

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PARANÁ
CAMPUS DE CURITIBA II
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

FRANCISMARA JANAINA CORDEIRO HAMMUD

**A INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS: TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS DA
EDUCAÇÃO BÁSICA AO ENSINO SUPERIOR**

CURITIBA, PR

2023

FRANCISMARA JANAINA CORDEIRO HAMMUD

**A INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS: TRAJETÓRIAS DA EDUCAÇÃO
BÁSICA AO ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), como requisito final para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Noemi Nascimento Ansay

CURITIBA, PR

2023

H225i

Hammud, Francismara Janaina Cordeiro
A inclusão de estudantes surdos: trajetórias da educação básica ao ensino superior /
Francismara Janaina Cordeiro Hammud. Curitiba, 2023.
133 f. + Produto educacional

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional – Área
de Concentração: Educação Inclusiva) – Universidade Estadual do Paraná.

Orientadora: Profa. Dra. Noemi Nascimento Ansay.

1. Educação Inclusiva. 2. Crianças surdas – Educação. 3. Surdos – Educação. 4.
Formação de professores. I. Ansay, Noemi Nascimento. II. Universidade Estadual do
Paraná. III. Título. IV. Título: Caminhos para a inclusão escolar de estudantes surdos.

CDD 371.9
23. ed.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA
E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO INCLUSIVA – PROFEI



TERMO DE APROVAÇÃO

FRANCISMARA JANAINA CORDEIRO DE OLIVEIRA

**" A INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS: TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS DA
EDUCAÇÃO BÁSICA AO ENSINO SUPERIOR"**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós Graduação em Educação Inclusiva, Centro de Ciências Humanas, Biológicas e da Educação da Universidade Estadual do Paraná, pela seguinte banca examinadora:

Curitiba, 15 de maio de 2023

Membros da Banca:

Profa. Dra. Noemi Nascimento Ansay (Orientadora) – UNESPAR, Curitiba

Prof. Dr. Carlos Mosquera (Titular Interno) – UNESPAR, Curitiba

Prof. Dr. Igor Ortega Rodrigues (Titular Externo) - UFMG, Minas Gerais

Dedico esta dissertação à minha filha Giovanna, razão da minha vida e principal motivo de toda vontade de vencer. Ao meu esposo Fabiano, que acreditou e me incentivou diariamente em prol deste objetivo. E, por fim, à minha mãe, pilar de toda a minha formação.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo constante sustento que me possibilitou a realização deste sonho, proporcionando-me saúde, coragem, força, determinação e sabedoria.

À minha orientadora, Profa. Dra. Noemi Nascimento Ansay, pela sua orientação, pelas discussões e pela revisão deste estudo. O seu apoio, compreensão e dedicação foram determinantes durante todo o processo.

Aos professores da banca de qualificação, titulares e suplentes, pelas riquíssimas contribuições, as quais me proporcionaram maturidade acadêmica, bem como possibilitaram a conclusão de mais esta etapa.

Agradeço aos professores Dr. Carlos Mosquera, professor Dr. Igor Ortega Rodrigues, Professora Dra. Rosemyrian Cunha e professor Dr. Danilo da Silva Knapik que compõe a banca de defesa, pelo interesse, disponibilidades e contribuições.

Aos estudantes participantes desta pesquisa e aos Tradutores Intérpretes de Libras, pelas contribuições e lições advindas dos nossos encontros.

À minha tão sonhada e esperada filha, Giovanna, que chegou junto com os desafios da dissertação e tornou-se essencial para conclusão deste projeto.

Ao meu amado esposo, Fabiano, por segurar minha mão e incentivar-me oferecendo-me constante apoio. Agradeço pelas inúmeras vezes que acreditou em mim e proferiu palavras motivadoras.

Aos meus irmãos, Jean e Joelton, pelo incentivo e por me estenderem a mão sempre que precisei.

À minha mãe, Marinês, exemplo de mãe e de mulher, que nunca poupou esforços para o meu bem-estar. Agradeço pelo amor, carinho, compreensão e constante incentivo em todos os meus projetos. Além disso, minha gratidão pela avó amorosa e paciente que renunciou diversas vezes o pouco tempo livre para dedicar-se à Giovanna quando precisei ausentar-me para alcançar este objetivo.

À minha sogra, Marien, que muito assemelha-se à minha mãe, sempre zelosa e amorosa, auxiliando nos cuidados com a Giovanna e permitindo a nós (Fabiano e eu) tempo hábil para nossos estudos e trabalho.

A todos minha eterna gratidão.

RESUMO

HAMMUD, Francismara J. C. **A Inclusão de Estudantes Surdos:** trajetórias da educação básica ao ensino superior xxf. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva, 2023.

A proposta desta pesquisa foi analisar a inclusão de estudantes surdos da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) e suas trajetórias acadêmicas da educação básica ao ensino superior. Para fundamentar este estudo foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental a respeito das políticas institucionais relacionadas aos estudantes surdos da UNESPAR. Em um segundo momento, para coleta de dados, foram realizadas cinco reuniões remotas, devido a pandemia da Covid-19 e a distância entre os *campi*, através da técnica de Grupo Focal (BUSANELLO et al, 2012). Participaram do grupo cinco estudantes surdos matriculados na UNESPAR, os temas discutidos buscaram compreender as trajetórias acadêmicas da educação básica ao ensino superior e os desafios enfrentados por esses estudantes. Para essa etapa da pesquisa, submetemos o projeto à avaliação do Comitê de Ética e Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UNESPAR, sendo este aprovado pelo CEP/UNESPAR, através do parecer consubstanciado nº 4.888.217. A análise dos dados foi realizada através da análise de conteúdos proposta por Bardin (2016), dela emergiram quatro categorias: a) a trajetória escolar dos estudantes surdos, da educação básica ao ensino superior; b) políticas públicas no atendimento de estudantes surdos; c) acesso e permanência na universidade; d) estratégias pedagógicas para professores e professoras da educação básica, que trabalham com estudantes surdos. Quanto aos resultados obtidos na análise da primeira categoria, observou-se que a maioria estudou em escola pública, mas que, a fim de adaptarem-se, trocavam constantemente de escola até que encontrassem instituições com melhores condições inclusivas. Quanto a segunda categoria, os participantes demonstraram interesse e senso político, conhecendo seus direitos e as políticas voltadas à inclusão social e educacional da pessoa surda. Em relação a terceira categoria, os participantes relatam que apesar das dificuldades dos professores do ensino superior em mediar os processos de ensino e aprendizagem, o trabalho dos intérpretes da Língua Brasileira de Sinais e o uso de recursos visuais é fundamental para este alunado. Por fim, na última categoria, os estudantes consideram que o uso de uma pedagogia visual é um importante recurso para garantir o desenvolvimento pedagógico dos estudantes. Como produto educacional resultante deste estudo, elaboramos um Caderno Pedagógico intitulado: “Caminhos para a Inclusão Escolar de Estudantes Surdos”, com propostas de trabalho pedagógico para estudantes surdos nos diversos níveis de ensino, buscando dar subsídios aos professores e professoras dessas etapas de ensino.

Palavras-chave: Ensino Superior. Políticas de Inclusão. Surdos.

ABSTRACT

HAMMUD, Francismara J. C. **Inclusion of Deaf Students:** trajectories from basic to higher education xxf. Dissertation (Master's Degree) - State University of Paraná. Graduate Program in Inclusive Education, 2023.

The purpose of this research was to analyze the inclusion of deaf students in higher education in the seven *campi* of the State University of Paraná (UNESPAR) as well as their academic trajectories from basic to higher education. To support this study, a bibliographic and documentary research was conducted regarding the institutional policies related to deaf students at UNESPAR. In a second moment, for data collection, five remote meetings were held, due to the Covid-19 pandemic and the distance between the *campi*, through the technique of Focus Group (BUSANELLO et al, 2012). Five deaf students enrolled at UNESPAR participated in the group, the topics discussed sought to understand the academic trajectories from basic to higher education and the challenges faced by these students. For this stage of the research we submitted the project to the evaluation of the Ethics Committee and Research Involving Human Beings of UNESPAR, which was approved by the CEP/UNESPAR, through the consubstantiated opinion no. 4,888,217. The data analysis was performed through the content analysis proposed by Bardin (2016). From the analysis, four categories emerged: a) the school trajectory of deaf students, from basic to higher education; b) public policies in the care of deaf students; c) access and permanence at the university; d) pedagogical strategies for teachers of basic education who work with deaf students. As for the results obtained in the analysis of the first category, it was observed that most of them studied in public school, but in order to adapt they constantly changed schools until they found institutions with better inclusive conditions. As for the second category, the participants showed interest and political sense, knowing their rights and policies for social and educational inclusion of the deaf. Regarding the third category, the participants reported that despite the difficulties of higher education professors in mediating the processes of teaching and learning, the work of interpreters of Brazilian Sign Language and the use of visual resources are essential for this student. Finally, in the last category, students consider that the use of a visual pedagogy is an important resource to ensure the pedagogical development of students. As an educational product resulting from this study, we elaborated a Pedagogical Booklet entitled: "Pathways for School Inclusion of Deaf Students", with proposals for pedagogical work for deaf students in the various levels of education, seeking to give subsidies to teachers of these stages of education.

Keywords: Higher Education. Inclusion Policies. Deaf.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
2. PANORAMA HISTÓRICO E POLÍTICO DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS NO BRASIL.....	20
2.1 ASPECTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOS	29
3. A INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS: DA EDUCAÇÃO BÁSICA AO ENSINO SUPERIOR.....	46
3.1 A INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	48
3.1.1 Educação Infantil	49
3.1.2 Ensino Fundamental.....	52
3.1.3 Ensino Médio.....	54
3.2 A INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS NO ENSINO SUPERIOR	57
4. POLÍTICAS INSTITUCIONAIS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ RELACIONADAS AOS ESTUDANTES SURDOS	62
4.1 NÚCLEOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA DA UNESPAR ...	67
4.2 INICIATIVAS POR CAMPUS UNIVERSITÁRIO	70
4.2.1 <i>Campus</i> de Curitiba I – Escola de Música e Belas Artes (EMBAP).....	70
4.2.2 <i>Campus</i> de Curitiba II – Faculdade de Artes do Paraná	70
4.2.3 <i>Campus</i> de Apucarana – Faculdade Estadual de Ciências Econômicas de Apucarana	73
4.2.4 <i>Campus</i> de Campo Mourão - Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão	74
4.2.5 <i>Campus</i> de Paranavaí - Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí.....	75
4.2.6 <i>Campus</i> de Paranaguá - Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá	75
4.2.7 <i>Campus</i> de União da Vitória - Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória.....	76

5.	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA DE CAMPO	79
5.1	METODOLOGIA DA ANÁLISE DE DADOS	80
5.2	PARTICIPANTES	82
5.3	CRITÉRIOS DE INCLUSÃO	83
5.4	CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO	84
5.5	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS	84
5.5.1	Relação entre as trajetórias dos estudantes universitários e a educação básica.....	86
5.5.2	Políticas Públicas no atendimento de estudantes surdos.	91
5.5.3	Acesso e permanência na universidade – Unespar.....	94
5.5.4	Estratégias pedagógicas para professores da educação básica que trabalham com estudantes surdos.	100
6.	DELINEAMENTO DO PRODUTO.....	105
6.1	CONTEXTO DE ENSINO E PÚBLICO-ALVO	106
6.2	POSSIBILIDADES DE ALTERAÇÃO DO CONTEXTO	106
6.3	OBJETIVOS DO PRODUTO.....	107
6.3.1	Objetivo Geral.....	107
6.3.2	Objetivos Específicos	107
	REFERÊNCIAS	112
	APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	120
	APÊNDICE 2 - ROTEIRO DOS ENCONTROS DO GRUPO FOCAL	127
	APÊNDICE 3 - TERMO DE CIÊNCIA DO RESPONSÁVEL PELO CAMPO DO ESTUDO.....	129
	ANEXO 1 - REQUERIMENTO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	132

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Número de matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, por tipo de deficiência 2017.....	56
Figura 2 - Número de matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, por tipo de deficiência 2018.....	56
Figura 3 - Localização dos sete campi e cursos de graduação da Unespar.....	61
Figura 4 - I Encontro de ArteSurdas	71
Figura 5 - Divulgação 2º Seminário de Artes Surdas	71
Figura 6 - Divulgação 3º Seminário de Artes Surdas	72
Figura 7 - Divulgação VII SEUDI	75

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – RELATÓRIO CONSOLIDADO DA IES MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO	63
TABELA 2 – COMPARATIVO ENTRE O TOTAL DE ACESSOS E NÚMERO DE ACESSOS POR ESTUDANTES SURDOS EM PERCENTUAL	66
TABELA 3 – ESTUDANTES SURDOS SEPARADOS POR CAMPI ENTRE 2017 E 2021	67
TABELA 4 – CARACTERÍSTICAS DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	83

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAS	Centro de Apoio ao Surdo e aos Profissionais da Educação de Surdos do Paraná
CEDH	Centro de Educação em Direitos Humanos
CEPE	Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão
COU	Conselho Universitário
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INCLUIR	Programa de Acessibilidade à Educação Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LBI	Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LSF	Língua de Sinais Francesa
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NESPI	Núcleo de Educação Especial e Inclusiva
NRE	Núcleo Regional de Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PCD	Pessoa com Deficiência
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEI	Plano de Ensino Individualizado
PNE	Plano Nacional da Educação
PROFEI	Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional
PROPEDH	Pró-reitoria de Políticas Estudantis e Direitos Humanos
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PR	Paraná

REUNI	Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEUDI	Seminário Educação Universidade Diversidade e Inclusão
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
TILS	Tradutor Intérprete de Língua de Sinais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

APRESENTAÇÃO

Sou professora e atuo na Educação Básica no município de Paranaguá (PR), tanto no setor público quanto no privado, mais especificamente há três anos numa escola pública e há dez anos em escolas particulares, lugares nos quais vivenciei diversas experiências inclusivas com crianças no ensino regular. Além disso, inúmeras situações do âmbito educacional sempre me colocaram frente à educação de surdos, desde o ensino médio, o que promoveu oportunidades de conviver com pessoas surdas e aprender sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Posteriormente, esse contato também aconteceu durante minha licenciatura em pedagogia, na Universidade Estadual do Paraná, *campus* de Paranaguá. Nesse âmbito, a interação com surdos se deu através do professor que ministrava a disciplina de Libras (professor surdo) e, posteriormente, na mesma turma com dois estudantes surdos. Durante esse período, a universidade ofertou o acesso ao curso de Libras, frequentado também por dois estudantes surdos. Outro momento importante, alguns anos depois, foi quando assumi algumas turmas do curso de formação de docentes, nas quais também tive a oportunidade de trabalhar com estudantes surdos.

Nesse sentido, essa pesquisa foi motivada a partir das vivências acadêmicas apresentadas acima, as quais me fizeram levantar algumas questões a respeito do processo de inclusão que permeavam o cotidiano dos discentes e que não passaram despercebidas. Diante dessas inquietações, surgiu um projeto de pesquisa que, posteriormente, me levou a querer conhecer as políticas institucionais inclusivas que são colocadas em prática, não apenas em um único *campus* da universidade, mas também aquelas aplicadas e explicitadas por estudantes dos sete *campi*. Além disso, também me interessa conhecer o processo de escolarização dos estudantes participantes da pesquisa, a fim de entender suas trajetórias acadêmicas desde a educação básica, para pautar o sucesso desses estudantes não apenas no acesso ao ensino superior, ao curso de sua escolha, mas na permanência e conclusão daquilo a que se propuseram.

1. INTRODUÇÃO

No cenário educacional brasileiro e mundial, as discussões acerca da inclusão de estudantes surdos, em todos os níveis e modalidades de ensino, trazem importantes desafios, principalmente nas últimas três décadas (MOREIRA; BOLSANELLO; SEGER, 2011). No Brasil, a partir da década de noventa, políticas nacionais foram formuladas e implementadas para que estudantes surdos tivessem acesso ao ensino superior. Nesse sentido, as conquistas da comunidade surda vem avançando e ganhando destaque.

Pessoas surdas, familiares, professores, especialistas, pesquisadores e movimentos sociais protagonizaram importantes lutas em prol dos direitos linguísticos e sociais da comunidade surda, garantindo assim as mudanças no cenário nacional. Dentre essas realizações, podem ser destacadas a presença de profissionais tradutores intérpretes de Língua de Sinais, tanto em sala de aula como em outros âmbitos da sociedade; o Atendimento Educacional Especializado (AEE), realizado no contraturno; a Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), garantindo a “[...] oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas” (BRASIL, 2015, n.p) e o ensino de Língua Portuguesa (LP) como segunda língua (L2). Além de documentos legais como a Lei Nº 10.436/2002, a qual dispõe sobre o reconhecimento da Língua de Sinais como segunda língua (BRASIL, 2002); o Decreto 5.626/2005, que reconhece Libras como disciplina obrigatória para cursos de formação de professores, proporcionando a disseminação da língua na sociedade (BRASIL, 2005); a Lei 12.319/2010, que regulamenta a profissão do Tradutor Intérprete de Libras (BRASIL, 2010) e a Lei 13.146/2015, denominada como Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015). Estes marcos legais foram/são fundamentais para a garantia dos direitos educacionais da pessoa surda.

Pesquisadores(as) como Ronice Muller Quadros (1999), Fernando C. Capovilla (2000), Márcia Goldfeld (2002), Sueli Fernandes (2003), Karin Strobel (2008; 2014), Sílvia Andreis-Witkoski (2011), Eliziane Manosso Streiechen (2012), Ana Claudia Balieiro Lodi (2013), Suellym Fernanda Opolz (2020), entre outros, têm se debruçado sobre questões pertinentes à educação de pessoas com deficiência, desde o panorama históricos a questões relacionadas à escolarização, ensino-aprendizagem,

financiamento, entre outros.

Foram analisados os dados do Ministério da Educação e Cultura e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (MEC/INEP), lançados a partir do ano de 2009, relacionados à evolução de matrículas de alunos surdos no ensino superior no Brasil, denominado Notas Estatísticas - Censo da Educação Superior, entre os anos de 2009 e 2018. A partir desses dados, observou-se que no ano de 2009, 20.019 vagas foram destinadas às pessoas com deficiência e, dentre elas, 9% das vagas eram ocupadas por estudantes surdos (aproximadamente 1.801 alunos). Já no ano de 2018, 43.633 alunos com deficiência tiveram acesso ao ensino superior, sendo que 2.235 eram surdos (MEC/INEP - 2019).

Observados tais dados, constata-se o crescente acesso de estudantes surdos ao ensino superior, no entanto ainda podemos levantar muitas questões a serem discutidas como: formação de professores para atendimento dos estudantes surdos, acesso e permanência nas universidades, adaptações curriculares, tecnologias assistivas e os fatores que influenciaram esse alunado a ingressar no ensino superior.

Sendo assim, o objetivo geral deste trabalho é analisar o processo de inclusão de estudantes surdos da Universidade Estadual do Paraná, a partir de suas trajetórias desde a educação básica até o ensino superior. Bem como os objetivos específicos são conhecer as políticas institucionais para inclusão dos estudantes surdos na Universidade Estadual do Paraná; discutir em que medida a trajetória escolar de estudantes surdos na educação básica proporcionou o acesso ao ensino superior; propor estratégias pedagógicas para educação básica, a partir da literatura e das estratégias pedagógicas sugeridas pelos estudantes participantes da pesquisa; e por fim elaborar um produto educacional, no formato de um Caderno Pedagógico, com sugestões metodológicas a fim de possibilitar o acesso a orientações metodológicas no trabalho com o estudante surdo dos diferentes níveis de ensino.

Os objetivos acima visam responder aos seguintes questionamentos: quais os fatores atribuídos pelos estudantes surdos pesquisados para o seu avanço acadêmico da educação básica ao ensino superior? Quais as dificuldades permearam o processo educacional e quais estratégias os estudantes surdos usaram para superá-las? Além disso, quais estratégias pedagógicas podem ser adotadas na educação básica, para que estudantes surdos cheguem ao ensino superior? A Universidade Estadual do Paraná tem uma política institucional para o atendimento de estudantes surdos que se efetiva no cotidiano acadêmico?

À vista disso, realizamos uma pesquisa bibliográfica sobre as principais temáticas da dissertação, uma pesquisa documental no site dos sete *campi* da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), levantando documentos de políticas institucionais da Unespar e uma pesquisa de campo com cinco estudantes surdos dessa instituição. Para isso, foram promovidos encontros remotos (devido à Pandemia da Covid 19), por meio da plataforma *Meet*, utilizando a técnica de Grupo Focal¹, a fim de conhecer as perspectivas de cada estudante, a efetivação das políticas inclusivas adotadas pelos *campi* da Unespar e a trajetória acadêmica dos estudantes da educação básica ao ensino superior. Esses encontros foram mediados por dois intérpretes de Libras, visto que no grupo participante havia um aluno oralizado que não faz uso de Libras. Posteriormente, os dados coletados foram transcritos, com auxílio de um profissional intérprete de Libras e, em seguida, analisados à luz da metodologia de análise de conteúdos de Bardin (2016).

É importante destacar que a trajetória educacional das pessoas surdas não é homogênea, pelo contrário, é diversa, heterogênea, ou seja, as identidades surdas são atravessadas por diferentes aspectos, de acordo com a história de vida, a estrutura familiar, os recursos financeiros, a etiologia e a idade quando houve a perda auditiva. No caso dessa pesquisa, o público alvo são os estudantes surdos universitários da Unespar, entre eles encontramos surdos oralizados e bilíngues (língua de sinais e oralidade, bem como língua de sinais e escrita).

Quanto ao produto educacional, item obrigatório do Mestrado em Educação Inclusiva (PROFEI), elaboramos um Caderno Pedagógico a partir dos dados da pesquisa de campo, com estratégias pedagógicas para educação básica e ensino superior, buscando dar subsídios aos professores e professoras destas etapas de ensino.

Em linhas gerais este trabalho está organizado em sete seções. A primeira é composta pela introdução do estudo, onde são apresentados os elementos que motivaram a pesquisa, objetivos, principais autores e uma breve contextualização da temática abordada. Na segunda seção é apresentado um panorama histórico e

¹ O Grupo Focal é considerado uma técnica de coleta de dados específico das pesquisas com abordagem qualitativa, por proporcionar a interação grupal para a produção de dados que seriam menos acessíveis fora do contexto interacional. A partir dessa técnica, é possível coletar dados, diretamente, dos depoimentos de um grupo, que relata suas experiências e percepções, em torno de um tema de interesse coletivo. (BUSANELLO *et al*, 2012, p. 359)

político do ensino superior para estudantes surdos, levando em consideração as políticas para este público alvo, os dados sobre o acesso desses estudantes ao ensino superior e as questões relacionadas à permanência. Em seguida, na terceira seção, são apresentadas as especificidades da inclusão dos estudantes em cada etapa da educação básica. Ainda nessa seção, é apresentado a inclusão no ensino superior, no qual são expostas questões acerca da inclusão, as quais perpassam as barreiras encontradas na educação básica e as ações que propiciam o acesso ao ensino superior.

Na seção seguinte, são descritos os procedimentos metodológicos relacionados à pesquisa de campo, delineando o método da pesquisa, os participantes, os critérios de inclusão e exclusão, o local da investigação, as etapas e os instrumentos de coleta de dados. Os dados da pesquisa são transcritos na quinta seção, bem como os resultados das reuniões do Grupo Focal, incluindo sua análise à luz do referencial teórico. Na sequência, o produto educacional proveniente da pesquisa é apresentado na sexta seção, ressaltando suas contribuições para professores da educação básica e ensino superior. Finalmente, as considerações finais apresentam contribuições, sugestões e possibilidades de recursos e estratégias utilizados por docentes e apontados por estudantes surdos.

2. PANORAMA HISTÓRICO E POLÍTICO DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS NO BRASIL

A história da educação dos surdos é marcada por desafios, lutas e conquistas. Nos primórdios da história, pessoas surdas eram excluídas da sociedade e consideradas incapazes. Nesse sentido, Andreis-Witkoski (2015) menciona que

Ao revisitar a história do povo surdo, evidencia-se o quanto este foi barbarizado, sofrendo, tal como outros grupos de pessoas com deficiência, processos discriminatórios e estigmatizantes, pois, por muito tempo, sequer a condição de ser humano lhes era permitida. (ANDREIS-WITKOSKI, 2015, p. 25)

Quando até a condição humana lhes era negada, os sujeitos surdos sofriam ao receber diversos estereótipos, relacionando inclusive a condição de perda auditiva à incapacidade intelectual. Andreis-Witkoski (2015), cita que Aristóteles defendia que uma pessoa desprovida da verbalização, não possuía linguagem, nem mesmo pensamento.

