.436 ganhou *status* de língua para comunidade surda. Essa lei foi regulamentada em 2005, por meio do decreto nº 5626, o qual “[...] assinala que a educação de surdos no Brasil deve ser bilíngue, garantindo o acesso à educação por meio da língua de sinais e o ensino da língua portuguesa escrita como segunda língua” (QUADROS, 2006, p.17). Desta forma,

[...] em relação à concepção (a), até recentemente, os sinais eram considerados apenas representações miméticas, totalmente icônicas sem nenhuma estrutura interna formativa. Entretanto, pesquisas que vêm sendo realizadas nesse campo evidenciam que tais línguas são sistemas abstratos de regras gramaticais, naturais às comunidades surdas dos países que as utilizam. Essas línguas, apesar de apresentarem algumas formas icônicas, são altamente complexas. O uso de mecanismos sintáticos espaciais evidencia a recursividade e complexidade de tais línguas. Assim como qualquer outra língua, é possível produzir expressões metafóricas (poesias, expressões idiomáticas) utilizando uma língua de sinais. (QUADROS, 1997, p.47)

Neste sentido, foi necessário reconhecer a Libras como uma língua, possuidora de uma gramática própria estruturada em todos os níveis: fonológico, morfológico, sintático e semântico. Pois, sua difusão é passada de geração em geração, “de mão em mão”, mudando com o passar do tempo tanto estrutura como funcionamento. (GESSER, 2009; QUADROS, 2006; SÁ, 2006).

Diante deste cenário, a abordagem bilinguista é defendida e atua numa perspectiva de ensino recente, que vem romper esse paradigma de exclusão, inserido o surdo na sociedade como sujeito possuidor de uma identidade e uma língua própria da comunidade surda. Por esse viés, o surdo é entendido como ser bilíngue, cuja língua de sinais é sua língua materna e, a sua primeira língua (L1), a qual deve ser aprendida o mais cedo possível e, como segunda língua, na modalidade escrita, a língua oficial utilizada pelo grupo social majoritário, no caso do Brasil o português (L2). Portanto, tendo em vista estas colocações, privar a criança surda do direito de aprender a L1 e a L2, “[...] sob qualquer alegação, é desrespeitá-la em sua integridade” (CORREIA; FERNANDES *apud* FERNANDES, 2005, p.18). Neste sentido, o bilinguismo é:

[...] uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita (QUADROS, 1997, p.27)

No bilinguismo, estão envolvidas culturas diferentes próprias de cada língua, portanto uma proposta puramente bilíngue não é viável. Pois, a criança surda por mais que venha adquirir o português, nunca será natural e espontâneo, como na sua língua materna, a Libras. Nessa perspectiva, uma proposta bilíngue deverá ser também bicultural, onde professores, funcionários da escola estejam preparados para receber esse aluno (QUADROS, 1997).

Diante deste contexto, para que a criança surda adquira fluência na língua de sinais e um bom desenvolvimento cognitivo, é preciso proporcionar a ela um ambiente de aprendizagem, no qual haja vivência com adultos surdos, assim, que entre na escola. Propiciando, desta forma, a interação cultural, social e linguística, para que ela adquira sua identidade e autonomia. Somente após essa etapa é que a criança surda estará preparada para adquirir uma segunda língua. Nesta proposta bilíngue o ensino da língua portuguesa para surdos está baseado no desenvolvimento de “[...] técnicas de ensino de segundas línguas. Tais técnicas partem das habilidades interativas e cognitivas já adquiridas pelas crianças surdas diante das suas experiências naturais com a Libras. (QUADROS, 1997, p. 29). Quanto ao currículo escolar de uma escola bilíngue, Quadros (1997), sugere:

[...] que esse deve incluir os conteúdos desenvolvidos nas escolas comuns. A escola deve ser especial para surdos, mas deve ser, ao mesmo tempo, uma escola regular de ensino. Os conteúdos devem ser trabalhados na língua nativa das crianças, ou seja, a Libras. A língua portuguesa deverá ser ensinada em momentos específicos das aulas e os alunos deveram saber que estão trabalhando com o objetivo de desenvolver tal língua. Em sala de aula, o ideal é que sejam “trabalhadas a leitura e a escrita da língua portuguesa”. A oralização deverá ser feita por pessoas especializadas caso a escola a inclua no ensino da língua portuguesa. Tendo em vista tempo despendido para a oralização, esta deverá ser feita fora do horário escolar para não prejudicar e limitar o acesso aos conteúdos curriculares pelos alunos surdos. (QUADROS, 1997, p. 33)

Entretanto, nem sempre o domínio da língua natural dos surdos, a Libras, garante o acesso a uma segunda língua. Para Quadros (1997), mesmo que algumas escolas, que trabalham com o emprego de língua de sinais, persistem dificuldades em relação à aquisição da língua portuguesa. Assim, o domínio da primeira língua (L1), apesar de ser requisito para o ensino da segunda língua (L2), é insuficiente para que a aquisição da L2 se estabeleça.

Desta forma, a alfabetização da criança surda acontecerá com o contato com sua primeira língua, e posteriormente no processo escolar adquirirá a escrita no português, podendo expressar seus sentimentos, pensamentos e ideias, existindo semelhanças e diferenças entre essas línguas, “[...] por exemplo, na língua portuguesa temos um conjunto de proposições que estabelecem algum tipo de relação entre o verbo e o resto da oração. Na língua de sinais, esta relação é estabelecida pelo uso do espaço incorporado ao verbo ou da indicação”. (QUADROS, 1997, p.24)

Portanto, para efetivação de uma proposta bilíngue, Skliar (2010), propõe um novo olhar educacional, por meio do abandono progressivo da ideologia clínica dominante e aproximação aos paradigmas socioculturais. Para tanto, é preciso investigar os questionamentos sobre o fracasso escolar dos surdos, decorrentes da naturalização dos surdos em ouvintes, tendo consequências direta nas dificuldades de aquisição da sua língua natural, no baixo acesso dos surdos aos estudos do ensino superior, na falta de qualificação no mundo do trabalho, na construção da sua identidade, e na constituição da sua cidadania. “Porém, o abandono progressivo da ideologia clínica dominante e a aproximação aos paradigmas socioculturais, não podem ser considerados, por si só, como suficientes para afirmar a existência de um novo olhar educacional” (SKLIAR, 2010, p. 8).

Logo, é preciso fazer uma análise sobre a prática pedagógica e capacitação dos professores inseridos em uma educação multicultural que contemple um currículo capaz de ver a surdez como uma diferença construída historicamente, em que os surdos sejam sujeitos participantes de uma política de significações linguísticas, culturais, identitárias e sociais, onde os mesmos se tornem agentes participantes para a transformação pedagógica

Por todas essas razões, uma nova perspectiva não deveria contentar-se simplesmente com a denúncia do fracasso escolar na sua raiz quantitativa e na sua dimensão escolar, nem trabalhar somente sobre os mecanismos possíveis para remediá-lo dentro de uma mesma lógica discursiva. Deveria sim, desnudar as implicações mais dolorosas que esse fracasso gerou na construção das identidades dos surdos, na sua cidadania, no mundo do trabalho, na linguagem etc. deveria sim, duvidar dos poderes e dos saberes, arraigado na prática educacional, que ainda reproduzem e sustentam o fracasso, ao considerá-lo como um mal necessário no objetivo da naturalização dos surdos em ouvintes. (SKLIAR, 2010, p.9)

Nesta perspectiva, os surdos são pertencentes a uma comunidade/cultura diferente da comunidade majoritária ouvinte e, a constituição da identidade enquanto sujeito surdo ocorrerá com interação com seus pares, pois além de ter contato de modo natural com a língua de sinais irá assimilar valores conduta da comunidade surda. Ao se tornar um instrumento de comunicação, a língua de sinais permite a troca de experiências, reflexões, crítica e posicionamento, se tornando resistência às imposições de outras comunidades/culturas dominantes (SÁ, 2006).

Essa retrospectiva sobre a escolarização dos surdos e as concepções de ensino assistencialistas, integradoras, inclusivas e bilíngues, promovem a reflexão dos processos que militam os possíveis caminhos para uma educação que contemple as necessidades linguísticas,

culturais e identitárias, permitindo que a surdez seja vista como diferença e não como patologia a ser curada. Neste sentido, discutiremos na próxima seção o ingresso dos estudantes surdos no ensino superior, vislumbrando o seu ingresso e a sua permanência. Diante deste contexto, as políticas inclusivas da década de 90 em consonância com os debates internacionais sobre a escolarização das pessoas com deficiência. Reafirmando, assim, a educação como direito de todos.

SEÇÃO III

O GOVERNO DOS HOMENS

O poder no Ocidente é o que mais se mostra, portanto, o que melhor se esconde (Dits et écrits III, p. 263)

Desde a Idade Média haviam tratados que estruturaram o exercício do poder, estatutos a ser seguidos e respeitados pelos súditos, e preceitos de obediência divina, inserido na cidade dos homens a lei de Deus, ou seja, o governo de almas e condutas. Já no século XVIII, surge um novo formato de condução das condutas, limitando as práticas estatais de governo, “uma razão de estado mínimo” para o social. (FOUCAULT, 2017).

Diante desta racionalidade, na atualidade, a elaboração de políticas sociais está relacionada à estrutura do sistema político, do tipo de governo, da orientação ideológica, de recursos financeiros e determinações internacionais sob a égide neoliberal. Limitando, desta forma, as ações e investimentos do Estado em áreas como educação, saúde, salário, moradia e seguridade social.

Assim, nos últimos anos, os direitos sociais e educacionais de pessoas com deficiência e os surdos se destacaram nas discussões políticas mundiais. Desta forma, o século XX e o início do século XXI referenda transformações políticas internacionais que refletiram nas ações do Estado brasileiro, na economia e, conseqüentemente, na gestão de políticas públicas sociais e inclusivas.

3.1 Pastorado: do governo das almas ao governo dos homens

A palavra "governar" significa no sentido material, físico e espacial seguir em frente, num determinado caminho ou estrada, entretanto a noção de governo com caráter político origina nos séculos XVI-XVII. Assim, “governar” significa “conduzir alguém”, “seja no sentido propriamente espiritual, do governo das almas”, ou governar em sentido de “impor um regime”, como por exemplo, impor um regime a um doente: o médico governa o doente, ou o doente que se impõe certo número de cuidados se governa”. (FOUCAULT, 2008a, p. 166)

Contudo, a ideia de soberano-pastor, ou seja, de um rei, que conduz um rebanho humano é datada de textos gregos arcaicos. Pois, “a metáfora do pastor que zela pelas suas ovelhas é aceita quando se trata de caracterizar a atividade do pedagogo, do médico, do professor de ginástica. A análise do político confirmaria essa hipótese”. (FOUCAULT, 2008a, p. 490)

Mas foi no Oriente, na sociedade hebraica que o poder pastoral se expande e ganha notoriedade. Nesta configuração, o pastor exerce o poder de subsistência de cuidar e zelar do rebanho. “É esse tipo de poder que foi introduzido no Ocidente pelo cristianismo e que adquiriu uma forma institucional no pastorado eclesiástico: o governo das almas se constitui na Igreja cristã como uma atividade central e doutra, indispensável à salvação de todos”. (FOUCAULT, 2008a, p. 490)

A partir deste período a “arte de governar” ganha novos contornos e no fim do século XVI e na primeira metade do século XVII, surge a origem do “Estado razão”. Se antes governar exigia virtudes tradicionais como a sabedoria, justiça, respeito às leis divinas, agora a racionalidade é regida pela nova matriz “a qual o príncipe deve exercer sua soberania governando os homens. Está-se longe da virtude do soberano de justiça”. (FOUCAULT, 2008a, p. 491)

O deus é o pastor dos homens. Enfim, essa metáfora do pastor, essa referência ao pastorado permite designar certo tipo de relação entre o soberano e o deus, na medida em que, se Deus é o pastor dos homens, se o rei também é o pastor dos homens, o rei é de certo modo o pastor subalterno a que Deus confiou o rebanho dos homens e que deve, ao fim do dia e ao fim do seu reinado, restituir a Deus o rebanho que lhe foi confiado. (FOUCAULT, 2008a, p.167)

Segundo Foucault (2008), esse jogo de governo pastoral, de governo de uns pelos outros foi considerado durante quinze séculos como: a maestria da arte de governar, a maestria de todos os saberes. “Parece-me que o pastorado esboça, constitui o prelúdio do que chamei de governamentalidade, tal como está vai se desenvolver a partir do século XVI”. (FOUCAULT, 2008a, p.244)

Logo no século XVIII, a sociedade se atentou para o controle biológico populacional. Para tanto, utilizou dispositivos exercido pelo poder disciplinar e mecanismos de segurança. Desta forma, a política adquire contornos de uma biopolítica que:

[...] designa a maneira pela qual o poder tende a se transformar, entre o fim do século XVIII e começo do século XIX, a fim de governar não somente os

indivíduos por meio de um certo número de procedimentos disciplinares, mas o conjunto dos viventes constituídos em população: a biopolítica-por meio dos biopoderes locais- se ocupará, portanto da gestão da saúde, da higiene, da alimentação, da sexualidade, da natalidade etc., na medida que elas se tornam preocupações políticas.” (REVEL, 2005, p.26)

Neste sentido, se na idade média o poder pastoral católico ou protestante, era usado para o governo das almas e condutas, vemos que as múltiplas práticas de governo são exercidas em múltiplos ambiente, pelo [...] “pai de família, o superior de um convento, o pedagogo, o professor em relação à criança ou ao discípulo, há, portanto, muitos governos em relação aos quais o do príncipe que governa seu Estado não é mais que uma modalidade”. (FOUCAULT, 2008a, p. 124)

Além disso, segundo o autor, para se governar o Estado o governante deveria saber governar a si mesmo, de forma hierárquica sua família, seus bens, seu domínio, para somente depois governar um Estado.

Imagem 09: A arte de governar



Fonte: Elaboração própria a partir do conceito de Delfin (Foucault 2008)

Então, para Foucault (2008), pensando nesta concepção de governar, um bom governo precisa estar alicerçado no tripé: Paciência, sabedoria e diligência”. Para elucidar a paciência ele usa o exemplo mítico do rei zangão, que reina na colmeia sem necessitar usar o ferrão, ou seja, ele não necessita fazer matar, usar a espada para governar, daí a origem da sabedoria. Pois, esta não é só o conhecimento das leis humanas e divinas. Neste contexto, para conquistar a soberania é preciso ter obediência às leis, ou seja, lei e sabedoria se fundem. Entretanto, “não se trata de impor uma lei aos homens, trata-se de dispor das coisas, isto é, de utilizar

táticas, muito mais que leis, ou utilizar ao máximo as leis como táticas; agir de modo que por um certo número de meios, esta ou aquela finalidade possa ser alcançada.” (FOUCAULT, 2008a, p.132).

Portanto, a transição de uma arte de governar para uma ciência política, perpassa pela transformação de um regime fundamentado pelas estruturas de soberania para um regime fundamentado pelas técnicas de governo surgidas a partir do século XVIII de proteção da população, originando assim a economia política. Desta forma, percebemos o que o “exercício do poder, especialmente o poder soberano, o disciplinar e o biopoder, estes não aparecem dissociados: “não há a era do legal, a era do disciplinar e a era da segurança”. O que muda apenas é o “dominante” em cada contexto histórico” (FOUCAULT, 2008a, p.11).

3.2 Liberalismo e Neoliberalismo: as facetas do governo

O século XVIII consagra a separação entre fé e razão, permitindo-se assim, descobertas científicas na medicina, ou seja, a “[...] vitória do imanentismo sobre o transcendentalismo, da liberdade sobre a revelação, da razão sobre a autoridade, da ciência sobre o mito” (BOBBIO, 2007, p.695). Neste sentido,

[...] a economia de mercado capitalista, que se estava ampliando significativamente em áreas muito importantes da produção e do comércio, precisava de um comportamento baseado na iniciativa individual, aquisitivo, para funcionar bem. [...] Das idéias dos capitalistas sobre a natureza da humanidade e suas necessidades de serem livres das grandes restrições econômicas é que nasceu a filosofia do individualismo, que serviu de base para o liberalismo clássico. Contra a visão bem ordenada e paternalista que a Europa tinha herdado da sociedade feudal, eles sustentavam a idéia de que o ser humano devia ser independente, dirigir-se a si mesmo, ser autônomo, livre. (Hunt, 2005, p. 26-27).

Nesse cenário de laicização, o homem no eixo antropológico e com a efervescência da Revolução industrial o pensamento liberal de Adam Smith (1776), vem ao encontro com a ascendência e anseios da burguesia que se configurava como nova classe social: a classe média. Além disso, a filosofia do liberalismo pregada pelo autor tem sua disseminação rizomática nos países capitalistas durante o Iluminismo. Às vésperas da Revolução Francesa, estava fundamentado em valores de liberdade individual, concebendo políticas mercantilistas e proclamando um Estado mínimo na gestão econômica. Pois segundo o autor a “mão invisível” do mercado deveria regular os projetos econômicos, sem influência externa.

Nesta perspectiva, para Foucault (2008), essa prática governamental absorve a liberdade, pois seu funcionamento só ocorre quando se captura outras liberdades: a de mercado, do direito da propriedade, da discussão e expressão. Assim, ao consumir liberdade é obrigada a produzi-la e organizá-la. “A nova arte governamental vai se apresentar, portanto, como gestora da liberdade, não no sentido imperativo”. (FOUCAULT, 2008a, p.86)

Para produzir essa liberdade, é necessário criar barreiras de controle e coerções subsidiadas por ameaças. Desta forma, o Estado controla e gere de acordo com suas leis, tendo como dispositivo a racionalização do exercício do poder através da governamentalidade. Neste caso é o mercado que governa, e irá fazer um governo, que “já não seja simplesmente um governo que funcione com base na justiça.”. (FOUCAULT, 2008a, p.45). Segundo o autor, desde o

[...] século XVIII, vivemos a era da governamentalidade [...] a governamentalização do Estado foi o fenômeno que permitiu ao Estado sobreviver. Se o Estado é hoje o que é, é graças a esta governamentalidade, ao mesmo tempo interior e exterior ao Estado. São táticas de governo que permitem definir a cada instante o que deve ao não competir ao Estado, em sua sobrevivência e em seus limites, deve ser compreendido a partir das táticas gerais de governamentalidade (FOUCAULTa, 2002, p.292)

Assim, para Foucault (2002), a governamentalização é um tipo mais refinado de dominação, pois tem como fundamento o respeito à liberdade natural dos indivíduos. Entretanto, o desafio proposto é governar sem negar essa liberdade, por meio de dispositivos de controle. Assinalando, desta forma, o surgimento de um novo aspecto para racionalidade da arte de governar: “governar menos, para ter eficiência máxima, em função da naturalidade dos fenômenos com que se tem de lidar. É essa governamentalidade, ligada em seu esforço de autolimitação permanente à questão da verdade, que Foucault chama de "liberalismo". (FOUCAULT, 2008a, p. 524)

Sendo assim, apesar da intervenção mínima na economia, a ação do Estado volta seu olhar para os fenômenos sociais reafirmando seu compromisso com a sociedade. Nesta perspectiva, para Duarte (2014), a biopolítica surge durante o liberalismo como um jogo de forças observado entre os séculos XVI-XVIII, que apreende o poder por meio da realidade social, e reproduz um discurso estatal, que manipula opiniões, desejos e ideias, concebendo um estado controlador que coíbe qualquer pensamento opositor à política implementada. E, portanto, é

[...] o governo dos homens na medida em que, e somente na medida em que, ele se apresenta como exercício de soberania política. “Governo”, portanto, no sentido estrito, mas “arte” também, “arte de governar” no sentido estrito, pois por “arte de governar” eu não entendia a maneira como efetivamente os governantes governam [...] Não estudei nem quero estudar a prática governamental real, tal como se desenvolveu determinando aqui e ali a situação que tratamos os problemas postos, as táticas escolhidas, os instrumentos utilizados, forjados ou remodelados, etc. Quis estudar a arte de governar, isto é, a maneira pensada de governar o melhor possível, e também, ao mesmo tempo, a reflexão sobre a melhor maneira possível de governar.” (FOUCAULT, 2008a, p.4)

Entretanto, a razão do Estado passa a ser a razão do povo, balizando a garantia da segurança para a população. Esse mando de poder estatal administra medidas que ele entende necessárias para qualidade de vida dos cidadãos, demonstrando ser um governo democrático preocupado com bem-estar social. “Há uma prisão invisível, mas premente, onde os chamados cidadãos tornam-se uma espécie -de livres-escravos sem, contudo, gozar plenamente da liberdade conceitualmente democrática”. (DUARTE, 2014, p.20)

No final do século XIX e início do século XX os EUA, diante da crise mundial de 1930, que provocou desemprego, aumento nos preços, falência das empresas e alta nos juros, ocorreu a volta de um Estado interventor na economia que promovesse a qualidade de vida para população e reprimisse a ameaça do comunismo soviético. Para tanto, o governo americano implantou uma série de propostas reformistas fundamentadas nos pressupostos Keynesianos, *welfare State*, ou seja, o estado de bem-estar social. O economista Jonh Maynard Keynes ao discorrer sobre liberalismo “*laissez-faire, laissez-passer*” comenta que

[...] no início do século XIX, Bentham e os filósofos radicais estavam inclinados a considerar a liberdade política como um instrumento para a obtenção da liberdade econômica. Achavam que as massas estavam sendo massacradas pelas condições impostas e que se a reforma política concedesse o direito de voto à maior parte do povo, este votaria no que fosse bom para ele – o que significava votar no *laissez-faire*. Não se pode dizer que estivessem enganados. Houve um bom volume de reformas políticas acompanhadas por reformas econômicas no sentido do *laissez-faire*. Enorme no desenvolvimento no bem-estar das massas seguiu esta alteração na organização econômica. (FRIEDMAN, 1984, p. 19).

Essa alteração na estrutura econômica é uma oposição ao liberalismo clássico de Adam Smith, pois o Estado regula a economia e garante a qualidade de vida a população. Embora o combate a recessão foi eminente, com fim da União Soviética, o Keynesianismo foi colapsando e progressivamente sendo substituído pelo neoliberalismo.

Diante deste cenário político, em meados dos anos 1970 e início de 1980 surge a uma nova visão econômica sob o amparo neoliberal, concebendo um receituário de medidas de combate ao analfabetismo e desigualdades sociais, acordadas no Consenso de Washington, onde países como Inglaterra e Estados Unidos, determinaram aos países periféricos Latinos como: Argentina, Brasil, Uruguai, Paraguai, Chile, Bolívia, Equador, Venezuela e Colômbia, um Estado *laissez-faire*, ou seja, um Estado mínimo para o social.

As discussões oriundas deste acordo internacional elaboraram uma política de cunho neoliberal, determinando aos países da América Latina, a desregulamentação dos mercados, privatizações de empresas e serviços públicos, abertura comercial etc. Assim, com o neoliberalismo “se pode regular o exercício global de poder político com base nos princípios de uma economia de mercado”. (FOUCAULT, 2008a, p.181)

Essas ações internacionais, aliadas ao fim da ditadura na década de 80, determinaram, no Brasil, uma agenda política a ser cumprida. Já não cabia mais diante do contexto mundial um país, como nosso, com elevadas taxas de analfabetismo. Urgia uma ampliação de direitos educacionais em âmbito nacional. No entanto,

A partir de então o governo já não precisa intervir, já não age diretamente sobre as coisas e sobre as pessoas, só pode agir legitimado, fundado em direito e em razão para intervir na medida em que os interesses, os jogos de interesse tornam o indivíduo ou determinada coisa, determinado bem ou determinada riqueza ou determinado processo, de certo interesse para os indivíduos, ou para o conjunto de indivíduos, ou para o interesse de todos, etc. O governo só se interessa pelos interesses. O novo governo, a nova razão governamental não lida com o que eu chamaria de coisas em si de governamentalidade, que são indivíduos que são coisas em si. Ele lida com estes fenômenos da política que precisamente constitui a política e os móveis da política, com estes fenômenos que são os interesses ou aquilo que por intermédio do que determinado indivíduo, determinada coisa, determinada riqueza, etc. interessa aos outros indivíduos ou à coletividade (FOUCAULT, 2008a, p,68)

Desta forma, uma política pública, normalmente atrelado ao papel do Estado, muitas vezes se limitam a discutir embates políticos dentro do próprio governo. Descartando a comunhão de discussões entre os governos e outras instituições e grupos sociais. Além disso, as política dentro de um ciclo de políticas possui um receituário que dita os estágios: planejamento de uma agenda, apontamento de alternativas, avaliação das propostas, seleção para posterior implementação e avaliação (SOUZA, 2006).