Assim, diante da perspectiva defendida por Aristóteles de que quem não ouve, não fala e não pensa, Duarte e Hardoim (2016) consideram que

O referido filósofo considerava a linguagem oral como única forma de manifestação de Deus no indivíduo. Aquele que não fala não pode se considerado como ser humano. Logo os romanos e a igreja Católica assim acordou os pensamentos aristotélicos, negando ao cidadão “surdo” todos os direitos sociais como escrever, casar, receber heranças, ter filhos, frequentar igrejas e outras relações sociais. Afinal, eram tratados como incapazes fisicamente e intelectualmente. (DUARTE; HARDOIM, 2016, p. 50-51)

Assim sendo, na visão do filósofo, além de serem rotuladas, as pessoas que nasciam surdas estavam fadadas à exclusão social e ao fracasso.

No século XVIII, Charles-Michel de L'Épée destaca-se como um importante religioso da época. L'Épée observou a condição dos surdos e preocupou-se com a confissão de seus pecados. Naquele momento histórico, acreditava-se que eles estavam fadados à condenação ao inferno. Sendo assim, L'Épée prontificou-se a aprender a forma de comunicação usada pelos surdos. Suas ideias foram amplamente divulgadas naquela época, desta forma recebeu o apoio do governo francês e, como consequência, ampliou o número de surdos atendidos. Sobre isso, Meserlian e Vitaliano (2009) relatam que “[...] a partir da observação de grupos de surdos, o abade de L'Épée verificou que eles desenvolviam uma comunicação muito satisfatória por

meio do canal viso-gestual” (MESERLIAN; VITALIANO, 2009, p. 3739). Através destas observações, L’Epée desenvolveu um método inovador conhecido como “sinais metódicos”, o qual pautava-se na língua de sinais usada. Segundo os autores, “o processo de aprendizagem proposto previa que os educadores teriam que aprender os sinais com os surdos, com o objetivo de ensinarem a língua falada e a escrita do grupo socialmente majoritário, isto é, dos ouvintes” (LACERDA, 1998, *apud* MESERLIAN; VITALIANO, 2009, p. 3739).

Objetivando garantir a aprendizagem da leitura e escrita pelos estudantes surdos, o método desenvolvido por L’Epée consistia em uma união entre os sinais usados pelos surdos na França e da gramática usada oralmente. Diante do sucesso da metodologia desenvolvida por L’Epée, em 1775 foi fundada a primeira escola pública para o ensino dos alunos surdos, onde deviam usar os sinais metódicos. Após sua morte, a escola criada para o ensino de alunos surdos deu origem ao Instituto Nacional de Surdos de Paris. Após alguns anos de formação, os surdos “dominavam a língua de sinais francesa, o francês escrito, o latim e uma outra língua estrangeira também, de forma escrita, [...] tinham acesso aos conhecimentos de geografia, astronomia, álgebra, etc., bem como artes de ofício e atividades físicas” (SILVA *et al*, 2006, p. 23-24). Além disso, a escola preocupava-se em inserir no processo de ensino a Língua de Sinais. Silva *et al* (2006) comentam que a escola “tinha como eixo orientador à formação profissional, cujo resultado era traduzido na formação de professores surdos para as comunidades surdas e a formação de profissionais em escultura, pintura, teatro e artes de ofício” (SILVA *et al*, 2006, p. 24).

Opondo-se à metodologia dos “sinais metódicos”, o médico francês Jean Marc Itard, nos Estados Unidos, afirmava que o surdo poderia aprender através do uso exclusivo da fala. O debate sobre a melhor metodologia para o ensino de pessoas surdas, sempre esteve presente nas discussões pedagógicas. Meserlian e Vitaliano (2009) relatam que embora ainda existam tais oposições de idéias “hoje há provas contundentes evidenciando a importância da Língua de Sinais para o processo de aprendizagem dos alunos surdos” (MESERLIAN; VITALIANO, 2009, p. 3741).

Posteriormente, Samuel Heinicke (1727-1790), defensor do oralismo, partia da ideia de que os surdos precisavam falar a língua oral. Para os disseminadores do oralismo, os surdos necessitavam ser treinados a fim de que pudessem falar a língua oral do seu país. Após Heinicke aplicar tal metodologia com dois surdos, surgiu, em 1778, a primeira escola com o método oralista na Alemanha.

Ambas metodologias apresentadas acima eram usadas. Andreis-Witkoski (2015), acerca desse assunto, afirma que

Os dois caminhos opostos de metodologia na área de educação dos surdos seguiram paralelamente. O que fazia uso da Língua de Sinais fomentava o desenvolvimento dos sujeitos surdos, por meio de sua língua e cultura, que resultava na aquisição de uma formação qualificada; já os orientados pelo método oralista permaneciam aprisionados a um padrão de normalidade inventado, pelo qual eram obrigados a oralizar, sendo proibidos de utilizar a Língua de Sinais. (ANDREIS-WITKOSKI, 2015, p. 34)

Ainda relacionado aos movimentos da comunidade surda, é importante destacar o Congresso Internacional sobre a Instrução de Surdos. Meserlian e Vitaliano (2009) destacam que “foi um evento que influenciou por mais de um século as propostas educacionais para as pessoas surdas” (MESERLIAN; VITALIANO, 2009, p. 3741). Em 1880, aconteceu o Congresso de Milão que tinha como principal pauta debater a respeito do processo educacional das pessoas surdas. Baalbaki e Caldas (2011) consideram o Congresso de Milão um evento que teria consequências terríveis para as comunidades surdas do mundo todo. Como resolução advinda das discussões no Congresso, ficou decidido que o método oral deveria ser adotado como principal para educação das pessoas surdas.

Baalbaki e Caldas (2011) descrevem que

Nessa ocasião ficou demonstrado que os surdos não tinham problemas fisiológicos em relação ao aparelho fonador e emissão de voz, fato esse do qual derivou a premissa básica: os surdos não têm problemas para falar. Baseando-se nessa premissa, a comunidade científica da época impôs que as línguas de sinais, ou linguagem gestual, conforme eram conhecidas, fossem definitivamente banidas das práticas educacionais e sociais dos surdos. Adotou-se o método de oralização. (BAALBAKI; CALDAS, 2011, p. 1185)

Para Skliar (1997, p. 50) “[...] as razões que sustentavam a aprovação do método oral, eliminando a utilização da língua de sinais, estavam vinculadas a questões políticas, filosóficas e religiosas”. Para o autor, era necessário que as confissões fossem feitas através do método oral para que não houvesse a possibilidade de interpretações errôneas.

Por muito tempo o Oralismo foi considerado como a melhor forma para que o surdo aprendesse, sendo a língua de sinais desconsiderada. Como argumento para tais crenças, alegava-se que os surdos não buscariam desenvolver a língua oral (que era muito defendida na época tanto por pesquisadores quanto por familiares).

A oralização deixou marcas profundas na vida da maioria dos surdos. Pode-se dizer que a busca desenfreada pela recuperação da audição e promoção do desenvolvimento da fala vocalizada pelo surdo são objetos que traduzem em vários sentimentos [...] todos tem um fato triste para relatar. Essa metodologia traz resquícios muito vivos dos traumas que alguns viveram em tempos em que a língua de sinais foi violentamente banida e proibida. (GESSER, 2009, p.50)

Ainda que o método oralista fosse amplamente defendido naquela época, sua principal função era minimizar as alterações causadas pela surdez, ocasionando sempre a busca pela cura e obrigando os surdos a viver como ouvintes.

Conforme Skliar (1997, p. 111), a medicalização da surdez aconteceu “[...] devido à busca pela cura do problema, à correção de defeitos da fala, ao treinamento de certas habilidades como a leitura labial e a articulação, mais que à interiorização de conhecimentos culturais, como a Língua de Sinais”.

Apesar da imposição do Oralismo, observou-se, com o passar do tempo, que tal metodologia não obteve o sucesso pretendido. Se como objetivo o Oralismo pretendia aproximar o surdo da forma de comunicação adotada pelos ouvintes, forçando com que o surdo aprendesse e interagisse através deste método, o resultado obtido foi o oposto.

Há evidências de que a maioria das pessoas com surdez profunda, que foram ensinadas pelo Oralismo, desenvolveram uma fala socialmente insatisfatória, originando um atraso no desenvolvimento global, especialmente na aprendizagem, na leitura e na escrita. (LACERDA, 1998 *apud* MESERLIAN; VITALIANO, 2009)

Também quanto ao fracasso do Oralismo, Sá (2003) corrobora com o seguinte:

A educação na filosofia oralista tradicional para surdos arrasta o seu fracasso por tanto tempo quanto tem a sua história, devido ao fato que: Em todas as partes do Brasil e do mundo os surdos têm sido condenados a um analfabetismo funcional, têm sido impedidos de alcançarem o ensino superior, têm sido alvo de uma educação meramente profissional (treinados para o “mercado de trabalho”), têm sido mantidos desinformados, enfim, têm sido impedidos de exercer sua cidadania. Esta situação resulta de múltiplas questões, sendo uma delas, certamente, o processo pedagógico a que foram/são submetidos. (SÁ, 2003, p. 91)

O Oralismo partia da premissa de que o surdo precisava ser corrigido e isso foi disseminado por muitos anos. Nesse sentido, os surdos passaram a buscar estratégias que demonstrassem que “não veem a si próprios como deficientes, mas como um grupo linguístico e culturalmente diverso, exigindo mudanças na metodologia de ensino adotada para eles” (ANDREIS-WITKOSKI, 2015, p. 49).

William Stokoe dedicou-se a estudar a Língua de Sinais Americana (American Sign Language – ASL). De acordo com Quadros e Karnopp (2004), “Stokoe, em 1960, percebeu e comprovou que a língua dos sinais atendia a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma infinita de sentenças” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 30). Nesse sentido, William Stokoe é considerado como um grande fomentador dos movimentos surdos.

Além dos estudos desenvolvidos por William Stokoe em 1960, Andreis-Witkoski (2015) afirma que a criação da primeira instituição de ensino superior direcionada para surdos deu força aos movimentos que aconteciam por todo o mundo.

Outro fator que certamente influenciou positivamente, dando força e resistência aos movimentos, foi a transformação do Colégio Gallaudet, em 1964, em Universidade, com a autorização do Congresso Americano, de modo que a partir de então tem-se a primeira instituição de ensino superior especificamente criada para surdos. Em 1988, após forte movimento dos acadêmicos surdos, Stokoe foi eleito o primeiro reitor surdo. (ANDREIS-WITKOSKI, 2015, p. 50)

Assim, após o inquestionável reconhecimento que as línguas de sinais receberam, em 1980 surge uma nova metodologia para o ensino de surdos conhecida como Comunicação Total.

A Comunicação Total consiste em permitir o uso da Língua Oral com a Língua de Sinais concomitantemente, configurando assim o bimodalismo. Sendo assim, nessa metodologia é possível usar a fala, a leitura labial, o alfabeto manual, entre outros. Costa (1994) considera a Comunicação Total como uma filosofia que:

[...] utiliza a Língua de Sinais, o alfabeto digital, a amplificação sonora, a fonoarticulação, a leitura dos movimentos dos lábios, leitura e escrita, e utiliza todos estes aspectos ao mesmo tempo, ou seja, enfatizando para o ensino, o desenvolvimento da linguagem. Portanto a Comunicação Total é um procedimento baseado nos múltiplos aspectos das orientações manualista e oralista para o ensino da comunicação ao deficiente auditivo. (COSTA, 1994, p. 103)

Nessa perspectiva, fica evidente que a Língua de Sinais desempenha um papel de extrema importância no aprendizado dos alunos surdos. Andreis-Witkoski (2015) considera o bimodalismo “como um recurso que favoreça o processo de comunicação, numa tentativa de melhorar os índices de aprendizagem dos surdos” (ANDREIS-WITKOSKI, 2015, p. 51).

Apesar dos esforços desempenhados em prol da melhoria dos processos de aprendizagem do estudante surdo por meio da Comunicação Total, tal objetivo não foi conquistado de forma significativa. Considerando que tanto as práticas pedagógicas

do Oralismo como da Comunicação Total não alcançaram o que se pretendia, a partir dos anos 90 surgiram discussões acerca de uma nova filosofia defendida, o Bilinguismo. Goldfeld (1994) relata que o Bilinguismo:

[...] tem como pressuposto básico que o surdo deve ser Bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como Segunda língua, a língua oficial de seu país [...] os autores ligados ao Bilingüismo percebem o surdo de forma bastante diferente dos autores oralistas e da Comunicação Total. Para os bilingüistas, o surdo não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podendo assumir sua surdez. (GOLDFELD, 1994, p. 103)

Dessa forma, a pessoa surda, na perspectiva bilíngue, usa a Língua de Sinais como língua materna (L1) e, na modalidade escrita, faz uso da língua portuguesa como segunda língua (L2). Acerca disso, Peixoto (2006) orienta que:

O acolhimento necessário e imprescindível da língua de sinais, como primeira língua do surdo e língua escolar, devolve ao surdo a esperança, ao mesmo tempo em que nos convoca a pensar sobre os processos e práticas construídos – agora – à luz dessa nova condição. A subjetividade do surdo e todos os processos relacionados a ela ganham novas nuances, delineando-se talvez de forma diferente ao que supúnhamos acontecer quando a língua de sinais era – radicalmente – negada e as práticas pedagógicas eram, quase exclusivamente, mediadas pela língua oral. (PEIXOTO, 2006, p. 207)

Importante ressaltar que, apesar das constantes discussões que permeiam o campo da educação inclusiva, evidenciando sempre questões a serem reconfiguradas, torna-se imprescindível frisar que esses textos ratificam a história da educação das pessoas surdas. No contexto brasileiro, por exemplo, os dados históricos mostram que havia total desconhecimento quanto a aprendizagem da pessoa surda. O Código Civil dos Estados Unidos do Brasil, Lei Nº 3.071, de 1º de primeiro de janeiro de 1916, afirmava em seu artigo 5º que as pessoas surdas eram incapazes. (BRASIL, 1916). Nessa perspectiva, destaca-se que outrora as pessoas surdas eram também estigmatizadas e ficavam à margem da sociedade e da educação formal.

A educação brasileira destinada aos surdos tem início com a fundação do Instituto de Surdos-Mudos, conhecido atualmente como Instituto Nacional de Educação de Surdos, o INES. Esse Instituto foi fundado em 1857, pelo francês Ernest Huet que veio para ensinar os alunos surdos.

Carvalho e Nóbrega relatam que

No início, os surdos eram educados por linguagem escrita articulada e falada, datilografia e sinais. O curso tinha a duração de seis anos e era oferecido a alunos dos dois sexos, na idade de sete a dezesseis anos. A disciplina

"Leitura sobre os Lábios" estaria voltada apenas para os que apresentassem aptidões a desenvolver a linguagem oral. Havia uma seleção e, conseqüentemente, trabalho diferenciado para os que não tivessem condições de ser oralizados. Assim, pois, se deu o primeiro contato dos surdos brasileiros com a Língua de Sinais Francesa, trazida por E. Huet. (CARVALHO; NÓBREGA, n.d, p. 03)

Através das constantes lutas da comunidade surda, surgiram leis que fizeram valer o seu esforço. A exemplo, há a Lei 10.436/2002 que reconhece Libras como língua oficial das pessoas surdas e, posteriormente, o Decreto 5626/2005, o qual discute e institui Libras como disciplina curricular obrigatória em cursos de formação de professores:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto. (BRASIL, 2005, n.p)

Nesse sentido, a Língua Brasileira de Sinais passa a ser difundida e, conseqüentemente, os profissionais da educação, que devido à inclusão possivelmente receberão alunos surdos, conhecerão a língua usual de seus alunos. Essa difusão da língua não exige a presença de um intérprete, porém possibilita ao aluno maior proximidade com o professor, o que contribuirá com a qualidade do seu aprendizado. Além de obter essa base de conhecimento a respeito da Língua Brasileira de Sinais, esse contato inicial com a língua promove o interesse e impulsiona muitos profissionais a buscar o aperfeiçoamento nessa área, possibilitando maiores chances de aprimoramento profissional em Libras.

Mesmo assim, a respeito da educação dos surdos, ainda é necessário demonstrar que em meio a tantas políticas pensadas para a comunidade surda, ainda há um longo caminho a ser percorrido para, assim, falar-se em educação inclusiva voltada aos alunos surdos no ensino superior.

Para efeitos deste estudo, serão exemplificados de forma breve os conceitos de educação inclusiva em contraposição ao conceito de educação bilíngue. No Brasil, por exemplo, a educação de pessoas surdas pode se dar de ambas as formas, mas

elas são acompanhadas por práticas pedagógicas distintas. Acerca do assunto, Neves (2016) aponta que

[...] optar por umas dessas propostas representa o posicionamento político, bem como acarreta distintas práticas pedagógicas. Prova disso é o ensino de Língua Portuguesa (doravante LP) de acordo com o contexto, dado que a educação bilíngue considera a LP como segunda língua dos surdos e reconhece a Libras como primeira língua, a inclusão não distingue surdos e ouvintes, especialmente no que se refere ao ensino da LP e tem na presença do intérprete, a garantia da “inclusão” dos surdos nas salas de aula. (NEVES, 2016, p. 359)

Considerando as palavras de Neves, a Educação inclusiva garante a presença de estudantes surdos em sala de aula comum e deve oferecer a estes estudantes um intérprete de Libras que realiza a mediação da comunicação da Língua Portuguesa para a Libras.

Nessa perspectiva, Fernandes (2017) levanta alguns questionamentos pertinentes no âmbito educacional inclusivo, quando relata que

[...] para o educando surdo o currículo escolar deveria garantir situações de aprendizagem e uso da língua de sinais de maneira natural e dinâmica. Nesta perspectiva, ao receber o aluno surdo, o ambiente escolar deve ser rico em possibilidades de aprendizagem igualmente acontece ao aluno ouvinte, todas as informações, eventos, realizações da escola deve contemplar igualmente o aluno surdo, a escola representada por seus profissionais devem adquirir uma postura bilíngues. (FERNANDES, 2017, p. 160)

Dessa forma, a Educação Bilíngue busca possibilitar ao estudante que ele se reconheça como surdo e construa sua identidade, pautando-se na aprendizagem da sua língua e nas relações com seus pares. Além disso, o modelo bilíngue preocupa-se com as especificidades do estudante surdo. Fernandes (2017) relata que a aprendizagem dos estudantes surdos “trata-se de um processo de experiência visual, o contexto educacional, o currículo deve permitir ao aluno surdo esta experiência, esta situação deve acontecer de forma natural e ao mesmo tempo sistematizada, mediada” (FERNANDES, 2017, p. 161).

Corroborando tal ponto de vista, Reis (2013) considera que

Todas as crianças surdas, precisam ter suas situações de construção de sujeito cultural, condições de contato natural, tempo de escolarização, de brincadeiras com outras crianças surdas que ajudam a desenvolver sua língua, que possa ser valorizada e rica com a experiência visual. (REIS, 2013, p. 54)

Nesse sentido, no ambiente da escola bilíngue, são proporcionados ao estudante surdo as vivências necessárias para o amplo desenvolvimento intelectual e social como garantia da escola.

O Decreto 5626/2005 (BRASIL, 2005) oportunizou o ensino em escolas ou classes de educação bilíngue, com professores fluentes em Libras e em Língua Portuguesa, na Educação Infantil e Ensino Fundamental. Para efeitos dessa pesquisa, é importante compreender que as escolas bilíngues para surdos são aquelas nas quais Libras é usada como primeira língua, enquanto a Língua Portuguesa é usada como segunda língua, na modalidade escrita. Portanto as escolas bilíngues ofertam um processo educacional mais completo em relação às necessidades inerentes ao estudante surdo, o que as tornam espaços ideais para o desenvolvimento desse alunado. A esse respeito, Brito (1986) ressaltou que

As línguas gestuais-visuais são a única modalidade de língua que permite aos surdos desenvolver plenamente seu potencial linguístico e, portanto, seu potencial cognitivo, oferecendo-lhes, por isso mesmo, possibilidade de libertação do real concreto e de socialização que não apresentaria defasagem em relação àquela dos ouvintes. São o meio mais eficiente de integração social do surdo. (BRITO, 1986, p. 21)

No entanto, apesar do Decreto 5626/2005 prever o ensino bilíngue para surdos (BRASIL, 2005), ressalta-se as constantes mobilizações da comunidade surda que busca a efetivação deste direito. Andreis-Witkoski e Douettes (2014 p. 41) reforçam que:

[...] a conquista do ensino bilíngue em escolas de surdos, permanece em um campo de batalha, visto a resistência a sua real efetivação, devido às inúmeras tentativas de subtrair esse direito, o qual acaba sendo revogado por meio da proposta de inclusão indiscriminada destes alunos no ensino regular. Ainda assim, a comunidade surda continua mobilizada para que as conquistas sejam respeitadas e o direito ao ensino bilíngue em escola específica, tal qual previsto na legislação, não seja subtraído.

Em vista disso, mesmo o ensino bilíngue sendo considerado a melhor estratégia educacional para estudantes surdos, ele ainda não é uma realidade, visto que há uma grande resistência para sua efetivação. Diante da falta de implementação das escolas bilíngues, a educação inclusiva atende o estudante surdo dentro do contexto da escola comum. Assim, os estudantes surdos recebem o apoio de um profissional Tradutor Intérprete de Libras (TILS), que media a comunicação. No âmbito da escola inclusiva, os conteúdos são disseminados por meio da Língua Portuguesa,

assim sendo, o TILS realiza a tradução da Língua Portuguesa para Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Diante do que foi exposto acima, este estudo propõe a análise das políticas que possibilitam os processos inclusivos nos diversos níveis de ensino.

2.1 ASPECTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOS

Assim como outras minorias e grupos sociais, as pessoas surdas travaram muitas lutas para que a educação se configurasse tal como é atualmente. Como bem salientado na Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas: “Toda a pessoa tem direito à educação” (ONU, 2018, art 26).

Levando em conta um panorama histórico sobre a educação das pessoas surdas, propomos uma análise dos marcos legais que fundamentam a educação inclusiva e as singularidades no caso das escolas bilíngues.²

A partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, foram criados outros documentos. Conforme Lustosa e Ferreira

Inaugura-se, com esse documento, uma série de outras leis e normas que visam a garantir e legitimar direitos negados a diversos grupos sociais marcados pela exclusão. A garantia do direito possibilita aos sujeitos, assim, existências mais dignas e modificação de cenários vigentes. (LUSTOSA; FERREIRA, 2020, p. 91)

Nessa perspectiva, os direitos educacionais são garantidos a todos, independentemente de suas particularidades, a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Os impactos das discussões oriundas desse marco influenciaram muitas discussões. Para Ribeiro *et al* (2021),

Nesse período, a Educação Especial passou a ter presença mais efetiva na pauta política brasileira.[...] principalmente por pressão política de Organizações Não Governamentais (ONG's), como Sociedade Pestalozzi, Associação de Assistência à Criança com Deficiência (AACD) e a Associação de Pais e Amigos do Excepcional (APAE), a questão da deficiência no Brasil começa a ser tratada como além da de saúde mental, e passa a agregar uma perspectiva educacional. (RIBEIRO *et al*, 2021, p. 79)

² De acordo com o Decreto 5626/2005 “São denominadas escolas ou classes de educação bilíngüe aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo” (BRASIL, 2005).

Assim, a pressão política das organizações não governamentais, a fim de viabilizar discussões em prol de uma perspectiva educacional para o atendimento das deficiências, impulsionou ainda em âmbito nacional a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), 4.024/61, que trazia em seu artigo 88 a Educação Especial, salientando que a educação de “excepcionais³” deve acontecer no âmbito da escola comum, objetivando incluir o estudante na comunidade (BRASIL, 1961).