3.3 Políticas públicas inclusivas brasileira: reparação histórica sob o viés neoliberal

No Brasil, a primeira política pública que contempla os direitos dos surdos é a Decisão Imperial de 1857, assinada por D. Pedro II, concedendo a dotação orçamentária para manutenção do Instituto Nacional de Surdos-Mudos (INSM), no Rio de Janeiro. Essa Instituição tinha caráter assistencial com ensino voltado para profissionalização, de modo a inserir os surdos “no meio produtivo para que assim pudessem se sustentar”. (KLEIN *apud* THOMA, LOPES, 2005, P.90).

Entretanto, o marco de conquista de direitos ocorreu após a 2ª Guerra Mundial, em 1948, cujos países membros se comprometeram a promulgar, em coparticipação com a Organização das Nações Unidas, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, determinando que todos os homens são iguais perante a lei, independente de cor, raça, sexo ou língua, entretanto, apenas recentemente a comunidade surda teve uma legislação específica que contemplasse seus direitos educacionais e linguísticos.

Neste sentido, a legislação caminha de forma morosa. A conferência da Unesco de 1951, menciona o caráter bilíngue de um projeto educacional reconhecendo o direito de as crianças usarem uma língua diferente da língua majoritária e de receber instruções educacionais na sua língua materna. Esta afirmação apesar assinalar o direito linguístico dos surdos, procrastina para o próximo século a luta para um processo de ensino e aprendizagem que contemple as especificidades linguísticas e educacionais da comunidade surda. (KLEIN *apud* THOMA, LOPES, 2004).

Posteriormente, a LDB 4.024/1961 marca o início das políticas públicas que referendam a Educação Especial no Brasil. Garantindo aos chamados de “excepcionais” a integração, na qual o aluno deveria se adaptar à medida do possível ao sistema geral de educação. Caso isso não fosse possível a matrícula seria no ensino especial, conferindo a educação desse público um caráter dualista: pública e privada. Pois, para tanto, haveria a oferta de [...] “bolsas de estudo, empréstimos e subvenções” (BRASIL, 1961)

Entretanto, a Lei nº. 5.692/1971, que altera a LDBEN de 1961, destina um ‘tratamento especial’ para o alunado com deficiência, que apresenta defasagem e distorção da idade e série e os superdotados, entendendo que a estruturação de um sistema de ensino regular não consegue contemplar as necessidades educacionais especiais desta clientela, e desta maneira o sistema obriga a relocação destes estudantes para classes e escolas especiais. (BRASIL, 2008)

Dechichi, et al (2009), descreve que essa reformulação na LDBEN/1961 ao tratar os alunos especiais de maneira diferenciada, promoveu a expansão do ensino especial. Embora, não houvesse alteração na estruturação desse atendimento, a disseminação das classes especiais veio abarcar a ineficiência do ensino regular que não conseguia acomodar esses estudantes de forma satisfatória. Neste sentido, as classes especiais aos poucos se tornavam espaços de segregação daqueles que não se adequavam a escola regular.

Além disso, Brasil chegou ao final do século XX sem resolver um problema que os principais países, inclusive nossos vizinhos Argentina, Chile e Uruguai, resolveram na virada do século XIX para o XX: a universalização do ensino fundamental, com a conseqüente erradicação do analfabetismo, não só para as pessoas com deficiência como para população em geral. (SAVIANI, 2013)

Diante desse cenário, a legislação brasileira no início da década 1980 foi influenciada pelas orientações e propostas internacionais para os países periféricos, instituições como Unesco e Banco Mundial por meio de acordos e conferências traçaram as diretrizes para educação e políticas públicas, com intuito de atenuar a pobreza e erradicação do analfabetismo, assim como valorização da diversidade. Neste sentido, o financiamento destinado à renegociação das dívidas dos países periféricos cria um círculo vicioso, havendo uma dependência financeira externa para elaboração e condução de políticas públicas. (BATISTA, 1994). Desta forma, se

[...] por um lado, países de desenvolvimento médio, como o Brasil, querem ter a proteção do direito internacional contra o poder arbitrário para definir as regras do jogo internacional exercido unilateralmente, nos últimos anos, pelos Estados Unidos. Mas, por outro lado, a inclusão de políticas nacionais na agenda internacional de comércio não só significa a redução da capacidade do Estado brasileiro para ajustar suas políticas às necessidades do desenvolvimento econômico e social, mas também a aceitação de padrões, procedimentos e legislações de países mais avançados, nas áreas acordadas internacionalmente. (GONÇALVES, 1998, p.65).

Diante deste cenário, no contexto brasileiro na década de 1980 sob o regime militar do então presidente João Figueredo, em nome da redemocratização, o país é embalado por manifestações populares pelas “diretas já” em todo território nacional. Essa movimentação culminará posteriormente no “sepultando o militarismo”. A história se reconfigura, e o país vislumbra a democracia sem censura. Segundo Vasconcelos (2023), o mineiro Tancredo Neves, chega ao poder eleito de forma indireta votado pelo Colégio Eleitoral, composto pela bancada de senadores e deputados federais. E assim,

[...] depois de 21 anos de autoritarismo, o Brasil retomou finalmente a democracia com as eleições de Tancredo Neves. Diante desta ameaça concreta de aceleração da inflação, o presidente eleito falou sobre a necessidade de um pacto social- um pacto entre empresários e trabalhadores, com a mediação do governo, para conter e reverter a aceleração da inflação. Esse pacto é sem dúvida necessário. Mas ele será viável se um pacto político mais amplo for estabelecido entre as diversas classes sociais, com a mediação não apenas do governo, mas também dos partidos políticos. (BRESSER, 1985, p. 194)

Entretanto, em 14 de março, véspera da posse, Tancredo é hospitalizado e no dia seguinte quem é empossado como presidente é o vice, José Sarney. Após agonizar por 38 dias e sete cirurgias, Tancredo veio a óbito em 21 de abril de 1985. Assim, durante o governo de Sarney, apesar de uma plataforma desenvolvimentista com os planos Cruzado, Bresser e Verão a economia não se estabilizou.

Nesse governo, a legislação caminha para promulgação da Constituição Federal (1988), cujo texto de lei outorga pela igualdade de direitos, sem distinção, transferindo a responsabilidade da educação para o Estado e para a família, além de democratizar o acesso e permanência na escola. Assim, as pessoas com deficiência têm a garantia de oferta do atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino. Quanto ao ensino superior o artigo 206, garante o acesso aos níveis mais elevados de ensino, pesquisa e criação artística, de acordo com a capacidade de cada um. No artigo 227, legisla em prol da:

II - Criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos.

§ 2º - A lei disporá sobre normas de construção dos logradouros e dos edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência. (BRASIL, 1988)

Posteriormente, no final da década, a elaboração da Política Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência, a lei nº 7853 de 24 de outubro de 1989, vem consolidando o direito das pessoas com deficiência. Considerando:

I - Deficiência – toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano;

II - Deficiência permanente – aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos; e

III - incapacidade – uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida. (BRASIL, 1999, p.1)

Definindo também no artigo 4, parágrafo II, os conceitos de deficiência auditiva, perda parcial ou total das possibilidades auditivas sonoras, de acordo com os níveis apresentado:

- a) de 25 a 40 decibéis (db) – surdez leve;
- b) de 41 a 55 db – surdez moderada;
- c) de 56 a 70 db – surdez acentuada;
- d) de 71 a 90 db – surdez severa;
- e) acima de 91 db – surdez profunda; e
- f) anacusia; III – deficiência visual – acuidade visual igual ou menor que 20/200 no melhor olho, após a melhor correção, ou campo visual inferior a 20° (tabela de Snellen), ou ocorrência simultânea de ambas as situações; (BRASIL, 2003, p.21)

Esta lei dispõe normativas que amparam o direito individual, social das PcDs, no que se refere à saúde, ao trabalho, à cultura e ao lazer. Garantindo assim o bem-estar pleno destes sujeitos. Além disso, resguarda os direitos educacionais das pessoas com deficiência quando obriga a oferta de forma gratuita da educação especial em estabelecimento público de ensino, penalizando como crime passível de punição, com reclusão de 1 a 5 anos seguido de multa, a recusa de tais alunos em estabelecimentos de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado. Essa punição se estende ao empregador sem justa causa negar emprego ou trabalho ao surdo ou pessoa com deficiência.

Nessa linha cronológica da relação política pública \longleftrightarrow governo, a democracia começa a despontar no horizonte de Brasília com a eleição em 1989 de Fernando Collor de Melo, o primeiro presidente eleito diretamente desde 1960 pela população brasileira. Assumindo a presidência com *slogan* de campanha política de “caçador de marajás” (funcionários públicos com mega salários e aposentadorias). Esse governo radical, numa transição de ditadura militar para democracia, foi um governo turbulento com medidas que aterrorizaram a população brasileira, como confisco da poupança e propostas de anulação da dívida externa, reforma agrária radical e a mudança das bases do modelo de desenvolvimento fundamentado nas desigualdades sociais”, acabou sofrendo um *impeachment* e o vice Itamar Franco assume a presidência. (REIS, 2014, p. 113).

Entretanto, apesar da crise econômica, o governo de Fernando Collor dá um passo à frente na inclusão de pessoas com deficiência com aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e assinatura da Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Ações essas atreladas aos ditames da ONU (Organização das Nações Unidas) e financiamento do Banco Mundial, determinando assim, as novas regras do jogo para educação a partir da década de 1990.

Para tanto, o artigo 54 do ECA, reitera a Constituição Federal 1988, que responsabiliza o Estado para promover e assegurar o direito da criança e do adolescente, assim como o acesso ao ensino gratuito, inclusive para os que não tiveram oportunidade de cursá-lo na idade certa. Além disso, no inciso III do capítulo IV e no inciso II do capítulo VII determina “a garantia do atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990).

Diante deste contexto, na década de 1990 o Brasil sofre pressões de organismos internacionais para formulação de leis e políticas públicas inclusivas em prol de uma escola democrática e para todos, ou seja, os principais referenciais determinam a universalização do acesso à escola no nível fundamental, médio e superior, ao mesmo tempo que capacita os estudantes para o ingresso no mundo do trabalho. Essas orientações são regidas e outorgadas por documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) de Jomtien, e a Declaração de Salamanca (1994), que são respaldadas na experiência de outros países em desenvolvimento. (BRASIL, 2005)

Ao assinar a declaração de Jomtien, o Brasil assumiu perante os órgãos internacionais que a “[...] educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro.” (UNESCO, 1990, p.03). Sendo seu dever criar normas e critérios legais que permitam a erradicação do analfabetismo, assim como a promoção de um ensino público, de qualidade e inclusivo nas esferas: municipal, estadual e federal.

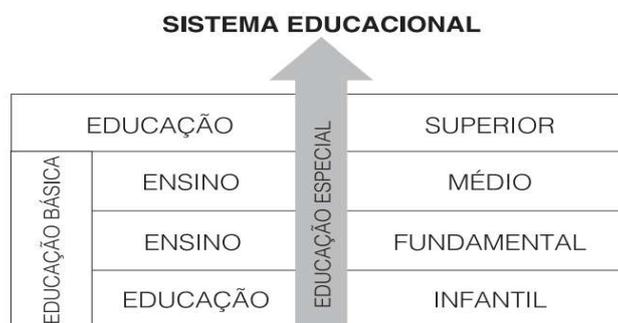
Quanto a Declaração de Salamanca garante à criança com deficiência níveis adequados de aprendizagem de acordo com sua capacidade e necessidades especiais. Neste sentido, se faz necessário uma atenção diferenciada a ser dispensada à formação de todos os professores, tanto inicial como continuada, se atentando às necessidades especiais dos alunos atendidos. Além disso, a aquisição do conhecimento, se pautará nas “experiências dos alunos e a preocupações práticas no sentido de melhor motivá-los”. (UNESCO,1994, p.09)

Diante disso, as políticas de cunho neoliberal ganham força e a economia se abre para uma política aliada aos interesses dos países centrais. Nesta perspectiva, Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) assume a presidência com a uma plataforma de campanha com o bordão “Mãos à Obra, Brasil” Essa gestão foi marcada por privatizações. Entre elas, as telecomunicações e a da Vale do Rio Doce. No que se refere a educação, ocorre a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a estruturação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), e o lançamento do Plano Nacional de Educação (PNE). No conjunto dessas ações, a Educação Especial.

Desta forma, o respaldo para esse discurso segue pela via do pluralismo outorgado pelos documentos propostos pelas agências internacionais como a ONU, influenciando e determinando políticas e currículos educacionais em diversos países. Cujas escolas são espaços pluriculturais destinados para todos. Nesta concepção entende-se que é o convívio com a diversidade cultural, social ou com pessoas com deficiência que capacitará sujeitos mais tolerantes. Assim a escola respeitando as diferenças, essa não será empecilho para que a ação educativa ocorra. (LOPES, 1997; BRITTO, 1999)

Em vista disso, esses documentos e conferências internacionais inspiraram a legislação nacional, e para o contexto escolar a LDB 9394/1996, traz no capítulo V, uma proposta inclusiva para educação. Desta forma, no art. 58º, a Educação Especial, é uma das modalidades da educação escolar que perpassa todos os níveis de ensino da educação básica ao ensino superior, de acordo com a imagem abaixo: (BRASIL, 1996).

Imagem 10: Sistema Educacional



Fonte: Diretrizes Curriculares para Educação Especial na Educação Básica, 2001 p.40

Na escola a modalidade da educação especial é estruturada contendo um proposta pedagógica que contemple recursos e serviços educacionais especiais, planejados no intuito de dar suporte, complementar e suplementar a prática pedagógica, ou dependendo da análise sobre as especificidades do estudante, “substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica”. (BRASIL, 2001, p.41)

A LDB orienta, ainda, que sua oferta seja preferencialmente na rede regular de ensino, para alunos que apresentam necessidades especiais, como educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, e caso necessite do AEE (Atendimento Educacional Especializado) será realizado preferencialmente na Sala de Recurso Multifuncionais, individualmente ou em pequenos grupos, no contraturno a escolarização da criança. (BRASIL, 1996).

No que se refere às Instituições Especializadas, a legislação brasileira prevê a destinação subsídios de recursos públicos, no intuito de ampliar o acesso à educação. Embora a preferência dos investimentos seja na rede pública de ensino. Conforme, a LDB 9394/96 no artigo 77: “Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas” (BRASIL, 1996, p.24).

Nesta perspectiva, a Educação Especial muda seu caráter anterior e se configura de maneira complementar ou suplementar, não substitutiva ao ensino regular. A responsabilidade educativa passa ser de todos os profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, as instituições filantrópicas perdem seu protagonismo e passam a ser coadjuvantes neste processo, tendo suas verbas governamentais reduzidas. Diante deste contexto, quando se pensa em inclusão/exclusão em “[...] sociedades contemporâneas complexas como as nossas, as múltiplas inserções de cada indivíduo no corpo social fazem com que ele ou ela possam ser incluídos por algumas condições e excluídos por outras.” (KLEIN *apud* THOMA, LOPES, 2005, p. 84)

Para receber esse novo público da Educação Especial, a escola pública amparada por leis, se adaptou a essa nova modalidade de ensino inclusivo, adequando o espaço físico e arquitetônico, currículos, métodos e técnicas que atendam às necessidades do educando com necessidades especiais. Diante disso, o art. 59, os sistemas de ensino resguardam o direito do alunado com necessidades especiais no que se refere a:

- I- currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades;
- II- Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III- professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para o atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV- Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive, condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação superior com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artísticas, intelectual ou psicomotora;
- V- Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (BRASIL, 1996, p.40)

A inserção da educação especial na lei demonstra um crescimento da área em relação à educação nos últimos 20 anos. Embora a Constituição Federal de 1988, assim como a LDB 9394/1996 determinam que a Educação Especial será ofertada *preferencialmente* na rede regular de ensino, o termo em destaque traz um discurso subliminar de não obrigatoriedade do Estado de garantir essa modalidade de ensino as pessoas com deficiência.

O Decreto nº 3.298/99, que vem regulamentar a lei nº 7.853/89, que dispõe sobre a “Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência”, determinando orientações normativas que asseguram o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas com deficiência. (BRASIL, 1999).

Para tanto, os governantes que até então ficavam marginais, ou seja, alheio às políticas públicas para as PcDs, agora o cenário nacional requer uma necessidade de divulgação, de alerta e sensibilização na área do direito/jurídica, atentando para defesa dos direitos das pessoas com deficiência. “Desta forma, sairemos da fase da INTEGRAÇÃO SOCIAL, prevista na referida Lei e em seu decreto regulamentador, para a efetiva INCLUSÃO SOCIAL, direito de toda pessoa portadora de deficiência”. (BRASIL, 2003, p.50)

Ainda, no final dos anos de 1990, para atender as demandas de inclusão, acesso e permanência com qualidade, exigiu subsídios normativos de documentos orientadores curriculares. Para tanto, foi elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), assim, o MEC avança ao lançar um fascículo que contempla a área da Educação Especial e as Adaptações Curriculares dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Determinando as

[...] estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais”, cujo propósito era oferecer orientações ao professor acerca da educação dos estudantes com necessidades educacionais especiais. A ideia era que a adaptação curricular fosse uma resposta educativa baseada na pluralidade de ritmos e estilos de aprendizagem, contrariando a crença de que todos aprendem no mesmo tempo, com os mesmos materiais e da mesma forma. (FUMES, MERCADO, 2017, p.03)

A partir de então esse documento passa a nortear, por meio de parâmetros, a prática docente curricular visando a qualidade na Educação Básica, coibindo a repetência e a evasão escolar. Além disso, a concepção de avaliação neste documento não é meritocrática e sim com uma orientadora da prática pedagógica, revendo a metodologia e a forma de abordar os conteúdos, traçando novas metas e objetivos sempre que necessário.

Sendo importante, sair do modelo tradicional de avaliação, pois é “[...] fundamental a utilização de diferentes códigos, como verbal, o oral, o escrito, o gráfico, o numérico, o pictórico, de forma a se considerar as diferentes aptidões dos alunos.” (BRASIL, 1996, p.57). Entende-se então, que

“a perspectiva de educação para todos constitui um grande desafio, quando a realidade aponta para uma numerosa parcela de excluídos do sistema educacional sem possibilidade de acesso à escolarização, apesar dos esforços empreendidos para a universalização do ensino”. (BRASIL, 1998, p.15)

Segundo o documento, a proposta apresentada para a universalização do ensino constitui um desafio, diante do quadro de exclusão existente no sistema educacional. Na modalidade da educação especial o manual se refere aos surdos como deficientes auditivos, e orienta caso necessário, um currículo que contemple:

- [...] materiais e equipamentos específicos: prótese auditiva, treinadores de fala, tablado, softwares educativos específicos etc.;
- textos escritos complementados com elementos que favoreçam a sua compreensão: linguagem gestual, língua de sinais e outros;
- sistema alternativo de comunicação adaptado às possibilidades do aluno: leitura orofacial, linguagem gestual e de sinais;
- salas-ambiente para treinamento auditivo, de fala, rítmico etc.;
- posicionamento do aluno na sala de tal modo que possa ver os movimentos orofaciais do professor e dos colegas;
- material visual e outros de apoio, para favorecer a apreensão das informações expostas verbalmente. (BRASIL, 1998, p.47)

De acordo com Franco (1997), apesar do documento mencionar as especificidades linguísticas dos surdos, ressaltar a importância do uso da língua de sinais no contexto escolar,

nesse momento histórico a língua é entendida com uma mímica, não representando o sujeito surdo na sua plenitude identitária e usuário de uma língua gestual-visual, com regras gramaticais próprias.

Vale observar, também, a própria concepção de quem é esse aprendiz surdo. Quando falamos em Educação de Surdos, em se tratando de escola, de um processo de ensino/aprendizagem e fazendo a retirada da surdez do âmbito clínico que sempre a caracterizou, temos o entendimento do aprendiz surdo como sendo integrante de um grupo linguístico minoritário. O surdo não é apenas um indivíduo deficitário que não ouve e sim um sujeito dotado de uma outra língua, não majoritária, que tem sofrido esmagador processo de enclausuramento. (FRANCO, 1997, p.10)

Segundo o autor, um currículo para surdos, não perpassaria somente pela tradução da língua de sinais, mesmo que isso seja uma situação *sine qua non* para o canal de aprendizagem destes sujeitos. Entende-se que o processo de ensino e aprendizagem contempla um currículo identitário e com elementos da cultura surda, em diálogo com seus pares na medida do possível.

Diante deste contexto, a diversidade deve ser estruturada em ações que o planejamento não contempla somente as capacidades intelectuais e conhecimentos prévios, mas as características individuais e motivacionais que levam o estudante a aprender. Desta forma, a prática do professor no contexto de sala de aula deverá ser orientada por aspectos culturais, na sua especificidade linguística e de comunicação, e na história de vida de cada sujeito surdo envolvido no processo de ensino e aprendizagem.

Na transição da década, renunciando o novo milênio, a Convenção da Guatemala (1999), direciona os debates no Brasil do Decreto nº 3.956/2001, determinando que as pessoas com deficiência, perante a lei, possuem a igualdade de direitos humanos e liberdade, orientando contra a discriminação das PcDs. Pois a exclusão de tais pessoas coíbe o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Neste sentido, esse documento “tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação adotada para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização”. (BRASIL, 2008, p.09)

Nessa perspectiva, a primeira década de 2000, vem consolidando as conquistas traçadas pelas políticas inclusivas da década de 90 em consonância com os debates internacionais sobre a escolarização das pessoas com deficiência. Reafirmando, assim, a educação como direito de todos. Neste sentido, a questão da inclusão não é algo que envolve apenas a surdez, mas se refere a uma análise profunda da sociedade, encontrando respostas de

como interagir com indivíduos de outra cultura, que falam outra língua, que preconizam outra fé religiosa, entre outros. Desta forma, cabe uma discussão sobre a diferença de diferentes tipos de convivência e relação entre grupos humanos na sua particularidade, algo ainda que não se tem uma resposta e que demanda estudos sobre a questão. (DOMANOVSKI, MEYER, 2016)

3.4 Perspectiva para o novo milênio: política inclusiva como direito

As principais políticas inclusivas foram elaboradas a partir dos governos de Fernando Henrique (1995-2002), Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016). O público destas políticas são as pessoas excluídas historicamente seja pela deficiência ou pela pobreza. Nesta perspectiva, para transpor barreiras e promover o acesso destas pessoas em diferentes ambientes públicos ou privados, foi legitimada a lei a lei 10.098/00 (BRASIL,2000), definindo a acessibilidade como uma possibilidade de utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, as edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoas que possuem algum tipo de deficiência ou limitação. Propondo que:

Art.18-O Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes, de escrita braile, linguagem de sinais e de guias intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldades de comunicação.

Art. 19. Os serviços de radiodifusão sonora e de sons e imagens adotarão plano de medidas técnicas com o objetivo de permitir o uso da linguagem de sinais ou outra subtítuloção, para garantir o direito de acesso à informação às pessoas portadoras de deficiência auditiva, na forma e no prazo previstos em regulamento. (BRASIL,2000, p.04)

Simultaneamente se acirra no cenário nacional as lutas da comunidade surda, pelo reconhecimento da sua língua, a Libras, outorgada pela Lei nº 10.436/2002. Reconhecendo esta como a Língua Brasileira de Sinais, sendo um meio legal de comunicação e expressão desta comunidade. Legitimando, desta maneira, a difusão e a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.

Para validar o artigo 18 da lei de acessibilidade 10.098 e a lei 10.436 Lei de reconhecimento da língua de sinais dos surdos a Libras, é votado o decreto 5626/2005, que considera surdo quem por ter “perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio

de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da língua de sinais- Libras (BRASIL, 2005, p.1)

De acordo com este decreto, a partir de um ano após a publicação a Libras deverá ser ministrada como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores, cursos de fonoaudiologia, em instituições públicas e privadas, e para os demais cursos em nível superior como disciplina optativa. Desta forma,

[...] a regulamentação da Língua Brasileira de Sinais, através do Decreto 5626 de 22 dezembro de 2005, constitui-se no reconhecimento das injustiças até então praticadas em relação às pessoas surdas que, além de serem ignoradas pelo sistema, foram também mantidas desvinculadas do processo de desenvolvimento sócio-histórico-cultural. Conseqüentemente este descaso configurou-se em ilimitados prejuízos ao processo evolutivo da construção da identidade e cidadania surda, em sua ação integral de significação dos sentimentos, emoções e, no estabelecimento de vínculos fortalecedores das relações interpessoais, aspectos fortalecedores da self. (ZYCH, 2008, p.124)

Ainda em 2005, acessibilidade no ensino superior esteve em evidência com elaboração do Programa Incluir, que por meio de abertura de editais passaram a incentivar a criação dos Núcleos de Acessibilidade nas Instituições de Ensino Superior, garantindo assim, que as pessoas com deficiência e surdos tivessem seu direito a assistência e acessibilidade arquitetônica, linguística e curricular asseguradas. Além disso, urgia uma reforma no ensino superior, e uma ação importante para o alcance deste objetivo foi a política de ações afirmativas para negros, estudantes de escola pública e indígenas.

Assim, a aprovação da “Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva” em 2008, o Brasil entra num movimento mundial de inclusão, cuja ação política, cultural, social e pedagógica, defende o direito de aprender junto, sem qualquer tipo de discriminação. Sendo assim, a educação inclusiva se baseia nos princípios dos direitos humanos, pelo qual dispõe a igualdade e diferença como valores indissociáveis, elevando a ideia de equidade como combate à exclusão historicamente constituída dentro e fora do espaço escolar. E desse modo, subsidia o posicionamento da política brasileira para a área, definindo de forma específica que a escolarização do aluno com deficiência deve ocorrer no ensino comum. Tendo como objetivo:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino;

transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p.14)

Essa política propõe a educação especial como transversal a todos os níveis e modalidades de ensino. Para tanto, a educação superior deverá efetuar ações que permitam o acesso, permanência, assim como a participação dos alunos. Essa estruturação envolverá o planejamento de recursos e serviços para que ocorra “[...] acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão”. (BRASIL, 2008, p.11).

O capítulo VI desta política discorre sobre o atendimento educacional especializado, no intuito de eliminar as barreiras garantindo a participação do alunado de acordo com suas necessidades específicas. O atendimento planejado para o AEE não substitui as atividades de sala comum, entretanto, poderá complementar e/ou suplementar o ensino regular, promovendo o desenvolvimento dos estudantes visando sua autonomia no ambiente escolar e na sociedade (BRASIL, 2008)

Esse texto legal orienta ainda, como deverá ser escolarização do estudante surdo, que se dará em escolas comuns, por meio de uma educação bilíngue, ou seja, a Libras como língua primeira língua e o português como segunda língua na modalidade escrita, mediada pelo tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa. Quanto ao AEE será oportunizado tanto na modalidade oral quanto escrita e libras, e sempre que possível junto com outros surdos. Para tanto, os sistemas de ensino deverão proporcionar “[...] instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como de monitor ou cuidador aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar” (Brasil, 2008, p.17)

Outro marco importante no cenário inclusivo são as Conferências Nacionais de Educação - Coneb/2008 e Conae/2010, que balizam a implementação de uma política de educação inclusiva, determinando o pleno acesso do público-alvo da educação especial no ensino regular, regulamentando a formação de profissionais para o trabalho no ensino

inclusivo, oferta do AEE com salas de recursos multifuncionais, permitindo que a escola se torne um ambiente inclusivo.

Para tanto, o Decreto nº 6.571/08 delibera sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e anexa dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Neste documento, o Atendimento Educacional Especializado é entendido como um serviço da educação especial, atividades e recursos acessíveis e pedagógicos planejados institucionalmente, de forma complementar ou suplementar o desenvolvimento educacional dos alunos no ensino comum. Essa ação legal conta com a participação da família e é subsidiada pelas demais políticas públicas, sendo assim de acordo com artigo 2, são objetivos do AEE:

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 Ver tópico

IV - Assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino. (BRASIL, p. 01, 2008)

Desta forma, a Política Nacional de Educação Especial em consonância com legislação brasileira apresenta “[...] o acesso, a participação e aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares” (BRASIL, 2008, p.14). Estabelecendo a:

Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento Educacional Especializado;

Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para 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. (BRASIL, 2008, p. 14)

Sendo assim, o Decreto nº 6.571/08 reafirma o disposto na Lei 9.394/96, com intuito preferencialmente de manter os alunos na escola comum estruturando o ensino de forma a atender o público destinatário destas políticas nas suas especificidades. A adequação das escolas, para garantir a que oferta do AEE perpassa pela implantação de salas de recursos multifuncionais, contando com recursos financeiros governamentais para formação de profissionais para atuação no AEE, adequação arquitetônica para aquisição de equipamentos, mobiliários e materiais didático-pedagógicos que dão suporte a esse atendimento. E no artigo

3 reafirma a disponibilização de recursos para estruturação de núcleos de acessibilidade nas IFES. (BRASIL, 2008, p.02)

A legislação para inclusão caminha numa perspectiva de mapear as dificuldades propostas pelos sistemas de ensino aos alunos com deficiência, detectando as práticas discriminatórias e elaborando alternativas para superá-las. Na educação superior, as ações são voltadas para o acesso e permanência com efetiva participação dos alunos. Diante disso, é proposto um o planejamento e a disposição de recursos e serviços que contemple a “[...] acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão”. (BRASIL, 2007, p.11)

Entretanto, o Decreto Federal nº 7.611/11, que revoga o decreto 6.571/08, tratando no seu art. 14, sobre a destinação de verbas do FUNDEB, baseado no somatório de matrículas efetivas na educação especial ofertada por entidades “comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente”. Consentindo-se,

[...]assim, que escolas especiais ofereçam a educação especial, ou seja, que espaços considerados segregados de escolarização sejam regulamentados por lei. O que entra em contradição com o movimento que estava se delineando até então na perspectiva da inclusão que faz defesa da reestruturação da escola pública para receber todos os alunos e oferecer todos os serviços necessários. (NASCIMENTO, 2008, p. 04)

Para a autora, o que fica claro é a disputa entre público e privado na estruturação de diretrizes políticas para educação especial. Pois em termos de legislação a vitória não é completa, há quem defenda que o Estado deverá prover a inclusão da escola pública contemplando a todos. “Isso porque embora afirme o acesso à rede comum, ainda admite a possibilidade de serviços fora desse contexto, ou seja, na rede privada” (NASCIMENTO, 2008, p. 05)

Quanto a reserva de vagas, para os PCDs, nas IFES foi assegurada pela Lei de Cotas nº 12.711/2012, sancionada no governo Dilma, garantindo 50% das vagas das instituições federais de ensino para estudantes oriundos do ensino médio público, e os outros 50% das vagas destinadas à ampla concorrência. Além disso, essa lei vem contemplar os estudantes de

baixa renda inferior a um salário-mínimo e meio *per capita* e etnia. Contudo, apenas em 2016 houve a reserva de vagas para PCDs.

Na segunda década do milênio as discussões sobre políticas inclusivas vão se acirrando e obrigando o congresso a legislar leis que beneficiem os excluídos. Em debate as principais discussões fruto da CONAE/2010 foi sancionar a lei nº 8.035/2014, que institui o Plano Nacional de Educação-PNE, com vigência de 10 anos para o cumprimento de diretrizes e metas para educação, cujo objetivo tinha como alicerce a erradicação do analfabetismo e superação das desigualdades educacionais. Vale lembrar que esse processo de tramitação dessa pauta “percorreu mais de três anos e meio, considerando as audiências públicas, reuniões, debates e a pressão social à medida que se discutia ou ressoava alguma alteração no texto da norma, principalmente na meta referente à inclusão.” (CASTRO, FURTADO, GOMES, 2022, p.3).

Para educação especial dentre as 20 metas determinadas pelo plano, a de n.04 propõe: Universalizar, para o alunado de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de um sistema educacional inclusivo, com salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, em estabelecimentos públicos ou conveniados (BRASIL, 2014). No intuito de cumprir essa agenda foi instituído 19 estratégias, dentre elas para alunado surdo se destacam conforme o quadro abaixo:

Quadro 04: Estratégia para o cumprimento da meta 04 (PNE)

ESTRATÉGIA PARA O CUMPRIMENTO DA META 04 (PNE)	
4.1	Contabilizar, como repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação Básica-FUNDEB, as matrículas dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado complementar sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular.
4.2	Universalização do atendimento escolar à demanda manifesta pelas famílias de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos com deficiência.
4.3	Implantar salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores para o atendimento educacional.
4.4	Garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar.
4.5	Estimular a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas.

4.6	Manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos (as) alunos (as) com deficiência
4.7	Garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas.
4.8	Garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida à articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado.
4.9	Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos (as) alunos (as) com deficiência.
4.10	Fomentar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade dos (as) estudantes com deficiência.
4.13	Garantir a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdo-cego, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues;
4.16	Incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência.

Fonte: Elaboração própria baseada nas 19 estratégias para cumprimento da meta 04 do PNE

O PNE é uma proposta ousada, para fazer em 10 anos cumprir as políticas públicas de inclusão não só para educação básica, mas também para o ensino superior, estipuladas desde a Constituição de 1988, assumindo um espaço central na superação da lógica de exclusão histórica brasileira, para que as necessidades educacionais de e ingresso e de permanência sejam atendidas. Além disso,

[...] ao estabelecer a meta supramencionada o PNE /2014 defende os princípios de uma educação inclusiva que garante tanto a oferta desse público na educação regular quanto na oferta de serviços complementares pela educação especial, por intermédio do AEE nesse mesmo ambiente, no contraturno escolar. (MACHADO, 2021, p.65)

Segundo o autor, o PNE/2001 apresenta metas divergentes do atual Plano, pois ao estruturar como princípios a política de integração, é uma forma de permutar a educação regular, de responsabilidade estatal, pela educação especial, oferecida principalmente instituições especializadas de natureza privada.

A legislação prossegue militando condições de ensino que contemple a língua de sinais da comunidade surda em prol de um ensino inclusivo. Para tanto, a Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência), nº 13.146, de 06 de julho de 2015, propõe a Libras como veículo de comunicação para os surdos, cabendo ao poder público assegurar a oferta da educação bilíngue, tendo a Libras como primeira língua dos surdos (L1) e a língua portuguesa na modalidade escrita (L2), em espaços escolares bilíngues ou inclusivos. Além disso, o estudante surdo tem assegurado a mediação de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio. Outro aparato legal, no que se refere a reserva de vagas para pessoas com deficiência em cursos técnicos de nível médio e superior, foi a lei 13.409/2016 altera os artigos 3º, 5º e 7º da lei 12.711/2012, legitimando as essas alterações, no artigo 1º da nova lei:

"Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e **pessoas com deficiência** na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE....."(NR)

"Art. 5º Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e **pessoas com deficiência** na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE." (NR)

"Art. 7º No prazo de dez anos a contar da data de publicação desta Lei, será promovida a revisão do programa especial para o acesso às instituições de educação superior de estudantes pretos, pardos e indígenas e de **pessoas com deficiência**, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas....." (NR). (BRASIL, 2016, p.01, grifo nosso)

Desta forma, o ingresso ao ensino superior foi possível, por meio de ações afirmativas, contudo, isso requer subsídios legais e atitudinais para “que a permanência e a conclusão não seja apenas aspirações, caso contrário, o acesso continuará controlado e restritivo e a concessão das cotas vai ratificar que a universidade é voltada para uma sociedade de classes”. (VILHENA, 2023, p.117).

Neste sentido, garantir a reserva de vaga, não assegura condições para que este estudante com deficiência ou surdo permaneça ou conclua o curso superior com qualidade e equidade de condições. Aliado as ações governamentais as IFES necessitam de uma

reestruturação interna assim que o estudante surdo ingresse no *campus* universitário, contemplando as dimensões sociais, políticas, identitárias, linguísticas e culturais da comunidade surda.

Nesta perspectiva, as políticas inclusivas, em consonância com a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia (1990), e com a Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em Salamanca, na Espanha (1994), são documentos legais usados pelos organismos internacionais em largo alcance para ditar aos países em desenvolvimento, como o Brasil, a “educação para todos”.

Segundo, Saviani (2013), a Educação é uma condição fundamental, mesmo que insuficiente, para o exercício dos direitos políticos e sociais. Portanto é dever do Estado promovê-la. Entretanto, a legislação se estrutura perante um Estado mínimo para educação, ou seja, ao declarar a educação, nos principais documentos legais do país, como direito ofertada “preferencialmente” no sistema regular de ensino, desobriga o Estado a garantir a educação para todos apregoada pela agenda neoliberal. Assim, a educação vai sendo apropriada pelo empresariado atendendo os objetivos propostos como terceirizações escolar na modalidade de *vouchers*, privatizações de serviços de apoio e parcerias público-privadas. (FREITAS, 2018)

Neste cenário neoliberal, apesar de conquistas legais como a oficialização da libras, a regulamentação da profissão do interprete de libras nas escolas públicas e privadas, o atendimento especializado do AEE para estudantes surdos, a formação de professores da educação básica para a educação inclusiva, a comunidade surda, ainda milita para uma educação bilíngue de qualidade, pelo viés defendido pelo estudos surdos. Vale lembrar que essa concepção contempla a diferença linguística, cultural e identitária, idealizando um sujeito comprometido com sua emancipação social e política. Assim, à nossa investigação na próxima seção discorrerá sobre o ingressos dos sujeitos surdos no ensino superior, e as possíveis contribuições do Programa Incluir (2005) para criação/reestruturação dos NAS de assistência estudantil aos surdos, propiciando aos mesmos a permanência e conclusão dos cursos em instâncias superiores.

SEÇÃO IV

TERRITÓRIO DEMARCADO: A INCLUSÃO, A ACESSIBILIDADE E A PERMANÊNCIA DO SURDO NO ENSINO SUPERIOR

Nunca se governa um Estado, nunca se governa um território, nunca se governa uma estrutura política. Quem é governado são sempre pessoas, são homens, são indivíduos ou coletividades" (Foucault, 2008a, p. 164).

Essa seção tem a intenção de demonstrar como acontece o ingresso do estudante surdo no Ensino Superior e o desafio de superar as barreiras de comunicação, atitudinais, econômicas e sociais. As reformas de democratização do ensino superior tiveram seu ápice nos governos populistas pós década de 1990, entre elas projetos de cotas raciais e sociais propostas no governo Lula (2003-2006) colocando em xeque a visão dualista da educação imposta desde o Brasil colônia. Assim, veremos como essas políticas contribuíram na inserção e permanência do estudante surdo no Ensino Superior.

4.1 Traçando as primeiras discussões: campo político

No período colonial de 1500 a 1822 a composição do engendramento do ensino superior foi composta pela tríade de fases: jesuítica; reformas pombalinas e chegada da família real e sua corte no Brasil. Entretanto, as primeiras faculdades de medicina e técnicas agrícolas foram criadas na última fase com a expulsão dos jesuítas e transferência da corte em 1880 para terras brasileiras. Desta forma,

[...] o modelo de universidade no Brasil foi um processo tardio, que se consolidou efetivamente na década de 20 do século XX. Antes, notava-se o ensino superior como algo disperso, constituído por faculdades espalhadas que tiveram impulso no país especialmente com a vinda da família real e se voltava majoritariamente para a formação de profissionais das ocupações de maior prestígio. (SILVA, 2018, p.25)

Segundo Romanelli (2010), apesar do ensino superior já ter se estabelecido no Brasil, a primeira organização desse ensino em Universidade, foi efetivada pelo do Governo de Epitácio Pessoa, com a fundação da Universidade do Rio de Janeiro, compostas de três escolas superiores: a Faculdade de Direito, a Faculdade de Medicina e a Escola Politécnica. Esta ação legal foi regulamentada pelo decreto 14.343, de 7 de setembro de 1920.

Nesse período, no cenário internacional, se configura a queda da Bolsa de Valores em Nova York (1929) imprimindo uma crise econômica mundial, que afetou as exportações do

Brasil, decaindo o preço do café em 60% no mercado externo. O quadro político brasileiro, diante de tal situação, sofreu um duro golpe de Estado que depôs o então presidente do país Washington Luís, culminando na ascensão de Getúlio Vargas à presidência em 3 de novembro de 1930, inaugurando uma era populista, ou seja, a era Vargas.

As transformações ocorridas nos anos de 1930 frente a crise mundial exigia a mudança na velha estrutura de poder imposta desde o Brasil colônia, composta pelo modelo oligárquico agroexportador, concebendo desta forma uma movimentação da agricultura para indústria, o planejamento de uma nova escolarização era urgente, pois a mobilidade estabelecida requeria a transferência de recursos, em capital humano, dos setores arcaicos para o moderno, visando a expansão econômica. (ROMANELLI, 2010). Desta maneira,

[...] durante a década de 1930, o Brasil continuou se industrializando e se urbanizando. A produção industrial foi superior ao valor da produção agrícola em 1933. Cidades como Rio de Janeiro e São Paulo ultrapassaram a casa de um milhão de habitantes. Sabemos que quanto mais urbano se torna um país, mais cresce os setores de serviços, menos as pessoas querem se submeter ao trabalho braçal e, então, mais os setores médios ou aspirantes a tal exigem educação e escolas. (GHIRALDELLI, 2008, p. 39).

Neste sentido, a estrutura da educação brasileira, que de acordo com Romanelli (2010), era concebida de forma dualista, ramificando em dois subsistemas: o ensino primário e profissional, para a camada menos abastada, e o ensino secundário e superior, para os ricos. Em consonância com esse pensamento, Ghiraldelli (2008), relata que a população mais humilde, a partir deste período histórico, começa a vislumbrar o acesso escolar para seus filhos, e assim sonhar com futuro melhor fora da zona rural, eximindo-os do trabalho braçal.

Diante deste contexto, em meio às tensões políticas varguistas, nos bastidores educacionais os Pioneiros, influenciados pelo pensamento de Dewey, articularam um documento, o Manifesto da Educação Nova, em 1932. Defendendo uma escola única, sem distinção de classes e situação econômica. Sendo dever do Estado assegurá-la por meio de uma escola pública, gratuita, laica e obrigatória.

Além disso, os signatários deste documento propunham para educação superior uma organização que contemplava a tríade de objetivos do saber: ensino, pesquisa e extensão, ou seja, a “[...] função que lhe cabe de elaboradora ou criadora de ciência (investigação), docente ou transmissora de conhecimentos (ciência feita) e de vulgarizadora ou popularizadora, pelas instituições de extensão universitárias, das ciências e das artes”. (ROMANELLI, 2010, P. 149). Neste sentido,

[...] a evolução do sistema educacional brasileiro vai refletir as tentativas de acomodação e compromisso entre a ala jovem e a ala velha das classes dominantes, a partir de então. O “Manifesto” representa o pensamento da primeira. As Constituições e legislação do ensino representam, daí para cá, uma tentativa constante de acomodação dessas duas alas. (ROMANELLI, 2010, p. 151)

Nesta perspectiva, até a década de 50 o ensino brasileiro, ainda, era representado pelas velhas concepções dominantes. Já na década de 60, no auge do regime militar, fomentados pelo processo de industrialização, o Brasil e a América Latina discutem sobre o desenvolvimento econômico e social, abrindo para uma perspectiva profissional que demanda uma qualificação técnica designadas por “[...] constantes mudanças tecnológicas no sistema industrial. A educação superior passa a ser vista então como determinante para o crescimento e inovação do sistema industrial.” (SILVA, 2018, p.32). Tendo como resultado, o modelo industrialista,

[...] foi como passou a ser conhecida essa corrente teórica que concebia a educação formal, especializada como necessária à aquisição de novos conhecimentos e técnicas da mão de obra, que por sua vez, seria suprida pelo sistema industrial através da educação formal mais especializada. (SILVA, 2018, p. 32)

De acordo com Silva (2018), nesse período, ocorreu a expansão no ensino brasileiro tanto na área tecnológica, especialmente a nível sem formação específica, como no ensino secundário. Entretanto, foi com a reforma universitária de 1968, lei 5.540/1968, que se começou a projetar a criação do ensino tecnológico em nível superior, com cursos de curta duração. Essa proposta estaria vinculada às demandas de mercado, atendendo as necessidades de mão de obra especializada que exigia o desenvolvimento econômico emergente.

Contudo, houve um receio que os cursos de curta duração não fossem ministrados no interior das universidades, já que os cursos de longa duração poderiam atrair os estudantes para um perfil mais tradicional e de maior prestígio. Sendo assim, “no final da década de 70, essas escolas técnicas federais se transformam nos Centros Federais de Educação Tecnológica”. (SILVA, 2018. p.56)

Por conseguinte, essa Reforma Universitária, gerou a substituição do regime de cátedras, por departamentos, matrículas por disciplina, além de instituir um vestibular unificado e classificatório com regime de créditos. Com objetivo de reduzir os gastos, houve a implantação do ciclo básico e ocupação de vagas ociosas. Outro fator observado foi o aumento das matrículas na rede particular em detrimento do ensino superior público. Além

disso, houve possibilidade que pessoas influentes da vida pública e empresarial pudessem ser escolhidas para os cargos de reitores e diretores de departamentos (FIGUEIREDO, 2005).

De acordo com Figueredo (2005), na década de 1970 em decorrência da reforma proposta, ocorreram a ampliação no processo de privatização da educação. Tendo como consequência, nas duas décadas posteriores, à criação de inúmeras universidades particulares, movimento até então inédito no Brasil, fomentado pela política de isenção fiscal criada pelo governo federal (FIGUEIREDO, 2005). Sendo assim,

[...] no Brasil, ao contrário de alguns países da América Latina, a repressão política promoveu o ensino superior, tanto público quanto privado. O número de matrículas, em cerca de vinte anos, passou de 95.961 (em 1960), para 134.500 (em 1980). Os anos de 1968, 1970 e 1971 foram os que apresentaram as maiores taxas de crescimento. O aumento da demanda por ensino superior está associado ao crescimento das camadas médias e às novas oportunidades de trabalho no setor mais moderno da economia e da tecnoburocracia estatal. O setor público não se preparou para esse momento do ensino superior. Já o setor privado foi capaz de absorvê-lo, porque se concentrou na oferta de cursos de baixo custo e no estabelecimento de exigências acadêmicas menores, tanto para o ingresso como para o prosseguimento dos estudos até a graduação. (CERQUEIRA; SANTOS, 2009, p. 06).

Segundo os autores, as instituições privadas de ensino superior ganham dimensões de grande negócio. Elas tinham compromisso com a geração de lucros vindo dos sonhos de uma parcela da população em obter um diploma, deixando a desejar os quesitos a educação e conhecimento científico.

Uma reviravolta em termos de legislação e reformas para o ensino superior acontece com a promulgação da Constituição Brasileira, sancionada em 1988. Uma das garantias previstas pela carta magna foi a gratuidade de todo ensino superior ofertado pelas instituições públicas. Além disso, sinalizou a disposição de recursos para setor privado, subsidiado pelo Crédito Educativo (Sistema de financiamento de estudos em instituições privadas de ensino superior), com essas medidas o governo demonstrava os primeiros passos para democratização e expansão da oferta de vagas no ensino superior.

Na década de 1990, ancorados em documentos internacionais como a Declaração de Salamanca, em maio de 1996 a circular nº 277/MEC/GM se dirigia às IFES, na pessoa do magnífico Reitor, para adequação de uma política educação direcionada aos estudantes PCDs, visando o alcance de níveis elevado para desenvolvimento acadêmico de tais alunados. Neste

documento, para contemplar as prescrições orientadas, os signatários que elaboraram a circular orientam, ajustes em três momentos do processo de seleção:

[...] na elaboração do edital, para que possa expressar, com clareza, os recursos que poderão ser utilizados pelo vestibulando no momento da prova, bem como dos critérios de correção a serem adotados pela comissão do vestibular;

- No momento dos exames vestibulares, quando serão providenciadas salas especiais para cada tipo de deficiência e a forma adequada de obtenção de respostas pelo vestibulando; - no momento da correção das provas, quando será necessário considerar as diferenças específicas inerentes a cada portador de deficiência, para que o domínio do conhecimento seja aferido por meio de critérios compatíveis com as características especiais desses alunos. Transmito a Vossa Magnificência, para conhecimento dessa Instituição, sugestões visando facilitar o acesso dos portadores de deficiência ao 3º grau, encaminhadas que foram a este Ministério:

- Instalação de Bancas Especiais contendo, pelo menos, um especialista na área de deficiência do candidato; - utilização de textos ampliados, lupas ou outros recursos ópticos especiais para as pessoas com visão subnormal/reduzida;

- Utilização de recursos e equipamentos específicos para cegos: provas orais e/ou em Braille, sorobã, máquina de datilografia comum ou Perkins/Braille, DOS VOX adaptado ao computador.