As movimentações a favor da educação das pessoas com deficiências em âmbito internacional caminhavam a passos largos. Nos Estados Unidos e Europa, muitas eram as mobilizações que favoreciam a inclusão, fazendo com que crescesse o respaldo legal. Conforme Lustosa e Ferreira (2020):

Nesse remonte histórico, temos nos anos 1970, nos Estados Unidos e na Europa, as primeiras mobilizações em favor da inclusão das pessoas com deficiência, ao que já se dava respostas em leis e normativas importantes, criados neste período, a fim de garantir que os direitos sociais básicos deste público fossem atendidos. Surgem a defesa e o objetivo de efetivamente incluir todos os alunos no contexto escolar. (LUSTOSA; FERREIRA, 2020, p. 92)

A criação de normativas direcionadas à educação das pessoas com deficiência foi crescendo ao passo que as discussões a respeito foram aumentando. Grandes ações marcaram a década de 1980, como a Assembleia Geral das Nações Unidas sobre a Criança. O evento contou com a participação de 193 países signatários, em Nova Iorque, onde foi aprovada a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança.

Esse documento se constituiu, também, como um marco importante na construção da inclusão, pois designou, a partir de então, metas e diretrizes que deveriam ser efetivadas (até o ano de 2015), considerando: o ensino primário, gratuito, de qualidade e obrigatório para todas as crianças; afirmando a educação como um direito humano fundamental e que possui função estratégica no combate às desigualdades sociais e ao trabalho infantil; além de promover a democracia e o desenvolvimento. (LUSTOSA; FERREIRA, 2020, p. 93)

A década de 1990 é marcada pela criação de documentos que fortalecem as ideias a respeito da inclusão. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) realizou dois eventos que marcaram a década de 1990 gerando discussões a respeito da valorização da pessoa com deficiência, objetivando minimizar as ações excludentes. No mesmo ano foi realizada a Conferência Mundial

³ Termo usado nas décadas de 50, 60 e 70, simultâneo a LDB 4.024/61, que servia para designar pessoas com deficiência intelectual.

sobre Educação para Todos, que deu origem a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que dentre tantos objetivos destacamos o Artigo 3º, o qual trata da universalização e o acesso à educação, bem como a promoção da equidade. “A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. [...] bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades” (UNESCO, 1990, n.p). Ademais, objetivando atender às minorias, tal Declaração dispõe a respeito da educação para grupos excluídos e enfatiza no artigo 3, § 5, às necessidades de pessoas com deficiência.

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (UNESCO,1990, n.p)

Portanto, discussões vinham sendo realizadas, buscando criar ações que possibilitassem a valorização das pessoas com deficiência.

As discussões relacionadas à inclusão das pessoas com deficiência no ensino regular, numa perspectiva que visa a qualidade de ensino, propõem além da inclusão de alunos com deficiência nas salas de aula da escola comum. O documento frisa a necessidade de formação dos professores que atenderão tais alunos “[...] no contexto duma mudança sistêmica, os programas de formação de professores, tanto a nível inicial como em serviço, incluam as respostas às necessidades educativas especiais nas escolas inclusivas” (UNESCO, 1994, n.p).

Além da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, em 1994, foi realizada em Salamanca, na Espanha, a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Uma das ações firmadas nesta declaração trata do reconhecimento da “[...] necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação” (UNESCO, 1994, n.p). Esta Declaração versava a respeito das Necessidades Educativas Especiais, sendo como uma espécie de guia para que orientasse os governos sobre como proceder diante dos ideais descritos no documento.

Por isso, é inegável a importância da Declaração de Salamanca para a educação especial, pois nela existem referenciais de incentivo à inclusão das pessoas com deficiência nas escolas de ensino regular. Deimling e Moscardini ressaltam a respeito da Declaração de Salamanca que

Este documento proclama o direito de todas as crianças, jovens e adultos, independentemente de suas necessidades individuais, ao acesso e permanência à educação por meio de um ensino planejado, capaz de atender a vasta diversidade destas necessidades. De acordo com o documento, as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, as quais, seguindo uma orientação inclusiva, devem assumir a responsabilidade de combater atitudes discriminatórias e oferecer educação de qualidade (DEIMLING; MOSCARDINI, n.d, p. 04)

Desse cenário onde foram fomentados os debates acerca do conteúdo das declarações citadas, emerge então a urgência de políticas que viabilizassem o acesso de todas as pessoas à educação. Deimling e Moscardini relatam que “no Brasil, esses documentos mundiais influenciaram a elaboração de políticas públicas para a educação voltadas para o direito de todos ao ensino escolarizado na perspectiva de uma educação inclusiva” (DEIMLING; MOSCARDINI, s/d, p. 05).

Em âmbito nacional, essas discussões já haviam sido preconizadas e eram garantidas na Constituição Federal do Brasil, promulgada em 1988. Nesse sentido, a educação para todos era assegurada de forma constitucional. Dois artigos podem ser destacados para afirmar a educação como direito de todos, bem como a garantia do acesso e permanência nas instituições de ensino: artigo 205, que evidencia a “educação como direito de todos e dever do Estado e da família”; artigo 206, que em seu inciso I dispõe a respeito da “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” que, em linhas gerais, visa garantir as adequações necessárias para que o estudante obtenha êxito no processo de ensino aprendizagem. Ainda, em seu artigo 208, inciso III, a garantia de “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, n.p), fazendo valer os ideais de acesso, permanência e sucesso acadêmico.

Outro importante marco para a efetivação da Educação Inclusiva está na atual lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB, promulgada no ano de 1996, a qual também apresenta consideráveis orientações a esse respeito. A LDB 9394/96, apresenta no capítulo V, artigo 58, uma definição para educação especial, portanto “entende-se por educação especial, para efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para portadores de necessidades especiais”. Conseqüentemente, a perspectiva educacional, diante de tantos aparatos legais, passa a ser modificada. No entanto, compreende-se que as ações garantidas em tais textos precisam ser executadas visando a qualidade da educação das pessoas com deficiência.

Diante do exposto, serão tratados documentos que permeiam especificamente a educação de surdos, bem como serão explicitadas as lutas da comunidade surda em busca de uma inclusão efetiva que afiance os direitos conquistados ao longo dos anos.

A educação dos surdos, dentro dos paradigmas da Educação Inclusiva, considera como pilar o respeito às singularidades linguísticas. Após um amplo debate e lutas a fim do reconhecimento da língua, perpassando pelos métodos do Oralismo e Comunicação Total, o Decreto 5626/05 regulamenta a Lei 10.436/02, que reconhece Libras como língua oficial do Brasil. A esse respeito Uzan *et al* (2008) ressalta que

A partir desta Lei, é esperado que as políticas públicas educacionais caminhem no sentido de dar tratamento legal aos surdos como uma minoria lingüística, uma vez que a língua portuguesa é majoritária no Brasil, assegurando-lhes o direito de acesso irrestrito ao ensino de Libras, e promovendo capacitação de profissionais da educação para atuarem no processo de ensino aprendizagem de Libras. (UZAN *et al*, 2008, p.03)

Em 2008, o Congresso Nacional do Brasil reconheceu a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Com essa ação, o Congresso assumiu o compromisso do Estado em seguir os preceitos previstos em tal documento. Nessa perspectiva, o Decreto 186/2008 passou a ser reconhecido como emenda constitucional, assim “significa que todas as leis que contemplam os direitos e demandas das pessoas com deficiência deverão se adequar ao seu conteúdo, sob pena de serem invalidadas por inconstitucionalidade” (CAIADO, 2009, p. 330).

O Decreto 186/2008 apresenta alguns princípios norteadores, dos quais destacam-se

- a) O respeito pela dignidade inerente, a autonomia individual, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e a independência das pessoas.
- b) A não-discriminação;
- c) A plena e efetiva participação e inclusão na sociedade;
- d) O respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade;
- e) A igualdade de oportunidades;
- f) A acessibilidade;
- g) A igualdade entre o homem e a mulher;
- h) O respeito pelo desenvolvimento das capacidades das crianças com deficiência e pelo direito das crianças com deficiência de preservar sua identidade. (BRASIL, 2008, n.p)

Os escritos da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência asseguram os mesmos princípios já expostos na Declaração Universal

dos Direitos Humanos. Nota-se, ao debruçarmos sobre a legislação que visa afirmar os direitos das pessoas com deficiência que, ainda hoje, após anos de discussões acerca do assunto, existem direitos preconizados por lei, mas que não são exercidos na prática. Caiado (2009) nos auxilia com a seguinte reflexão

alguns grupos organizados assumem que o mundo social é uma construção humana e anunciam que não é natural crianças e jovens sem vagas nas escolas públicas, não é natural pessoas com deficiência sem trabalho, não é natural a construção de barreiras arquitetônicas ou de preconceitos que apartam e marginalizam pessoas ou grupos sociais. Nessa direção, há grupos organizados que lutam para que todas as pessoas tenham o direito a uma vida digna. (CAIADO, 2009, p. 302)

Por isso, apesar de previstos em lei, muitos dos direitos conquistados não são assegurados às pessoas que necessitam, sendo necessário que grupos se apropriem dessas garantias e lutem pelos direitos e dignidade.

Na mesma toada, surge então o Decreto 6571/08, o qual apresenta as garantias de que a União prestará apoio financeiro e técnico aos sistemas públicos de ensino, buscando ampliar o atendimento educacional especializado na rede regular de ensino. O atendimento educacional especializado deve constar na proposta pedagógica de cada instituição de ensino e caminhar lado a lado com as demais políticas públicas que dão essa garantia. A esse respeito, Silva (2013) afirma que

o maior objetivo do Atendimento Educacional Especializado passa a ser o de promover condições de acesso e aprendizagem no ensino regular, aos alunos com deficiências e promover o desenvolvimento de recursos pedagógicos para ajudar no processo de aprendizagem (SILVA, 2013, p.32)

O Decreto nº 6.571/08 e os demais documentos mencionados asseguram que a escolarização dos alunos da Educação Especial deve acontecer no ensino regular (BRASIL, 2008, n.p).

A Lei 12.319/10 regulamenta o exercício da profissão do Tradutor Intérprete de Língua de Sinais (TILS) (BRASIL, 2010), dando orientações acerca da formação necessária desse profissional. Essa Lei representa muito mais do que a simples regulamentação do TILS, ela demonstra a importância da língua além do reconhecimento, pois a mesma proporciona ao surdo uma das condições necessárias para que ele faça parte da sociedade, a comunicação. Importante salientar que, além da regulamentação profissional, essa lei promove também a disseminação da língua, o que vem a ser mais uma forma de integrar o sujeito surdo à comunidade. Kotaki e Lacerda (2018) entendem que

A história da formação do ILS no Brasil vem se dando de maneira informal, frequentemente ofertada pelas organizações religiosas (igrejas de diversas religiões), como pela própria convivência com a comunidade surda. Nesses espaços, adquire-se o domínio da LIBRAS para posterior atuação profissional, porém não é suficiente para se tornar um intérprete de língua de sinais. (KOTAKI; LACERDA, 2018, p. 206)

Muitos profissionais iniciaram a aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais através da informalidade. Para que pudessem atuar profissionalmente nos diversos setores da sociedade em que há a necessidade da comunicação através da Libras, esses profissionais precisaram passar pela formação necessária para que assim fossem reconhecidos.

Diante da demanda de comunicação das pessoas surdas, a partir do Decreto 5626/2005, tornou-se aceitável os TILS a partir do nível médio, passando pela aprovação em exame comprobatório de proficiência e a certificação por instituições credenciadas pelas secretarias de educação (BRASIL, 2005). Essa medida tornou-se necessária, visto que ainda é insuficiente a formação profissional a nível superior, não bastando para atender a demanda.

Nessa perspectiva, indagações são expostas no cenário que tange a formação e atuação do profissional TILS. Tal questão pode ser interpretada como um fator preocupante no processo de aprendizagem do aluno surdo, sendo considerado uma situação que pode provocar dificuldades e danos difíceis de reparar. Damázio (2007) nos alerta a respeito salientando que

[...] o tradutor/intérprete deve conhecer com profundidade, cientificidade e criticidade sua profissão, área em que atua, as implicações da surdez, as pessoas com surdez, a Libras, os diversos ambientes de sua atuação a fim de que, de posse desses conhecimentos, seja capaz de atuar de maneira adequada em cada uma das situações que envolvem a tradução, a interpretação e a ética profissional. (DAMÁZIO, 2007, p. 51)

Nesse viés, o profissional de Libras atente-se para suas habilidades e reflita a fim de atuar apenas em situações que estejam de acordo com sua formação.

Na perspectiva educacional, o papel do intérprete é fator primordial para que haja a interação necessária entre alunos e professores. Cabe ao intérprete realizar a ponte que é a comunicação visando o aprendizado genuíno, diante disso, é preciso ter papéis sempre bem definidos neste processo. Damázio (2007) delinea orientações acerca do processo de ensino aprendizagem e a distribuição dos papéis frente ao contexto da inclusão, vejamos: “com relação à sala de aula, devemos sempre considerar que este espaço pertence ao professor e ao aluno e que a liderança no

processo de aprendizagem é exercida pelo professor, sendo o aluno de sua responsabilidade” (DAMÁZIO, 2007, p. 50).

Além do professor compreender que o processo de ensino aprendizagem do aluno surdo é sua responsabilidade, também se faz necessário que o intérprete reconheça seu lugar de mediador na comunicação entre professor e aluno surdo. Por esse prisma, “o intérprete deverá saber o valor e limites de sua interferência no ambiente escolar, para dar esclarecimentos e orientação aos que necessitam de seus conhecimentos específicos” (DAMÁZIO, 2007, p. 51). O intérprete é peça fundamental para garantir a boa comunicação entre professor e aluno surdo, favorecendo a aprendizagem. Além disso, o intérprete presente em sala de aula é a efetivação da lei que ampara o estudante surdo.

Os documentos legais já citados oferecem, atualmente, garantias que favorecem a pessoa surda em sua inclusão como um todo. Mas nem sempre foi assim, a história que permeia o processo que intenta incluir o surdo social e educacionalmente contou com muitos percalços, que foram minimizados através dos embates travados pelos surdos e seus familiares. Por isso, serão abordados os movimentos da comunidade surda que luta diariamente para que tudo o que já foi conquistado seja garantido.

Os instrumentos que afirmam a inclusão da pessoa surda são resultado do compromisso da comunidade surda contra a exclusão que sempre existiu na sociedade. Por compreender o surdo como alguém que experiencia o mundo através da visão, percebeu-se a necessidade de adequar o processo educacional para que as vivências dadas nesse âmbito aconteçam de forma a respeitar essa diferença.

Para que essa adequação aconteça, a educação de estudantes surdos recebe um aparato legal bastante relevante, que visa o atendimento integral da pessoa surda. Nesse sentido, serão realizadas breves análises a respeito desses textos legais, a fim de nos aproximarmos da proposta de inclusão atual. Nos textos que serão abordados serão explicitadas leis que tem como objetivo o respeito pelas diferenças. Nelas é possível notar mecanismos obrigatórios como a garantia do pleno direito à educação.

A Constituição Federal de 1988 é um importante documento ao se tratar de educação inclusiva, pois ela levanta uma importante questão: educação diferenciada, reconhecendo as necessidades de cada sujeito. Nessa perspectiva, o processo de educação das pessoas surdas deve ser sempre analisado sob a ótica da igualdade de oportunidades, o que é assegurado pela Constituição em seus artigos 205, que

considera a educação como um direito de todas e dever do Estado e da família, visando o pleno desenvolvimento da pessoa; bem como o artigo 206, o qual garante como princípio a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; além do artigo 208, que propõe como dever do Estado a garantia de atendimento educacional especializado às pessoas que possuam alguma deficiência.

Contudo, compreende-se que este processo necessita ser aprimorado, considerando os baixos índices de estudantes que têm o acesso aos níveis mais elevados de ensino. Segundos dados do INEP, apresentados no censo de 2019, dois mil quinhentos e cinquenta e seis (2.556) alunos declarados surdos e seis mil quinhentos e sessenta e nove (6.569) declarados deficientes auditivos acessaram o ensino superior no Brasil (MEC/INEP, 2019). Já no ano de 2021, dois mil quinhentos e vinte e dois (2.522) alunos declarados surdos e sete mil novecentos e dez (7.910) declarados deficientes auditivos ingressaram no ensino superior no Brasil (MEC/INEP, 2021). Sendo assim, considerando os anos de 2019 e 2021, é perceptível o baixo ou nenhum crescimento no número de matrículas.

A Portaria nº 1.793, de dezembro de 1994, recomenda a inclusão de uma disciplina nos cursos de Pedagogia, Psicologia e licenciaturas, que trate a respeito do atendimento de pessoas portadoras de deficiência. Chacon (2004) relata que a portaria foi criada “considerando a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e de outros profissionais que interagem com pessoas com necessidades especiais” (CHACON, 2004, p. 322).

Em se tratando da necessidade da formação de professores para desenvolver o trabalho com pessoas com deficiência, essa portaria recomenda a inclusão da disciplina denominada “Aspectos ético políticos-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais”. Contudo, como apontou Ansay (2016), as grades curriculares foram pouco afetadas nos anos seguintes à portaria.

Outro documento que preconiza as ações relacionadas à educação especial é a LDB, 9.394/96, que passou a considerar a educação especial como modalidade de ensino. O artigo 59 dessa legislação aborda diversas questões que envolvem a inclusão efetiva do estudante, tais como currículo, formação de professores, técnicas e recursos educativos, integração da pessoa com deficiência na sociedade, entre outros, a saber:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, 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 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 com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (BRASIL, 1996, n.p)

A LDB assegurou, conforme afirma Pereira (2016), “o direito das pessoas com surdez às técnicas, recursos educativos e organização curricular específica para atender as suas particularidades nas atividades educacionais. [...], professores com qualificação adequada para o seu atendimento” (PEREIRA, 2016, 31-32). Com a intenção de que todos os estudantes possam exercer sua cidadania, a referida Lei coloca a escola como principal responsável por uma educação de qualidade, com professores especializados que possam atender às necessidades dos alunos, garantindo assim o sucesso da educação.

No entanto, a realidade da educação é outra. Ainda é possível encontrar instituições que, como no caso dos estudantes surdos, não têm os profissionais adequados para realizar um atendimento efetivo, como professores bilíngues e metodologias adequadas que valorizem os aspectos visuais do estudante surdo, deixando, por vezes, de ofertar o mínimo do atendimento no que tange à comunicação desse estudante.

Ainda em 1996, surge o Aviso Circular nº 277/MEC/GM, com a preocupação do avanço escolar dos estudantes com deficiência. Diante de tais observações acerca do acesso ao ensino superior por pessoas com deficiências, são propostos alguns ajustes, são eles

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

no momento dos exames vestibulares, quando serão providenciadas salas especiais para cada tipo de deficiência e a forma adequada de obtenção de

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

Além de ações atitudinais, foram propostas ações estruturais e metodológicas que visavam permitir o avanço nas etapas educacionais pelo estudante com deficiência. Ansay (2016) enfatiza que “muitas instituições de ensino superior implementaram estas orientações e outras, como a UFPR, já tinham bancas especiais e procedimentos acessíveis para o acesso desse alunado desde 1991” (ANSAY, 2016, p. 114).

O Ensino Superior, por meio de todos os aparatos legais já evidenciados, é garantido no país por meio de processo classificatório e devem adequar-se às particularidades dos estudantes. Nesse sentido, novos desafios foram se apresentando em relação à permanência dos alunos no ensino superior. A fim de sanar tais dificuldades, uma nova portaria é instituída.

Em 1999 é instituída a Portaria nº 1.679/99, publicada pelo MEC, que dispunha sobre os requisitos de acessibilidade para pessoas com deficiência. Nesta portaria, as instituições de ensino deveriam promover ações e providenciar recursos que possibilitassem ao estudante que suas necessidades fossem atendidas e, assim, garantissem a conclusão do curso.

A Lei 10.172/01 (BRASIL, 2001), que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), objetivava, em síntese:

a elevação global do nível de escolaridade da população;
a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis;
a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (PNE, 2001, p. 36)

Importante ressaltar que, mesmo o PNE tendo como um dos objetivos “a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública [...]”, não é possível encontrar nos textos desse documento ações que atendessem às pessoas com deficiência.

Para dar suporte às demandas advindas da Portaria nº 1.679/99, foi instaurada a Portaria nº 3.284 de 2003, que estabelecia o reconhecimento e credenciamento de novos cursos de ensino superior. Garcia *et al* (2018) menciona que em tal portaria são

mencionados “a criação de cargos que ofereçam suporte a esses alunos, podendo, assim, o intérprete de Língua de Sinais ser regulamentado nas Instituições de Ensino Superior (Portaria nº 3.284, 2003)” (GARCIA *et al*, 2018, p. 35).

Todo o trabalho idealizado e que se efetiva através da portaria supracitada serve para reafirmar a necessidade de ofertar as adequações que os estudantes com deficiência demandam, de acordo com suas singularidades. Além disso, a adaptação em provas e o tempo extra para realização delas também estão previstos nessa portaria.

O Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, é um importante instrumento que contribui para a educação dos surdos, pois passa a considerar Libras. A esse respeito, Zich (2008) aponta que

O Decreto emerge como força de lei, em defesa das novas concepções educacionais relacionadas ao atendimento à diversidade, provocando uma desestabilização do status quo, exigindo, das instituições de ensino, uma reestruturação de sua proposta pedagógica. (ZICH, 2008, p. 117)

Nesse sentido, a partir do Decreto, as instituições de ensino, diante da eficiência da língua em questão, têm como obrigação ofertar o acesso, bem como ofertar o apoio, através de profissionais qualificados que possam garantir sua competência na disseminação da Libras.

Zich (2008) também relata que “[...] às universidades são conferidas as diretrizes que sistematizam a trajetória acadêmica dos futuros profissionais, no sentido de assegurar condições de aplicação prática do uso da língua de sinais” (ZICH, 2008, p. 117). Com essas garantias, o estudante surdo encontrará no seu percurso educacional as condições para comunicar-se e acessar aos conteúdos com os quais se depara.

A dificuldade em disseminar a Língua de Sinais pode ocasionar a exclusão do estudante surdo, no que diz respeito a sua inserção no âmbito sócio-educacional, ocasionando, nesse sentido, sérios problemas sociais. Como possibilidade de solucionar tais dificuldades, tal decreto propõe que a língua de sinais seja amplamente divulgada, pois existe a necessidade de extinguir as diferenças e promover as oportunidades de forma justa em surdos e ouvintes.

Zich (2008) ainda reforça que

As políticas públicas direcionadas à democratização do ensino, com vistas à equalização das oportunidades de acesso ao ensino com qualidade a todos os cidadãos, reconhece o direito de a comunidade surda interagir e

manifestar sua culturalidade, utilizando-se da sua língua natural, a língua de sinais. Por sua característica visuo-espacial, é a que pode garantir uma eficiente comunicação, bem como um atendimento escolar adequado, ao surdo, correspondendo às necessidades específicas da surdez. (2008, p. 118)

O Decreto 5.626, regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Libras, e o artigo 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, visam estipular metas para que, no decorrer de dez anos, fossem cumpridas as suas determinações. A primeira trata da obrigatoriedade da inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória, tanto nos cursos de formação de professores como nos cursos de fonoaudiologia, das instituições de ensino públicas e privadas.

Tais determinações visam a disseminação da Libras para além do âmbito escolar, buscando a inclusão da língua no âmbito social, a fim de promover e estabelecer a comunicação entre surdos e ouvintes. A referida legislação assegura, ainda, o direito à educação na língua do estudante surdo. Nessa questão, evidencia-se a relevância da instituição deste Decreto, uma vez que ele exerce uma grande importância para inclusão do sujeito surdo, pois trata da formação de professores para o ensino de Libras, do tradutor intérprete de Libras, além de destacar que as pessoas surdas têm prioridade para exercerem tais funções. Também, o Decreto 5.626/05 salienta a importância da aquisição da Língua Portuguesa como segunda língua, possibilitando desta forma o ensino bilíngue (BRASIL, 2005).

Uma ação importante relacionada ao acesso ao ensino superior é a implementação do Programa de Acessibilidade à Educação Superior (Incluir). Em 2005 o primeiro edital foi lançado, objetivando dar apoio a projetos que favoreçam o acesso dos estudantes com deficiência no âmbito das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Tal programa tem como principal objetivo “[...] promover ações para eliminar barreiras físicas, pedagógicas e de comunicação, a fim de assegurar o acesso e a permanência de pessoas com deficiência nas instituições federais de educação superior (IFEs)” (BRASIL, 2013, n.p).