- Colocação de intérprete no caso de Língua de Sinais no processo de avaliação dos candidatos surdos; - flexibilidade nos critérios de correção da redação e das provas discursivas dos candidatos portadores de deficiência auditiva, dando relevância ao aspecto semântico da mensagem sobre o aspecto formal e/ou adoção de outros mecanismos de avaliação da sua linguagem em substituição a prova de redação.

- Adaptação de espaços físicos, mobiliário e equipamentos para candidatos portadores de deficiência física;

- Utilização de provas orais ou uso de computadores e outros equipamentos pelo portador de deficiência física com comprometimento dos membros superiores; - ampliação do tempo determinado para a execução das provas de acordo com o grau de comprometimento do candidato;

- Criação de um mecanismo que identifique a deficiência da qual o candidato é portador, de forma que a comissão do vestibular possa adotar critérios de avaliação compatíveis com as características inerentes a essas pessoas. Por oportuno, espero que essa Instituição possa, ainda, desenvolver ações que possibilitem a flexibilização dos serviços educacionais e da infraestrutura, bem como a capacitação de recursos humanos, de modo a melhor atender às necessidades especiais dos portadores de deficiência, possibilitando sua permanência, com sucesso, em certos cursos. (BRASIL, 1996, p.02)

Nesse campo profícuo de arregimentação do ensino superior, diante de uma legislação de cunho inclusivo, a aprovação da LDB 9394/1996, vem para definir sua reestruturação, visto que a universidade é uma instituição que articula ensino e pesquisa, necessitando desta forma, de um ordenamento normativo da obrigatoriedade e credenciamento das instituições de

ensino superior, com avaliações e renovação periódica para que seus cursos sejam reconhecidos. “Se para as instituições públicas pouco ou nada afetou a implantação da nova Lei, para o setor privado representou uma ameaça de perda de status e autonomia”. (CERQUEIRA; SANTOS, 2009, p.07)

De 1995 a 2002, o governo de Fernando Henrique Cardoso, gestou uma política que tem suas principais ações normatizadas e fragmentadas para o ensino superior. Para tanto, foi instituído as avaliações externas; criação do Enem; ampliação do poder docente na gestão universitária, a contragosto de discentes e de técnico administrativos; além disso, o Conselho Nacional de Educação foi reconfigurado com novas atribuições. (SANTOS; CEQUEIRA, 2009)

Entretanto, as reformas de democratização do ensino superior atingem um caráter de justiça social, com a ascensão ao poder do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), oportunizando as camadas mais pobres da população e as pessoas com deficiência vislumbrasse a oportunidade de ingresso a cursos universitários, por meio dos projetos e programas governamentais. Para tanto, em 2005, “com a criação do Programa de Acessibilidade na Educação Superior, a educação superior começa a deixar de ser inatingível para a pessoa com deficiência”. (PADILHA, 2015, p.167)

Segundo Souza (2010), é na agenda de discussões da reforma universitária que tem origem o programa INCLUIR no ano de 2005, que seria subsidiado com recursos pelo PDE (Plano de Desenvolvimento da Escola) posteriormente. Neste sentido, o objetivo do programa era fomentar a criação, a estruturação e consolidação dos núcleos de acessibilidade nas IFES, visando a implementação de uma política que contemplasse o direito das pessoas com deficiência na perspectiva da Educação Especial no nível superior. “Em razão disso, o MEC se comprometeria com a abertura de editais anuais para as universidades apresentarem suas propostas e, caso aprovadas, os recursos seriam disponibilizados para a abertura dos núcleos.” (PADILHA, 2015, p.167)

Com urgência de uma reforma a nível universitário, Sguissardi (2006), enuncia que o Poder Executivo em 12 de junho 2006, encaminha o projeto da reforma para Poder Executivo ao Congresso Nacional. Uma das consequências desta foi a revogação da Lei n. 5.540/68 (Lei da Reforma Universitária), e a alteração da Lei n. 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Diante deste contexto, o programa Incluir:

[...] se apoia no conceito de diversidade, aludido no Projeto de Lei que estabelece a Reforma, no qual se instituem, entre outras coisas, políticas de

ações afirmativas para negros, indígenas e estudantes de escolas públicas. O documento incentiva “a valorização da solidariedade, da cooperação, da diversidade e da paz entre indivíduos, grupos sociais e nações.” (SOUZA, 2010, p.41)

De acordo com Sguissardi (2006), a aprovação da reforma no ensino superior em curso entre 2002-2006, apesar de estar abaixo das expectativas lançadas pelas plataformas do governo Lula estimulou “bandeiras desfraldadas”, e tinha como objetivo:

- (i) [...] constituir um sólido marco regulatório para a educação superior no País;
- (ii) assegurar a autonomia universitária prevista no art. 207 da Constituição, tanto para o setor privado quanto para o setor público, preconizando um sistema de financiamento consistente e responsável para o parque universitário federal; e
- (iii) consolidar a responsabilidade social da educação superior, mediante princípios normativos e assistência estudantil. (Brasil, 2006)

Dando continuidade essa política de inclusão social, o governo Dilma (2010-2016) aprova a Lei de Cotas ou ações afirmativas nº 12.711/2012, promovendo uma reformulação na aplicação de processos seletivos como Sisu e ProUni e ações para inclusão de uma camada que durante anos foi “excluída” das instituições de nível superior. Essa medida legal, determina que as IFES reservem no mínimo 50% de suas vagas para estudantes oriundos de escola pública. Assim, no seu artigo 3º, orienta que:

Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população dada unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (BRASIL, 2012, p.1)

Essa política afirmativa é uma tentativa governamental de reparar as dificuldades e desigualdades que os grupos minoritários encontram para o ingresso nas instituições de ensino superior, sejam elas raciais ou sociais. Assim, essa lei não deverá ser “[...] interpretada como um benefício ou um mecanismo de injustiça perante os outros candidatos, mas, ao contrário, pois somente se faz necessária quando identifica um histórico de injustiças e direitos que não foram assegurados”. (FERNANDES, 2019, p.03)

Entretanto, a inclusão das pessoas com deficiência ocorre somente com a Lei nº 13.409/2016 que altera os artigos 3º, 5º e 7º da Lei Nº 12.711/12, determinando que no seu

artigo 3º que a IEFS reservará vagas a serem preenchidas, “por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação”. (BRASIL, 2016, p.1).

Esse aparato legal que inclui as pessoas com deficiência no ensino superior tem como objetivo assegurar os direitos deste público com intuito de promover a igualdade de oportunidades e autonomia. Desta forma, tem o compromisso de legislar sobre o aperfeiçoamento “dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem barreiras e promovam a inclusão plena”. (BRASIL, 2016)

Entretanto, o ingresso dos estudantes PcDs não ocorre de forma plena, pois a lei é facultada aos originários de escolas públicas, ou seja, em alguns casos, estudantes oriundos de escolas privada concorrem as vagas de ampla concorrência. Outro fator a ser observando segundo Fernandes (2019), é que apesar do ingresso de estudantes com deficiência nas instituições de ensino superior representar um avanço legal, não garante a participação efetiva em sala de aula. Para tanto, se faz necessário estratégias que “criem condições” plenas de acesso, permanência e conclusão, atendendo as especificidades que o público da educação especial demanda. Pois, “[...] sem o apoio institucional haverá, na verdade, um processo de exclusão dos estudantes que adentraram nas universidades através da política afirmativa, não atingindo o objetivo final de democratizar e incluir no nível superior.” (FERNANDES, 2019, p.05)

Diante deste contexto, se a educação superior, durante a década de 1980, quase não teve mobilidade em termos de legislação, entretanto, a partir de 1990 e anos 2000 retoma seu crescimento. Além disso, ressalta-se que a matrícula em curso superior, não é garantia que os estudantes surdos estão sendo assistidos e tendo acesso ao conhecimento de maneira que consiga assimilar os conteúdos e realizar as atividades acadêmicas de acordo com sua especificidade. Para tanto, faz necessário um currículo flexível e a eliminação de barreiras arquitetônicas, metodológicas, comunicativas e atitudinais, isso são condições *sine qua non* para que a inclusão no ensino superior se efetive. Veremos no próximo subtópico os desdobramentos desta política inclusiva, em foco o “Programa Incluir”, que por meio da criação dos NAs assiste os estudantes PCDs e surdos no ensino superior.

4.2 Programa Incluir e Núcleo de Acessibilidade na IFES

Segundo Souza (2010), o Decreto nº 3.298/99 vem preparando terreno para que as Instituições de Educação Superior se estruturarem para oferecer adaptações de avaliações e os apoios pertinente para realização das provas, solicitados com antecedência pelo candidato com deficiência, assim como tempo adicional para realização das avaliações, conforme as suas especificidades. Mediante essas ações, o MEC, no âmbito da sua competência, determina orientações para que os programas instituídos em nível superior “incluam nos seus currículos conteúdos, itens ou disciplinas relacionadas à ‘pessoa com deficiência’. O que indica que o Programa Incluir se caracteriza como uma das estratégias do MEC para atender ao decreto”. (SOUZA, 2010, p. 43).

Para tanto, o MEC, Secretaria de Educação Superior/Sesu e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/Secadi, ao implantar o programa Incluir, proporcionou a criação dos Núcleos de Acessibilidade nas Instituições de Educação Superior (IES), subsidiados por recursos financeiros. Além disso, assegura a “[...] a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade” (BRASIL, 2005, p.03).

Para tanto, o MEC no período de 2005 a 2011, abriu editais para que as IFES apresentassem projetos que contemplassem a criação e estruturação dos Núcleos de Acessibilidades, através de chamadas públicas concorrenciais, organizadas pela Seesp e Sesu. Após aderirem ao programa e envio, as propostas seriam submetidas a uma comissão de avaliação da Secretaria de Educação Especial, caso estivessem em consonância com o programa, o recurso era disponibilizado para as IFEs. A quantidade de projetos que foram aprovados nesse período, estão descritos na tabela abaixo:

Quadro 05: Projetos aprovados pelo Programa Incluir

PROJETOS APROVADOS DO PROGRAMA INCLUIR	
ANO	PROJETOS
2005	13
2006	28
2007	38
2008	36
2009	40
2010	44
TOTAL	199

Fonte: Elaboração própria

Segundo Silva (2013) o PDE em 2007, integra as ações que respaldam a “qualidade da educação”, contribuindo para expansão das universidades brasileiras, entre essas ações estão os recursos financeiros destinados para o Programa Incluir. De acordo com o balanço da Gestão 2003 a 2010, ao analisar os seis editais do programa Incluir entre 2005 e 2010, o MEC disponibilizou a verba de R\$ 17,4 milhões que subsidiou 199 projetos disseminados em todas as regiões brasileiras, atendendo as demandas de acessibilidade, de acolhimento e de acompanhamento do alunado com deficiência no Ensino Superior. (BRASIL, 2005, SILVA, 2013).

Além disso, segundo o Documento Orientador do Programa (BRASIL, 2013), outras legislações serviram de alicerce para implementação e desenvolvimento do programa, entre elas:

Quadro 06: Marcos legais, políticos e pedagógicos que subsidiaram a elaboração e desenvolvimento do Programa Incluir

MARCOS LEGAIS, POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS QUE SUBSIDIARAM A ELABORAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO PROGRAMA		
ANO	LEGISLAÇÃO	PRESCRIÇÃO
1988	<i>Constituição Federal</i>	A educação para todos sem distinção.
2001	<i>Decreto n° 3.956</i>	Legitima a Convenção Interamericana, determinando a eliminação da discriminação contra as PCDs.
2002	<i>Lei n° 10.436</i>	Reconhecimento da Libras como língua materna para comunidade surda.
2003	<i>Portaria 3.284</i>	Legitima a acessibilidade das PCDs e os requisitos para processo de autorização e reconhecimento de cursos e de credenciamento.
2004	Decreto 5.296	Regulamenta as Leis 10.048/2000 e 10.098/2000, estabelecendo normas gerais e critérios básicos para o atendimento prioritário a acessibilidade de pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.
2005	Decreto 5.626	Regulamenta a Lei n° 10.436/2002 e institui LIBRAS como disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores e de fonoaudiólogos e oferta de forma optativa para os demais cursos superiores.
2006	Decreto 5.773	Regulamenta e supervisiona a avaliação de instituições e cursos superiores.
2009	Decreto 6.949	Assegura o acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis educacionais.
2008	Política Nacional da Educação Inclusiva	Tem como função disponibilizar recursos e serviços especializados para o atendimento das PCDs e alunos com altas habilidades.
2008/ 2010	CONEB/2008 e CONAE/2010	Implementam uma política de educação inclusiva que visa a formação profissional, estruturação do AEE, e oferta de salas de recursos multifuncionais.
2010	Decreto 7.234	Programa Nacional de Assistência Estudantil-PNAES
2011	Decreto 7.611	Ratifica o atendimento educacional especializado, determinando a estruturação dos NAs nas IFES, visando eliminar barreiras físicas, de comunicação, de informação para o pleno desenvolvimento das PCDs.

Fonte: Elaboração própria, quadro resumo dos marcos legislativo (BRASIL, 2013, p.9)

Diante deste contexto, os objetivos elencados do Programa INCLUIR, entre 2005 e 2010, atenderam as normativas legais, como por exemplo: as normas estabelecidas na política de educação inclusiva. De modo geral, o Programa contribui para a mobilização efetiva das instituições públicas para atendimento das pessoas com deficiência, acompanhando o desenvolvimento e a consolidação de outras ações, que já faziam parte do cenário brasileiro. “Com a extinção dos editais e a transferência dos recursos diretamente para os Núcleos de

acessibilidade, às instituições participantes terão, em tese, mais autonomia para utilização das verbas para as ações que consideram prioritárias”. (SILVA, 2013, p.81)

O Censo da Educação Superior (2011) apontou que o acesso de pessoas com deficiências na educação superior é maior nas matrículas das instituições privadas, porque o número de IES privadas é maior. Portanto, o Programa INCLUIR trouxe um desafio para as instituições públicas com vistas a ampliar o acesso das pessoas com deficiência nos espaços escolares públicos e que a política de inclusão se efetive também nesses espaços. A partir de 2011, os recursos disponibilizados para as ações do Programa INCLUIR foram repassados diretamente para as instituições sem a necessidade de enviar projetos de intervenção. Isso ocorreu em virtude da consolidação dos Núcleos de Acessibilidades que já desenvolveram e estruturaram suas ações para o atendimento das demandas do Programa. (SILVA, 2013, 79)

Com a extinção dos editais que abriam para aceite das propostas do Programa Incluir, em 2012, houve a implementação de ações para promoção de acessibilidade, e a Secadi e a Sesu foram as responsáveis para destinar recursos financeiros aos NAs de acordo com as necessidades especificadas pelo programa, baseado nos seguintes eixos: (SILVA, 2013, BRASIL, 2013)

Quadro 07: Eixos

EIXOS	
INFRA-ESTRUTURA	Os projetos arquitetônicos e urbanísticos das IFES são concebidos e implementados, atendendo os princípios do desenho universal.
CURRÍCULO, COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO	A garantia de pleno acesso, participação e aprendizagem das pessoas com deficiência, dá-se por meio da disponibilização de materiais didáticos e pedagógicos acessíveis; de equipamentos de tecnologia assistiva e de serviços de guia-intérprete e de tradutores e intérpretes de Libras.
PROGRAMAS DE EXTENSÃO	A participação da comunidade nos projetos de extensão é assegurada a todos e todas, por meio da efetivação dos requisitos de acessibilidade. Além disso, disseminar conceitos e práticas de acessibilidade por intermédio de diversas ações extensionistas, caracteriza-se em compromisso institucional com a construção de uma sociedade inclusiva
PROGRAMAS DE PESQUISA	O desenvolvimento de pesquisa básica e aplicada, abrangendo as inúmeras áreas do conhecimento quando se fundamenta no princípio da transversalidade, do desenho universal e no reconhecimento e valorização da diferença humana, compreendendo a condição de deficiência como característica individual. Assim, é possível, dentro das especificidades de cada programa de pesquisa, articular, ressignificar e aprofundar aspectos conceituais e promover inovação, ao relacionar as áreas de pesquisa com a área da tecnologia assistiva

Fonte: Elaboração própria (Brasil, 2023, p.13)

Diante deste contexto, os NAs foram planejados para atender as PcDs nas IFES, em consonância com o decreto nº 7.611/2011, no intuito de assegurar o direito de tais pessoas no que se refere a eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que limitam a o desenvolvimento social e acadêmico dentro do *campus* universitário. Essa política entende como acessibilidade,

[...] condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2013, p. 15)

Dessa forma, no período de 2005 a 2010, o programa se estruturou, por meio das chamadas públicas para assegurar acessibilidade, arquitetônica ou estrutural dos espaços físicos universitários, adequando rampas, alargando portas e vias de acesso, construindo corrimãos, afixando sinalizações tátil e visual. Além de adquirir mobiliário acessível, tecnologia assistivas, e oportunizar a “[...] formação de profissionais para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas e para o uso dos recursos de tecnologia assistiva, da Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros códigos e linguagens” (Brasil, 2013, p.14)

Diante deste contexto, entre outras legislações e ações dos Núcleos de Acessibilidade, criados pelo programa Incluir, vêm cumprindo as demandas propostas pelos organismos internacionais elevando a taxa de matrícula e permanência das pessoas com deficiência no ensino superior, balizadas pelas leis, decretos e conferências ocorridas na década de 1990 até o novo milênio.

4.3 Estudantes Surdos no Ensino Superior: estranhos no ninho

As demandas impostas pelas agendas internacionais de inclusão na década de 1990 proporcionaram uma expansão do ensino universitário no Brasil. As políticas inclusivas e cotas reparativas vem demarcando não só nas universidades públicas como particulares um “terreno fértil” para aplicação de verbas públicas atendendo aos ditames mundiais sociais, culturais e tecnológicos.

Assim o caráter político apregoado na década de 1990 transita nas políticas públicas neoliberais cumprindo a agenda internacional para uma política social. Esse clamor, segundo Bobbio (1986) demanda uma concepção de sociedade de cunho individualista, e o desenvolvimento da democracia moderna, detentora e provedora dos direitos invioláveis dos

indivíduos, obrigam o Estado a expandir o acesso aos serviços públicos, sendo estes avanços sociais “uma resposta a uma demanda vinda de baixo, a uma demanda democrática no sentido pleno da palavra” (BOBBIO, 1986, p. 35).

Neste sentido, o caráter de justiça social no governo Lula avança na expansão do ensino, e a implementação em 2003 do Programa Universidade para Todos (Prouni) traz para o cerne acadêmico privado alunos de baixa renda, assim essas instituições tinham como vantagens isenção de impostos, na lanterninha o Programa de Apoio à Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) que tinha como objetivo levar o ensino superior público as regiões carentes e expandir as existentes. Esses programas emergem como uma reparação histórica balizados por uma estrutura social de cotas, democratizando de certa forma, o ensino público não só as pessoas menos favorecidas como as pessoas com deficiência.

Diante deste contexto, o surdo ingressar ao ensino superior ancorado em políticas e ações afirmativas, entretanto, observasse uma procura maior em cursos de carreira docente, fato esse fomentado em 2005 com o decreto 5226 que determina que “[...] os sistemas e as instituições de educação básica e superior devem incluir o professor de Libras em seu quadro do magistério” (BRASIL, 2005, p.3). Seguindo os seguintes critérios:

Art. 4o A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua
Parágrafo único. As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput.

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

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

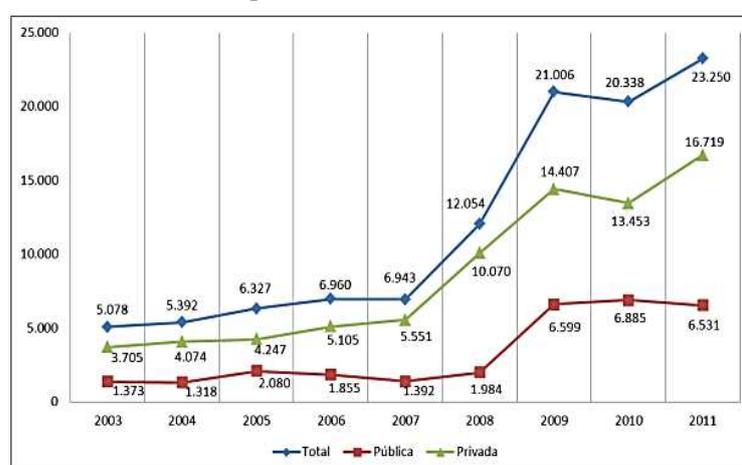
§ 2o As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput. (BRASIL, 2005, p.02)

As circunstâncias de acesso e permanência das pessoas com deficiências no Ensino Superior, não estão claras e debatidas a partir de pesquisas que visam a sua compreensão e atuação. Tal quadro requer um olhar das IFES para promoção de ações que auxiliem e promovam o desenvolvimento deste alunado propiciando pertencimento e adaptação ao

ambiente acadêmico. “Certo que uma das grandes questões é transformar a Universidade num espaço para todos que respeitem suas diferenças e seu maior desafio”. (LAMAISON,2018, p.31)

Diante deste contexto inclusivo, as pesquisas evidenciam que as matrículas dos estudantes com deficiência no ensino superior entre 2003 e 2011, de acordo com dados coletados pelo Censo, aumentaram, pois o número de ingressantes passou de 5.078 para 23.250 estudantes. Conforme o gráfico abaixo:

Gráfico 01: Evolução das matrículas de estudantes com deficiência no ensino superior de 2003 a 2011



Fonte: Brasil, 2013, p.11

Registrando um aumento de 358% das matrículas, refletindo no cenário nacional “a necessidade de promover a inclusão e o fortalecimento das políticas de acessibilidade nas instituições de educação superior”. (BRASIL, 2008, p.13).

De acordo com dados divulgados pelo INEP, a sinopse do Censo de 2010 dos resultados não apresenta o número de matrículas dos alunos ingressantes por deficiências, e sim a pesquisa na sua amplitude. No que se refere à reserva de vagas, o gráfico a seguir apresenta os percentuais destinados à reserva de vagas, de acordo com os dados coletados: 64% são alunos oriundos do ensino público, 27% étnico, 6% social e renda familiar e 3% programas não identificados. (INEP, 2010)

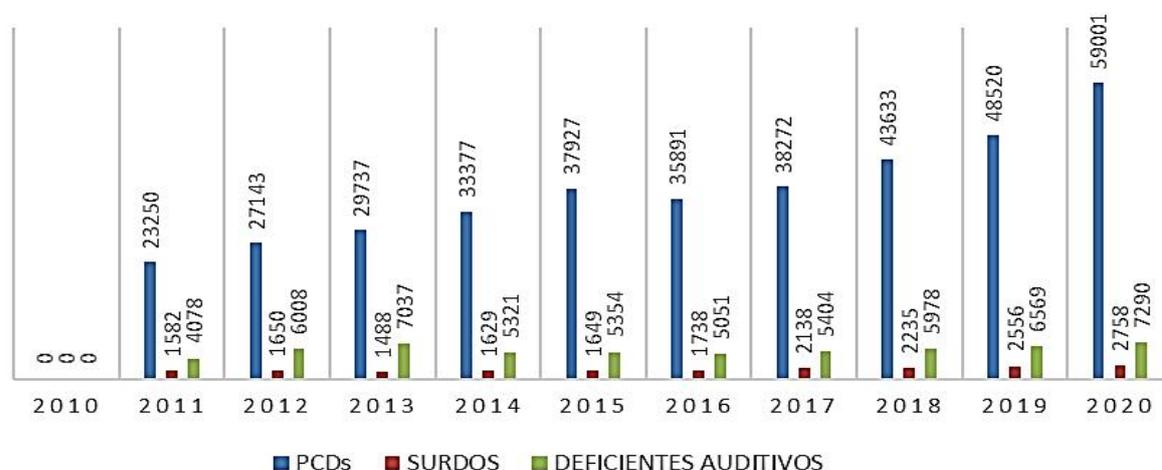
GRÁFICO 02: Distribuição do tipo de reserva de vagas-ingresso por processo seletivo das IES públicas-graduação presencial /Brasil 2010



Fonte: MEC/INEP 2010

Diante do gráfico apresentado, percebemos que as pessoas com deficiência nas distribuições de vagas por cotas em 2010 não têm representatividade. No entanto, ocorreram reformulações no Censo 2011 em relação a 2010, e alguns dados passaram a ser editáveis, algo que era indisponível para IES. Neste sentido, “as variáveis dos questionários de coleta entre os Censos 2010 e 2011, destaca-se a alteração e a inclusão de categorias nos tipos de deficiências dos alunos, além da mudança de nomenclatura dessa variável”. (INEP, 2011, p. 28). O gráfico, a seguir, ilustra essas alterações em nível nacional.

Gráfico 03: Demonstrativo do número de matrículas, em nível nacional, de estudantes com deficiência nos cursos de graduação presenciais e a distância, segundo Inep de 2011 a 2020

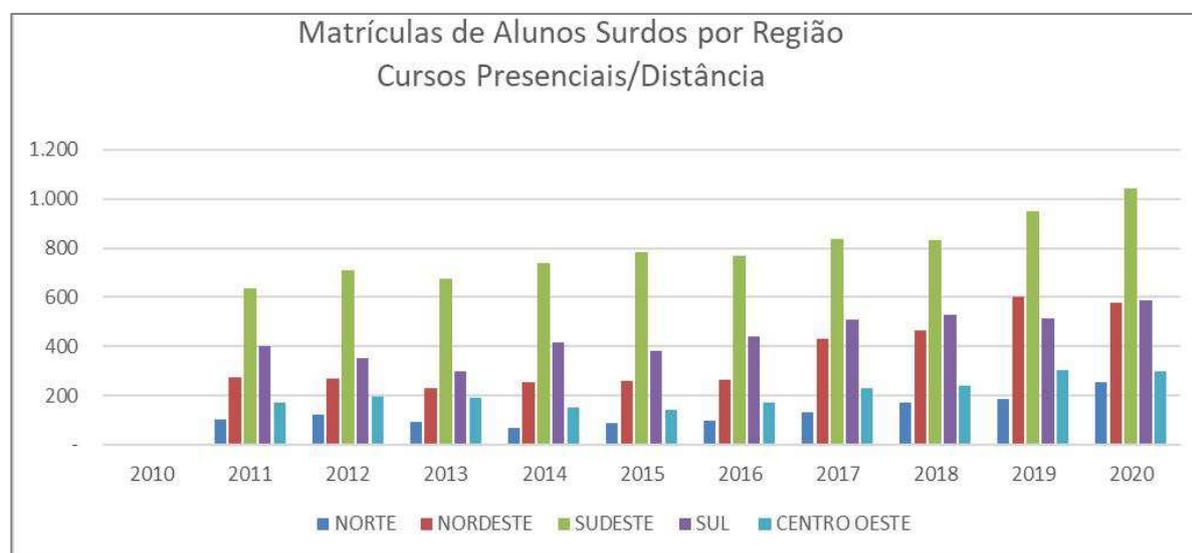


Fonte: Elaboração própria baseada na consulta de dados do INEP entre 2010-2020

Ao analisarmos os dados expostos em 2011, tínhamos 23.250 alunos PCDs matriculados dentre eles 1.582 eram surdos e 4.978 deficientes auditivo, ao findar a década em 2020, esse número passa para 59.001 pessoas com deficiência, 2.758 surdos e 7.290 são pessoas com deficiência auditiva. Diante dos dados aferidos, a análise da década demonstra aumento de matrículas no ensino superior de: 153,7% para as pessoas com deficiências, 74,3% para os surdos e 46,4 para os deficientes auditivos.

Quando saímos da visão macro e analisamos as regiões brasileiras, de acordo com o gráfico 04, podemos perceber que a região sudeste é a que mais apresenta matrículas de alunos surdos em todo território. Pois, em 2011 registrava 635 estudantes e em 2020, 1044 alunos matriculados, um acréscimo de 64,4%, e a região que registrou o menor número de matrícula de estudantes surdos foi a norte, que em 2011 tinha 100 alunos matriculados e em 2020, 255 estudantes. Entretanto, o aumento no número de matrículas da região norte em porcentagem é de 155% maior que o aumento em porcentagem registrado na região sudeste que foi de 64,4%

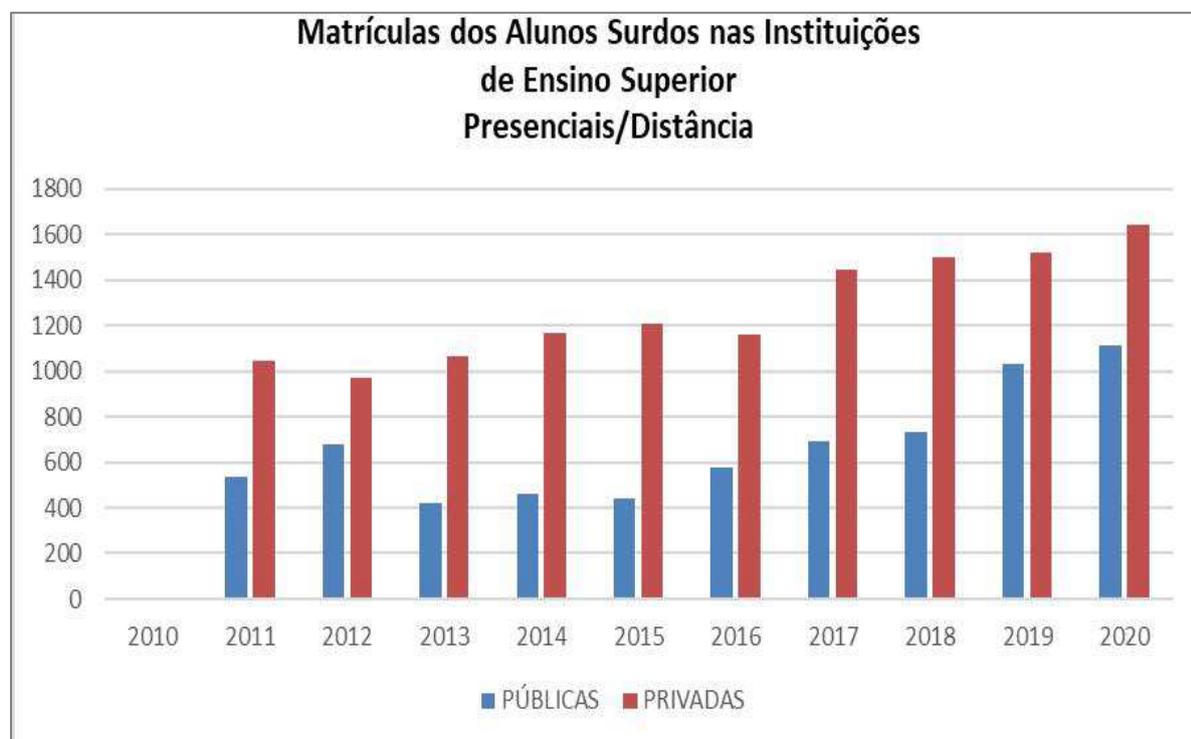
Gráfico 4 - Demonstrativo do número de matrículas de alunos surdos por região em cursos de graduação presenciais/distâncias, segundo dados do Inep de 2011 a 2020



Fonte: Elaboração própria baseada na consulta de dados do INEP entre 2010-2020

Esses resultados se categorizamos em Instituições Superiores Públicas e Privadas apresenta a seguinte configuração em média nacional:

Gráfico 5 - Demonstrativo do número de matrículas de alunos surdos segundo a natureza público/privado, nos cursos de graduação presenciais/distâncias, segundo dados do Inep de 2011 a 2020

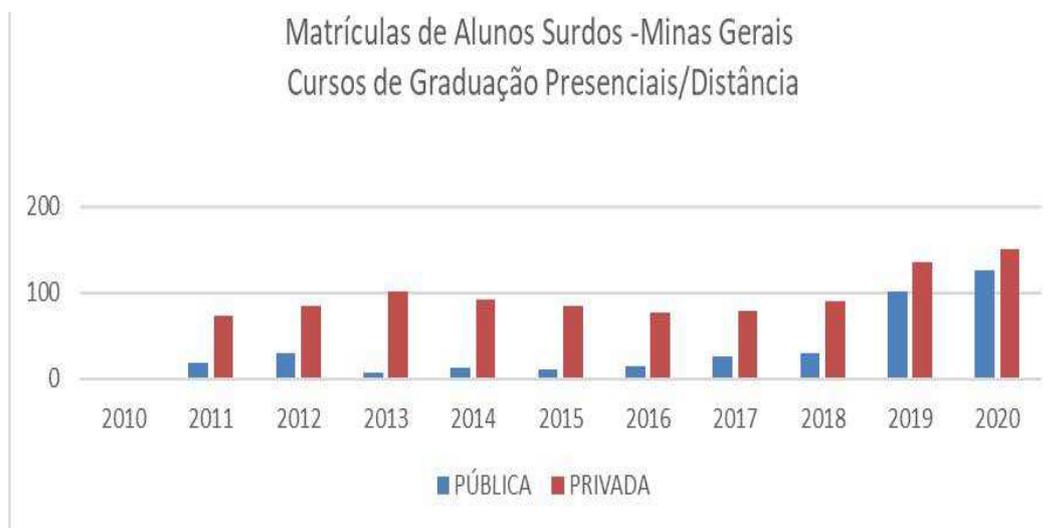


Fonte: Elaboração própria baseada na consulta de dados do INEP de 2010-2020

Diante deste resultado percebemos uma desproporção entre o número de matrículas entre as redes analisadas, na rede pública que em 2011, era de 536 estudantes no final da década configurava 1113 alunos surdos matriculados, com um acréscimo de 107%. Quanto às instituições privadas de ensino superior em 2011, estavam matriculados 1046 alunos e em 2020, 1645 estudantes, registrando um aumento de 57%. Sendo assim, apesar das matrículas dos estudantes surdos nas instituições privadas em 2020, estarem no ranking das pesquisas com a diferença 47%, ao longo da década as instituições públicas apresentaram um aumento de 50% em relação às instituições privadas.

Fazendo um recorte para o Estado de Minas Gerais, segundo o Censo de 2011 a 2020, foi observado os seguintes resultados: em 2011, os surdos matriculados na rede pública de ensino era de 19 na rede privada 73 alunos, no final da década rede pública 126 e na rede privada 151 matriculados. Ao longo da década a rede pública teve um acréscimo de 563% e a rede privada um aumento de 106,8%.

Gráfico 6- Demonstrativo do número de matrículas de alunos surdos em Minas Gerais em cursos de graduação presenciais/distâncias, segundo dados do Inep de 2011 a 2020



Fonte: Elaboração própria baseada na consulta de dados do INEP de 2010-2020

Diante desta análise, observamos que apesar das IFES terem um aumento considerável no número de matrículas, as instituições de ensino privadas foram beneficiadas com as políticas inclusivas pós década de 1990, embaladas pelo governo de Lula e Dilma, que de certa forma atendia as demandas políticas da bancada empresarial. Desta forma, as camadas mais populares e as pessoas com deficiência chegam ao ensino superior.

Nesta perspectiva, tínhamos um impasse nos anos 2000, as políticas de cotas e ações afirmativas contribuíram para ingresso e aumento das matrículas dos surdos no ensino superior, no entanto, a permanência e a acessibilidade ficaram comprometidas. Pois, surdos ingressam com barreiras linguísticas de comunicação e curricular, “um estranho no ninho”! Assim, segundo Goffredo (2004), o ingresso na universidade via vestibular não é garantia da efetivação da inclusão, mas o desafio proposto é a permanência no ensino superior com condições de equidade, comunicação mediada pelo intérprete e acessibilidade a recursos pedagógicos. Para tanto, a elaboração do programa Incluir (2005), oportunizou a criação ou reestruturação dos Núcleos de acessibilidade, uma ação governamental com intuito de eliminar as barreiras físicas, de comunicação e pedagógica dos estudantes com deficiência.

Neste sentido, na próxima seção analisaremos os resultados aferidos da pesquisa na região do Triângulo Mineiro, pelo viés de análise dos Estudos Surdos e teoria foucaultiana, tecendo reflexões sobre os discursos ditos e não ditos e suas implicações legais para

efetivação de uma política nacional inclusiva que contemple os direitos linguísticos e educacionais da comunidade surda.

SEÇÃO V

AS REGRAS SUBLIMINARES DO JOGO: PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS

“O novo não está no que foi dito, mas no acontecimento a sua volta”
(FOUCAULT, 1996, p.26).

É preciso estar pronto para acolher cada momento do discurso em sua irrupção de acontecimentos, nessa pontualidade em que aparece e nessa dispersão temporal que lhe permite ser repetido, sabido, esquecido, transformado, apagado até nos menores traços, escondido bem longe de todos os olhares, na poeira dos livros (FOUCAULT, 2007, p. 28).

Nessa seção, temos como objetivo descrever as etapas da pesquisa, apresentar à coleta de dados e sua sistematização por meio do exame minucioso, categorização e tabulação de dados. Nesta perspectiva, a análise dos Núcleos de Acessibilidade presentes nas IFEs do Triângulo Mineiro, e suas contribuições para permanência e conclusão do ensino superior dos surdos assistidos pelas políticas inclusivas, ocorrerá pelo viés da teoria foucaultiana e os Estudos Surdos. Para que assim, diante desta investigação propostas, possamos por meio das lentes de análise refletir sobre as relações de poder pelas quais os discursos são ditos de forma explícita ou de forma subliminar em determinado período histórico.

5.1 Lócus da Pesquisa: núcleos de acessibilidade nas IFES do Triângulo Mineiro

O Triângulo mineiro é constituído por 35 municípios e está inserido entre as 10 regiões de Minas Gerais. Em sua composição é subdividido em sete microrregiões: Araxá, Frutal, Ituiutaba, Patos de Minas, Patrocínio, Uberaba e Uberlândia. A região recebeu este nome justamente porque tem a forma de um triângulo. E está situada entre os rios Grande e Paranaíba, fazendo divisa com os estados de São Paulo, Goiás e Mato Grosso do Sul. A região é composta por 3 IEFS que possui *campus* e/ou unidades Acadêmicas, conforme a descrição abaixo:

- a) O Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM) abrange Uberlândia, Uberaba, Patos de Minas, Patrocínio e Ituiutaba;
- b) A Universidade Federal de Uberlândia (UFU) atende Uberlândia, Ituiutaba, Coromandel, e Patos de Minas.
- c) A Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) engloba Uberaba e Iturama;

Imagem 11: Mapa de abrangência das IFES do Triângulo Mineiro



Fonte: <https://brasilecola.uol.com.br/brasil/minas-gerais.htm>

Essas instituições são responsáveis por boa parte da formação acadêmica em nível superior dos estudantes do Triângulo Mineiro que nelas ingressam através dos processos seletivos ofertados por estas IFES. Além disso, essas instituições contam com uma infraestrutura arquitetônica, ambiente acessíveis e setores que prestam serviços e atendimento aos alunos com deficiência, em sua maioria conta com verbas do programa Incluir para implantação ou reestruturação dos NAS.

5.2 A Constituição dos NAs no Triângulo Mineiro

A Universidade Federal de Uberlândia criou o núcleo de acessibilidade de atendimento aos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em 2003, o Cepae (Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial.). Entre 2003 e 2009 o núcleo estava sob a responsabilidade da Pró-reitoria de Graduação, de 2009 a 2015 vinculou-se à Faculdade de Educação (Faced) e atualmente recebe nome de DEPAE - Divisão de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial e até a presente data, está vinculado à Pró-reitoria de Graduação.

O núcleo é responsável por promover ações com o intuito de minimizar ou eliminar barreiras que impedem o desenvolvimento acadêmico do estudante com deficiência, para tanto, faz a adaptação de material didático, disponibiliza serviços de tradução e interpretação de Língua Brasileira de Sinais (Libras), tecnologia assistiva, monitoria e transposição de textos escritos para áudios etc. Além da acolhida ao estudante, o núcleo presta serviços de

orientação a docentes sobre as necessidades curricular que os estudantes requerem para que aprendizagem aconteça.

No Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), a regulamentação, o funcionamento e as atribuições do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) ocorreu com a resolução nº 42/2012, de 26 de novembro de 2012. A orientação deste documento normativo é que o NA desenvolva um trabalho inclusivo, “[...] com suporte de novas diretrizes políticas para a rede federal permeadas por diferentes contextos e arenas de disputas, as quais produzem como resultado diversos efeitos no campo prático de profissionais e docentes atuantes nesses núcleos”. (MACHADO, 2021, p.19). Segue a síntese das atribuições do Regulamento/2017 do IFTM:

Quadro 08: Atribuições do NAPNEs

ATRIBUIÇÕES DO NAPNEs	
Ação Institucional – Global	<ul style="list-style-type: none"> · Orientação à implementação de atividades em prol de um paradigma educacional e cultural de diversidade humana e inclusiva; · Acompanhar a redução de barreiras: arquitetônica, comunicacional e atitudinal na Instituição;
Ações burocráticas	<ul style="list-style-type: none"> · Definição da Política de atuação do Núcleo; · Plano de Ação e cronograma anual de trabalho; · Elaboração de Relatório Anual de atividades do Núcleo; · Deliberar critérios para utilização de recursos do Núcleo; · Elaboração de orçamento anual;
Ações pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> · Participar do planejamento das atividades didático-pedagógica do <i>campus</i> e acompanhar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais específicas; · Implementar ações que permitam aos docentes conhecerem e utilizar os recursos existentes na instituição para a criação de atividades pedagógicas que atendam os alunos com necessidades educacionais específicas;
Ações pesquisas/projetos	<ul style="list-style-type: none"> · Grupos de pesquisas que englobam a temática inclusão; · Atividades de pesquisa e extensão na área de educação inclusiva; · Apoiar a implementação de projetos inclusivos na instituição;
Mediação interinstitucional/comunidade	<ul style="list-style-type: none"> · Mediação as relações entre as famílias, o IFTM e instituições especializadas que atendem estudantes com necessidades educacionais específicas; · Mediação de parcerias e convênios com instituições para o atendimento de alunos com necessidades educacionais específicas

Fonte: Elaboração própria baseado em MACHADO, 2021, p.113

Diante deste contexto, o NAPNE tem a função de garantir que os alunos com deficiência tenham acessibilidade nos *campus*, seja ela arquitetônica, comunicacional, atitudinal e pedagógica, respeitando a diversidade humana. E visando atender essa demanda o Regulamento/2017 da instituição assegura o atendimento educacional especializado (AEE),

“bem como os demais serviços e o suporte necessário ao público da educação especial. (MACHADO, 2021, p.112)

Quanto a Universidade Federal do Triângulo Mineiro, tem a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROACE), que presta assessoria aos alunos para garantia de permanência no *campus*. Esse núcleo oferta suporte de acessibilidade para estudantes com necessidades especiais, como acompanhamento pedagógico, para estudantes com dificuldade de aprendizagem, auxílio financeiro, serviço de acompanhamento social, além de disponibilizar uma equipe multidisciplinar (médicos, psicólogos, enfermeiros e fisioterapeutas) ao alunado que necessitar de tal atendimento. (UFTM, 2023)

Quadro 09: Tecnologia assistiva disponível

TECNOLOGIA ASSISTIVA DISPONÍVEL	
Servidores no setor	<ul style="list-style-type: none"> • Intérpretes em Libras • Técnico administrativo • Técnico em assuntos educacionais especialista em deficiência visual;
Tecnologia assistiva disponíveis	<ul style="list-style-type: none"> • computadores com leitores de tela; • lupas ópticas e eletrônicas; • leitores autônomos; • máquina fusora de relevos; • bengala de rastreamento; • máquina de escrever Braille; • impressora Braille; • cadeiras de rodas; • cadeiras específicas; • seis computadores adaptados com software e interface acessível
Tecnologia assistiva ainda não disponíveis na instituição, mas necessárias segundo a instituição	<ul style="list-style-type: none"> • equipamentos para áudio, descrição/ tradução simultânea;
Espaços adaptados	<ul style="list-style-type: none"> • sala especializada para uso de alunos com deficiência; • piso tátil; • placas em Braille;
Curso de capacitação na instituição na área	<ul style="list-style-type: none"> • LIBRAS

Fonte: Elaboração própria inspirada em (FEREIRA, MALPASS, 2021, p. 18)

As normas que determina o funcionamento do PROACE seguem um regulamento interno da instituição, segundo o artigo 10:

- I - Atendimento de Tradução e Interpretação de Libras / Português;
- II - Adaptação de materiais para arquivo digital acessível e/ou Braille para alunos cegos ou baixa visão;
- III - Elaboração de editais de seleção de Tutoria Inclusiva para apoio à acessibilidade;
- IV- Seleção e acompanhamento dos Tutores Inclusivos;

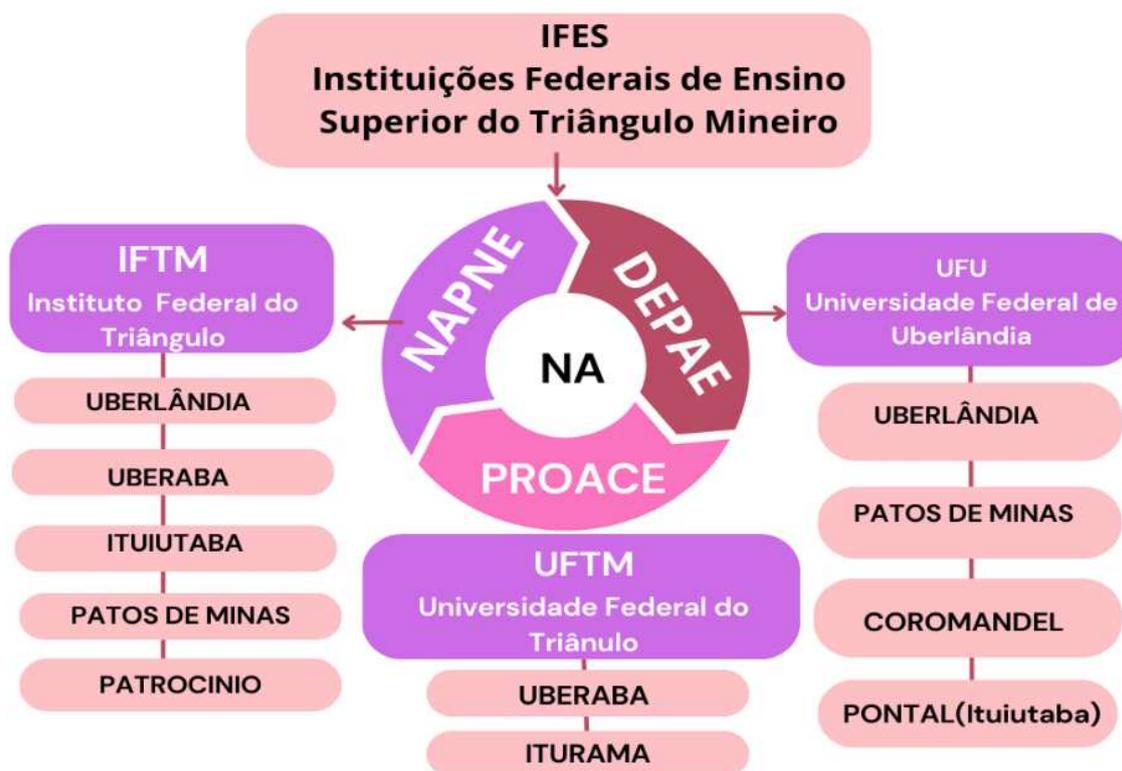
- V - Capacitação dos tutores inclusivos e comunidade interna UFTM, no que se refere à lida com pessoas com deficiência;
- VI - Cadastro e acompanhamento dos alunos com necessidades educacionais especiais na UFTM;
- VII - Criação de projetos de sensibilização e minimização de barreiras atitudinais;
- VIII - Consultoria ao departamento responsável pela infraestrutura da UFTM visando melhorias na acessibilidade estrutural da UFTM;
- IX - Criação e gerência das salas de acessibilidade nas bibliotecas;
- X - Elaboração e gerenciamento de programas, projetos e ações de acessibilidade e inclusão (UFTM, 2016, p.7).