Para Maciel e Anache (2017),

O Incluir tem como principal objetivo fomentar a criação e a consolidação de Núcleos de Acessibilidade nas IFES, os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação. (MACIEL; ANACHE, 2017, p. 82-83)

Portanto, o Programa Incluir foi uma ação que visava afirmar a inclusão no ensino superior, sua principal ação foi o financiamento de projetos que eliminassem as barreiras causadas pela exclusão e, assim, proporcionassem aos estudantes qualidade na educação independente de suas singularidades.

Já a Política Nacional da Educação Especial prevê ações que asseguram aos estudantes com deficiência o acesso, a permanência e a participação efetiva nesse nível de ensino, garantindo aos estudantes tais direitos desde o processo seletivo, as atividades desenvolvidas durante a permanência do estudante, até a sua conclusão. Para Ansay (2016), “as ações devem envolver a acessibilidade arquitetônica, os sistemas de informação, a comunicação, os materiais didáticos e pedagógicos adequados [...]” (ANSAY, 2016, p. 115). Dessa forma, a presente política apresenta ações que visam garantir os direitos educacionais dos estudantes com deficiência.

A Lei nº 13.005/14 destaca dez diretrizes do Plano Nacional da Educação, das quais evidencia-se: “III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2014, n.p). Para que se faça valer os escritos dessa lei, é necessário que sejam observadas e executadas também as ações que atendam às pessoas com deficiência. Como forma de assegurar os direitos dessas pessoas, o artigo 8, inciso 3 considera que “garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades” (BRASIL, 2014, n.p). Nesse sentido, cabe aos Estados e Municípios a adequação necessária para o atendimento efetivo das pessoas com deficiência em cumprimento de tal texto legal.

O PNE também levanta algumas metas relacionadas à educação. Destacamos

12.5) ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos (às) estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de educação superior e beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil – FIES. (BRASIL, 2014)

Ou seja, foram ampliadas as políticas inclusivas a fim de proporcionar aos estudantes maiores oportunidades de acesso, permanência e conclusão no ensino superior.

A Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) (BRASIL, 2015), é atualmente a principal legislação com o intuito de assegurar os direitos das pessoas

com deficiência promovendo a igualdade de condições e o exercício dos seus direitos enquanto cidadãos.

O artigo 27 da LBI institui que

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015, n.p)

Nesse sentido, as políticas anteriormente explicitadas fazem valer o que está previsto na atual legislação, assegurando tais direitos aos estudantes a fim de proporcionar-lhes um desenvolvimento integral.

A Lei prevê ações como sistema educacional inclusivo, oferta de educação bilíngue, práticas pedagógicas que atendam às necessidades educacionais dos estudantes público alvo da inclusão, acessibilidade, profissionais qualificados, entre outras. Além disso, ela também orienta, em seu artigo 30, a respeito dos processos seletivos:

I - atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;
 II - disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;
 III - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;
 IV - disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;
 V - dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;
 VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;
 VII - tradução completa do edital e de suas retificações em Libras. (BRASIL, 2015, n.p)

A esse respeito, Ansay (2016) destaca que “estas orientações vêm ao encontro das especificidades dos estudantes com algum tipo de deficiência e que desejam ingressar ao ensino superior. Com o peso da lei, estes cidadãos têm seus direitos garantidos e podem lutar por eles” (ANSAY, 2016, p. 117).

Voltado à inclusão social e educacional do estudante surdo, vejamos a Lei 12.319/2010 (BRASIL, 2010) a qual regulamenta a profissão TILS. O artigo 6º, inciso II dessa lei, traz como atribuição do Intérprete de Libras realizar a interpretação das

“[...] atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares” (BRASIL, 2010, n.p).

Desta maneira, é assegurado ao estudante surdo o direito ao acesso, através da Libras, aos conteúdos nos diversos níveis de ensino. No entanto, Lodi (2013) questiona que

Embora o direito dos alunos surdos à educação bilíngue seja também reconhecido no documento da Política de Educação Especial, tal educação é caracterizada como “o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais” (BRASIL, 2008, p. 11), além de haver o ensino da língua portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para os alunos surdos. Assim, de forma contrária ao disposto no Decreto, a Política, ao orientar sobre a educação de alunos surdos, não deixa claro qual língua deverá ser utilizada pelo professor nas salas de aula inclusivas (língua portuguesa ou Libras), desconsiderando o fato de ser impossível o uso de ambas concomitantemente. Infere-se, pelo discurso utilizado, que a língua portuguesa em sua modalidade oral seja aquela utilizada pelo professor, a língua de interlocução nas salas de aula, logo aquela responsável pela mediação dos processos de ensino e de aprendizagem dos alunos. (LODI, 2013, p. 54)

Em relação a isso, a LDB em seu Capítulo V-A dispõe acerca da educação Bilíngue de surdos que, mediante tal Lei, é compreendida como uma modalidade educacional e deve ser ofertada em Libras. Dessa forma,

Art. 60-A. Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos. (BRASIL, 2021, n.p)

Tais orientações antes conhecidas a respeito da educação bilíngue passam a servir de instrumento de garantia legal para que sejam ofertados aos estudantes surdos a educação bilíngue.

Lodi (2013) já orientava que

os espaços previstos para a escolarização inicial devam ser organizados de forma que a Libras seja a língua de interlocução entre professores e alunos, logo a língua de instrução, responsável por mediar os processos escolares (por isso a necessidade de os professores serem bilíngues), já que a linguagem escrita da língua portuguesa não pode, por sua materialidade, ser utilizada na relação imediata entre professor-aluno durante o processo de ensino-aprendizagem. (LODI, 2013, p. 54)

Portanto, é determinado que sempre que necessário os estudantes deverão

receber apoio especializado a fim de atender as suas singularidades linguísticas. De acordo com o disposto no parágrafo 1º “haverá, quando necessário, serviços de apoio educacional especializado, como o atendimento educacional especializado bilíngue, para atender às especificidades linguísticas dos estudantes surdos” (BRASIL, 2021, n.p). Sendo assim, visando o atendimento de tais necessidades, é que está proposta a formação bilíngue.

A educação bilíngue, como afirma o parágrafo 2º, deve iniciar “na educação infantil, e se estenderá ao longo da vida” (BRASIL, 2021, n.p). Corroborando essa ideia, Lodi (2013) já considerava que “na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a educação bilíngue deva ser desenvolvida por intermédio de professores bilíngues” (LODI, 2013, p. 54). Assim, é oportunizado o contato precoce com a língua que, posteriormente, oferece ao aluno a garantia de aprendizado em sua língua, favorecendo o processo de escolarização e desenvolvimento.

Finalmente, a ampla legislação apresentada é resultado das lutas das pessoas com deficiência, as quais ao longo das suas histórias apresentaram várias demandas. É importante observar que, no decorrer dos anos, surgem diversas leis a fim de garantir ao estudante público alvo da educação inclusiva o direito de ter suas necessidades atendidas, além de desenvolver todas suas potencialidades.

3. A INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS: DA EDUCAÇÃO BÁSICA AO ENSINO SUPERIOR

O estudo sobre inclusão envolve aspectos teóricos e práticos, não apenas no âmbito educacional, como também político e social. Para tal é necessário a implicação de toda sociedade, a fim de que todas as pessoas possam participar, sendo aceitas independente de suas singularidades. No âmbito escolar não é diferente. A escola deve proporcionar aos estudantes a oportunidade de alcançarem suas potencialidades.

A escola, portanto, necessita atender a toda essa diversidade, valorizando as infinitas formas de aprendizagem e buscando alternativas para despertar em cada estudante maneiras de alcançar o pleno desenvolvimento.

Freire (2008) aponta que a inclusão

No contexto educacional, vem, também, defender o direito de todos os alunos desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades, bem como de apropriarem as competências que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania, através de uma educação de qualidade, que foi talhada tendo em conta as suas necessidades, interesses e características. (FREIRE, 2008, p. 05)

Para que tal objetivo seja alcançado, a escola precisa modificar-se a medida que suas perspectivas são alteradas, visando atender e proporcionar qualidade educacional e desenvolvimento social para todos os estudantes.

Atualmente, o termo “escola bilíngue” é confundido com o simples fato de determinada instituição ensinar outra língua. A escola que recebe alunos surdos e ouvintes compartilhando o mesmo ambiente educacional não é, necessariamente, uma escola bilíngue, pois o que caracteriza o ensino bilíngue para surdos é o que está proposto na Lei 14.191/2021, no artigo 60-A, quando determina que para ser bilíngue “[...] a modalidade de educação escolar [deve ser] oferecida em Libras, como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua [...]” (BRASIL, 2021, n.p).

Por isso, Nascimento e Costa (2014) defendem e confirmam que “o fato de se ter uma escola aberta a surdos e ouvintes não implica oferecer uma educação bilíngue” (NASCIMENTO; COSTA, 2014, p. 162). Nesse sentido, a educação bilíngue “é aquela que oferece instrução em duas línguas” (NASCIMENTO E COSTA, 2014, p. 162). Nessa perspectiva, a educação bilíngue deve contar, conforme Andreis-Witkoski (2017), “[...] como eixo de sustentação a Língua de Sinais como língua de instrução para o surdo, e a língua oral oficial do país como segunda língua” (ANDREIS-

WITKOSKI, 2017, p. 190). Portanto, o ensino bilíngue deve acontecer em um ambiente pensado e voltado para a perspectiva da surdez, no qual a língua de sinais é priorizada e a língua portuguesa usada como segunda língua, na modalidade escrita.

No formato bilíngue, a língua de sinais deve ser ensinada desde muito cedo, antes mesmo de entrar na escola, como língua materna. Corroborando, Oliveira *et al* (2015) aponta que

A inserção de adultos surdos no ambiente da criança surda possibilitaria a interação comunicativa entre ambos e auxiliaria a criança a adquirir naturalmente a linguagem. Isto mostra que o desenvolvimento da linguagem se dá tardiamente se o ensino da língua de sinais for iniciado apenas na escola e não antes. (OLIVEIRA *et al*, 2015, p. 892)

Para melhor desenvolvimento do estudante surdo, recomenda-se o contato com estímulos precoces, pretendendo obter o máximo desenvolvimento cognitivo, cultural e linguístico. Por isso, a oferta educacional em duas línguas preconizada pela proposta da escola bilíngue compreende que tal ação deva acontecer durante toda a educação básica. Nascimento e Costa (2014) concordam que

[...] essa garantia precisa estender-se para toda a educação básica e incluir a educação bilíngue precoce, a fim de garantir o acesso linguístico de toda criança surda ou deficiente auditiva, implantada ou não, às duas línguas a que têm acesso, na modalidade em que têm acesso. (NASCIMENTO; COSTA, 2014, p. 162)

Portanto, é imprescindível o contato precoce com a língua de sinais e, posteriormente, uma segunda língua, seja oral ou escrita. Ainda a respeito disso, dentro da proposta bilíngue, o processo de ensino-aprendizagem passa a despertar no estudante um aprendizado mais consciente. Portanto a perspectiva bilíngue exige da escola, a qual adota essa política, mudanças atitudinais, culturais e comportamentais, haja vista a necessidade de propor condições para oportunizar o desenvolvimento integral do estudante surdo e equipará-lo ao do estudante ouvinte.

Conseqüentemente, implementar a escola bilíngue exige reflexão e compromisso, pois trata-se da inserção de duas culturas, duas línguas que devem ser ensinadas e vividas no mesmo ambiente.

Conforme as reflexões de Oliveira *et al* (2015), esta proposta “busca um espaço prioritário para a língua natural da pessoa surda, a língua de sinais e o direito da criança surda adquiri-la por processos naturais durante o mesmo período em que a criança ouvinte adquire uma língua de modalidade oral” (OLIVEIRA *et al*, 2015, p. 893-

894). Ou seja, mais uma vez, a educação bilíngue considera como principal meta o desenvolvimento das habilidades do estudante surdo em sua primeira língua (Libras) e, conseqüentemente, o português na modalidade oral ou escrita.

3.1 A INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A Educação Básica é um nível da educação escolar brasileira, que visa o desenvolvimento e formação cidadã das pessoas. Tal nível é dividido em três etapas: A educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, tendo cada etapa objetivos distintos. Esse nível educacional, de acordo com a LDB, artigo 22, “tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996, n.p).

De acordo com a organização da educação básica, cada etapa apresenta organizações, características e metodologias próprias que visam atender ao público alvo ao qual é destinado dentro de suas especificidades.

Já as orientações oriundas da LDB consideram a obrigatoriedade do ensino a partir dos quatro anos de idade. Esse primeiro contato com a escola acontece na educação infantil e objetiva realizar um trabalho que desenvolva os aspectos físicos, cognitivos, motores, psicológicos, culturais e sociais das crianças, por meio de atividades que despertem a imaginação e criatividade.

A segunda etapa da educação básica é o ensino fundamental com duração de nove anos. Nesta etapa o estudante aprende e aprimora aspectos referentes à leitura, escrita, cálculos, bem como conteúdos que visam desvendar o ambiente social. O ensino fundamental é organizado em duas subdivisões: o primeiro consiste no ensino fundamental - anos iniciais, o qual acontece nas escolas regidas pelo poder municipal (com relação ao ensino público) e compreende do 1º ao 5º ano. Neste momento da vida escolar, os estudantes terão contato com conteúdos que servirão de base para os demais aprendizados e serão levados para toda a vida. Também é nessa etapa que se inicia e se consolida o processo de alfabetização. A outra subdivisão é o ensino fundamental - anos finais, o qual acontece sob a responsabilidade do poder estadual (com relação ao ensino público) e compreende do 6º ao 9º ano. Nesse momento, o estudante tem contato com conteúdos mais complexos.

A última etapa da educação básica, denominada ensino médio, tem duração de três anos e é associada a preparação dos estudantes para a próxima etapa da educação, o ensino superior, uma vez que os estudantes são preparados para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e vestibulares. Porém, essa etapa não se limita a isso, ela deve proporcionar aos estudantes o autoconhecimento, a autonomia intelectual e o pensamento crítico. Além dessas competências, concluir o ensino médio é essencial para o ingresso no mercado de trabalho.

A seguir, questões acerca da inclusão de alunos surdos em cada uma das etapas da educação básica serão apresentadas.

3.1.1 Educação Infantil

Sabe-se que a educação de crianças (de 0 a 5 anos) no Brasil, até meados dos anos 90, ocorria principalmente no âmbito familiar. Dessa maneira, a educação se dava através da troca de experiências no ambiente familiar.

A LDB 9.394/96 proporcionou às crianças de 0 a 3 anos um atendimento educacional institucionalizado, oportunizando um maior desenvolvimento linguístico (já que é nessa faixa etária que acontece o desenvolvimento da linguagem) (BRASIL, 1996). Nesse sentido, a LDB propõe que a educação infantil, mesmo não sendo obrigatória, passe a ser a primeira etapa da educação básica e que sua oferta seja de responsabilidade da rede municipal de ensino, deixando de ser atribuição da assistência social (BRASIL, 2006).

Na educação infantil, a interação social deve ser prioridade, visto que é através dela que a criança desenvolve sua criatividade, realiza troca de conhecimentos e, com isso, aprende das mais diversas maneiras. Nesse sentido, Oliveira (2013) considera que

A educação infantil é o momento onde deve acontecer também a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais sem discriminação de espécie alguma. Portanto, nenhuma criança surda pode ser discriminada no ambiente escolar. (OLIVEIRA, 2013, p. 23)

Sendo assim, é necessário que o ambiente contemple o uso da Língua de Sinais a fim de proporcionar as vivências e práticas sociais necessárias para a socialização. Em contrapartida, mesmo considerando a presença do Tradutor Intérprete de Libras, de extrema importância em diversas situações e meios, não há

como garantir que a socialização de crianças de 0 a 4 anos possa ser feita por um adulto, que intermediará a comunicação entre elas. Logo, não há outra forma de possibilitar tais vivências, senão dentro do ambiente da escola bilíngue, que proporcionará a esses alunos o contato primordial para que tais relações se estreitem e possibilitem essa interação.

O documento do MEC, intitulado “Educação Infantil: Saberes e Práticas de Inclusão”, de 2006, orientava que “como parte integrante da primeira etapa da educação básica, o aprendizado de línguas configura-se como componente curricular a ser desenvolvido com crianças surdas” (BRASIL, 2006, p. 18). Nesse sentido, ambas as línguas – Libras e Língua Portuguesa, a segunda em sua modalidade escrita – devem ser contempladas e ofertadas pelas instituições.

A garantia da educação inclusiva, como já visto anteriormente, é dada em diversos documentos norteadores da inclusão e, como pressupostos, também há menção de que seja ofertada desde os anos iniciais. Desse modo, se for desejo da família, a criança surda tem direito a frequentar as instituições de ensino desde a mais tenra idade a fim de desenvolver-se plenamente.

Como documento orientador da educação infantil as Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil adotam como preceito “o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc” (BRASIL, 1998, n.p). Nesse viés, a criança surda recebe o amparo necessário para que sua língua seja respeitada e valorizada. Além disso, é sabido que importantes trocas acontecem na educação infantil, por isso a educação inclusiva tem assumido um papel primordial no combate ao preconceito, vencendo os estigmas que cercam as pessoas com deficiências.

Diversas são as ações para que esta perspectiva inclusiva seja implementada e permaneça, porém ainda há obstáculos como a necessidade de aperfeiçoamento profissional no quadro da educação infantil frente à demanda de aprendizagem de uma nova língua. No documento do MEC é considerado que

A aquisição da LIBRAS em creches e pré-escolas é também um desafio. Envolve quebra de preconceitos, destruição de mitos e o reconhecimento de outro profissional: o professor instrutor surdo. É por meio desse profissional que o uso da LIBRAS deve efetivar-se. (BRASIL, 2006, n.p)

Além disso, o documento do MEC apresenta orientações acerca do profissional que estará à frente das turmas de educação infantil, objetivando o atendimento do

estudante surdo. Tal documento considera que o profissional pode ser surdo ou ouvinte. Caso a instituição conte, em seu quadro docente, com professores surdos, um professor ouvinte deverá ofertar aos estudantes apoio para que desenvolvam o aprendizado da língua oral (língua portuguesa).

Ademais, o professor regente pode ser ouvinte, mas é preciso que tenha um bom domínio em língua de sinais e metodologias que propiciem um bom aprendizado em língua portuguesa instrumental. Nessa perspectiva, a língua de sinais deve ser ensinada, em momento específico, por professor surdo.

Consideramos que “grandes ações devem ser desenvolvidas na escola para a interação das crianças surdas com os ouvintes. A comunicação nesse momento é o fator mais relevante” (BRASIL, 2006, p. 24). Neste caso, pressupõe-se que as crianças ouvintes deveriam aprender Libras.

Nesse sentido, ao se pensar na escola inclusiva, a estrutura física da instituição não deve ser o único elemento a ser modificado imediatamente. O profissional que fará o atendimento e efetivará o processo de inclusão de um aluno público alvo da educação inclusiva deve ser capacitado para tal papel, ou seja, a formação desses professores deve abranger tais demandas.

Diante da perspectiva da escola inclusiva, compreende-se que todas as pessoas com deficiência tenham um espaço na escola. Para os estudantes surdos, o ideal seriam as escolas bilíngues, no entanto a realidade é outra: são reservados espaços nas classes de ensino regular, ou classe especial para surdos.

Nesse ínterim, as pessoas surdas podem optar pelo modelo educacional ofertado na escola bilíngue, ou escolas de ensino regular. Oliveira (2013) aponta que “o avanço ocorreu de forma muito intensa, pois de acordo com o processo histórico, as lutas foram muito fortes para que eles pudessem estar inseridos em todos os espaços da sociedade” (OLIVEIRA, 2013, p. 24).

Em relação à educação infantil, e em consequência da compreensão de que essa etapa da educação básica contempla o período de aquisição da língua, a escola bilíngue tem como proposta o atendimento usando a Língua de Sinais como principal meio de comunicação e a língua portuguesa na modalidade escrita. Nesse sentido, Opolz (2020) considera que “é na escola bilíngue que a criança surda adquire referência e identidade linguística ao ter interação com outras crianças surdas e adultos surdos que utilizam a Língua de Sinais como primeira língua” (OPOLZ, 2020, p. 60).

Consequentemente, o aprendizado da Língua de Sinais dá ao estudante a autonomia necessária para receber informações, comunicar-se e ter contato com a sua cultura. Karnopp e Quadros (2001) consideram que

É fundamental que os bebês tenham contato com pessoas que dominem a LIBRAS, preferentemente, pessoas surdas. Garantir o acesso à língua de sinais é garantir a aquisição da linguagem e a aquisição de valores, culturas e padrões sociais que perpassam através do uso da língua. A criança surda precisa ter acesso à LIBRAS e interagir com várias pessoas que usam tal língua para constituir sua linguagem e sua identidade emocional e social. (KARNOPP; QUADROS, 2001, p. 11)

Opolz (2020) também pontua que

Neste cenário, nos primeiros anos de escolaridade, a criança surda vai aprendendo e adquirindo a Libras, recepcionando informações e significações do contexto cultural que vivencia dentro da escola, e aos poucos vai utilizando a Libras para se expressar, tendo sempre como referencial o professor surdo adulto e os outros alunos surdos da escola. (OPOLZ, 2020, p. 60-61)

Quando inserida no contexto bilíngue e em contato com seus pares, a criança surda desenvolve-se dentro dos aspectos esperados e, ainda, tem contato com a cultura e constrói sua identidade surda.

3.1.2 Ensino Fundamental

Conforme definido no Decreto 5.626/05, o ensino fundamental trata-se da segunda etapa da educação básica de cunho obrigatório que abrange, nos anos iniciais, do 1º ao 5º ano e, nos anos finais, do 6º ao 9º ano. Tal etapa da educação básica pode ocorrer no contexto da escola bilíngue ou na escola regular (BRASIL, 2005).

Nos anos iniciais do ensino fundamental, a criança passa a iniciar o processo de alfabetização. No ambiente da escola bilíngue:

[...] conforme a criança surda ingressa no período pré-escolar e nos anos iniciais do ensino fundamental, a Língua Portuguesa vai sendo explorada pela prática do letramento – prática está sempre mediada e significada pela Libras. Por isso, defende-se a configuração bilíngue na educação de surdos. (OPOLZ, 2020, p. 61)

Dessa forma, nessa etapa da educação básica, os estudantes iniciam o processo de alfabetização e, quando inseridos na escola bilíngue tem contato com os aspectos culturais e sociais.

De acordo com Opolz (2020) “o processo de alfabetização, para se converter num processo de letramento efetivo, precisa ser significativo – enfim, estar contextualizado com a realidade do indivíduo” (OPOLZ, 2020, p. 68). Por isso, o êxito do processo de alfabetização e letramento terá muito mais chances de ocorrer em um local mais próximo de sua realidade, isto é, que considere sua língua e sua cultura.

Considerando o modelo da escola regular e inclusiva, o processo de alfabetização e letramento, dentro dessa perspectiva, fica comprometido.

A alfabetização envolvendo o sistema de escrita alfabética e a rota fonológica de leitura são inconvenientes para o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita pelo aluno surdo, não somente porque envolve processamento auditivo, mas porque a abordagem metodológica da alfabetização explora a perspectiva de português como primeira língua considerando a configuração áudio/oral/gráfica e a relação entre grafemas e fonemas. (OPOLZ, 2020, p. 17)

Nos anos iniciais do ensino fundamental a maior atenção é dada ao processo de alfabetização, buscando sua consolidação. Já nos anos finais do ensino fundamental, a educação de surdos acontece de forma distinta, uma vez que eles passam a ser atendidos, em geral, fora do contexto da escola bilíngue e passam a frequentar a escola regular inclusiva. Nessa perspectiva educacional, o estudante tem direito ao profissional tradutor intérprete de Libras, o qual tem como função fazer a mediação do conteúdo explanado em língua portuguesa para a língua de sinais.

Lacerda (2014) observa que

Na ausência desses profissionais, a interação entre surdos e ouvintes fica muito prejudicada. Os surdos ficam limitados a participar apenas parcialmente de várias atividades (pelo não acesso à língua oral), desmotivados pela falta de acesso ou total exclusão das informações. (LACERDA, 2014, p. 34)

Por isso a presença do intérprete nos anos finais do ensino fundamental é de extrema importância. Além disso, no processo educacional do estudante surdo, o intérprete e o professor precisam trabalhar em consonância, a fim de proporcionar o acesso aos conteúdos e garantir o aprendizado e a interação entre os estudantes surdos e ouvintes. Além do aprendizado, a interação deve ser prioridade, visto que através dela o aluno surdo poderá desenvolver-se e sentir-se incluído.