Diante das políticas e legislações educacionais destinadas para educação e assistência das pessoas com deficiência no ensino superior, mesmo com as limitações impostas na execução de programas como o Incluir, de certa maneira as IFES do Triângulo vêm tentando se estruturarem no intuito de promoção da acessibilidade e inclusão. “Além disso, tais investimentos proporcionarão ainda mais reconhecimento de um serviço público adequado e de qualidade a ser prestado a toda a sociedade”. (FEREIRA, MALPASS, 2021, p.26). De certo modo, segundo os autores, a criação e manutenção dos NAS, por meio de verbas orçamentárias, influenciam na qualidade e na garantia do ingresso e na permanência do alunado com deficiência no ensino superior.

5.3 Coleta de dados e análise de resultados

A segunda etapa da investigação foi realizada pelo método de Pesquisa *Survey* cuja obtenção de dados e informações foi estruturada através de um questionário contendo 18 perguntas (abertas e fechadas). Para sua elaboração utilizamos a ferramenta disponibilizada pelo *google forms*. Posteriormente, visando a coleta de dados, foram selecionadas para responder ao questionário três IEFS do Triângulo Mineiro: IFTM, UFTM e UFU. A imagem abaixo mostra a abrangência destas instituições e os NAS que prestam assistência pedagógica e linguística aos estudantes surdos ou com deficiência que ingressam nos cursos ofertados pelas IFES:

Imagem 12- Núcleos de acessibilidade das IFES do Triângulo Mineiro



Fonte: Elaboração Própria

A amostragem foi direcionada aos coordenadores dos NAs. O arquivo, com o *link* para acesso ao questionário, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que resguarda a identidade e o anonimato dos participantes, e as informações sobre a natureza e a relevância da pesquisa, foi encaminhado via *e-mail* aos participantes. Dos *campus* que compõem o Triângulo Mineiro, responderam ao questionário apenas um coordenador de cada instituição: IFTM (Patos de Minas), UFTM (Uberaba) e UFU (Uberlândia). Os demais *campus* que contém NAs, alegaram que o tempo foi insuficiente para responderem o questionário, e portanto, não enviaram suas respostas. As IFES respondentes, no período 2010 a 2020, matricularam cerca de 21 estudantes surdos e 4 estudantes deficientes auditivos. A coleta das informações e análise ocorreram no mês de julho e agosto de 2023.

As respostas do questionário foram tabuladas e refinadas de maneira que respondessem aos objetivos propostos por esta investigação: investigar o quantitativo de estudantes surdos que ingressaram nas IFES públicas do Triângulo Mineiro mapeando os anos de ingresso e conclusão; verificar quais instituições tiveram aumento do acesso de estudantes surdos; identificar e analisar os Serviços da Educação Especial que os NAs dessas instituições

ofereceram aos seus estudantes. Para tanto, elaboramos categorias para análise que conversam com os objetivos: O ingresso dos alunos surdos nas IFES; Mecanismos para garantia de permanência dos surdos; Verbas destinadas e dificuldades enfrentadas, sob o viés analítico da teoria foucaultiana e os Estudos Surdos.

5.31 Criação dos Núcleos de Acessibilidade

A estruturação do ensino nas IFES, tem como premissa a qualidade na formação dos acadêmicos, tendo como princípio a diversidade como equidade de justiça social, assim nossa análise “[...] a seguir procura, a partir de um exercício analítico da política de inclusão escolar, compreender como vem se dando o gerenciamento das condutas surdas para colocar tal política em funcionamento”. (KRAEMER, THOMA, 2011, P.5)

Diante deste contexto, as políticas inclusivas propostas pelos NAs implantados nas IFES em sua maioria têm responsabilidades inclusivas de adaptação dos conteúdos ministrados em sala de aula, no intuito de eliminar as barreiras presentes no cotidiano acadêmico dando autonomia para os alunos com deficiência. Vejamos como ocorreu a implementação dos Núcleos de Acessibilidade nas IFES do Triângulo investigadas:

Em 2010, foi criado o Núcleo de Acessibilidade e em 2014 o NA foi alterado para Setor de Acessibilidade dentro da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis/PROACE. (UFTM)

O nosso NA é o NAPNE- Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas. O núcleo existe a muitos anos, não consigo precisar o ano inicial, estou a nove anos no instituto e ele sempre existiu. A diferença é que desde março do ano passado (2022) o governo federal criou a CAPNE- ou seja a coordenação do NAPNE. E instituiu uma FG para isso. (IFTM)

Existe o núcleo sim, a DEPAE - Divisão de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial. (UFU)

Assim, ao analisarmos os comentários percebemos que a maior parte das Instituições analisadas possuem NAs. E a maioria conta com financiamento disponibilizado pelo programa Incluir:

O setor conta com verba do PNAES para pagamento de tutores inclusivos que dão suporte operacional, como adaptação de material e apoio ao estudante com deficiência (exemplo: leitor, audiodescrição, etc.) e a verba do programa INCLUIR para aquisição de equipamentos de acessibilidade. (UFTM)

Não temos um orçamento separado, a não ser para a contratação de profissionais terceirizados que dão apoio aos estudantes com necessidades específicas. (IFTM)

Sim, desde 2004 contamos o Programa Incluir (UFU)

No entanto, a destinação de verbas que custeiam os programas inclusivos é vista como ferramenta de governamento, pois o investimento no planejamento de um sistema que promulga a diversidade, a participação de todos, requer um planejamento de uma agenda política que legisla em prol de adaptações curriculares, avaliações, metodologia, etc. “E os discursos sobre a diversidade e respeito às diferenças que sustentam as políticas constituem uma lógica de governo pautada em uma lógica da economia, denominada por Foucault como uma forma de governar mais com menos governo.” (THOMA, 2016, p.04). Esse governamento é gerido pelo biopoder concebido a partir do século XVI, ou seja, uma forma de controle do corpo e da alma, assim:

Este biopoder, sem a menor dúvida, foi elemento indispensável ao desenvolvimento do capitalismo, que só pôde ser garantido à custa da inserção controlada dos corpos no aparelho de produção e por meio de um ajustamento dos fenômenos de população aos processos econômicos. Mas, o capitalismo exigiu mais do que isso; foi-lhe necessário o crescimento tanto de seu reforço quanto de sua utilizabilidade e sua docilidade; foram-lhe necessários métodos de poder capazes de majorar as forças, as aptidões, a vida em geral, sem por isto torná-las mais difíceis de sujeitar (Foucault, 2007, p.153).

Nessa lógica inclusiva, as IFES se tornam reféns deste controle do governo dentro do *campus* universitário. Segundo Thoma (2016), é no espaço de ensino e aprendizagem que são reproduzidas condutas “desejáveis, normalizando e apagando as diferenças”. Surge daí a “necessidade, na Modernidade, da escolarização em massa, condição para o governo dos indivíduos, para o controle da multiplicidade e heterogeneidade, para a homogeneização e normalização das diferenças”. (THOMA, 2016, p.4)

5.32 Quantitativo de Alunos atendidos pelos NAS

Quanto ao ingresso de pessoas com deficiência no ensino superior teve seu ápice com aparato legal legislado na década 1990. Entretanto, segundo a amostragem coletada, na região do Triângulo, apenas a Universidade Federal de Uberlândia possui alunos surdos, a UFTM

tem alunos deficientes auditivos e o IFTM teve um estudante surdo matriculado, contudo durante a pandemia em 2020 esse aluno desistiu do curso. Observe no quadro abaixo o quantitativo de estudantes, segundo o ano de ingresso em cada instituição investigada:

Quadro 10: Ingresso de alunos surdos e deficientes auditivos nas IFES 2010-2020

INGRESSO DE ALUNOS SURDOS E DEFICIENTES AUDITIVOS 2010-2020		
		
ANO DE INGRESSO	SURDOS	DEFICIENTES AUDITIVOS
2011	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
2012	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
2013	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
2015	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
TOTAL		4 ALUNOS
		
ANO DE INGRESSO	SURDO	DEFICIENTES AUDITIVOS
2020	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
TOTAL	1 ALUNO	<input type="checkbox"/>
		
<p>A Instituição não nos informou a quantidade de alunos atendidos no período solicitado, alegando uma necessidade de pesquisa mais aprofundada no Sistema de Gestão (SG/UFU). Contudo, atualmente a DEPAE nos informou que atende cerca de 20 estudantes surdos.</p>		

Fonte: Elaboração Própria

Apesar dos dados apurados referente a quantidade de estudantes ingressantes surdos e deficientes auditivos serem ainda com pouca representatividade, indica um avanço, pois revela a conquista de espaços que não eram, até então, frequentados por esse público

investigado por nossa pesquisa. As mudanças propostas pelo Programa Incluir promoveram um crescimento significativo no acesso ao ensino superior, isso é o “discurso dito inclusivo”.

Entretanto, segundo os Estudos Surdos, as políticas públicas inclusivas propostas são ofertadas para comunidade surda, mas a responsabilidade de ingresso, permanência e conclusão do ensino superior, ainda é dos estudantes surdos, haja vista que eles são beneficiados por essas políticas públicas que financiam programas como o Incluir.

Para tanto, a escolarização não só para o surdo, mas para o alunado que ingressa no ensino superior, está baseada no princípio que se fundamenta a teoria do capital humano, que segundo Schultz (1971), autor da teoria, “ao investirem em si mesmas, as pessoas podem ampliar o raio de escolha posto à disposição. Esta é uma das maneiras por que os homens livres podem aumentar o seu bem-estar” (SCHULTZ, 1971, p.33).

Já na educação, essa concepção tem como um de seus “pressupostos a concepção de que o ensino é um investimento no próprio indivíduo, como se aprendizado fosse um simples *input* produtivo que, por essa razão deveria ser financiado pelo “adquirente”. (AZEVEDO, 2021, p.02). Assim, o homem é empresário de si.

Michel Foucault (2008), irá conceituar esse sujeito como *homo oeconomicus*, ou seja, uma concepção analisada pelo poder e pelas relações que promovem discursos de verdade, se moldando a lógica governamental, norteadada pela razão do Estado. Portanto:

O *homo oeconomicus* é, digamos, o ponto abstrato, ideal e puramente econômico que povoa a realidade densa, plena e complexa da sociedade civil. Ou ainda: a sociedade civil é o conjunto concreto no interior do qual é preciso recolocar esses pontos ideais que são os homens econômicos, para poder administrá-los convenientemente. (FOUCAULT, 2008b, p.403).

Desta forma, o neoliberalismo captura esse conceito do *homo economicus* como empresário de si mesmo. [...] “sendo ele próprio seu capital, sendo para si mesmo seu produtor, sendo para si mesmo a fonte de sua renda”. (FOUCAULT, 2008b, P.311). Neste sentido,

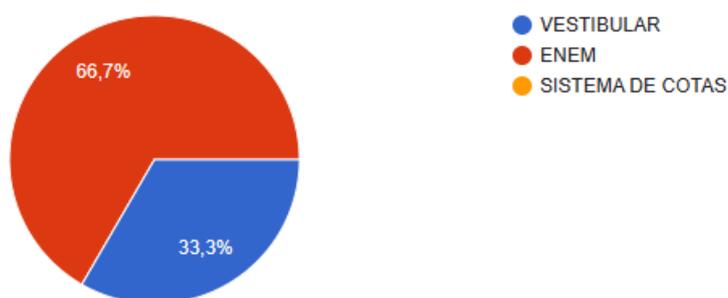
[...] os neoliberais procuravam explicar, por exemplo, como a relação mãe-filho, caracterizada concretamente pelo tempo que a mãe passa com o filho, pela qualidade dos cuidados que ela lhe dedica, pelo afeto de que ela dá prova, pela vigilância com que acompanha seu desenvolvimento, sua educação, seus progressos, não apenas escolares mas físicos, pela maneira como não só ela o alimenta, mas como ela estiliza a alimentação e a relação alimentar que tem com ele – tudo isso constitui, para os neoliberais, um investimento, um investimento mensurável em tempo [...] (FOUCAULT, 2008b, P.334)

Neste sentido, a família tem coparticipação no sucesso acadêmico e financeiro dos seus filhos. Pois, o *homo oeconomicus* é uma análise crítica de como a política é praticada. Nesse jogo político esse sujeito racional é pertencente e colabora para manutenção do sistema da biopolítica, assumindo a responsabilidade pela sua formação.

Além disso, o governo na modernidade se utiliza de mecanismos condutores de indivíduos disciplinando-os e capturando ou regulando sua liberdade, moldados de acordo com o modelo imposto pelo biogoverno. Nesse sentido, esse poder fabrica indivíduos, e age sobre seus corpos tornando-os normalizados, dóceis e úteis. Desta forma, para Foucault, “o *homo oeconomicus* e a sociedade civil fazem parte do mesmo conjunto, o conjunto da tecnologia da governamentalidade liberal” (FOUCAULT, 2008b, p.403).

Desta forma, o homem econômico é o modelo padrão ideal, que utiliza de mecanismos para sua realização e satisfação dos seus objetivos. Esse sujeito se adequa às propostas disciplinares de docilização que vão de encontro a sua vida e a expansão da sua força produtiva, essa formatação de “corpos constituídos como sujeitos pelos efeitos de poder” (FOUCAULT, 2011 p.180). Fato esse, observado de acordo com o gráfico abaixo, na principal forma de ingresso dos estudantes surdos e deficientes auditivos nas IFES do Triângulo Mineiro.

Gráfico 07: Forma de ingresso de estudantes nas IFES do Triângulo Mineiro



Fonte: Elaboração Própria

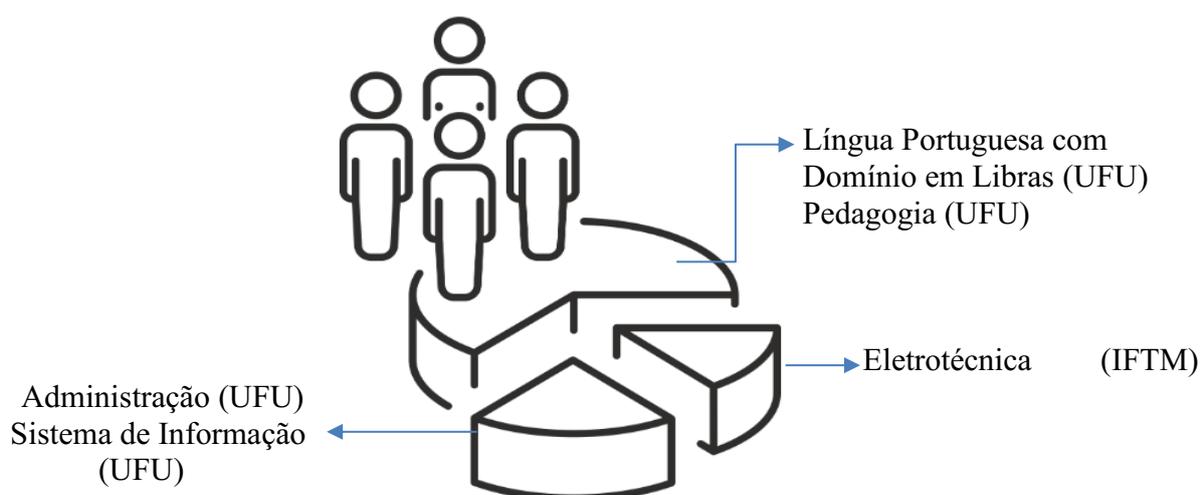
Nos dados obtidos, em duas instituições (66,7%) o ingresso dos estudantes foi pelo ENEM, e a terceira pontuou que o ingresso foi pelo vestibular, demonstrando, assim, que somos todos participantes de uma postura política que proclama a igualdade de oportunidades na aprendizagem e a qualidade educacional como direito universal requerido para todo e qualquer indivíduo. Esse pensamento está inserido no jogo do mercado, que a todos abarca,

traçando sua produtividade fazendo com que cada um, em sua singularidade, dele participe e nele permaneça, desejando cada vez mais continuar jogando. Também pela “tônica da visibilidade” e pela “tônica da acessibilidade” é que somos capturados e nos tornamos empresários de nós. (KRAEME, 2011)

Desta forma, segundo Thoma (2016), a análise de documentos legais que visam a inclusão é uma forma de demonstrar como a comunidade surda vem sendo, de certa forma, normalizada e dirigida para uma atuação “produtiva no mundo contemporâneo por meio do imperativo da língua de sinais, da cultura surda e da formação bilíngue, que visa a fazer com que os sujeitos surdos sejam incluídos na escola, no mercado de trabalho, na economia e no consumo”. (THOMA, 2016, p.02)

Outra questão abordada por nosso questionário enviado aos coordenadores dos NAS, foi em qual curso de graduação concentra a maior parte dos estudantes surdos e deficientes auditivos, a imagem abaixo apresenta as respostas segundo a área de interesse de cada estudante:

Imagem 13: Curso que concentram os alunos surdos



Fonte: Elaboração Própria

Diante dos dados interpretados, percebemos que a escolha da área de estudo que se concentra a maior parte dos estudantes surdos está diretamente ligada ao campo linguístico que envolve a libras como um dos componentes curriculares, fato esse observado no curso de Letras com domínio em Libras (UFU).

Neste sentido, analisando a inclusão escolar dos sujeitos surdos, percebemos que está dentro de uma racionalidade econômica neoliberal que manipula todos para participarem do

jogo do mercado, entendemos que “[...] nesse jogo cada um é empresário de si e joga conforme suas fichas lhe permitem” (Kraemer, 2011, p. 12).

5.33 Serviços da Educação Especial

Os núcleos ao serem arguidos sobre como são planejados os serviços da educação especial para os surdos, nos relataram que é realizada uma investigação, um diagnóstico das necessidades que o estudante requer, e posteriormente, caso seja necessário, é enviado a sala de aula ou em outros espaços acadêmicos um intérprete ou bolsistas com conhecimento em Libras para acompanhar os estudantes surdos:

Quando o aluno é matriculado e declara alguma deficiência ou necessidade educacional específica, enviamos um convite para realizar o acolhimento para levantar as necessidades de atendimento e orientação ao curso. Em alguns casos, os alunos buscam de forma espontânea ou são encaminhados por algum docente ou secretário do curso. Temos 3 intérpretes de libras que podem acompanhar estudantes surdos nas atividades da instituição. Temos dois professores surdos e ainda não tivemos nenhum aluno surdo ativo. No próximo semestre temos a previsão de um aluno surdo, que teve sua matrícula cancelada por motivos de saúde, iniciar as atividades na UFTM. (UFTM)

Na época que tivemos esse aluno surdo, a nossa intérprete ficava por conta dele na sala de aula (IFTM)

Acessibilização é solicitada pelas coordenações de curso à DEPAE que designa o atendimento pelos intérpretes de Libras. Basicamente, são os bolsistas com conhecimento em Libras e os intérpretes de Libras. (UFU)

Sobre a adaptação dos materiais ou recursos utilizados, as IFES se limitaram a responder que enviam com um dia de antecedência, caso necessário, os textos para ser utilizados nas interpretações, para que o profissional interprete possa estudá-los e fazer as devidas adequações para Libras. Além disso, é disponibilizado aos estudantes:

Interpretação em Libras e legendas. Pois, durante a pandemia, um estudante deficiente auditivo precisou do recurso de legendas nas aulas gravadas. O setor de atendimento, conta ainda, com três intérpretes de Libras e duas técnicas em assuntos educacionais. (UFTM)

Os materiais de aula são adaptados e enviados com um dia de antecedência para a intérprete de Libras que acompanha o estudante. (IFTM)

Acessibilizações e orientações, para interpretação em Libras e orientações gerais para os coordenadores e docentes dos cursos. (UFU)

Diante disso, as adaptações curriculares são uma forma de controle do que pode ou não ser ensinado. Ofertando para os estudantes surdos ou deficientes auditivos, um currículo excludente e simplificado desde a educação básica até o ensino superior. Segundo Marschall (2009), o currículo faz parte de uma maquinaria escolar moderna, que movimenta as engrenagens colocando em funcionamento dispositivos de normalização e de contenção do risco, pois nesta concepção o alunado surdo representa uma ameaça que deve ser tutelada por meio do disciplinamento e controle que operam na formatação dos sujeitos concebidos para modernidade.

Integrando a máquina escolar como uma importante peça para seu funcionamento, o currículo tem operado nos registros da razão governamental liberal e tem acentuado suas ações no neoliberalismo, como dispositivo biopolítico no governo dos alunos surdos. Na junção do poder disciplinar e do biopoder é que tal dispositivo investe no gerenciamento da surdez-fabricada como risco- e na regulação do corpo populacional. (THOMA, 2016 p.80)

Segundo a autora, cujo arcabouço teórico se fundamenta nos Estudos Surdos e foucaultianos, a racionalidade pastoral, disciplinar e individualizadora, se funde com a biopolítica, gerenciando a instituição através do Estado Moderno. Assim temos um governo de cunho liberal fazendo o mínimo para o social ancorado na massa da governamentalização Estatal.

Outro ponto questionado aos coordenadores dos núcleos, foi quanto ao quadro de intérpretes que integram a equipe dos NAS para atendimento aos surdos. Nossa indagação consistia em saber se esses profissionais eram concursados ou contratados por empresas terceirizada para prestação de serviços de tradução e interpretação de Libras. Em respostas às IFES responderam que a exigência era habilitação na área. Assim,

As intérpretes em Libras são graduadas em Pedagogia e Letras. (UFTM)

O requisito é ser Intérprete de Libras (IFTM)

Sim, concurso público exigindo habilitação na área de Libras. Os intérpretes de Libras terceirizados possuem também habilitação na área, mas ingressam por processo seletivo simplificado organizado pela empresa terceirizada para o serviço. (UFU)

Apesar da grande demanda do contexto acadêmico para interpretações como: congressos, seminários e o ambiente de sala de aula, os coordenadores entrevistados acreditam

que todos envolvidos no processo de tradução/interpretação têm capacitação e qualificação suficiente para exercer esse trabalho:

As intérpretes em Libras têm formação suficiente para o atendimento ao aluno surdo. (UFTM)

Sim. Na época foi satisfatório. (IFTM)

Sim, pois os intérpretes possuem fluência na língua. Entretanto, sabemos dos inúmeros desafios que é o universo de interpretação de 97 cursos de graduação, além dos programas de pós-graduação. (UFU)

Para Silva (2016), houve avanços para atuação dos intérpretes de Libras no ensino superior, pós lei 12.319/2010 que legitima profissionalmente a profissão destes sujeitos, pois antes da década de 1980, eles atuavam na informalidade. Para o autor:

Os intérpretes da língua de sinais são protagonistas do processo de acessibilidades dos surdos, e para que haja como tal, necessitam de formações específicas que promovam seu empoderamento com relação à linguagem, às diferentes línguas envolvidas no processo de interpretação, a relação dessas línguas, aos processos singulares de aprendizagem dos surdos, ao seu papel como educador e mediador, ao seu papel de parceiro junto aos professores atuantes em sala de aula, além disso, são necessárias formações, especialmente para os intérpretes que atuam no ensino superior que levem em conta a complexidade dos assuntos discutidos nos espaços da academia. (SILVA, 2016, p.60)

Diante deste contexto, indagamos as IFES quanto a comunicação em sala de aula, nas palestras, congressos e seminários, se os alunos surdos possuem intérprete de Libras. Arguimos também, se esse profissional atende às necessidades comunicativas dos estudantes surdos. Em resposta,

Sim, atendem perfeitamente. Seria necessário, em caso de matrícula de alunos surdos, de um número maior de profissionais. (UFTM)

Sim. Aqui no campus todos os nossos eventos contam com a tradução da intérprete de Libras. (IFTM)

Dado o quantitativo de intérpretes de Libras, priorizamos as aulas da graduação, atendendo às demandas da pós-graduação e eventos não pagos quando possível. Entendemos também que os profissionais atendem às necessidades comunicativas dos estudantes surdos. (UFU)

Notamos que há presença nestes espaços acadêmicos de intérpretes de Libras, entretanto, de acordo com Silva (2016), é preciso que as instituições percebam a relevância

destes profissionais, e que para os mesmos sejam oferecidos além da formação específica, propicie o empoderamento, a autonomia e a visibilidade do seu papel e de suas atribuições como intérpretes de língua de sinais.

Desta forma, ao ressignificar o papel do intérprete a própria universidade, por meio de formações e grupos de estudos, pode e deve estabelecer o papel do intérprete e “[...] do professor neste processo, para que ambos esses protagonistas sejam responsáveis e parceiros no desenvolvimento de um projeto em comum, que é a apropriação do conhecimento pelo acadêmico surdo”. (SILVA, 2016, p.60)

No que se refere às adaptações das avaliações das instituições ainda não tiveram essa experiência com os alunos surdos:

Não se aplica, já que ainda não tivemos nenhum aluno surdo matriculado ativo. (UFTM)

O aluno saiu antes das provas trimestrais, onde acredito que essas adaptações maiores seriam necessárias. (IFTM)

Quanto a UFU nos disse que a “adaptação depende das solicitações realizadas entre os estudantes e os docentes”. (coordenadora do DEPAE). Segundo Thoma (2016), verificar o entrecruzamento discursivos que paira no campo curricular em um cenário pós-moderno, é situar o sujeito surdo num campo clínico de patologização da surdez quanto no campo socioantropológicos ou culturais que os posiciona no campo da diversidade. Sendo assim,

O investimento de agenciamentos biopolítico justifica-se pela eficácia de seus efeitos com relação às táticas e interesses de governo. Ao investir em suas ações na regulamentação do grupo surdo e não mais na disciplina dos corpos em caráter individual, o currículo constitui-se como dispositivo biopolítico de controle, sem deixar de ser também um dispositivo disciplinar. Assim é que o currículo passa incorporar outras/novas estratégias de governo que aprimoram, tornando-o mais eficaz ao ensino neoliberal. (THOMA, 2016, p.78)

Neste sentido, a movimentação curricular e práticas de subjetivação estão inseridas no contexto de controle, assim, as “[...] configurações curriculares que respondem estrategicamente à multiplicidade do projeto iluminista-liberal, vê-se a diversidade como um metadiscurso em que a benevolência tem atuado com princípio de governo”. (THOMA, 2016, p.78)

5.34 Contribuições dos NAS para ingresso, permanência e conclusão nos cursos acadêmicos

Nos NAs implantados na instituição, as que apresentam maior quantidade de alunos surdos, apesar de precisarem de algumas modificações para melhorar o atendimento, acreditam que os núcleos contribuíram para o desenvolvimento acadêmico dos alunos -surdos, com qualidade e sucesso para conclusão dos cursos deste alunado:

Não tivemos nenhum aluno surdo matriculado neste período. (UFTM)

Não tivemos tempo de trabalhar com ele. Ele saiu com menos de três meses. Mas acredito que se fosse hoje, com a experiência que adquirimos com outras necessidades específicas, possamos de fato contribuir. (IFTM)

Sem dúvida, mas claro que os serviços e o atendimento sempre podem ser melhorados e aprimorados. Entretanto, sem o apoio e a interpretação em Libras a exclusão seria completa do Ensino Superior. (UFU)

Portanto, ao analisar os discursos que permeiam a inclusão dos surdos no ensino superior, percebemos que perpassa pela diferença pelo viés da diversidade. Essa “funciona, nesses termos, como uma estratégia de governo que possibilita o aprimoramento da engrenagem neoliberal”. (THOMA, 2016, 78)

No que se refere a conclusão dos cursos por estes alunos no período de 2010-2020, a UFTM e o IFTM nos responderam que não tiveram nenhum aluno formado ainda, quanto a UFU nos responde que:

Infelizmente, neste momento por ano, na forma solicitada. Teríamos que fazer uma pesquisa mais profunda no Sistema de Gestão (SG/UFU). Quanto à conclusão no tempo previsto, a maioria não consegue, pois como são as inúmeras barreiras encontradas no Ensino Superior, o tempo regular é insuficiente para a formação desses estudantes. O que de fato é também uma realidade para os estudantes ouvintes. (coordenadora da DEPAE)

Essa realidade social explicita o tema “fracasso-sucesso escolar” que vai desde a educação básica até o nível superior. Neste sentido, diante de décadas se perpetua os índices de reprovação e abandono escolar. Segundo Arroyo (1997), essa situação crônica externa ao processo de ensino e aprendizagem que o pensamento educacional brasileiro impõe barreiras para ultrapassar velhas concepções arraigadas. Pois, há em nossa sociedade

[...] uma cultura do fracasso que se alimenta dele e o reproduz. Cultura que legitima práticas, rotula fracassados, trabalha com preconceitos de raça,

gênero e classe, e que exclui porque reprovar faz parte da prática de ensinar-aprender-avaliar. (Arroyo, 1997, p. 12)

Segundo Kuenzer (1997), a educação possui um caráter é mediadora e expressa o no oculto a Teoria do Capital Humano, pois o saber é concebido socialmente, no intuito de atender as demandas do capital, [...] “o que permite entender que a sua não democratização expressa pelo seu caráter seletivo e excludente não é uma disfunção, mas a sua própria forma de articulação com o capital.” (KUENZER, 1997, p.22).

Segundo Arroyo (1997) as reformas na legislação vão para além da Constituição Federal de 1988 e a LDB 9394/1996 que garantem o ingresso, a permanência com qualidade aos estudantes. Direitos esses conquistados morosamente pelos movimentos sociais prol de uma escola para todos. Na educação de surdos não é diferente, para Skliar (2011), existe dois motivos inadequados para o fracasso escolar: a surdez e a metodologia que requer uma sistematização aprimorada dos métodos. Entretanto, “uma síntese acerca do fracasso seria, em minha opinião, a seguinte: na educação dos surdos, os surdos não fracassaram; fracassaram os ouvintes que nela trabalham”. (SKLIAR, 2011, P.47)

5.35 Os desafios enfrentados pelos NAS no cotidiano acadêmico

Quadro 11: Desafios na execução das ações dos NAS

DESAFIOS NA EXECUÇÕES DAS AÇÕES DOS NAS	
IEFS	DESAFIOS
 <p>Universidade Federal do Triângulo Mineiro</p>	<p>Ainda não tivemos nenhum aluno surdo matriculado ativo. Os desafios apresentados se relacionam à resistência de alguns docentes em realizar adaptações necessárias e falta de profissionais suficiente para o setor. (UFTM)</p>
 <p>INSTITUTO FEDERAL</p>	<p>Acredito que hoje com mais experiência podemos atender melhor caso recebamos esses alunos. (IFTM)</p>
 <p>Universidade Federal de Uberlândia</p>	<p>As ações são pertinentes e condizentes com as necessidades fundamentais. Contudo, sempre é necessária uma ampliação do quadro de servidores para: a interpretação de Libras, a leitura e comunicação em Português/libras. Situações essas agravadas pelo curto espaço de tempo para a realização das devidas mediações pedagógicas requeridas pelos docentes; e o desenvolvimento de outros apoios pedagógicos para a formação do estudante surdo. (UFU)</p>

Fonte: Elaboração própria

Ao concluir, os questionários alguns coordenadores por não terem alunos surdos não souberam sugerir alguma mudança que poderia melhorar o programa, entretanto, a coordenadora da UFU sugeriu a: “Retirada do veto do cargo de Tradutor e Intérpretes de Libras imposto pelo governo federal as Instituições Federais e cursos de capacitação aos Intérpretes de Libras. (UFU). Pois, o decreto nº 11.216/2022 que altera o decreto 10.961/2022, determina o bloqueio de 5,8% do orçamento do MEC para as IFES, comprometendo a situação financeira e projetos dessas instituições de ensino superior.

Diante deste contexto, numa sociedade que elabora leis e programas para garantir a segurança, regida por uma racionalidade governamental, os dados aqui coletados demonstram que a inclusão chega ao ensino superior para garantir o acesso, permanência e conclusão daqueles que durante anos foram negados de cursar uma graduação, esse é o discurso dito de forma explícita. Porém,

[...] nas práticas que se voltam à condução das condutas surdas na e para a inclusão escolar vemos sendo operadas diferentes estratégias – educação a estatística é um instrumento importante na relação de governo da população, pois "governar é controlar, administrar, influenciar, monitorar, regular, vigia-se, ordena-se, disciplina-se, enfim, norteiam se as condutas dos homens; assim sendo, todos governam (seja o pai, o patrão, o mestre, a amante, seja o Estado)." de governo desses sujeitos. (KRAEMER, THOMA, 2011, P.11)

Por outro lado, o discurso dito presente nos documentos legais implica que os sujeitos são responsáveis por sua escolarização, participando do jogo do mercado, neste caso o indivíduo é visto como empreendedor de si mesmo, na sua habilidade e participação para jogar o jogo da inclusão, e o Estado *laissez faire* formula políticas públicas para manutenção deste sistema (esse é o discurso dito subliminar). E como:

[...]estratégias de governo, tais políticas investem na construção de um sistema aberto à diversidade e na participação de todos, criando para isso um conjunto de leis e propostas de mudanças nos códigos e símbolos educacionais (currículo, avaliação, metodologias etc.) que estão para além de questões puramente organizacionais. Os discursos sobre a diversidade e respeito às diferenças que sustentam as políticas constituem uma lógica de governo pautada em uma lógica da economia, denominada por Foucault como uma forma de governar mais com menos governo (Foucault, 2008a; 2008b). Essa lógica econômica visa ao governo das formas de vida da população, constituída de uma multiplicidade de sujeitos que deve ser controlada e regulada, a fim de que a morte seja evitada e a vida seja garantida e potencializada, no que pode ser denominado de economia biopolítica da existência. Nesse cenário, cabe à escola produzir condutas

desejáveis, normalizando e apagando as diferenças. Daí a necessidade, na Modernidade, da escolarização em massa, condição para o governo dos indivíduos, para o controle da multiplicidade e heterogeneidade, para a homogeneização e normalização das diferenças. (THOMA, 2016, p.758)

Neste sentido, a partir desta estrutura de análise, segundo Thoma (2016), os discursos ditos de forma explícita ou subliminar, são estratégias de governo que são ferramentas utilizadas pelas políticas educacionais e linguísticas da atualidade. Políticas essas dirigidas aos surdos, que perpassa pelo conceito de biopolítica e governo formulado por Foucault. Para tanto, “entendemos que no processo de inclusão escolar dos sujeitos surdos são colocadas em funcionamento as proposições da economia (neo)liberal, qual seja: a participação de todos na rede de consumo instituída pelo mercado”. (KRAEMER, THOMA, 2011, p. 12)

Nesta perspectiva, nossa trajetória até aqui descrita, discorre sobre o ser saber, o ser poder e a constituição do sujeito surdo pelo ser ético, constituído de subjetividade e clarificação sobre seu papel social. Diante deste contexto, para Michel Foucault (2010), o ser em si é a capacidade de dizer a verdade e ter consciência consigo mesmo e com o outro, preservando sua subjetividade. E é esse desenvolvimento humano esperado por Foucault que propicia os sujeitos alcançarem o estado de felicidade, fruto das suas escolhas não subjugadas pelo poder.

BREVES CONSIDERAÇÕES FINAIS...SUGERINDO VESTÍGIOS PARA UMA FUTURA INVESTIGAÇÃO ARQUEOLÓGICA

E compreendo melhor porque eu sentia tanta dificuldade em começar, há pouco. Sei bem, agora, qual a voz que eu gostaria que me precedesse, me carregasse, me convidasse a falar e habitasse meu próprio discurso. Sei o que havia de tão temível em tomar a palavra, pois eu a tomava neste lugar de onde o ouvi e onde ele não mais está para escutar-me. (FOUCAULT, 1996, p.79)

Até o início do século XX a surdez era concebida pelo viés clínico-terapêutico como patologia. Nesta concepção, o surdo era visto como um ser incapaz, e a cura aconteceria por meio da fala, e desta forma, poderia ser inserido na sociedade e no mundo do trabalho. Atualmente, a surdez é compreendida, pela comunidade surda, como diferença linguística e cultural. Direito este conquistado pelas militâncias políticas, surda, em prol de pertencimento dos espaços escolares, acadêmicos e sociais. Entretanto, caminhamos num campo de disputa, ainda não consolidado, pois as políticas inclusivas que amparam os surdos são recentes e influenciadas pelo jogo político neoliberal mundial.

Sendo assim, essa pesquisa ao refletir sobre a escolarização dos estudantes dos surdos no ensino superior, refez a travessia pela segregação, exclusão, integração, inclusão e educação bilíngue. Para tanto, essa investigação analisou as políticas públicas inclusivas que garantem o direito de todos à Educação Básica ao Ensino Superior, independente de cor, raça ou deficiência. Entretanto, vale pensar de que forma acontece nas IFES do Triângulo Mineiro, o acesso, permanência e conclusão nos cursos de graduação, para estudantes surdos matriculados no período de 2010-2020, assistidos pelos NAS, criados pelo financiamento de verbas do Programa Incluir (2005).

Partindo deste ponto, tínhamos como meta alcançar nosso objetivo geral: compreender como as IFES do Triângulo Mineiro organizaram os Serviços da Educação Especial oferecidos pelos Núcleos de Acessibilidade, e se conseguiram melhorar o acesso, permanência e conclusão dos estudantes surdos nas IFES no recorte proposto. Desta forma, realizamos um levantamento bibliográfico e investigamos a legislação que permeia a discussão no cenário de políticas públicas inclusivas para o ensino superior. Posteriormente, a segunda etapa da pesquisa, consistia em enviar um questionário via *e-mail* eletrônico aos os coordenadores dos NAs presentes nas IFES do Triângulo Mineiro.

Na pesquisa utilizamos dispositivos para análise: os Estudos Surdos e a teoria foucaultiana, que investigou as relações de poder, tecendo reflexões sobre o discurso imputado na forma da lei de forma crítica. Mas o que há de tão perigoso nos discursos proferidos? As políticas públicas inclusivas trazem os *discursos ditos explícitos* que estão contidos nas relações neoliberais de saber-poder, que captura a subjetividade dos indivíduos promovendo o governo dos corpos e da alma, já essa tutela de condutas é o *discurso dito de forma subliminar*.

Para tanto, o discurso legal é um território demarcado, e a educação bilíngue está subordinada as políticas inclusivas atuais, que atuam de forma ambígua, apesar de ser resultado das conquistas militadas pela comunidade surda requerendo uma educação em língua de sinais e em língua portuguesa. Assim, segundo THOMA (1997), essa ação é compreendida como um exercício do biopoder no intuito de governo que age sobre o público escolar. Na tentativa de normalizar e comandar as pessoas surdas para inseri-las na sociedade tornando-as mais produtivas para mercado de trabalho e potencialmente consumidoras.

Contudo, diante dos dados coletados, percebemos que o programa Incluir foi um divisor de águas no intuito de ser mais uma ação para promoção da acessibilidade do alunado surdo nas IFES do Triângulo (*isso se configura o discurso dito explícito*). Pois ao destinar verbas para assistência e criação dos NAS contribuiu, de certa forma, para eliminar os impedimentos para concretização da ação de ensino e aprendizagem, proporcionando a transposição de barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação.

Além disso, apesar das pesquisas do Inep mostrarem que houve um aumento significativo no número de matrículas na região sudeste entre o período de 2010-2020, tendo um crescimento expressivo em relação ao restante do país, no Triângulo Mineiro o crescimento de ingressantes surdos nas instituições superiores despontam na UFU, e nas outras IFES pesquisadas que compõem a região, não foi constatado um número expressivo do alunado surdo presente em seus *campus*.

Além disso, observamos que com as ações implementadas pelos NAs, os resultados demonstram progressiva melhora no ingresso e permanência dos alunos surdos, entretanto, na fala de um dos coordenadores dos NAs, a conclusão no tempo previsto é um desafio para os estudantes que não apresentam deficiência, que dirá para as pessoas com deficiência. Fala esta que representa o discurso dominante cuja responsabilidade da educação é do próprio

indivíduo, haja vista que as leis estão presentes para amparar e legislar em prol de uma sociedade inclusiva, isso é *o discurso explícito*. Em controvérsia Michel Foucault (2008), irá dissertar sobre esse indivíduo como um empresário de si mesmo, ou seja, um sujeito que gerencia seu próprio capital, diante do contexto do neoliberalismo. Cabendo-lhe a incumbência pela sua formação, minimizando a responsabilidade do Estado em ofertar um ensino que realmente contemple as necessidades educacionais da comunidade surda e da população em geral.

Logo, a estruturação de um sistema educacional inclusivo é um desafio que necessita de estímulos, que vai além do ingresso das pessoas com deficiência na escola comum ou no ensino superior. Pois apesar de ações inéditas para formulação de programas para os chamados historicamente excluídos: indígenas, camponeses, quilombolas, jovens e adultos, pessoas com deficiências, dentre outros, não se constrói um sistema educacional inclusivo da “noite para o dia”, pois a educação é um sistema diretamente influenciado por fatores, políticos, sociais, culturais e econômicos. (PADILHA, 2015, p.174)

Diante deste cenário analisado, nos últimos anos os estudiosos, cujo arcabouço teórico concebe os Estudos Surdos, acreditam que uma modalidade de ensino bilíngue, para educação dos surdos, deverá contemplar as necessidades de aprendizagem destes estudantes, cuja Libras será o meio de aquisição do conhecimento, constituindo-se um suporte linguístico para estruturação do pensamento e da aprendizagem de uma segunda língua. Propiciando, assim, edificar um sujeito cultural constituído historicamente pela subjetividade surda, reconhecendo-o como possuidor de direitos linguísticos, emancipado e constituído de uma identidade, ou seja, um sujeito em si, que age de forma autônoma e responsável sobre o mundo e o transforma, por meio da resistência ao governo da biopolítica.

Neste sentido, o sujeito em si, consegue realizar, sozinho ou com o auxílio de outros, regendo “seus corpos e suas almas, seus pensamentos, suas condutas, seu modo de ser; de se transformarem a fim de alcançarem certo estado de felicidade, de pureza, de sabedoria e perfeição”. (FOUCAULT, 2001, p. 1.605). Mas essa a discussão sobre a hermenêutica do sujeito ser-si, é uma pista arqueológica para minha próxima investigação, te aguardo para uma nova travessia na educação dos surdos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.S.S. Políticas de acessibilidade no âmbito do programa incluir: a permanência de estudantes com deficiência na universidade federal do amapá. 2019. 104 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em 2019) - Universidade Estadual do Ceará, , 2019. Disponível em: <<http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=90475>> Acesso em: 16/02/23

ARANHA, M.L.A. História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil. 3ed. rev e ampl. São Paulo: Moderna, 1996.

ARROYO, M. G. Fracasso- Sucesso: O peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICZ, A. MOLL, J. (org.). Para além do fracasso escolar. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

AZEVEDO, M. L. N. Teoria do capital humano, bem público e mercadorização da educação. In: Educação e gestão neoliberal: a escola cooperativa de Maringá - uma experiência de Charter School? [online]. Maringá: EDUEM, 2021, pp. 101-137. ISBN: 978-65-87626-06-2. <https://doi.org/10.7476/9786587626062.0006>. Acesso: 31/08/202

BABBIE, Earl. Métodos de Pesquisas de Survey. Tradução: Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999. 519 p. (Coleção Aprender).

BOBBIO, N. O futuro da democracia. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1986. <https://doi.org/10.22201/fcpys.24484903e.1986.2.60044>

BOBBIO, N; PASQUINO, G; MATTEUCCI, N. Dicionário de política. Brasília: Editora da UnB, 2007.

BRASIL. Decreto nº 14.343, de 7 de setembro de 1920. Institue a Universidade do Rio de Janeiro. Câmara dos Deputados. Rio de Janeiro, 7 de setembro de 1920. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-14343-7-setembro-1920-570508-publicacaooriginal-93654-pe.html> . Acesso em: 12/07/21.

_____. Lei. n. 4024 de 20 de Dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 27 de Dezembro de 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em 20/02/2023

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em: 12/09/2023

_____. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02 fev. 2023.

_____. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtien/Tailândia, 1990. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/educar/todos.htm>>; Acesso em: 01/09/23.

_____. Lei n. 8.069, de 13 de junho 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília. D.O.U de 16/07/1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm#:~:text=L8069&text=LEI%20N%C2%BA%208.069%2C%20DE%2013%20DE%20JULHO%20DE%201990.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20Estatuto%20da,Adolescente%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs. Acesso em: 20/02/23

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 20/02/23

_____. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 20/02/23

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989, Decreto nº914/93. Brasília: CORDE, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acesso em: 20/02/23

_____. Lei 9.394, de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes básicas da educação do Brasil e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/559748>. Acesso em: 15 nov. 2023.

_____. Ministério da Educação. Aviso Circular Nº 277/Mec/Gm. Brasília, 08 de maio de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>. Acesso em 20/02/23

_____. Decreto nº. 3.298 (20/12/1999). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm . Acesso em: 20 nov. 2022

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acesso: 20/09/23

_____. Ministério da Educação. Diretrizes nacionais para educação especial na educação básica/secretaria de educação especial-MEC; SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em 21/03/23

_____. Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, 11 de setembro de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em 20/02/23.

_____. Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 30/08/23

_____. Decreto Nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004 - DOU de 03/12/2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 20/10/22.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Programa de Acessibilidade na Educação Superior (INCLUIR). 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=view&id=557&It>. Acesso em: 06/09/23

_____. Decreto 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. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 02/02/23.

_____. Lei Nº. 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm#:~:text=DISPOSI%C3%87%C3%95ES%20GERAIS-,Art.,Par%C3%A1grafo%20%C3%BAnico. Acesso em: 20/03/23

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. DOU de 18.9.2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm. Acesso em: 20/02/23

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 20/02/23

_____. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: editora?, jan. 2008. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria no 555/2007, prorrogada pela Portaria N. 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 30/08/23.

_____. SESSP. Portaria Nº 3, de 22 Abril de 2009. Disponível em: <https://www.gov.br/agricultura/pt-br/assuntos/insumos-agropecuarios/insumos-pecuarios/alimentacao-animal/arquivos-alimentacao-animal/legislacao/consulta-publica-finalizada-portaria-no-03-de-22-de-janeiro-de-2009.pdf/view>. Acesso em: 20/02/23

_____. Lei nº 12.319 de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão do Tradutor/Intérprete de Língua de Sinais - LIBRAS. Brasília, DF, 2010, 1p. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm. Acesso em: 09/09/23.

_____. Decreto Federal n. 7611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, 18 de novembro de 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 20/02/23

_____. Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 19/01/22.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Presidência da República, Brasília, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em 20/02/23.

_____. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 18/01/22.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Plano Nacional de Educação: PNE 2014 - 2024. Brasília, DF: INEP, 2015. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/493812. Acesso em: 9/10/21

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei 13.146 de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da

Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, 2015. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em 24/08/23

_____. Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13409-28-dezembro-2016-784149-publicacaooriginal-151756-pl.html>. Acesso em: 12/01/22.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto n.º 10.502, de 30 de setembro de 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm. Acesso em: 21/02/23.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo da Educação Superior: resumo técnico do censo da educação superior 2019. 2021. 116 p. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2019.pdf. Acesso em: 13/07/23.

_____. Ministério da Educação. Decreto N° 3.956, de 08 de outubro de 2001. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/publicacoes/semesp/diretrizes.pdf>. Acesso em: 20 out. 2023.

_____. Decreto n. 11.216, de 30 de setembro de 2022. Altera o Decreto nº 10.961, de 11 de fevereiro de 2022, que dispõe sobre a programação orçamentária e financeira e estabelece o cronograma de execução mensal de desembolso do Poder Executivo federal para o exercício de 2022. Brasília, DF: Presidência da República, 2022. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/decreto/D11216.htm. Acesso em 24/10/22.

BRITO, M. Integração é a palavra de ordem. Jornal do MEC, Brasília, pp. 8-9, 1999

BUCCIO, M.; BUCCIO, P. A Educação especial: Uma história em construção. Curitiba: IBPEX, 2008.

BUENO, J. G. S. Educação Especial Brasileira: Integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.

BUENO, J.G. S. Educação Especial Brasileira: questões conceituais e da atualidade. São Paulo: EDUC, 2011.