Assim como o professor, o intérprete também precisa participar da equipe educacional, mas é necessário que os papéis e compromissos estejam bem definidos para que a aprendizagem e interação do surdo com o meio sejam garantidas no espaço da escola regular. A esse respeito, Lacerda (2014) pontua que

As opiniões do IE são tão importantes como as de qualquer outro profissional que atua no espaço escolar, pois ele conhece bastante a criança surda, a língua de sinais e pode colaborar para a construção de uma prática pedagógica mais adequada ao aluno surdo e a uma perspectiva bilíngue. (LACERDA, 2014, p. 35)

A sincronia entre o trabalho do professor e do intérprete é extremamente importante. Como aponta Lacerda (2014), “é importante que o professor regente da classe conheça a língua de sinais, não deixando toda a responsabilidade da comunicação com os alunos surdos para o intérprete” (LACERDA, 2014, p. 35). Diante de tal afirmação, os profissionais envolvidos nesse processo precisam ter ciência e compromisso ao desempenhar suas funções. Lacerda salienta que “a responsabilidade pela educação do aluno surdo não pode e não deve recair somente no intérprete, visto que seu papel principal é interpretar. A responsabilidade de ensinar é do professor” (LACERDA, 2014, p. 35).

Diante dos papéis bem definidos, a presença do intérprete não exime o professor do aprendizado e uso da língua de sinais para comunicar-se efetivamente com o aluno surdo e, assim, proporcionar ao estudante a possibilidade de receber questionamentos e interações mais concretas com o conteúdo.

Quando o professor não usa a língua de sinais, o aluno surdo pode perder o interesse na aula e perder a motivação, sentido-se desvalorizado com relação aos estudantes ouvintes (LACERDA, 2014), pois o conhecimento da língua de sinais aproxima o professor do aluno surdo. O intérprete realiza a mediação da comunicação no momento da exposição dos conteúdos, mas através do uso da língua pelo professor, o estudante tem a possibilidade de esclarecer suas dúvidas assim como acontece com os estudantes ouvintes.

O papel do tradutor intérprete de Libras no processo de ensino aprendizagem do aluno surdo é indispensável, mas não pode substituir a interação que deve existir entre professor e aluno surdo. Nesse sentido, a educação dos estudantes surdos dos anos finais do ensino fundamental merece atenção e aprimoramento das práticas pedagógicas exercidas.

3.1.3 Ensino Médio

Conforme ocorre nos anos finais do ensino médio, o estudante surdo continua inserido no contexto da escola regular inclusiva. A LDB apresenta como finalidade do

ensino médio

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996, n.p)

Ou seja, os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental devem ser consolidados no ensino médio e devem oferecer o embasamento necessário para que o estudante prossiga para uma nova etapa. Além disso, nessa etapa o estudante também precisa receber instrução para o acesso ao mercado de trabalho, a fim de que se adapte às situações e possibilidades vindouras.

Com relação à educação de jovens surdos inseridos no ensino médio, vários fatores influenciam a permanência e a conclusão dos alunos nessa etapa, como as perspectivas que abrangem tal nível. Tanto o preparo para o mercado de trabalho, quanto o ingresso no ensino superior são possíveis demandas.

Há também de se considerar que muitos estudantes preocupam-se com as condições financeiras da família. Junior (2013) revela que

Outro desafio do Ensino Médio tem relação com a condição financeira dos alunos e suas famílias, que muitas vezes têm dificuldades quanto a recursos para ajudar na educação. O aluno da rede pública, muitas vezes, não tem recursos próprios para manter-se nos estudos. (JUNIOR, 2013, p. 55)

Nesse sentido, as dificuldades financeiras interferem, em certos casos, na permanência dos alunos e na conclusão do ensino médio.

Além disso, recursos e metodologias diferenciadas influenciam no processo educacional e na permanência nessa fase. Com o sujeito surdo não é diferente. É necessário pensar no surdo como alguém que necessita de mais elementos visuais. Por isso, é primordial a adaptação de recursos e metodologias às singularidades deles. Para Junior (2013), “os alunos do Ensino Médio acabam não tendo interesse nos estudos por falta de material, dinâmicas em laboratórios e outros recursos que sejam mais atrativos” (JUNIOR, 2013, p. 59).

A estrutura escolar contribui para a evasão, pois acaba não ofertando os

recursos básicos que possibilitam, através da metodologia do professor, uma educação de qualidade. O autor ainda salienta que “os professores não elaboram materiais para uso em sala de aula e quanto ao uso de laboratórios, falta o acesso às ferramentas de pesquisa, como o Google e outros” (JUNIOR, 2013, p. 59).

Também é importante atentar-se ao fato de que

Uma educação pública precisa ser acessível para todos, independentemente da condição social. A inclusão é um projeto de educação para qualquer pessoa com alguma especificidade, mas observo que a estratégia do governo é aumentar o quantitativo de matrículas, sem uma necessária preocupação com a qualidade. (JUNIOR, 2013, p. 59)

Sendo assim, tal problemática se agrava quando envolve o aluno surdo. Até que sejam dadas condições necessárias para o aprendizado na classe regular, o estudante surdo permanece recebendo os conteúdos através de metodologias inadequadas (PEDROSO, 2006). Dessa forma, é importante ressaltar que na maioria das vezes, as metodologias tornam-se inadequadas, já que não são pensadas para a minoria, os surdos nesse caso, presentes na classe do ensino regular. Nesse sentido, as metodologias pensadas com a intencionalidade de atender às particularidades do aluno surdo consideram que esses sujeitos necessitam de metodologias pautadas na questão visual, como já abordado anteriormente.

Portanto, compreende-se que, nessa etapa da educação, o contexto escolar e os métodos usados pouco contribuem e dão condições para o exercício profissional e para a continuidade do ensino. Mesmo diante de uma ampla política que estabelece condições para o desenvolvimento educacional e social da pessoa surda, sabe-se que pouco é efetivado. A esse respeito, Junior (2013) destaca que

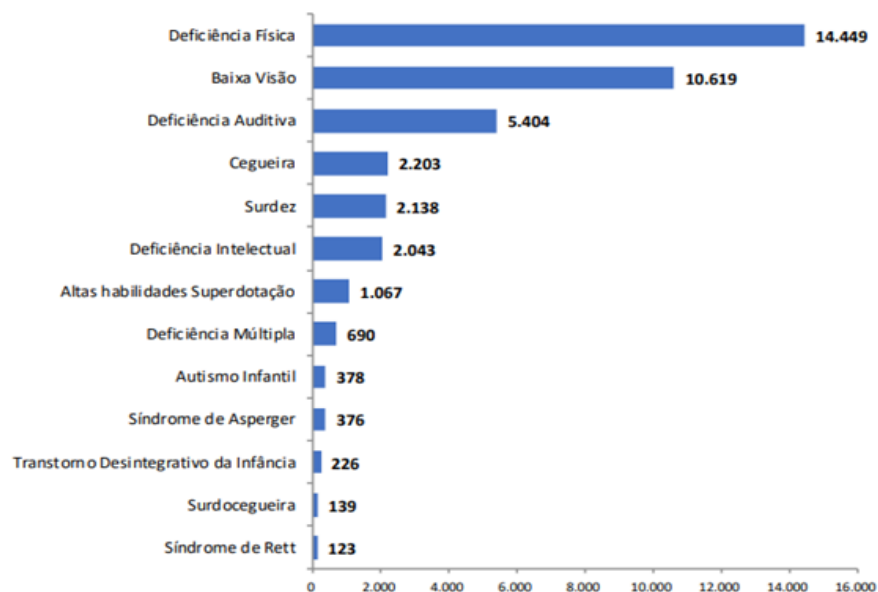
Não há leis que priorizem a formação para o trabalho para os surdos, esses sujeitos se submetem a trabalhos simples, básicos, pois não têm conhecimentos profissionais, não estudaram em faculdades, não sabem se comunicar em língua portuguesa, não têm conhecimentos para entrarem no mercado de trabalho. Tudo isto, fruto da falta de investimento principalmente na educação básica. (JUNIOR, 2013, p. 65)

Considerando isso, a educação precisa ser repensada de forma que tais mudanças atinjam os diversos níveis de ensino a fim de que o estudante surdo tenha igualdade de oportunidades e possa aprender na mesma proporção que os ouvintes. Além disso, a singularidade dos estudantes surdos precisa ser levada em consideração, para que o processo de aprendizagem contemple metodologias pertinentes a esses sujeitos.

3.2 A INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS NO ENSINO SUPERIOR

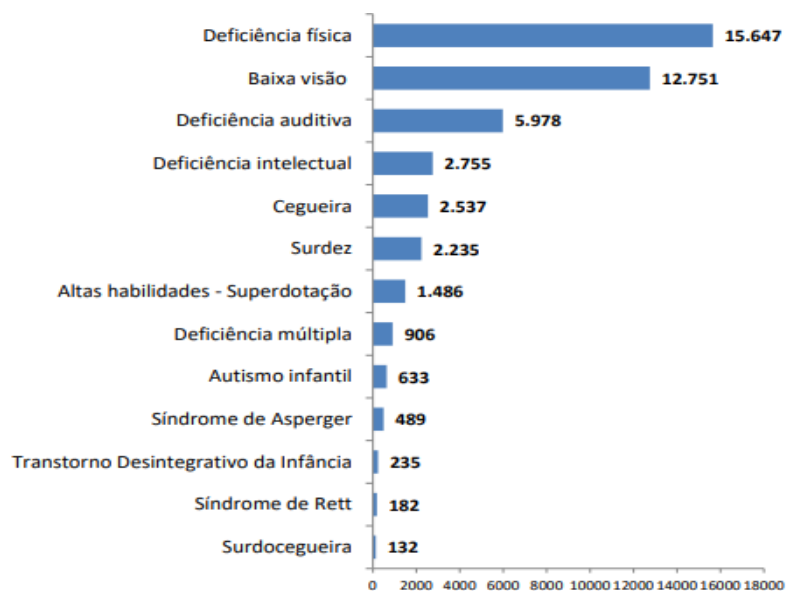
O número de estudantes surdos que tem acesso ao ensino superior vem crescendo anualmente, como apresentam os gráficos das figuras abaixo:

FIGURA 1 – NÚMERO DE MATRÍCULAS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA, TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO OU ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO, POR TIPO DE DEFICIÊNCIA 2017.



FONTE: MEC/INEP, 2018.

FIGURA 2 - NÚMERO DE MATRÍCULAS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA, TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO OU ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO, POR TIPO DE DEFICIÊNCIA 2018.



FONTE: MEC/INEP, 2019.

O censo da Educação Superior correspondente ao ano de 2017 apontava que 2.138 alunos com surdez haviam ingressado no ensino superior. No ano seguinte, o censo registrou o ingresso de 2.235 alunos com surdez. Mesmo que a passos lentos esse número vem crescendo. Tal crescimento justifica-se diante das inúmeras conquistas que a legislação prevê, dentre elas destaca-se a presença de intérpretes sem ônus financeiro para os estudantes. As instituições de ensino, frente a essa nova realidade, precisam estar preparadas para dar o devido suporte e para garantir o êxito no processo educacional do aluno surdo. Além disso, ainda hoje, tal crescimento demanda a emergência na formação de professores para receber esses alunos, formação esta que está prevista na legislação através do Decreto 5.626/2005.

Muitas políticas foram criadas para estabelecer o acesso de estudantes no ensino superior, porém tais ações não mencionaram o acesso da pessoa com deficiência. A respeito dessa pauta, Ansay (2020) relata que

Quanto às políticas de acesso, a proposta era ampliar, em quatro anos, as vagas no ensino superior, “em taxas compatíveis com o estabelecido no PNE (prover até o final da década, a oferta da educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos)” (2002, s/p). No entanto, nas propostas deste programa do Governo Lula não havia nenhuma menção ao acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior. (ANSAY, 2020, p. 101)

Apesar de serem elaboradas políticas que possibilitaram o acesso ao ensino superior, a pessoa com deficiência, mesmo com todos os instrumentos criados que defendiam sua escolarização, não é mencionada.

Para Ansay, “as políticas de expansão do ensino superior continuavam mantidas sob a lógica da estratificação e da privatização” (ANSAY, 2020, p. 101). Sendo assim, projetos como o Programa Universidade para Todos (PROUNI) viabilizaram o acesso ao ensino superior, mas não prevendo especificamente as demandas das pessoas com deficiência.

Outros programas, como o Programa da Acessibilidade na Educação Superior (INCLUIR) e o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), também não foram configurados de forma a proporcionar o sucesso educacional do estudante com deficiência no ensino superior, já que eles proporcionam o acesso ao ensino superior, mas não são capazes de assegurar a permanência.

Para um acesso efetivo ao ensino superior, que garanta ao estudante surdo o sucesso acadêmico, além do respeito pela língua de sinais como primeira língua e a

língua portuguesa na modalidade escrita, é necessário considerar questões singulares que envolvem o aprendizado. De acordo com Gomes (2018), seriam necessários “currículo adaptado, disciplina de Libras na grade curricular, professores bilíngues com fluência em Libras, intérpretes qualificados, materiais e livros didáticos adaptados, avaliação especializada em Libras para surdos” (GOMES *et al*, 2018, p. 64), oferecendo maiores oportunidades a esse tipo de alunado.

Além disso, o Decreto Presidencial nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 (o qual dispõe sobre a educação a distância no Brasil), foi outra política que vislumbrava a expansão do ensino superior. Tal política foi atrelada ao programa Universidade Aberta do Brasil, cujo objetivo era

[...] ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, por meio da educação a distância.
[...] oferecer formação inicial a professores em efetivo exercício na educação básica pública, porém ainda sem graduação.
[...] ofertar cursos a dirigentes, gestores e outros profissionais da educação básica da rede pública[...]
reduzir as desigualdades na oferta de ensino superior e desenvolver um amplo sistema nacional de educação superior a distância. (BRASIL, 2006)

Mesmo diante de inúmeras políticas que pretendiam propiciar a expansão do ensino superior, não eram pensadas ações que dessem oportunidades ao estudante surdo.

Voltando ao programa INCLUIR (criado em 2005 pelo MEC), é importante lembrar que ele pretendia dar acesso às pessoas com deficiência às IFES. Referente ao programa, Ansay (2020) considera como seu objetivo principal “fomentar a criação de núcleos de acessibilidade nas IFES, garantindo a este grupo de alunos uma integração à vida acadêmica, eliminando barreiras arquitetônicas, comportamentais, pedagógicas e de comunicação” (ANSAY, 2020, p. 120).

No ano de 2007, foi criado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), a fim de dar as orientações para todas as modalidades e níveis de ensino. Ansay (2020) considera que “no caso da Educação Superior, a ação do governo foi criar o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que previa dobrar o número de alunos em 10 anos, a partir de 2008” (ANSAY, 2020, p. 103).

Importante ressaltar que no decorrer dos anos houve um crescimento relevante com relação ao acesso nas IES. Além do PROUNI, outro programa social para inclusão estudantil é o Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior

(FIES). A esse respeito, Sá (2020) considera que

nos últimos 15 anos cresceu significativamente o ingresso de discentes público-alvo da Educação Especial no ensino superior nacional, sobretudo em decorrência da criação de novas instituições de ensino superior (IES) e da implantação de ações governamentais que estimulassem o acesso de minorias sociais, como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), do Programa de Financiamento Estudantil (FIES). (SÁ, 2020, p. 68)

Em razão destas iniciativas as matrículas nessa etapa de ensino cresceram.

Atualmente, há distintas formas de acesso ao ensino superior das quais pode-se destacar o tradicional concurso vestibular e os programas estudantis que, através do ENEM, oferecem vagas pelo do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), PROUNI e FIES, já mencionados.

O vestibular tradicional consiste em um processo seletivo que é realizado através de uma prova com questões referentes aos conteúdos do ensino médio. Tais questões podem ser discursivas e/ou objetivas, além disso, a prova pode ser composta por uma redação. Para essa forma de acesso ao ensino superior, são agendados local e horário para cada uma das fases. Há instituições que ofertam até dois vestibulares no ano. Com relação ao estudante surdo, há normativas que dão previsões a respeito da organização e realização do vestibular visando atender às singularidades dos candidatos. Portanto, alguns mecanismos devem ser priorizados no momento da realização do vestibular, tais como o Decreto nº 3.298 (BRASIL, 1999), a Portaria nº 3.284 (BRASIL, 2003), a Circular nº 277 (BRASIL, 1996), a Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015), entre outros.

Com relação ao acesso da pessoa com deficiência ao ensino superior, a LBI, no Artigo 30, orienta que as IES devem adotar as algumas medidas:

- I - atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;
- II - disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;
- III - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;
- IV - disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;
- V - dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;
- VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;
- VII - tradução completa do edital e de suas retificações em Libras. (BRASIL,

2015)

Ou seja, algumas medidas que já eram contempladas em documentos anteriores foram reafirmadas na LBI (BRASIL, 2015). Porém deve-se considerar que a democratização do ensino superior ainda necessita de adequações e investimentos, para que ofereça o ensino da maneira ideal aos estudantes com deficiência, sobretudo ao estudante surdo.

4. POLÍTICAS INSTITUCIONAIS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ RELACIONADAS AOS ESTUDANTES SURDOS

A Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), foi criada por meio da Lei Estadual Nº 17.590, de 12 de junho de 2013, sendo uma autarquia estadual com sede na cidade de Paranavaí. Sua organização é na forma multicampi e está vinculada à Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.

Fazem parte da Universidade Estadual do Paraná as seguintes campi:

I - Campus de Curitiba I – Escola de Música e Belas Artes do Paraná;

II - Campus de Curitiba II – Faculdade de Artes do Paraná;

III - Campus de São José dos Pinhais - Academia Policial Militar do Guatupê;
IV - Campus de Campo Mourão – Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão;

V - Campus de Apucarana – Faculdade Estadual de Ciências Econômicas de Apucarana;

VI - Campus de Paranavaí – Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí;

VII - Campus de Paranaguá – Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá;

VIII - Campus de União da Vitória – Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória.

IX A Escola Superior de Segurança Pública da Academia Policial Militar do Guatupê passa a ser unidade especial, academicamente vinculada à Unespar.⁴ (UNESPAR, 2021, p.1)

FIGURA 3 - LOCALIZAÇÃO DOS SETE CAMPI E CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNESPAR⁵.



⁴ Alterado pela Resolução 012/2014- COU/UNESPAR

⁵ O Campus do Guatupê, apesar de ter vinculação acadêmica, o mesmo possui autonomia orçamentária e administrativa, por isso, não consta em muitos documentos da Unespar.

FONTE: UNESPAR (2022)

De acordo com as informações do site da UNESPAR (2022), a instituição tem mais de 12.000 estudantes.

Localizamos apenas um Relatório Consolidado no Censo da Educação Superior UNESPAR, do ano de 2017, com os seguintes dados:

TABELA 1 - RELATÓRIO CONSOLIDADO DA IES MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Dados de alunos com deficiência	Modalidades de Ensino	
	Presencial	EAD
Cegueira	3	0
Baixa Visão	6	0
Surdez	2	0
Deficiência Auditiva	4	0
Deficiência Física	6	0
Surdocegueira	0	0
Deficiência Múltipla	0	0
Deficiência Intelectual	3	0
Autismo	5	0
Síndrome de Asperger	0	0
Síndrome de RETT	0	0
Transtorno Desintegrativo da Infância	0	0
Altas Habilidades/Superdotação	1	0

FONTE: UNESPAR (2017)

No site da UNESPAR (2021), são expostos dados referentes aos perfis dos ingressantes, do ano de 2021. Tais dados foram coletados através da aplicação de questionários e as respostas foram registradas pelos próprios ingressantes, no ato da matrícula. Esses dados são pautados nas respostas obtidas pelo preenchimento de 2.007 questionários e correspondem às matrículas nos sete *campi*.

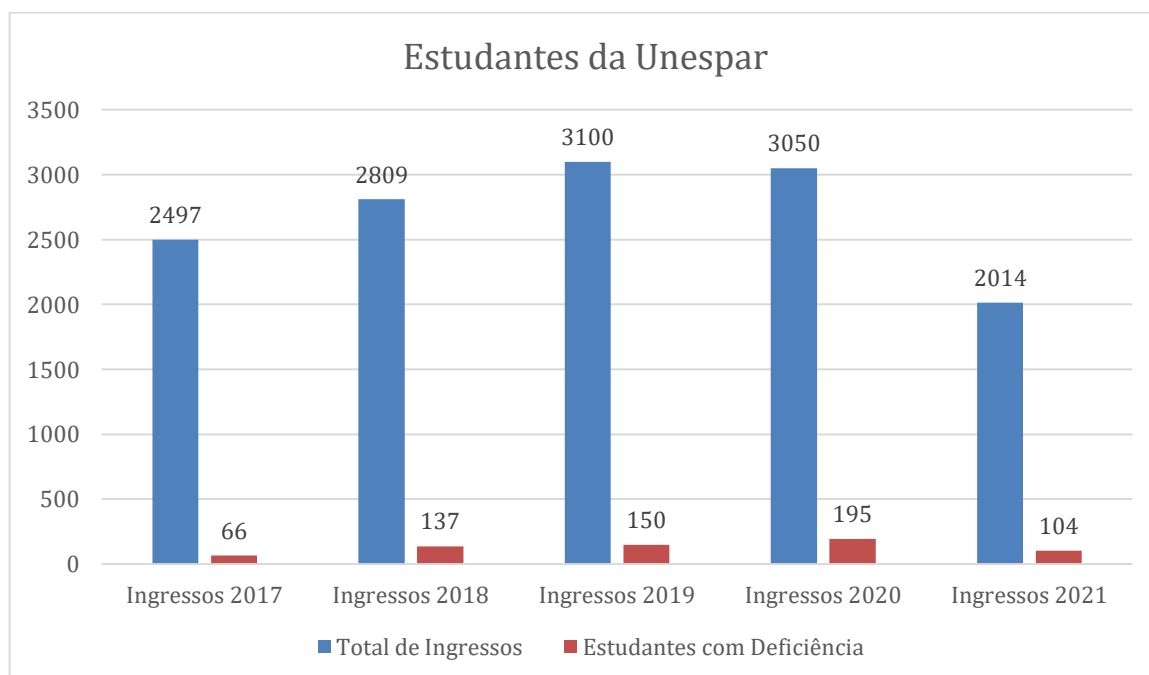
As informações coletadas referem-se ao perfil socioeconômico dos ingressantes e conta com questões a respeito do sexo, origem, renda familiar, necessidade de atendimento educacional especializado, entre outros. Essas

informações são de extrema relevância, pois possibilitam o desenvolvimento de ações que podem promover o respeito à diversidade, à equidade, à pluralidade e ao desenvolvimento estudantil.

Em 2022, foi criada na UNESPAR a Pró-Reitoria de Políticas Estudantis e Direitos Humanos (PROPEDH), que coordena as políticas institucionais relacionadas ao atendimento estudantil. Anteriormente, cabe ressaltar, que havia iniciativas isoladas dos *campi*, mas que um trabalho integrado só começa em 2016, a partir da constituição do Núcleo de Educação Especial Inclusiva (NESPI) e que ele é incorporado ao Centro de Educação em Direitos Humanos (CEDH) da Unespar (MOSQUERA *et al*, 2022).

Com o objetivo de obtermos dados recentes para a presente pesquisa, levando em consideração a necessidade de ter acesso ao número de estudantes surdos matriculados nos *campi* da Unespar, estabelecemos contato com a Coordenação do Núcleo de Educação Especial e Inclusiva (NESPI) da Unespar, para coletar informações referentes aos estudantes com deficiência ingressantes na instituição. Tal contato foi realizado através de *e-mail* e foram obtidos os dados apresentados nos gráficos abaixo.

GRÁFICO 1 - TOTAL DE INGRESSOS DE ESTUDANTES NA IES ENTRE 2017 E 2021.

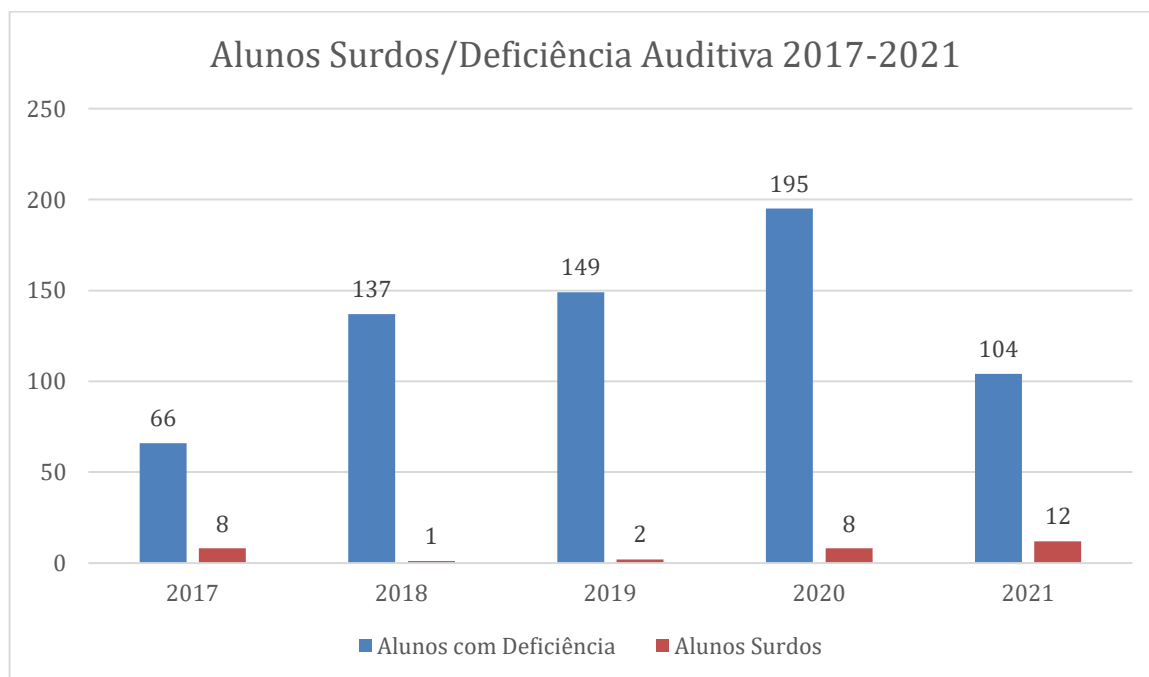


FONTE: DADOS DA COORDENAÇÃO DOS NESPIs DOS CAMPUS DA UNESPAR (2022).

O gráfico acima expõe o número de matrículas nos *campi* da Unespar,

realizando um comparativo com relação ao número de matrículas para pessoas com deficiência.

GRÁFICO 2 - ESTUDANTES SURDOS/DEFICIÊNCIA AUDITIVA ENTRE 2017 E 2021.



FONTE: DADOS DA COORDENAÇÃO DOS NESPIs DOS CAMPUS DA UNESPAR (2022)

O gráfico acima expõe o número de estudantes com deficiência nos *campi* da Unespar, realizando um comparativo com relação ao número de matrículas para alunos surdos.

Nota-se que há uma flutuação no que concerne o ingresso de alunos surdos na Universidade, do gráfico acima é possível verificar que no ano de 2017, dentre 66 alunos que alegaram alguma deficiência ao preencher o questionário, 8 deles correspondiam como alunos surdos/surdos-cegos/deficientes auditivos. Já no ano de 2018, o ingresso daqueles que alegaram deficiência foi maior, todavia o número de alunos que alegaram ser surdos/surdos-cegos/deficientes auditivos foi bem menor, quais sejam 137 para 1. Nada obstante, os dados do terceiro ano analisado foram parecidos com o do ano anterior, ingressando apenas 2 alunos surdos/surdos-cegos/deficientes auditivos por 149 que relataram alguma deficiência. Já no ano de 2020, no auge da pandemia de Covid-19, houve uma ascensão tanto daqueles que declararam alguma deficiência, bem como dos surdos/surdos-cegos/deficientes auditivos, totalizando 8 para 195. Por fim, no último ano analisado, podemos dizer que a percentagem base daqueles que alegaram ser surdos/surdos-cegos/deficientes

auditivos subiu com base nos acessos dos anos anteriores, pois nota-se que de 104 pessoas com deficiência, 12 surdos/surdos-cegos/deficientes auditivos ingressaram na universidade.

A fim de esclarecer as estatísticas já mencionadas, é importante trazer à discussão os dados discriminados de forma ampla, ou seja, trazendo dados baseados na totalidade dos ingressos, usando os dados de acesso ao ensino superior na Unespar. Destaca-se que foram analisados os anos de 2017 a 2021, evidenciando o ingresso de todos os alunos, independente se declaravam alguma deficiência. Em 2017, 2497 alunos tiveram suas matrículas efetuadas, em 2018, 2809 alunos, no terceiro ano, 3100 alunos, já em 2020, o número apresenta uma pequena queda, totalizando 3050 alunos e, por fim, no ano de 2021, 2014 alunos tiveram acesso ao ensino superior na Unespar.

Dito isso, apresentam-se os seguintes dados, nas seguintes tabelas:

TABELA 2 - COMPARATIVO ENTRE O TOTAL DE ACESSOS E NÚMERO DE ACESSOS POR ESTUDANTES SURDOS EM PERCENTUAL

Ano	Total de acesso	Nº de acessos de surdos	Total em %
2017	2497	8	0,32%
2018	2809	1	0,04%
2019	3100	2	0,06%
2020	3050	8	0,26%
2021	2014	12	0,60%

FONTE: DADOS DA COORDENAÇÃO DOS NESPIs DOS CAMPUS DA UNESPAR (2022)

Diante dessa exposição, destacamos que, no decorrer dos anos, houve uma certa variação no número total de acessos. Inicialmente esse número cresce e, posteriormente, apresenta uma queda considerável. Em contrapartida, verifica-se que no caso das matrículas de estudantes surdos, houve um crescimento significativo, tanto no total (12 alunos no ano de 2021), como quando comparado ao total de acesso.

Tais informações foram coletadas do material recebido via *e-mail*, que corresponde ao formulário preenchido pelos estudantes que ingressaram na IES. Após análise das respostas dos ingressantes, foram identificadas pessoas que se consideram surdas, surdocegas, deficientes auditivas ou com pequena perda auditiva, elas estão representadas no quadro 3, como surdos.

Após análise das informações acerca do ingresso de estudantes surdos, eles

foram separados conforme seus respectivos *campus*, a fim de mapear e estabelecer contato para início da pesquisa, como apresenta a tabela 3.

TABELA 3 - ESTUDANTES SURDOS SEPARADOS POR CAMPUS ENTRE 2017 E 2021.

CAMPUS	2017	2018	2019	2020	2021
Apucarana	3	0	0	1	1
Campo Mourão	1	0	0	2	2
Curitiba I	0	0	0	1	0
Curitiba II	1	0	0	1	5
Paranaguá	1	1	0	0	1
Paranavaí	0	0	1	2	3
União da Vitória	2	0	1	1	0
TOTAL	8	1	2	8	12

FONTE: DADOS DA COORDENAÇÃO DOS NESPIs DOS CAMPUS DA UNESPAR (2022)

Posteriormente, entramos em contato com os estudantes através de *e-mail* e *WhatsApp*, com o intuito de convidá-los para a pesquisa e enviar o formulário com termo de aceite.

4.1 NÚCLEOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA DA UNESPAR

Na Unespar, a questão da inclusão dos estudantes surdos ainda é recente, pois a própria universidade é jovem, completará 10 anos em 2023. Além disso, apesar das iniciativas isoladas de professores e professoras, a universidade só começou um trabalho integrado a partir da constituição do Núcleo de Educação Especial e Inclusiva (NESPI), em 2016, que é um dos núcleos incorporados ao CEDH da Unespar e que, atualmente, faz parte da recém formada PROPEDH, em 2022⁶.

O NESPI é responsável pelo acompanhamento do acesso, inclusão e permanência de pessoas com deficiência (física, neuromotora, intelectual, sensorial),

⁶ Após a aprovação do Conselho Universitário (COU), a Reitoria da Unespar cria a Pró-Reitoria de Políticas Estudantis e Direitos Humanos (PROPEDH). Para a reitora da Unespar, Salete Machado Sirino, "a criação da PROPEDH é uma resposta às demandas e lutas históricas do movimento estudantil pelo fortalecimento institucional para o desenvolvimento de estratégias que promovam avanços na solução dos desafios para a equidade de grupos vulneráveis frente às desigualdades sociais do país. Trata-se, portanto, de uma conquista importantíssima desta Universidade, dada a relevância de ações voltadas aos direitos de acesso e permanência de estudantes no Ensino Superior público".

altas habilidades/superdotação e acometimentos físicos ou psicológicos permanentes ou transitórios que dificultem o desenvolvimento acadêmico em iguais condições com os demais.

O NESPI tem como atribuições:

- I. Manter um espaço para discussão, planejamento e implementação de estratégias que garantam acesso, inclusão e permanência de pessoas com necessidades educacionais especiais por motivo de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, comprometimento físico ou psicológico permanente ou transitório que dificultem seu desenvolvimento acadêmico em iguais condições com os demais nos cursos da UNESPAR;
- II. Realizar levantamento de necessidades de aquisição de materiais de tecnologia assistiva e das áreas com problemas de acessibilidade arquitetônica no âmbito do campus, para encaminhamento a órgão competente para o desenvolvimento de estudo técnico de adaptações arquitetônicas, bem como para o planejamento institucional de destinação de recursos para obras de acessibilidade arquitetônica e aquisição de materiais assistivos;
- III. Contribuir com a comissão permanente de vestibular a fim de proporcionar a acessibilidade necessária de pessoas com necessidades educacionais especiais para a realização das provas de ingresso no ensino superior;
- IV. Criar procedimentos de identificação e comunicação com alunos com necessidades educacionais especiais no âmbito do campus e ofertar apoio didáticopedagógico a esses alunos e seus professores, no sentido de mediar o processo educacional e combater todas as formas de violência decorrentes da segregação e do preconceito;
- V. Identificar potencialidades e necessidades do campus quanto à formação de equipe multidisciplinar para promover o adequado apoio a alunos com necessidades educacionais especiais;
- VI. Orientar e supervisionar acadêmicos para desempenhar ações de tutoria junto a alunos com necessidades educacionais;
- VII. Criar e manter atualizado um banco de dados com informações sobre alunos com necessidades educacionais especiais inscritos e admitidos no concurso vestibular, bem como, sobre a permanência desses alunos e conclusão dos cursos ofertados no campus, com finalidade de avaliação diagnóstica e colaboração com políticas públicas de inserção social de grupos vulneráveis. (UNESPAR, 2022, n.p)

Também o NESPI de cada campus desenvolve uma série de ações educativas de formação de professores/as, com perspectiva inclusiva, em especial nas licenciaturas, incluindo ações de conscientização da comunidade acadêmica (docentes, discentes, agentes universitários e funcionários terceirizados) em diálogo com demais instâncias de ensino, pesquisa e extensão dos *campi*, sobre temáticas concernentes à Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva.

O Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE) também aprovou⁷ o Plano

⁷ CEPE aprova regulamento de Plano Educacional Individualizado para estudantes com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos funcionais específicos. Disponível em: <<https://www.unespar.edu.br/noticias/cepe-aprova-regulamento-de-plano-educacional-individualizado->

de Ensino Individualizado (PEI), em todos os *campi* da Unespar. Com esse documento, é possível que os/as professores/as, sob orientação da coordenação do NESPI, organizem planejamentos de aulas específicas para cada necessidade.

De acordo com as ofertas estabelecidas no edital⁸ Nº 001/2022-CPPS/UNESPAR, que estabelece o Processo Seletivo Simplificado (PSS) para contratação de professores temporários, os *campi* de Apucarana, Campo Mourão, Curitiba I, Curitiba II, Paranavaí e União da Vitória contam, a partir da contratação disposta no edital, com um profissional para AEE.

A Unespar oferece atendimento especializado para pessoas com deficiência. A solicitação deve ser feita diretamente com o NESPI do *campus*, quando o/a estudante achar necessário, por não estar conseguindo acompanhar as atividades, em razão da sua deficiência. Em Apucarana, o requerimento deve ser feito por meio de um formulário disponível no site⁹.

A Unespar ainda conta com o Mestrado PROFEI¹⁰, um programa interinstitucional que desenvolve processos formativos profissionais que permitam buscar meios para efetivar uma sociedade inclusiva. De forma prática, o objetivo é fazer com que as escolas realizem metodologias inovadoras para que os/as estudantes do eixo da Educação Inclusiva possam aprimorar seu potencial e habilidades dentro do ambiente escolar e em seu próprio cotidiano, tanto no contexto social, como no familiar e profissional.

Além disso, o avanço da legislação garante o acesso de crianças e jovens com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação, em todos os níveis e modalidades de ensino. Assim, o PROFEI é justificado pelo aumento das matrículas de pessoas com deficiência na Educação Básica e Superior. Neste sentido, torna-se emergente a capacitação de profissionais em todo o país.

O PROFEI acontece de forma simultânea em todas as instituições

para-estudantes-com-deficiencia-altas-habilidades-superdotacao-e-transtornos-funcionais-especificos>. Acesso em: 18 mar. 2023.

⁸ EDITAL Nº 001/2022- CPPS/UNESPAR – Processo Seletivo Simplificado (PSS) para contratação de professor temporário. No link a seguir, há maiores informações a respeito do PSS. <<https://progesp.unespar.edu.br/menu-principal/concursos-publicos/concurso-publico/edital-n-001-2022-cpps/editais/edital-n-001-2022-cpps-unespar>>.

⁹ No campus de Apucarana, a solicitação de Atendimento Educacional Especializado para os alunos com necessidades educacionais especiais, é realizado através de formulário próprio. O formulário pode ser encontrado no link <<https://apucarana.unespar.edu.br/sobre/cedh-apucarana>>.

¹⁰ No link a seguir, há maiores informações a respeito do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva. <<http://profei.unespar.edu.br/paginas/programa-profei>>.

credenciadas e que fazem parte da rede. São elas:

- Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC);
- Universidade Estadual do Maranhão (UEMA);
- Universidade Estadual de Maringá (UEM);
- Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT);
- Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG);
- Universidade Estadual Paulista (UNESP);
- Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR);
- Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA);
- Universidade Estadual da Paraíba (UEPB);
- Universidade Estadual de Pernambuco (UPE);
- Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP);
- Universidade Federal do Amapá (UNIFAP);
- Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT);
- Universidade Federal de Roraima (UFRR).

4.2 INICIATIVAS POR *CAMPUS* UNIVERSITÁRIO

Para identificarmos ações de cada *campus* da Unespar, fizemos um levantamento nas páginas eletrônicas de cada unidade, entre os anos de 2021 e 2022, buscando informações de eventos, aulas e apresentações artísticas, cujo foco destacasse aspectos referentes à educação e inclusão de pessoas com deficiência.

4.2.1 Campus de Curitiba I – Escola de Música e Belas Artes (EMBAP)

Localizamos no Campus de Curitiba I informações sobre aulas de Libras nas licenciaturas dos cursos de música. Também foram realizadas ações conjuntas com o *Campus* de Curitiba II, tais como os Seminários de Artes Surdas, nos anos de 2019, 2020 e 2021. Esses seminários têm como objetivo realizar um debate a respeito da temática, para refletir acerca dos direitos e aspectos referentes à inclusão das pessoas surdas no âmbito social.

4.2.2 Campus de Curitiba II – Faculdade de Artes do Paraná

No *Campus* de Curitiba II, localizamos registros de oferta de cursos de Libras desde 2008, sendo que, em 2019, o campus organizou junto ao *campus* I e Paranaguá o Seminário de Artes Surdas. Os cartazes de divulgação dos Seminários podem ser visualizados nas figuras 4, 5 e 6, apresentadas abaixo:

FIGURA 4 - I ENCONTRO DE ARTE SURDAS

**I ENCONTRO DE
ArteSurdas
FAP/EMBAP/UNESPAR**

PALESTRAS E OFICINAS

DIA 20 DE SETEMBRO DE 2019
9h às 12h e das 14h às 17h
Anfiteatro do Setor de Ciências Agrárias - Bloco Didático
Rua dos Funcionários, 1540 - Cabral - Curitiba - PR

Inscrições pelo <https://forms.gle/xuhxZdEpwfPzt4T6A>

 Caroline Rodrigues	 Caroline Fernandes	 Gabriela Silva	 Giovanna de Oliveira	 Guilherme Robert
 Vivian Campos	 Luciano Dynowski	 Mônica de Araújo	 Renata dos Reis	





FONTE: UNESPAR – *CAMPUS* CURITIBA II (2022)

FIGURA 5 - DIVULGAÇÃO 2º SEMINÁRIO DE ARTES SURDAS



FONTE: UNESPAR – CAMPUS CURITIBA II (2022)

FIGURA 6 - DIVULGAÇÃO 3º SEMINÁRIO DE ARTES SURDAS



FONTE: UNESPAR – CAMPUS CURITIBA II (2022)

Na programação do evento, foram apresentadas a diversidade artísticas pelos próprios surdos: música, dança, teatro, literatura, entre outras. Além disso, a proposta do evento foi promover discussões e ampliar o conhecimento acerca do respeito à cultura e arte surda.

Cabe ressaltar que todas as licenciaturas contam com disciplinas de Libras,

além de disciplinas optativas, conforme disposto na Lei 5.626/2005, em seu artigo 3º

A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 2005, n.p)

Além da lei de oferta da disciplina de Libras em todos os cursos de formação de professores, outra legislação também prevê garantias para o campo educacional, a Lei 12.319/10, que regulamenta a profissão de TILS (BRASIL, 2010). Assim, cabe ressaltar que, embora a legislação garanta a presença do TILS, há certa dificuldade no número de profissionais alocados nas instituições, observa-se a falta de concurso público para TILS efetivos, sendo que acontecem processos para contratação de intérpretes temporários, ou seja, há uma precarização da carreira, todos os anos, acontecem mudanças e às vezes faltam TILS para atender as demandas dos estudantes. Compreende-se que o trabalho do TILS não se limita à interpretação em sala de aula, mas abrange reuniões, eventos, entre outros. Outro fator que merece atenção é a questão do revezamento, Santos e Lacerda (2018) comentam que “os intérpretes de línguas de sinais, como os de línguas orais, organizam-se em revezamento entre dois ou mais profissionais a cada vinte ou trinta minutos, buscando oferecer ao público a melhor interpretação possível” (SANTOS; LACERDA, 2018, p. 65).

4.2.3 *Campus* de Apucarana – Faculdade Estadual de Ciências Econômicas de Apucarana

Uma parceria entre o *Campus* de Apucarana, o Núcleo Regional de Educação (NRE) e o Centro de Apoio ao Surdo e aos Profissionais da Educação de Surdos do Paraná (CAS), viabilizou a criação do projeto de extensão “Formação de Profissionais para a Educação de Surdos”. São realizadas várias ações ao longo do ano que incluem cursos com temas como encontro com a comunidade surda, básico e intermediário de Libras, técnicas de tradução e interpretação em Libras, práticas metodológicas para atender ao surdo nas salas de recursos multifuncionais e Classificadores de Libras. Durante as aulas nos cursos de graduação há a intenção de formar profissionais para o atendimento ao surdo (UNESPAR, 2022).

Nos cursos de bacharel em Serviço Social e Turismo e Negócios, do *campus*

de Apucarana, as aulas são destinadas à inclusão social do surdo, após abordar assuntos sobre os aspectos gerais do surdo contemplando sua história, legislação, identidade, cultura, língua e outros assuntos. As aulas são voltadas para a formação do profissional.

Os estudantes desses cursos constroem um projeto de intervenção em sua área trazendo a acessibilidade e inclusão do surdo. Ao final da escrita do projeto de intervenção, os/as estudantes fazem a apresentação para a turma. Para a apresentação do curso de Serviço Social, são convidados vereadores do município de Apucarana para que, além de prestigiarem as apresentações, tomem nota dos projetos e os levem para a câmara de vereadores para uma possível viabilização na acessibilidade e inclusão do surdo no município.

Já nos cursos de licenciatura do referente *campus*, as aulas procuram tratar assuntos como práticas metodológicas voltadas para o estudante surdo, avaliação do estudante surdo de acordo com sua singularidade linguística, escrita de plano de aula inclusivo, confecção de material didático inclusivo para o surdo e outros aspectos que fazem com que o futuro profissional da educação reflita sobre seu papel em sala de aula inclusiva.

4.2.4 *Campus* de Campo Mourão - Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão

No *Campus* de Campo Mourão, alguns projetos de pesquisa têm como objetivo sensibilizar e conscientizar sobre a inclusão. Entre eles, o projeto “Formação de Professores e Inclusão do Aluno com Deficiência”, “O Papel dos Núcleos de Educação Especial no Ensino Superior Paranaense em uma Perspectiva Inclusiva” e “Dislexia: o processo de ensino-aprendizagem de uma acadêmica do primeiro ano de Pedagogia Diurno da Unespar, *Campus* de Campo Mourão”. Os projetos são abertos para a participação da comunidade acadêmica (UNESPAR, 2022).

De acordo com informações obtidas no *site* da Unespar, no NESPI do *Campus* de Campo Mourão, estão acontecendo o projeto de ensino “Atendimento Educacional Especializado – Estágio Curricular Obrigatório I: Organização do Trabalho Pedagógico” e o curso de extensão “Inclusão escolar e formação de professores – Projeto de Curricularização da Extensão”, com estudantes do curso de Pedagogia. Não foram encontradas informações com a data de início e término do projeto de

ensino ou do curso de extensão.

4.2.5 *Campus* de Paranavaí - Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí

No momento de isolamento social em decorrência da pandemia da Covid-19, o *Campus* de Paranavaí lançou uma iniciativa que consistia em oferecer apoio pedagógico *online* e por telefone, para pessoas com deficiência e outras necessidades educacionais especiais e seus professores. Tal apoio objetivava manter contato direto e mais acolhedor com esses estudantes e professores. No *site*¹¹, são colocados os contatos para os agendamentos de apoio pedagógico.

4.2.6 *Campus* de Paranaguá - Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá

Localizamos no *site* da universidade informações que, no *Campus* de Paranaguá, desde 2013, acontece o Seminário Educação Universidade Diversidade e Inclusão (SEUDI), iniciado em 2013 e realizado anualmente. Abaixo, a figura 7 mostra a arte de divulgação do VII SEUDI:

FIGURA 7 - DIVULGAÇÃO VII SEUDI



FONTE: UNESPAR – CAMPUS PARANAGUÁ

¹¹ No link indicado, há os contatos para o agendamento de apoio pedagógico ofertado pelo campus de Paranavaí. <<https://paranavai.unespar.edu.br/menu-principal/regime-de-tempo-integral-e-dedicacao-exclusiva/hespi-oferece-apoio-pedagogico-nao-presencial-em-educacao-especial-inclusiva>>.

O Projeto Libras para Todos é ofertado desde 2013, anualmente, para toda a comunidade acadêmica do *Campus* de Paranaguá, desde professores, pessoal administrativo e acadêmicos/as, até a comunidade externa, com colaboradores do NESPI.

Desde 2019, o Projeto Gestão e Acessibilidade é ofertado, ele tem como público alvo os técnicos administrativos. No ano em questão, o projeto teve como foco a implementação de sinais próprios nos setores (secretaria, financeiro, diplomas, etc.). Na edição deste ano, o tema será “Reflexões acerca de gestão administrativa, acessibilidade e primeiros socorros”, com olhar na acessibilidade nas questões laborais nos setores, incluindo termos e conceitos da Libras. O curso será realizado de 4 de outubro a 30 de novembro.

4.2.7 *Campus* de União da Vitória - Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória

Há também o Grupo de Estudos e Pesquisas em Surdez e Ensino de Matemática, que produz projetos de mestrado, promove orientações e publica artigos envolvendo temas como Libras no contexto da matemática, educação especial e formação docente inclusiva. O grupo de estudo permite a participação de toda a comunidade acadêmica da Unespar.

Saindo do contexto da Universidade, foi desenvolvido o Projeto de Extensão “Oficina Básica de Libras”, direcionado para a comunidade interna e externa da Unespar.

Além das ações mencionadas por *campi*, a UNESPAR promove o Seminário Internacional de Educação em Direitos Humanos. No formato *online*, em sua segunda edição no ano de 2022, o evento propôs trocas de saberes entre o Brasil e países da América Latina, promovendo discussões a respeito dos desafios da Educação em Direitos Humanos. A figura 8 traz o cartaz de divulgação desse evento:

FIGURA 8 – DIVULGAÇÃO II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS



FONTE: UNESPAR (2023)

O II seminário Internacional de Educação em Direitos Humanos contou com a presença de Shirley Vilhalva, professora surda e pesquisadora da comunicação de indígenas surdos. Abaixo, a figura 9 é do cartaz de divulgação da participação da Professora Shirley Vilhalva:

FIGURA 9 - DIVULGAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO NO II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS



FONTE: UNESPAR (2023)

Conforme mencionado anteriormente, a universidade preocupa-se em promover eventos que oportunizem o protagonismo da pessoa com deficiência.