CARDOSO, E.A, C. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. Disponível em: <http://etpedagogia.ufba.br/terminologia-sobre-deficiencia-na-era-da-inclusao>. Acesso em 23/11/22

CASTRO, FURTADO, GOMES, O Monitoramento e avaliação da meta 4 do Plano Nacional De Educação 2014-2024: contribuições para o debate. 2022, revista Teias <https://doi.org/10.12957/teias.2022.60928>

DECHICHI, C. et al. Alguns aspectos históricos no atendimento a pessoa com deficiência. Apresentação - Curso de Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado. 2009. Cap. 1, p. 6-16. Disponível em: . Acesso em: 22 maio 2012.

DUARTE,A. Sobre a biopolítica: de Foucault ao século XXI. Revista Cinética, p. 1-15, 2014. Disponível em: <http://www.revistacinetica.com.br/cep/andre_duarte.pdf>. Acesso 21/03/23

FEIER, A. L. Razão e desrazão: a história da loucura de Michel Foucault-Revista Ítaca - Periódico acadêmico administrado e editado por discentes de pós-graduação em Filosofia da Universidade Federal do Rio de Janeiro ISSN (1519-9002 | 1679-6799- 2019

FEREIRA, P.B, MALPASS, G.R.P. Comparação entre as Condições de Acessibilidade e Inclusão Social de 25 Instituições Públicas de Ensino Superior do Brasil e um estudo de caso na UFTM. Cadernos CIMEAC - v. 11, n. 2, 2021. ISSN 2178-9770 UFTM | Uberaba - MG, Disponível em: <https://doi.org/10.18554/cimeac.v11i2.4929>. Acesso 23/01/23.

FERNANDES, L.I. A inclusão educacional de pessoas com deficiência nas universidades Federais sob a perspectiva da Lei 13.409/2016. R.ÂNDÉ Ciências e Humanidades. São Bernardo do Campo, v. 2, n. 3, p. 45 - 57, jul/2019. Disponível em: [http://www.file:///C:/Users/adrid/Downloads/Lorena+Ismael+Vers%C3%A3o+Final%20\(2\).pdf](http://www.file:///C:/Users/adrid/Downloads/Lorena+Ismael+Vers%C3%A3o+Final%20(2).pdf). Acesso em: 03/09/23 <https://doi.org/10.36942/iande.v2i3.103>

FOUCAULT, M. Nietzsche, a genealogia e a história. In: FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. A ordem do discurso: Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Editora: Edições Loyola, São Paulo, 1996.

_____. A arqueologia do saber. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 1997.

_____. Microfísica do Poder. 13ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

_____. A história da Loucura: na Idade Clássica. Trad. José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 2003

_____. A hermenêutica do Sujeito: Curso dado no Collège de France (1981-1982). São Paulo: Martins Fontes, 2006

_____. História da sexualidade1: O Cuidado de si. tradução: Maria Tereza da Costa Albuquerque-7 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007

_____. História da sexualidade1: A vontade de saber: tradução: Maria Tereza da Costa Albuquerque-16 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007

_____. Segurança, território, população: curso no Collège de France (1977- 1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008-a

_____. Nascimento da biopolítica: curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008-b

_____. Microfísica do Poder. Organização e tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2011

_____. Ética, sexualidade e política: Ditos e Escritos. vol. V. Tradução de Manoel Barros da Motta. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004

_____. Em Defesa da Sociedade: Curso no Collège de France (1975-1976). 2ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

_____. Vigiar e Punir: nascimento da prisão. 41 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FOWLER,J; FLOYD,J. Pesquisa de levantamento. Tradução: Rafael Padilla Ferreira. Porto Alegre: Penso, 2011. 232 p. (Métodos de pesquisa)

FRANCO, M. Os PCN e as adaptações curriculares para alunos com necessidades educacionais especiais: um debate. 1 Trabalho apresentado na 23ª Reunião anual da ANPED - GT de Educação Especial - Caxambú - SET/2000

FRIEDMAN, M. Capitalismo e liberdade. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

FREITAS, L.S. Na teia dos sentidos: análise do discurso da Ciência da informação sobre a atual condição da Informação. 2001. 245 f. Tese (Doutorado) - Curso de Ciência da Comunicação, USP, São Paulo, 2001

FUMES, N.L.F; MERCADO, E.L.O. Base Nacional Comum Curricular e a Educação Especial no contexto da Inclusão Escolar, 2017. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6840103/course/section/6338020/MERCADO20%e%20FUMES.pdf>. Acesso em 12/09/2023

GLAT, R; FERNANDES, E.M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. In: Revista Inclusão nº 1, 2005, MEC/SEESP.

GIL, A.C. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GHIRALDELLI, JR. P. História da educação brasileira. - 3. ed. - São Paulo: Cortez Editora, 2008.

GÓES, M. C. R. Linguagem Surdez e Educação. 3ª ed. Revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

GOFFREDO, V. L. F. S. A Inclusão da pessoa surda no ensino superior. Fórum, Rio de Janeiro, v.10, p.16-22, dez. 2004. LACERDA, C. B. F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. Caderno CEDES, Campinas, v.19, n.46, p.68-80, set. 1998. <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000300007>

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

GONÇALVES, R. (et al). A nova economia internacional: uma perspectiva brasileira. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

GREGOLIN, M.R.V. A análise do discurso: conceitos e aplicações. Alfa, São Paulo, 1995

Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3967/3642>. Acesso em 29/08/23

HUNT, E. K. História do pensamento econômico: uma perspectiva crítica. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005. LEOPOLDI, José Sávio

IFTM. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro. Resolução nº 42/2012, de 26 de novembro de 2012. Disponível em: . Acesso em: 28/03/23

INEP: Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais. Anísio Teixeira. Sinopse Estatística da Educação Superior 2020. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>>. Acesso em: 02/04/2023

JANNUZZI, G.M. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. 2ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2006. (Coleção Educação Contemporânea). <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000100012>

KLEIN, M. Os discursos sobre surdez, trabalho e educação e a formação do surdo trabalhador. In SKLIAR, C. (Org). A surdez: um olhar sobre as diferenças. 5ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2010, p.75-91

KRAEMER, G.M; THOMA, A.S.O; Inclusão escolar dos sujeitos surdos: uma estratégia de governamento que contribui para o funcionamento de uma racionalidade econômica neoliberal Espaço: Informativo Técnico-Científico do INES. Rio de Janeiro, n. 36, p. 98. jul./dez. 2011.

KRAEMER, G.M. Estratégias de Governamento dos Sujeitos Surdos para Inclusão Escolar, 2011.

KUENZER, A. Ensino de 2º grau: O trabalho como princípio educativo. 3edª. São Paulo: Cortez, 1997.

LAKATOS, E.M; MARCONI, M.A. Fundamentos de metodologia científica. 5. ed. - São Paulo: Atlas, 2003.

LAMAISON, M.E. A Surdez e o Ensino Superior: Um Estudo Sobre A Inclusão em duas Universidades Comunitárias da Região Noroeste do Rs.

LIMA, O. G. Relação entre a rede municipal de ensino e o Terceiro Setor para a escolarização das pessoas com deficiência em Manaus/AM / 2018.

LOPES, C. M; THOMA, S. A. A Invenção da Surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2004.

LOPES, A.C. Conhecimento escolar: Processos de seleção cultural e mediação didática. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 1, n. 22, pp. 95-112, jan./jun. 1997.

MACHADO, F.S. M. O ciclo de políticas no contexto da educação profissional inclusiva: efeitos no trabalho do NAPNE no âmbito do Instituto Federal do Triângulo Mineiro / Fernando Soares Machado. - 2021.

MARCON, A. M..[et al.]. Estudos da Língua Brasileira de Sinais. Passo Fundo, Ed. UPF, 2011.

MARSCHALL.M.J. Dispositivos curriculares de controle: Gerenciamento do Risco e governamento da surdez no cenário Educacional. Dissertação de mestrado, Universidade Federa de Maria, 2009.

MAZZOTTA, M. J. S. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996. 208

MINEIRO, M. Pesquisa de Survey Amostragem: Aportes teóricos Elementares. Revista em educação e diversidade. v. 1 n. 2 (2020): out./dez. / disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rearticle/view/7677>. Acesso em: 14/07/2023 <https://doi.org/10.22481/reed.v1i2.7677>

NASCIMENTO. S.S. DECRETO 6.571/2008 X DECRETO 7.611/2011: avanços e retrocessos da democratização da escola inclusiva. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/5/3236-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf acesso em 27/08/2023

NASCIMENTO, D.H.S. Eliminando barreiras: as percepções da implementação do Programa Incluir no Campus Recife da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE 2020. Disponível em: [WWW.https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/38188/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20Douglas%20Henrique%20da%20Silva%20Nascimento.pdf](http://www.https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/38188/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20Douglas%20Henrique%20da%20Silva%20Nascimento.pdf). Acesso em 17/02/23.

ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Representação da Unesco no Brasil. 1948. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140115?posInSet=2&queryId=a75773fc-2fbc40b3-a4b3-89356254482c>. Acesso em: 12/12/22.

PADILHA, C. A. T. A política de educação especial na era Lula (2003-2011): uma opção pela inclusão. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 15, n. 66, p. 160-177, 2016. DOI: 10.20396/rho.v15i66.8643708. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8643708>. Acesso em: 06/08/23. <https://doi.org/10.20396/rho.v15i66.8643708>

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

PEREIRA. J.O. Políticas Institucionais de Acessibilidade na Educação Superior: percursos e desafios para inclusão de alunos com deficiência na UFMA. UFMA, 2017. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/bitstream/tede/1926/2/JosenildePereira.pdf>. Acesso em: 15/02/23.

PERLIN, G. T. O lugar da cultura surda. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004

PERLIN, G.T. Identidade Surda. In Skliar, C. (org.). A Surdez: um Olhar Sobre as Diferenças Porto Alegre: Mediação, 1998, pp. 51-72.

PESSOTTI, I. Deficiência Mental: da superstição à ciência. São Paulo: Edusp, 1984.

PINTO, C. R. J. Com a palavra o senhor Presidente Sarney: ou como entender os meandros da linguagem do poder. São Paulo: Hucitec, 1989.

PIRES, J.L. O Programa Incluir na UFMT: Acesso e Permanência na Educação Superior. UCDB. Campo Grande, 2016. Disponível em: [www.Plataforma Sucupira \(capes.gov.br\)](http://www.Plataforma Sucupira (capes.gov.br)). Acesso em 16/02/23

QUADROS, M. R. Educação de Surdos: A aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. P. Idéias para ensinar português para alunos surdos. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

REIS, D. A. A vida Política. In: Daniel Aarão Reis Filho. (Org.). Modernização, ditadura e democracia, 1964-2010. 1ed. Rio de Janeiro: Objetiva/Fundación Mapfre, 2014, v. 1, p. 75-125.

REVEL, J. Michel Foucault: Conceitos Essenciais. Trad. Maria do Rosário Gregolin. São Carlos: Claraluz, 2005

REZENDE, P.L.F. Implante coclear na constituição dos sujeitos surdos [tese]. Florianópolis, SC, 2010. Disponível em: www.https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/94074/281476.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 16/02/23

_____. Implante coclear: normalização e resistência surda. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2012.

ROCHA, S. O INES e a educação de surdos no Brasil: Aspectos da trajetória do Instituto. Rio de Janeiro : Instituto Nacional de Educação de Surdos, 2007.

RODRIGUES, M. M. A. Políticas Públicas - Coleção Folha Explica, São Paulo: Publifolha, 2010.

ROMANELLI, O.O. História da Educação no Brasil (1930/1973). 36ª ed. Petrópolis, RJ. Ed. Vozes, 2010.

SÁ, N. R. L. Cultura Poder Educação de Surdos. Editora: Paulinas. São Paulo; 2006

SALLES, H. M. M. L. [et.al]. Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica. Brasília: MEC, SEESP. V.1, 2004.

SANCHEZ, C. La increíble y triste história de la sordera. Caracas: Ceprosord, 1990

SANCHES, P.A.S; ARRUDA, A. L. M. Educação Especial: Inclusão que gera a exclusão. Disponível em: http://docs.uninove.br/artefac/publicacoes/pdf/educacao/v5_n1_2014/Patricia.pdf. Acesso em 23/11/20

SARAIVA, L.L.O. Núcleos de acessibilidade e o atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais nas universidades federais do nordeste brasileiro. UFRN. Natal.2015. Disponível em: [www. https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/20789/1/LuziaLiviaOliveiraSaraiva_DISSERT.pdf](http://www.https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/20789/1/LuziaLiviaOliveiraSaraiva_DISSERT.pdf). Acesso em 16/02/2023.

SAVIANI, D. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. Educ. Soc. online]. 2013, vol.34, n.124 <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000300006>

SCHULTZ, T.W. O Capital Humano: Investimentos em Educação e Pesquisa. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1971.

SEPE, F. Foucault, o ethos e o pathos de um pensamento. São Carlos: UFSCar, 2016.

SGUISSARDI, V. Reforma universitária no Brasil - 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro, Revista HISTEDBR, Artigo Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 66, p.160-177, dez2015 -ISSN: 1676-2584167

SILVA, O. M. A Epopéia Ignorada: A Pessoa Deficiente na História do Mundo de Ontem e de Hoje. São Paulo: CEDAS, 1987. p.124; 130.

SILVA, A.G. A educação profissional de pessoas com deficiência mental: a história da relação educação especial /trabalho na ApaeSP. 2000. 272f Tese (Doutorado)-Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. 2000.

SILVA, L. C. Políticas públicas e formação de professores: Vozes e Vieses da Educação Inclusiva. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFU. 2009

SILVA, C.S.S. Acesso e Permanência do Estudante Deficiente na Educação Superior: Análise Do Programa Incluir Na Universidade Federal De Mato Grosso Do Sul (2005 - 2010). [dissertação]. Campo Grande, 2013. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/1031482-cleudimara-sanches.pdf>. Acesso em: 12/09/2023

SILVA, C.S.S. Acesso e permanência do estudante. Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2013. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - 2005 - 2010. 128 p. Dissertação (Mestrado)

SILVA, K.S. A estética da existência como ética possível: Foucault e a reinvenção do sujeito. Dissertação. João Pessoa, 2011. [http:/ Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/5585/1/arquivototal.pdf](http://Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/5585/1/arquivototal.pdf). Acesso em: 03/08/23

SILVA, R.Q. O intérprete de libras no contexto do Ensino Superior. Visão sobre suas práticas. Curitiba, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/190798/SILVA%20Ronaldo%20Quirino%202016%20%28Disserta%20a7%20a3o%29%20UTP.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 03/04/23

SILVA, M. F. Transição do Ensino Superior para o mercado de trabalho: [manuscrito] : uma comparação entre bacharéis e tecnólogos no Brasil do século XXI. UFMG, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-B2YPVC/1/tese_faleiros_transi_o_do_ensino_superior_para_o_mercado_de_trabalho_compara_o_bachareis_e_tecnologos.pdf. Acesso em 03/04/23

SILVA, A.L.M. O Programa Incluir e a acessibilidade na UFPE. 2020. Recife. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/38818/1/DISSERTA%20a87%20a3o%2020Ana%20Lucia%20Menezes%20da%20Silva.pdf>. Acesso em 17/02/23

SILVA, A.L.M. O Programa Incluir e a acessibilidade na UFPE / Ana Lucia Menezes da Silva. - 2020.

SKLIAR, C. Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 2000.

SKLIAR, C.B.; LUNARDI, M.L. Estudos surdos e estudos culturais em educação. In: LACERDA, C.B.F.; GÓES, M.C.R. (Org.). Surdez, processos educativos e subjetividade São Paulo: Lovise, 2000

SMITH, Adam. A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

SOUZA, C. "Políticas Públicas: uma revisão da literatura". Sociologias, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45. <https://doi.org/10.1590/S1517-45222006000200003>

SOUZA, B. C.S. Programa INCLUIR (2005 -2009) [dissertação] : uma iniciativa governamental de educação especial para a educação superior no Brasil .Florianópolis, SC, 2010. Disponível em: www.https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/94061/284033.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 12/09/23

SOUZA, K.S- A estética da existência como ética possível: Foucault e a reinvenção do sujeito. Dissertação aprovada em setembro/2011. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/5585/1/arquivototal.pdf>. Acesso: 04/06/2023

STROBEL, K.L.; FERNANDES, S. As imagens do outro sobre a cultura surda. Florianópolis, Ed. Da UFSC, 2008.

THOMA, A.S. O Cinema e a Flutuação das Representações Surdas- "Que drama se desenrola neste filme? Depende da perspectiva..." disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/37838/000350594.pdf?>. Acesso em 14/07/2023

_____ Educação Bilíngue nas Políticas Educacionais e Linguísticas para Surdos: discursos e estratégias de governamento. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 755-775, jul./set. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623661087>. Acesso em 22/08/23 <https://doi.org/10.1590/2175-623661087>

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. Pró-Reitoria de Planejamento. Regimento Interno da PROACE. Uberaba, MG: UFTM, 2016. Disponível em: <http://www.uftm.edu.br/proace/legislacao> Acesso em: 21/08/2023

VASCONCELOS, Y. Tancredo Neves foi assassinado? O primeiro presidente eleito após a ditadura foi morto em um complô? Trapalhadas médicas e mentiras oficiais alimentam essa teoria. Disponível em: [://super.abril.com.br/mundo-estranho/teoria-da-conspiracao-tancredo-neves-foi-assassinado](http://super.abril.com.br/mundo-estranho/teoria-da-conspiracao-tancredo-neves-foi-assassinado). Acesso 15/08/2023

VEIGA-NETO, A.; L.C.M. Inclusão, exclusão, in/exclusão. *Revista do NU-SOL, VERVE*, PUC, São Paulo. Disponível em *Inclusão, exclusão, in/exclusão | verve. revista semestral autogestionária do Nu-Sol. (pucsp.br)*. Acesso em 06/12/2023

VILHENA, M.A. A implementação da lei de cotas na Universidade Federal do Acre entre 2013 e 2014: percursos, apoio e inserção social. UFSC, Sorocaba, 2023.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ZYCH, A.C. Os aportes da educação de surdos, decorrentes do decreto federal nº 5626/05. *Guarapuava, Paraná v.9 nº 2 p. 113-125 jul./dez. 2008*. Acesso em 15/08/2023

ANEXOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

FACED- FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Apêndice 01

QUESTIONÁRIO

Esse questionário foi elaborado baseado nas discussões realizadas pelo Gepepes, com o objetivo de compreender como as IFEs do Triângulo Mineiro organizaram os Serviços da Educação Especial e os Núcleos de Acessibilidade se conseguiram melhorar o acesso, permanência e conclusão dos estudantes surdos na IFES (2010-2020)

O questionário deverá ser respondido pelos coordenadores das IFEs do Triângulo Mineiro que possuem estudantes surdos assistidos pelos Núcleos de Acessibilidade.

Eu aceito participar da pesquisa citada acima, voluntariamente, após ter assinado o Termo de Consentimento e Esclarecimento sobre a investigação e sua relevância para área de “Estudos Surdos”. () sim () não

1. *E-mail*: _____

2. Nome da Instituição de Ensino Superior /Sigla: _____

3. Essa instituição possui Núcleos de acessibilidade? Em caso afirmativo qual foi o ano de fundação e quantas unidades essa instituição possui? Aponte aspectos relevante sobre a história deste NA.

4. O núcleo foi criado por um programa específico? Conta com financiamento ou verba governamental?

5. Possui estudantes surdos ou com deficiência auditiva atendidos? () sim () não

6. Em caso afirmativo qual o quantitativo destes estudantes no ano de:

2010

() Surdos () Deficiência Auditiva

2011

() Surdos () Deficiência Auditiva

2012

() Surdos () Deficiência Auditiva

2013

() Surdos () Deficiência Auditiva

2014

() Surdos () Deficiência Auditiva

2015

() Surdos () Deficiência Auditiva

2016

() Surdos () Deficiência Auditiva

2017

() Surdos () Deficiência Auditiva

2018

() Surdos () Deficiência Auditiva

2019

() Surdos () Deficiência Auditiva

2020

() Surdos () Deficiência Auditiva

7. Qual a principal forma de ingresso destes estudantes?

Ingresso vestibular () Sistema de cotas () ENEM ()

8. Como NA funciona, e quais os serviços de atendimento especializado que são prestados aos estudantes surdos?

9. Quais são as adaptações pedagógicas e metodológicas que o NA oferta aos seus estudantes surdos? Quais são os profissionais envolvidos?

10. Os profissionais que prestam atendimento aos surdos possuem formação específica para atuação no cargo? Qual foi a forma de ingresso profissional deles na Instituição?

11. Você acredita que a formação destes profissionais é suficiente para um bom atendimento ao estudante surdo? Por quê?

12. Quanto a comunicação em sala de aula, palestras, congressos e seminários, os alunos surdos possuem intérprete de libras? Esse profissional atende as necessidades comunicativas dos estudantes surdos? Por quê?

13. Qual a concepção de Avaliação aplicada aos alunos surdos? E feito alguma adaptação? E como essa avaliação é aplicada?

14. Quais são os cursos que concentram esses estudantes ingressantes?

15. Você acredita que estes NAS implantados na instituição, contribuíram para o desenvolvimento acadêmico dos alunos surdos, com qualidade e sucesso para conclusão dos cursos?

16. Dos estudantes surdos ingressantes entre 2010-2020, quantos conseguiram concluir a graduação? (Discrimine por ano). Concluíram no tempo previsto? Justifique.

17. Como você avalia as ações realizadas pelo NA? Quais os maiores desafios?

18. Alguma sugestão para melhoria do atendimento aos surdos?



FACED- FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Apêndice 02

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO- TCLE

Eu, Adriana Cristina de Castro, matriculada no mestrado acadêmico em educação da Universidade Federal de Uberlândia-UFU, orientanda da professora Lázara Cristina da Silva, responsável pela pesquisa intitulada “ESTUDANTES SURDOS E OS NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADES NAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR DO TRIÂNGULO MINEIRO DE 2010-2020”, convidamos o(a)s coordenador(a)s das instituições selecionadas a participarem voluntariamente contribuindo com nossa investigação. O questionário enviado via *e-mail*, contendo perguntas abertas e fechadas, deverá ser respondido, para que possamos transcrever, tabular os dados e realizar a devida análise.

Registramos neste documento que seguiremos todos os protocolos instituídos pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), que resguarda a integridade e os direitos dos voluntários participantes, assim, manteremos o anonimato dos coordenadores. Desta forma, a privacidade dos dados fornecidos manterá caráter sigiloso. Neste sentido, mediante a publicação dos resultados, os participantes serão mencionados por nomes fictícios. Caso algum risco ocorra durante as etapas desta pesquisa, no intuito de amenizar esse desconforto, nos colocamos à disposição para sanar os problemas apresentados. Ressaltamos, que não disponibilizamos verbas para sua contribuição com esta pesquisa, assim como não será exigido nenhum gasto ou despesa decorrentes de sua participação nesta investigação.

Elucidamos que esta pesquisa tem por objetivos mapear: a) quantos estudantes surdos ingressaram nas IFEs do Triângulo Mineiro no período de 2010 a 2020; b) quantos conseguiram integralizar seus Cursos; c) Quais instituições tiveram maior quantitativos de estudantes ingressantes e concluintes; d) Quais Serviços da Educação Especial os Núcleos de Acessibilidade dessas instituições ofertaram a estes estudantes. Mediante essas questões levantadas, nosso intuito é que os benefícios dos dados coletados nesta investigação, possam contribuir, de certa maneira, para indicar caminhos para melhoria do atendimento dos surdos, nas IFES do Triângulo Mineiro, com qualidade e equidade de oportunidades, através da assistência prestada pelos Núcleos de Acessibilidade presentes nestas instituições.

Desta forma, o presente Termo será aplicado e devolvido à Professora Dra. Lázara Cristina da Silva (Coordenadora da Pesquisa), que ficará responsável em coletar os dados e obter a assinatura do termo. Uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com o coordenador participante da pesquisa, que mediante a dúvidas e esclarecimentos sobre a pesquisa poderá entrar em contato com a pesquisadora: Profa. A Dra. Lázara Cristina da Silva –FACED/UFU – Bloco G, sala 118, fone: (34) 3239-4163. Comitê de Ética e Pesquisa/UFU: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco J, Campus Santa. Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: (34) 3239-4131.

Diante deste contexto, após os devidos esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem.

Observação: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Mediante os argumentos que validam a pesquisa explanados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi uma cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Uberlândia, 27 de julho de 2023.

Assinatura do coordenador participante



Assinatura da Pesquisadora: Adriana Cristina de Castro



Assinatura da Orientadora: Lázara Cristina da Silva