Importante ressaltar que todos os seminários promovidos pela Unespar e

listados aqui contaram com a presença do Tradutor Intérprete de Libras. Ainda, os eventos como o Seminário de Artes Surdas contaram, em sua programação, com a participação de pessoas surdas como palestrantes.

O corpo docente da Universidade é composto por profissionais efetivos, bem como temporários, os quais são selecionados por Processo Seletivo Simplificado (PSS), tanto para professores como para Intérpretes de Libras. Cabe evidenciar que apenas o *Campus* de Paranaguá tem professor efetivo de Libras.

Finalmente, foram encontradas diversas ações desenvolvidas pela Unespar que visam promover o conhecimento e respeito às diferenças. Assim, considera-se de grande relevância que tais eventos aconteçam de forma integrada e envolvam todos os *campi* e as comunidades que os cercam.

5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA DE CAMPO

Este estudo pautou-se nos pressupostos da pesquisa qualitativa. De acordo com Minayo (2001),

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2001, p. 21-22)

Quanto a coleta dos dados, utilizamos a técnica de Grupo Focal que, de acordo com Busanello *et al*:

O Grupo Focal é considerado uma técnica de coleta de dados específico das pesquisas com abordagem qualitativa, por proporcionar a interação grupal para a produção de dados que seriam menos acessíveis fora do contexto interacional. A partir dessa técnica, é possível coletar dados, diretamente, dos depoimentos de um grupo, que relata suas experiências e percepções, em torno de um tema de interesse coletivo. (BUSANELLO, *et al*, 2012, p. 359)

Nessa perspectiva, considerou-se o Grupo Focal, como a ferramenta que melhor proporcionaria dados relativos às relações entre os sujeitos da pesquisa, fazendo essa troca de experiências a respeito da inclusão em cada *campi* onde essas pessoas estivessem inseridas. Para Busanello *et al* (2012) “[...] essa técnica permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais e entender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes [...]” (BUSANELLO *et al*, 2012, p. 359).

Como o estudo contou com a participação de estudantes oriundos dos diversos *campi* da Unespar, os encontros foram realizados de forma *online*, através da plataforma do Google *Meet*.

O mapeamento dos estudantes surdos da Unespar foi feito através do contato com a Professora Dr^a Fabiane Freire França, coordenadora do CEDH, que forneceu os dados de identificação, *e-mail* e celular das/os estudantes surdos.

A pesquisadora e a professora orientadora deste estudo enviaram o convite via *e-mail* e/ou *WhatsApp*. Posteriormente, cada reunião foi gravada para obtenção e armazenamento dos dados coletados nos encontros do grupo.

Todas as reuniões contaram com a participação de dois Intérpretes de Libras. Dos participantes da pesquisa, apenas um era oralizado e não fazia uso da Libras para estabelecer a comunicação, os demais participantes eram sinalizantes.

As reuniões do Grupo Focal foram realizadas semanalmente, totalizando cinco encontros que iniciavam às 18:30 horas e que duraram cerca de uma hora e meia a duas horas, pois de acordo com Busanello *et al* (2012) “o desenvolvimento dos grupos focais precisa ocorrer em um ambiente agradável e confortável para os participantes, não ultrapassando o período de uma a duas horas” (BUSANELLO *et al*, 2012, p. 359). Como garantia de um ambiente favorável para coleta de dados e que respeitasse a individualidade de cada participante, foi acordado com dois intérpretes para que fosse feita a devida mediação.

As reuniões aconteceram através da plataforma *Google Meet*, visando a segurança dos participantes diante do cenário pandêmico e o problema de mobilidade, visto que os estudantes residem em cidades diferentes, onde estão alocados os *campi*. Apesar da pesquisadora ter conhecimento da Libras, optou-se em contar com o auxílio de intérpretes que realizaram a mediação, durante todas as reuniões.

5.1 METODOLOGIA DA ANÁLISE DE DADOS

Após realizada a transcrição dos dados, das falas dos participantes do Grupo Focal, utilizamos a análise de conteúdo preconizado por Bardin (2016) para levantar as categorias de análise.

Bardin (2016) define análise de conteúdo como

Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum dessas técnicas múltiplas e multiplicadas - desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até a extração de estruturas traduzíveis em modelos - é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. (BARDIN, 2016, p. 15)

Bardin propõe uma análise de conteúdo bastante exemplificada que pode ser realizada seguindo três etapas e, a essas etapas, serão submetidos os dados desta pesquisa, sendo elas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

A pré-análise pode ser considerada a mais importante, visto que a partir dela que as outras duas poderão ser estruturadas. Nesta fase acontece a

organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das

operações sucessivas, num plano de análise. (BARDIN, 2016, p. 125)

Portanto, nesse período é realizado o planejamento da análise da pesquisa, momento em que acontece a escolha dos documentos, pensa-se a respeito das hipóteses da pesquisa e levantam-se os objetivos que a pesquisa visa atingir. Para Bardin “geralmente essa primeira fase possui três missões a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final” (BARDIN, 2016, p. 125).

Julio *et al* (2017), exemplifica as quatro regras usadas por Bardin nesse processo.

Regra da exaustividade, significa esgotar totalmente a comunicação sem omitir nada;
Regra da representatividade, a amostra dos documentos deve representar o universo que será analisado, sendo que a definição de seu tamanho pode depender de questões como recursos humanos, econômicos e temporais;
Regra da homogeneidade, os documentos devem pertencerem ao mesmo assunto, ser da mesma natureza e do mesmo gênero;
Regra da pertinência, os documentos devem pertencer e adaptar-se ao objeto de estudo do conteúdo, o período de análise e maneira de realizar. (JULIO *et al*, 2017, p.23)

Nessa perspectiva, Bardin ainda apresenta subfases, são elas: a) leitura flutuante, ela é o primeiro contato com os materiais que passarão pela seleção do que será usado na pesquisa. Em seguida, temos a subfase b) escolha dos documentos durante a qual serão realizadas as seleções dos materiais que serão usados para embasar a pesquisa. Na sequência, a subfase c) formulação das hipóteses e dos objetivos, ela trata exatamente do que nos move a pesquisar determinado assunto, visto que já são feitas suposições prévias e os dados da pesquisa farão a afirmação ou refutação da hipótese prévia. Posteriormente, tratamos de d) referenciação dos índices e elaboração dos indicadores, ou seja, trata-se da leitura e verificação de materiais a fim de averiguar os assuntos que mais se repetem e, conseqüentemente, elaborar os índices para o levantamento dos indicadores. Finalmente, a última subfase e) preparação do material, uma vez que, de acordo com Bardin (2016), deve ser feito antes da análise propriamente dita. Nessa perspectiva, os materiais recolhidos recebem um tratamento, como por exemplo a técnica de Grupo Focal – proposta para realização desta pesquisa – serão gravadas as reuniões e, posteriormente, transcritas.

A segunda etapa denominada Exploração do Material objetiva tratar os dados e criar ligações com a teoria proposta pelo pesquisador. Segundo Bardin (2016), “se as diferentes operações da pré-análise forem convenientemente concluídas, a fase de análise propriamente dita não é mais do que a aplicação sistemática das decisões tomadas” (BARDIN, 2016, p. 131).

Por fim, o tratamento dos dados obtidos e a interpretação, durante os quais os dados coletados são manuseados a fim de serem validados. Para Bardin (2016), “os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (“falantes”) e válidos” (BARDIN, 2016, p. 131).

5.2 PARTICIPANTES

Inicialmente buscamos informações, no *site* da Universidade e com a coordenação dos NESPI de cada *campi*, acerca de matrículas de estudantes surdos para participação da pesquisa. Posteriormente, foram identificados os seguintes números de matrículas entre os anos de 2017 a 2021: um aluno no *Campus* de Curitiba I, sete alunos no *Campus* de Curitiba II, três alunos no *Campus* de Paranaguá, cinco alunos no *Campus* de Campo Mourão, seis alunos no *Campus* de Paranaíba e quatro alunos no *Campus* de União da Vitória.

Posteriormente, entramos em contato com os estudantes a fim de convidá-los para participar do estudo. Os convites foram realizados de diversas formas, buscamos contato por meio das redes sociais, *WhatsApp* e *e-mail*. Além dessas formas de contato, buscamos informações sobre os matriculados com os NESPI de cada *campi*.

Dos vinte e seis estudantes matriculados, cinco aceitaram participar, dois do sexo masculino e três do sexo feminino, com idade entre 22 e 30 anos, sendo três do *campus* de Curitiba II e dois do *campus* de Paranaíba.

Dos demais estudantes identificados, é importante ressaltar que, quinze não responderam às tentativas de contato, muitos por não manterem seus dados atualizados; quatro relataram não ter disponibilidade para participar nos dias e horários pré-estabelecidos, alguns devido às aulas e outros devido ao trabalho que exercem; dois justificaram relatando a grande demanda de atividades e o curto prazo para cumpri-las.

Na tabela 4, os dados relevantes de cada participante são apresentados:

TABELA 4 - CARACTERÍSTICAS DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Estudante	<i>Campus de origem</i>	Grau de Surdez ¹²	Usuário de Libras?	Idade	Sexo	Curso
Estudante 1	Curitiba II	Perda Auditiva Severa Bilateral	Sim	30 anos	Feminino	Artes Cênicas
Estudante 2	Curitiba II	Perda Auditiva de grau moderada mente severo	Não	35 anos	Masculino	Cinema e Audiovisual
Estudante 3	Paranavaí	Não declarado	Sim	27 anos	Masculino	Serviço Social
Estudante 4	Paranavaí	Perda Auditiva Severa Bilateral	Sim	21 anos	Feminino	Administração
Estudante 5	Curitiba II	Perda Auditiva Moderada Bilateral	Sim	18 anos	Feminino	Cinema e Audiovisual

FONTE: A AUTORA (2022)

Importante ressaltar que todos os participantes da pesquisa preencheram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE). (APÊNDICE 1)

5.3 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO

¹² Para melhor compreensão, destacamos a exemplificação dada por Sassaki (2002, p. 02) a fim de definir os graus de surdez. Assim, Sassaki define-se “[...] a deficiência auditiva como sendo a categoria maior, dentro da qual encontramos diversos graus de perda auditiva, variando da surdez leve (25 a 40 db) à anacusia e tendo como níveis intermediários a surdez moderada (41 a 55 db), a surdez acentuada (56 a 70 db), a surdez severa (71 a 90 db) e a surdez profunda (acima de 91 db). Portanto, oficialmente, “deficiência auditiva” e “surdez” significam a mesma coisa. (Inciso II do art. 4º do Decreto nº 3.298, de 20/12/99, que regulamenta a Lei nº 7.853, de 24/10/89)”

Os critérios adotados para seleção dos convidados a participar deste estudo foram:

- Ter efetivado a matrícula em uma IES da UNESPAR;
- Ter ingressado no ensino superior entre os anos de 2017 a 2021;
- Ser surdo/surdocego/deficiente auditivo.

5.4 CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO

Os critérios de exclusão adotados foram:

- Estudantes que não tiveram a matrícula efetivada entre os anos de 2017 e 2021;
- Estudantes que já concluíram o curso ou estão com matrícula trancada.

5.5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Esta pesquisa, como dito anteriormente, foi estruturada através da técnica de Grupo Focal e teve início no dia 24 de Novembro de 2021, com seu término no dia 22 de Dezembro de 2021, o que resultou em cinco encontros.

O primeiro encontro foi realizado no dia 24 de novembro de 2021, estiveram presentes neste dia os cinco estudantes que aceitaram participar da pesquisa, um intérprete e a pesquisadora. Inicialmente, a pesquisadora deu boas vindas aos estudantes surdos e explicou a motivação da pesquisa, bem como sua trajetória e a relação existente com a temática. Posteriormente, cada um dos estudantes teve a oportunidade de se apresentar e falar um pouco sobre si.

Cada um dos encontros abrangeu uma temática, foram elas:

- Trajetória dos estudantes surdos na educação básica;
- Políticas públicas relacionadas aos estudantes surdos;
- Acesso e permanência na universidade – Unespar;
- Estratégias pedagógicas para professores da educação básica que trabalham com estudantes surdos.

Com base na temática de cada encontro, foram elaboradas e propostas algumas questões norteadoras, a fim de atender os objetivos da pesquisa. Na data da primeira reunião foram abordadas as seguintes questões:

- Para iniciar, a pesquisadora solicitou que cada aluno se apresentasse falando/descrevendo sobre sua trajetória educacional, desde a educação infantil e curso onde/em que está matriculado, *campus* que frequenta, idade, etc.
- Qual a modalidade educacional você frequentou, Ensino Especial ou Escola Inclusiva?

No segundo encontro, que aconteceu no dia 01 de dezembro de 2021, contamos com a participação de quatro estudantes, dois intérpretes e a pesquisadora. Um dos estudantes precisou se ausentar nesse dia e enviou uma justificativa, relatando problemas de locomoção, o que não permitiu estar em um ambiente com acesso à internet, por isso não pôde participar. Nesse encontro, o foco foi na temática que discutia questões acerca do acompanhamento especializado dos estudantes, se esse acompanhamento acontecia em rede pública ou privada e as dificuldades encontradas no decorrer da trajetória acadêmica.

Para isso, os estudantes receberam os seguintes questionamentos:

- Fazia algum tipo de acompanhamento especializado fora da escola?
- Público ou Privado?
- Quais os desafios/dificuldades encontrados na educação básica e quais as estratégias foram adotadas (por você, pelos docentes e pela instituição) ao longo deste percurso que proporcionaram seu avanço acadêmico?

O terceiro encontro aconteceu no dia 08 de dezembro de 2021, que contou com a participação de três estudantes, dois intérpretes e a pesquisadora. Um dos estudantes que faltou enviou uma justificativa pertinente, relatando problemas de saúde na família. A outra ausência não foi justificada. A conversa que se seguiu foi pautada na busca pela compreensão acerca das políticas públicas que são consideradas primordiais para o estudante surdo. Nessa perspectiva, foram levantados os seguintes questionamentos:

- Enquanto pessoa surda, qual é a importância das políticas públicas direcionadas à educação de pessoas surdas?
- Quais as políticas públicas voltadas à educação inclusiva que você conhece?

No quarto encontro, que aconteceu no dia 15 de dezembro de 2021, participaram da reunião cinco estudantes, um intérprete e a pesquisadora. Nesse encontro, foram discutidas políticas que abrangem o *campus* de origem de cada estudante. Como elemento norteador na busca de tais informações, levantamos a seguinte questão:

- Quais as políticas adotadas pela Unespar - no *campus* em que você estuda – que em sua opinião, permitem o acesso, permanência e conclusão dos alunos surdos em seus respectivos cursos?

O quinto encontro foi realizado no dia 22 de dezembro de 2021, participaram da reunião quatro estudantes, um intérprete e a pesquisadora. Nesse momento, o objetivo do encontro era conhecer, através da vivência dos alunos, a efetividade das políticas inclusivas adotadas nas instituições em que estão matriculados. Para atender a esse objetivo, fizemos os seguintes questionamentos:

- O que ainda há de se fazer para que haja efetividade e aplicação integral das políticas voltadas para educação dos surdos?
- Você considera que estas políticas são respeitadas e colocadas em prática de forma efetiva e cumprem o objetivo de incluir o aluno surdo?

Após a transcrição dos dados coletados com o Grupo Focal, chegamos às seguintes categorias de análise:

- Relação entre as trajetórias dos estudantes universitários e a educação básica;
- Políticas Públicas no atendimento de estudantes surdos;
- Acesso e permanência na universidade – Unespar;
- Estratégias pedagógicas para professores da educação básica que trabalham com estudantes surdos.

Para manter a identidade dos participantes em sigilo, serão usados os seguintes nomes fictícios E1; E2; E3; E4 e E5.

5.5.1 Relação entre as trajetórias dos estudantes universitários e a educação básica

Os estudantes participantes da pesquisa iniciaram o processo por meio de relatos acerca do processo de escolarização que acontecia na educação infantil,

primeira etapa da educação básica. Sabe-se que nesse período da escolarização, as crianças estão em pleno desenvolvimento linguístico.

A esse respeito, Oliveira (2013) considera que “a educação infantil é o momento onde deve acontecer também a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais sem discriminação de espécie alguma” (OLIVEIRA, 2013, p. 23). Sendo assim, as singularidades do aluno devem ser respeitadas a fim de promover o seu desenvolvimento.

Nessa perspectiva, destacamos o seguinte trecho da fala da participante E1:

Então, eu ingressei lá com mais ou menos três ou quatro anos de idade e eu não sabia nada, nada, nada mesmo. Não tinha comunicação, então os professores não tinham essa sensibilidade de se comunicar comigo. (E1, 2021)

No ambiente da educação infantil, a comunicação é extremamente importante, já que essa etapa está associada ao desenvolvimento da autonomia e identidade da criança.

A participante E1 ainda compartilhou o seguinte:

Eu chorei bastante, eu sofri bastante em ver esse processo que eles faziam (imposição do oralismo). Todo mundo, todos os alunos precisavam oralizar e muitas vezes a gente sentia dificuldade, por que não era fácil, a gente não tinha domínio, nascemos surdos e tinha esse momento que era difícil, mas dentro da sala de aula todos os surdos precisavam oralizar, independente da idade, independente da idade que você entrava, se você era criança, adolescente, adulto, então a gente ficava bem louco mesmo, por que era um método difícil de acompanhar. (E1, 2021)

Silva e Sousa consideram que

A prática social introduz possibilidades de compreender o outro e de ser compreendido a partir das experiências vividas no contexto educacional. Também, o contato comunicacional na educação infantil poderá possibilitar formas de linguagem ou língua que serão aceitas pelo outro, pelo grupo social e pela situação histórica presenciada. (SILVA; SOUZA, n.d, p. 10-11)

Ora, o processo de aprendizagem fica comprometido sem um meio de comunicação bem estabelecido e de uso geral. Nesse sentido, os autores corroboram esta ideia, salientando que “a comunicação em Língua de Sinais, provavelmente, fará com que as crianças surdas aprendam com mais facilidade os diversos saberes, visto que, a língua é internalizada de forma natural por ser sua primeira língua comunicacional” (SILVA; SOUZA, n.d, p.11).

Além de considerar a importância da Língua para estabelecer a comunicação e compreender o mundo, E1 enfatizou que:

Nesta escola, era através da oralização, eles não usavam Libras, então as pessoas precisavam aprender a oralizar, a emitir sons, então as pessoas não pensavam em acessibilidade, em se comunicar através da Libras e isso me deixava um pouco nervosa, eu já estava acostumada, queria aprender Libras, queria me comunicar através destes sinais, mas lá eles não aceitavam. A gente era obrigado a sentar e ficar com os olhos bem abertos para entender como funcionava esse método de oralização. (E1, 2021)

Tal abordagem oralista visa assemelhar o surdo às condições do ouvinte, desconsiderando suas peculiaridades. Nesse sentido, oposto ao Oralismo, o bilinguismo coloca-se como uma proposta educacional que

[...] visa à exposição da criança surda à língua de sinais o mais precocemente possível, pois esta aquisição propiciará ao surdo um desenvolvimento rico e pleno de linguagem e, conseqüentemente, um desenvolvimento integral (LACERDA; MANTELATTO, 2000, p. 21).

Por isso, a educação do sujeito surdo precisa acontecer em um ambiente que não rejeite sua condição, mas que proporcione o acesso ao conhecimento, à cultura e à língua. Assim, o surdo desenvolverá todas as habilidades previstas em cada fase escolar e poderá comunicar-se da maneira que desejar.

Silva e Souza (2015) ponderam que

Além disso, o Bilinguismo permite à pessoa surda a ampliação de seus conhecimentos. A aquisição da Língua de Sinais vai permitir acessar os conceitos da sua comunidade, passando assim, a utilizá-los como seus, formando uma maneira nova de pensar e agir, tornando o seu mundo diferente. Já a língua portuguesa, no caso do Brasil, ou outra língua oral viabilizará o fortalecimento das estruturas linguísticas, permitindo o acesso para uma maior comunicação. (SILVA; SOUZA, 2015, p. 34)

Ao negar as questões linguísticas, nega-se ao surdo o acesso à cultura, nega-se a construção da sua identidade. A esse respeito, a participante E1 trouxe à tona que:

[...] de três anos até sete anos, essa foi minha trajetória dentro da escola. Eu não me percebia como surda, eu não tinha identidade surda [...]. (E1, 2021)

Nessa perspectiva, “o conjunto de influências e experiências adquiridas pelo surdo na comunidade surda” (SANTANA, 2020, p. 20) é o que consiste sua própria identidade surda. Ou seja, a falta de vivências com seus pares ocasiona na perda da percepção de quem o sujeito é de fato.

A participante E1 relatou sua experiência educacional salientando o seguinte:

[...] eu mudei de escola, meus pais decidiram mudar porque eu pedi e achava bem difícil a metodologia que usavam nessa escola. Minha mãe ficou triste, não queria que eu mudasse, mas eu queria mudar porque não me sentia confortável nessa escola [...]. (E1, 2021)

As escolas bilíngues não são realidade para todos os surdos. Logo,

A maior parte dos surdos no Brasil não tem podido ter acesso a uma escolarização que atente para as suas necessidades linguísticas, [...] parte dos surdos encontra-se em classes/escolas especiais que atuam em uma perspectiva oralista [...] as quais pretendem que os alunos surdos se comportem como ouvintes, lendo nos lábios e escrevendo em língua portuguesa. (LODI; LACERDA, 2009, p.14)

Conseqüentemente, muitos surdos são submetidos a metodologias que buscam enquadrá-los às práticas ouvintistas. Apesar de todas as políticas e discussões que permeiam essa área, a realidade enfrentada por muitos surdos é essa: negação da sua identidade, cultura e educação dentro dos parâmetros da inclusão que direciona de maneira a emancipar o sujeito.

A participante E1 passou a frequentar uma escola onde a comunicação acontecia por meio da Língua de Sinais. Nas palavras da participante E1:

[...] através disso, eu consegui encontrar outra escola, uma escola de surdos que existe na minha cidade também. Eu fui nessa escola, tinha muitos, muitos e muitos surdos, todas as mãos sinalizando, se comunicando através de Libras, isso me deixou muito emocionada, eu gostei demais de lá, porque era minha língua, minha língua de comunicação, todo mundo entendia essa cultura, então eu fui me adaptando. (E1, 2021)

Por compartilharem a mesma língua – Libras – é necessário que os sujeitos surdos estabeleçam relações desde a mais tenra idade com seus pares linguísticos, visto que tais relações possibilitam a apropriação dos processos de significação. Assim, “torna-se fundamental o contraponto dado pela comunidade de surdos que permite à criança significar-se como surdo e como sujeito que enuncia numa língua efetiva a qual tem características próprias e configura-se como fonte de identidade” (GÓES, 2000, p. 48).

A participante E1 relatou a troca de escola novamente, devido a instituição não ofertar o Ensino Fundamental II. Devido a isso, o estudante surdo apresenta as mesmas apreensões que o estudante ouvinte, um novo ambiente, novas relações, entre outros. Porém, tal dinâmica acarreta maiores inseguranças em se tratando do estudante surdo. A esse respeito, a participante E1 exemplificou expondo que

[...] consegui ficar apenas do primeiro ao quarto ano lá. Eu queria continuar até o terceiro ano do ensino médio nessa escola, era meu sonho, mas não foi possível, pois era uma escola só até quarto ano. Essa escola era de surdos e ouvintes, era uma escola inclusiva. Eu não sabia para qual escola, eu tinha que escolher uma, estava com essa indecisão. Eu não sabia como eram os conteúdos, minha mãe perguntou minha opinião sobre isso e eu fiquei um pouco indecisa e fui para escola de surdos e ouvintes, escola inclusiva, do

quinto ano ao terceiro ano do ensino médio. Os conteúdos não eram tão acessíveis porque era para surdo e ouvinte, então não tinha essa adaptação que o surdo precisava, era meio fraco, não gostei muito. Não incentivava muito o surdo para esse protagonismo. (E1, 2021)

A inserção do estudante surdo no ambiente bilíngue proporciona o sentimento de pertencimento. Neste caso, a mudança gerou insegurança. Com o passar do tempo, à medida que a aluna se envolvia no ambiente, notou questões pertinentes ao currículo escolar, ficou evidente em sua fala que havia distinção entre surdos e ouvintes, uma vez que ela afirmou que

Os conteúdos não eram tão acessíveis porque era para surdo e ouvinte [...] (E1, 2021)

No que diz respeito a essa questão, é importante destacar que a educação dos sujeitos surdos necessita de metodologias próprias, propiciando a eles o acesso ao conhecimento de forma ampla e aprofundada. Surdos e ouvintes não podem ser privados do acesso ao saber, por isso as metodologias necessitam atender às demandas do processo de ensino-aprendizagem. Assim, Góes (1996) defende que a “deficiência não torna a criança um ser que tem possibilidades a menos; ela tem possibilidades diferentes” (GÓES, 1996, p. 35). Sendo assim, os profissionais da educação envolvidos nos processos inclusivos devem buscar maneiras de instigar as potencialidades dos estudantes surdos.

Com o passar dos anos, os sujeitos passam a se preparar para o mercado de trabalho e a educação tem como objetivo preparar esses estudantes para alcançar as melhores oportunidades ofertadas. Referente a isso, a participante da pesquisa, E1, expôs que:

Na questão oportunidade de emprego, por exemplo, eu surda vou fazer uma entrevista aí a empresa coloca vaga para PCD, aí me perguntam, essa pergunta é recorrente: Você é oralizado, faz leitura labial? Isso acontece em todas as entrevistas. Quando eu falo que sou surda profunda, que uso língua de sinais, então porque colocam vaga PCD, se querem alguém que fale e escute mais ou menos para fazer leitura labial? Porque fala que a vaga é PCD. Quando você coloca vaga PCD, você precisa saber que não vai ser só surdo oralizado. Tem muita gente dentro dessa categoria de PCD. (E1, 2021)

O participante E3 corrobora considerando que

Aqui no Brasil não tem muita oportunidade para o surdo, então por isso eu estou estudando, me aperfeiçoando para conseguir uma oportunidade, eu me dedico bastante para conseguir uma oportunidade [...] (E3, 2021)

Assim, apesar da legislação que assegura a oferta de vagas de emprego para pessoas com deficiência, os surdos ainda encontram dificuldades para o acesso ao

mercado de trabalho. Dessa forma, a Lei 8.213/91, conhecida como Lei de Cotas (BRASIL, 1991), garante a inclusão das pessoas com deficiência nos ambientes trabalhistas, no Artigo 93, evidencia-se que “a empresa com 100 (cem) ou mais empregados está obrigada a preencher de 2% (dois por cento) a 5% (cinco por cento) dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência, habilitadas [...]” (BRASIL, 1991, n.p). Entretanto, embora haja uma ampla legislação que determina a contratação de pessoas com deficiência, nem sempre tais imposições são respeitadas. Conseqüentemente, a pessoa com deficiência, especificamente no caso dos surdos, encontra maiores dificuldades para ocupar tais vagas, conforme já exemplificado no relato da participante E1.

Portanto, essas pessoas recorrem ao preparo educacional – que por diversas vezes ainda acontece de forma deficitária – para qualificarem-se e terem a possibilidade de melhores condições empregatícias.

5.5.2 Políticas Públicas no atendimento de estudantes surdos.

As discussões que aconteceram por meio do Grupo Focal foram estruturadas visando responder questionamentos pré-estabelecidos. Entretanto, eram recorrentes os temas sobre políticas públicas durante as discussões que aconteceram nos encontros, os estudantes demonstravam interesse e senso político. Por isso é importante destacar que

As políticas públicas para a educação de pessoas surdas a partir da Educação Especial, em uma perspectiva inclusiva permitiram acessibilidade de surdos e deficientes auditivos a alfabetização e para além disto, essas políticas tiram as pessoas surdas das prisões/esconderijos familiares, mesmo que ainda de forma muito deficitária proporcionam o direito ao espaço social do sujeito surdo. (LOPES; SANTOS, 2020, p. 154)

Portanto o conhecimento e interesse apresentados pelos participantes da pesquisa justificam-se pela necessidade de melhores condições no âmbito social e educacional. Lopes e Santos (2020) destacam que “deste modo, são notórios os feitos destas políticas, mas cabe ressaltar que todas elas partiram de inquietações e movimentos de grupos de trabalhos, sensíveis a estas pessoas” (LOPES; SANTOS, 2020, p. 154).

Além da efetivação da legislação que norteia a educação das pessoas surdas, é preciso compreender que os surdos têm particularidades linguísticas que merecem

atenção e respeito. Ademais, o processo educacional desses sujeitos merece ações afirmativas que possibilitem um olhar mais humanizado da vida pregressa do estudante, uma vez que muitos, ao ingressarem no ensino regular, não têm uma forma de comunicação definitiva e efetiva, o que pode comprometer a interação e aprendizagem do aluno.

Apesar das questões linguísticas constituírem-se por meio da legislação, há fatores que determinam a não aplicabilidade e efetivação dos direitos da pessoa surda. Nesse sentido, a participante E1 comentou que

O professor era ouvinte e não entendia como funcionava o aluno surdo, então percebi que logo após isso ele passou muito texto, muita redação, muita literatura, livros para leitura, coisas muito pesadas, português puro mesmo, parece que para me provocar. Ele sabia que era minha segunda língua, então fui reclamar porque meus direitos estavam sendo violados novamente. Professor sempre é uma autoridade, então as vezes eles não mudam sua forma de ensinar, não tem essa sensibilidade, não tem contato com os alunos, ainda mais aluno surdo. Foi bem difícil essa situação. Sempre tive apoio do intérprete, sou muito grata por ter essa acessibilidade. (E1, 2021)

É perceptível que a falta de preparo e conhecimento são determinantes e, certamente, deixam marcas na vida dos estudantes. Portanto, as questões que permeiam a formação de professores para o trabalho com estudantes surdos são evidenciadas e podem contribuir, ou não, para o sucesso do processo de aprendizagem destes alunos.

Outro fator bastante reforçado nas discussões a respeito de políticas para estudantes surdos diz respeito à adaptação e uso de recursos que possibilitem o acesso efetivo às informações e conteúdos propostos. Os seguintes trechos reiteram a importância do uso da pedagogia surda, assim a participante E4 mencionou que:

Na escola, quando eu era criança, o que eu mais gostava era quando a professora usava imagens para ensinar. Eu sentia que assim ficava mais fácil para entender, porque as coisas que eu não conhecia ainda eu entendia melhor dessa forma. (E4, 2021)

O participante E3 também relatou o seguinte:

Na faculdade tinha uma professora que entendia muito como eu conseguia aprender melhor, ela sempre usava power point para dar aula. Ela também não usava xerox com aqueles textos gigantes que nem ouvinte consegue ler. (E3, 2021)

Logo a adequação de materiais e metodologias é um diferencial no processo de ensino aprendizagem, assim fica evidente a eficiência dos recursos advindos da pedagogia visual. Para além desses fatores, a Lei 5.016/2013, fundamenta tais ações

quando dispõe no Artigo 3º diretrizes para a fixação de políticas públicas. Neste sentido dispõe “X – aplicação de metodologia de ensino de Libras como primeira língua e de língua portuguesa escrita como segunda língua, da pedagogia visual e de recursos visuais, com vistas à melhoria do acesso à informação” (BRASIL, 2013, n.p).

Além das discussões que permeiam o processo inclusivo como o uso de elementos visuais para atingir os objetivos de aprendizagem e a formação de professores, visando o conhecimento acerca das particularidades linguísticas do estudante surdo, outro fator bastante discutido entre os estudantes é a questão do Tradutor Intérprete de Libras.

Durante os encontros do Grupo Focal, os participantes evidenciaram questões pertinentes que envolviam o processo de escolarização. Desses relatos, podemos destacar que o surdo enfrenta diversas adversidades durante seu processo de participação no ambiente escolar, nas palavras da participante E1:

Foi bem complicada minha trajetória acadêmica, porque tive que mudar várias vezes de escola até me adaptar, me sentir segura, me acostumar novamente. Tive um pouco de receio por que eu nunca tinha tido contato direto com ouvintes por que era muito difícil ter surdo em escola regular, mas mesmo assim aceitei o desafio e achei interessante. (E1, 2021)

Assim, vivenciar um novo ambiente acadêmico para os ouvintes é uma tarefa simples, porém para os surdos demanda refletir sobre diversos aspectos como questões a respeito da socialização e particularidades linguísticas. Ainda nas palavras da participante E1:

Dentro da escola tinha uma sala de ensino especial, o AEE e foi aí que me deparei com essa sala eu fiquei mais tranquila, por que tinha um apoio logo após a aula e tinha a presença do intérprete de Libras então ficou bem mais confortável. (E1, 2021)

Desta forma, as garantias ofertadas pelas políticas públicas proporcionam aos estudantes surdos segurança de que terão seus direitos garantidos e frequentarão um ambiente que busque atender suas demandas respeitando sua singularidade. O Decreto nº 7.611, de 2011 (BRASIL, 2011) dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado. No Artigo 3º são evidenciados os objetivos do AEE:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem;
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2011, n.p)

Neste íterim e em conformidade com os textos do decreto supracitado, as políticas públicas ofertam condições para permanência do estudante nos diversos ambientes educacionais.

Além do AEE que possibilitará a participação e condições de aprendizagem dos estudantes surdos, a presença do intérprete traz condições para permanência e efetividade na comunicação entre surdos e ouvintes. Importante ressaltar que a presença do Tradutor Intérprete de Libras não desqualifica os ouvintes da necessidade do aprendizado da Língua de Sinais.

Apesar de todos os desafios já conhecidos no sistema educacional com relação à inclusão de surdos, é primordial que os profissionais aprofundem seus conhecimentos para direcionar um atendimento adequado às demandas dos sujeitos surdos.

Independentemente das garantias legais que permeiam o processo inclusivo das pessoas surdas, ainda há incontáveis dificuldades para que essa inclusão seja efetiva. Dentre elas, destacam-se os elementos estruturais tanto físicos como tecnológicos, os recursos adaptados, a formação adequada para o atendimento educacional especializado nas escolas de ensino regular, entre outros. Carvalho *et al* (2015) ressaltam que

que muitas das dificuldades em relação à inclusão educacional podem ser associadas não à dificuldade em trabalhar com uma condição de deficiência, mas às dificuldades de um sistema educacional, que persistem há décadas, sistema este que necessita transformar-se para superar os métodos tradicionais e adaptar-se à nova realidade social vivenciada. (CARVALHO *et al*, 2015, p. 40)

Sem a efetivação das políticas públicas educacionais, o processo de inclusão torna-se falho, o que afeta diretamente aqueles a quem são destinadas. Dessa maneira, o estudante surdo é lesado e recai sobre ele o estigma de que é incapaz de aprender e, sobretudo, que a inclusão é um ideal falido.

5.5.3 Acesso e permanência na universidade – Unespar

O processo de acesso ao ensino superior para os jovens em geral, é um

momento de grandes desafios. Tartuce *et al* (2018, p. 480) considera que “o ensino médio (EM) constitui-se em uma etapa crítica na formação dos indivíduos.” Além disso, é no ensino médio que há a consolidação de diversas habilidades praticadas nas etapas anteriores. Assim, Tartuce *et al* (2018, p. 480) declara que tal etapa de ensino exerce várias funções, como “a consolidação dos conhecimentos e habilidades básicas dos estudantes, a preparação para o ingresso no ensino superior ou no mercado de trabalho e a formação de cidadãos capazes de se engajar na sociedade.”

Se os desafios são incontáveis para os estudantes ouvintes, para o surdo esse processo torna-se muito mais desafiador quando não oferece as adequações necessárias para a equiparação das oportunidades.

Sobre o processo de acesso ao ensino superior, destacamos o seguinte trecho

Quando minha mãe viu as vagas na Unespar, ela me avisou sobre o edital, todos os protocolos da universidade e tinha Artes Cênicas, então era uma área que eu gostava, tinha interesse, aí eu fui atrás e fiquei babando, literalmente. Era um curso que eu gostava, tinha vontade e interesse. Era algo que eu queria para o futuro. Então fui com minha mãe conhecer a faculdade, o curso. Tinha muitas coisas interessantes, como a biblioteca, tinha coisas interessantes, eu gostei bastante. Sou bem curiosa, vou atrás das coisas para conhecer, fui conhecer as salas de aula e aí me deu vontade de fazer o vestibular. Aí eu perguntei: Tem intérprete? E me responderam que não. Fiquei pensando será que faço? Como vai ser? Vou fazer o Enem também para ver se consigo tirar uma nota boa. (E1, 2021)

Com relação a isso, nota-se que apesar do entusiasmo em ingressar no ensino superior, o estudante surdo precisa preocupar-se com questões que vão além do vestibular e que estão relacionadas a permanência no curso de sua escolha.

De acordo com o Aviso Circular nº 277 MEC/GM, é necessário atentar para algumas questões a fim de oportunizar o acesso do estudante ao ensino superior, destacamos:

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

No momento dos exames vestibulares, quando serão providenciadas salas especiais para cada tipo de deficiência e a forma adequada de obtenção de respostas pelo vestibulando;

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

Neste sentido, a garantia do acesso e permanência do estudante no ensino superior acontece bem antes da efetivação da matrícula. A efetivação das políticas

públicas que abrangem o processo educacional do estudante surdo acontece antes mesmo da realização do vestibular.

A participante da pesquisa, E1 continuou relatando sobre a experiência:

Fiz várias buscas sobre como era a Universidade e aí sim fiz minha inscrição para o vestibular. Fui atrás dessas informações, estudei e me preparei para passar no vestibular. Eu tentei o curso de Artes Visuais, não consegui passar, fiz com mais uma surda, ela passou, mas eu não consegui essa aprovação porque não fui bem na redação. (E1, 2021)

Nessa perspectiva, os processos seletivos devem ofertar ao estudante a oportunidade de ser atendido conforme suas necessidades específicas. Com relação a isso Vieira *et al* (2018) revela que “para obedecer ao princípio de igualdade de oportunidades, precipuamente deve se respeitar que a avaliação de conteúdos curriculares nos exames vestibulares seja garantida a todos em sua primeira língua” (VIEIRA *et al*, 2018, p. 17). Durante o processo de escolha do curso e universidade, E1 realizou também o vestibular de uma universidade pública de sua cidade. Nas palavras de E1:

Me inscrevi para o vestibular para o curso de Letras Libras. O curso teve processo seletivo, precisei fazer prova. Fui no dia, tinha vários inscritos. O vestibular foi todo em Libras. Teve redação, eu não sabia que teria, mas a correção foi toda em L2, porque Letras Libras a maioria dos ingressantes são surdos. Eles sabem todas as especificidades do surdo e corrigem a prova levando em consideração todas essas questões da língua. (E1, 2021)

Com relação a esse concurso vestibular prestado por E1, nota-se que a universidade reconhece as políticas que permeiam a inclusão de pessoas surdas e que objetivam dar os subsídios necessários para o acesso ao ensino superior. Dessa forma,

[o]s sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os estudantes. A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações. (BRASIL, 2008, p.13)

Para a efetivação da inclusão, é imperioso abandonar as ideias de que, abrindo os ambientes educacionais para todas as pessoas, a inclusão está sendo promovida. O processo de inclusão vai além, demanda assumir estratégias para promover a igualdade de condições visando a acessibilidade como meta principal.

Lacerda (2006) enfatiza que quando comparados aos estudantes ouvintes, os surdos apresentam um aprendizado ífero. Tais resultados não se caracterizam por

problemas cognitivos apresentados pelos estudantes surdos, mas pela falta de preparo dos profissionais para estabelecerem uma comunicação efetiva na escola. Conseqüentemente, Varela e Streiechen (2022) consideram que “por este ângulo, afirma-se a importância de se buscar estratégias educacionais que instiguemos profissionais a aperfeiçoarem-se de forma que possam compreender que a aprendizagem dos surdos ocorre por meio da educação bilíngue” (VARELA; STREIECHEN, 2022, p. 150).

Desse modo, várias demandas são apresentadas e configuram-se como barreiras no processo educacional. Em consonância com Varela e Streiechen, E3 relatou o seguinte:

[...] percebo que a maioria das pessoas, dos profissionais da educação ainda não tem essa formação, esse conhecimento sobre a pessoa surda, a pessoa com surdez, a Libras e ainda precisa ter mais acesso, mais conhecimento, mais formação para que saibam lidar com a Lei da Libras, a obrigatoriedade da Língua de Sinais dentro da sala de aula e como saber adaptar materiais para essas pessoas, porque não é de maneira igualitária como para os ouvintes. Precisa ter maneiras, estratégias diferentes para que possa abranger a pessoa surda. Em todos os âmbitos, em todos os cursos [...] Temos a lei que nos ampara, mas ela precisa ser conhecida, isso é o que falta para muitos profissionais, obedecerem, terem respeito a todos. Muitos eu percebo que falta ter essa empatia, falta chegar e conversar conosco, ter essa interação, esse contato, esse apoio, para muitos profissionais é isso que falta. (E3, 2021)

Varela e Streiechen (2022) reiteram que “Assim, muitas vezes, o aluno surdo, que busca continuar seus estudos, depara-se com muitos empecilhos provindos de uma deformidade na prática pedagógica do professor em lidar com as deficiências e com a própria língua de sinais, na qual não é fluente” (VARELA; STREIECHEN, 2022, p. 151). Nesse sentido, a inclusão ofertada, quando comparada à vivência relatada por E3, não atende com eficácia aos estudantes surdos e não prioriza uma interação propriamente dita, favorecendo apenas o compartilhamento dos mesmos espaços e expondo-lhes a uma educação pensada para a maioria ouvinte.

Tais dificuldades impactam todo o percurso educacional desses sujeitos, influenciando desde a educação básica até os níveis mais elevados de ensino. Com relação ao processo inclusivo, Varela e Streiechen (2022) afirmam que “reflete-se muito ao acesso ao ensino superior, já que muitos não se encontram motivados e preparados para adentrar a esta nova fase de estudos, com a escassez de apoio que atenda as suas necessidades, vivenciados nos anos passados” (VARELA; STREIECHEN, 2022, p. 156). Ora, tais dificuldades podem impactar na jornada

acadêmica do estudante surdo quando ele passa por adversidades enquanto busca o que lhe é de direito, podendo perder a incitação de almejar novas experiências acadêmicas, impulsionado pela falta de preparo do ambiente e dos profissionais que constituem o processo inclusivo.

Nos relatos dos estudantes surdos, foi possível observar que eles, de forma geral, atribuem grande relevância ao trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula, considerando que suas ações podem afetá-los, tanto positiva como negativamente.

Com relação ao acesso e acessibilidade no ensino superior da Unespar e a relação dos alunos com os professores, o participante E3 relatou que:

Na universidade, na Unespar, eu não senti tantas dificuldades, porque como eu falei, eu consegui me virar com o que eu tinha para assistir as aulas¹³ e até acho que os meus docentes me receberam muito bem.

No tocante ao relacionamento entre professor e aluno surdo, Sabini (1995) enfatiza que “A motivação fornece a energia para a ação e torna o indivíduo receptivo a certos estímulos ambientais. Já a aprendizagem, por sua vez, é responsável pelo aparecimento das atividades adequadas para a satisfação das necessidades” (SABINI, 1995, p. 84). Nesse prisma, é imprescindível que exista uma relação entre professor e aluno surdo a fim de favorecer o desenvolvimento intelectual dos estudantes, visto que a afetividade eleva a autoestima contribuindo na aquisição do conhecimento.

Compreende-se que essa relação deve estar presente em todos os âmbitos da Universidade, para proporcionar a valorização do alunado. O participante E3 concluiu relatando o seguinte:

[...] tive algumas dificuldades no começo, eu estava em uma situação que eu quebrei meu Notebook, e meu celular não estava muito bom, então eu fui na Universidade pegar um celular emprestado, fazer um empréstimo. Ainda bem que eles me deram esse suporte e eu consegui fazer todos os trabalhos e consegui cumprir com as obrigações e a programação dos professores. (E3, 2021)

Nas falas do aluno E3, fica evidente que o suporte dado pela Universidade influenciou positivamente no desenvolvimento acadêmico do estudante em questão,

¹³ Os dados apresentados na pesquisa foram coletados por meio da técnica de Grupo Focal. E3, em sua fala, evidencia um acontecimento que ocorreu durante a pandemia de COVID-19 onde as aulas aconteceram de forma remota e assim, era necessário o uso de itens como computador e celular para ter acesso.

possibilitando a conclusão das atividades propostas.

Tem-se que o professor é uma peça fundamental para os alunos, não só no ensino escolar, mas também é peça chave e espelho em suas ações cotidianas. Dito isso, é inegável que os alunos sofram influência direta pelo convívio e pela figura do professor. A esse respeito, a aluna E1 contou que:

[...] gostava bastante da professora X. Ela era atriz, fazia teatro também, dava aula de teatro para todos os alunos. Ali começou minha paixão por essa área, ela foi meu modelo, todos os dias eu convivía com ela, aproveitava para praticar um pouco do teatro e todo o ensino que ela nos proporcionava e ela comentava bastante sobre essa área. Ela me disse que futuramente eu poderia ser atriz, mesmo sendo surda. Eu não sabia, eu achava que não era capaz, mas através dela, de todo o ensinamento dela, de tudo que ela me proporcionou eu vi que eu era capaz de ser uma atriz surda, de sinalizar e fazer os meus shows também, isso era bem legal. (E1, 2021)

Logo, é perceptível a influência do professor tanto nas questões que tangem o processo de ensino-aprendizagem como nas escolhas dos estudantes para a vida. Abreu e Masetto (1990) considera que

é o modo de agir do professor em sala de aula, mais do que suas características de personalidade que colabora para uma adequada aprendizagem dos alunos, fundamentada numa determinada concepção do papel do professor, que por sua vez reflete valores e paradigmas da sociedade. (ABREU; MASETTO, 1990, p. 115)

Considerando que o ser humano é constantemente moldado pelo ambiente e pelas influências exercidas sobre ele, é indispensável, no que diz respeito ao professor, refletir acerca de tais influências. Freire (1996) concede um alerta:

o bom professor é o que consegue, enquanto fala trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas imaginações, suas dúvidas, suas incertezas. (FREIRE, 1996, p. 96)

Portanto, é importante considerar além dos aspectos referentes à adaptação curricular e estrutural do meio que receberá o estudante surdo. Também vale considerar a existência de barreiras atitudinais que podem ocasionar o fracasso no processo de inclusão. Logo, é indispensável que se estabeleça relações moldadas por empatia, reflexões e diálogo vislumbrando a ponte entre o conhecimento do professor e do aluno.

5.5.4 Estratégias pedagógicas para professores da educação básica que trabalham com estudantes surdos.

Nessa categoria de análise, a partir das “falas” dos participantes da pesquisa, evidenciamos estratégias pedagógicas que poderão ser usadas por professores e professoras, para possibilitar a inclusão dos estudantes surdos, abrangendo a educação básica e o ensino superior.

Domingos (2014) diz que “no caso da educação de surdos há que se considerar a diferença própria dessa comunidade cuja cultura tem peculiaridades que carecem de ser conhecidas para que o processo educacional seja realmente fundamentado” (DOMINGOS, 2014, p. 13).

Assim, conhecer a trajetória educacional dos estudantes torna-se um fator importante para considerar as metodologias e adaptações que proporcionarão a acessibilidade no ambiente educacional. Além disso, para o profissional que recebe o estudante surdo é indispensável o estudo acerca de ações que possibilitem o caminho rumo à educação inclusiva.

A participante E1 considerou que mesmo não havendo o conhecimento necessário para possibilitar as condições necessárias para inclusão efetiva do estudante surdo, há profissionais que buscam alternativas. Nas palavras da participante:

Levaram em consideração a cultura surda também, teve algumas adaptações também, mesmo eles não conhecendo como funcionava. Tinha vários ouvintes, mas eles me consideravam como PCD e incentivavam as pessoas deficientes, os professores entendiam essas questões. Tinham mais paciência com surdo, de ter adaptação do português, dos sinais. (E1, 2021)

Apesar da formação de professores ser muitas vezes insuficiente, para o atendimento das especificidades dos estudantes público alvo da educação especial, muitos docentes buscam formas de minimizar as dificuldades dos alunos, mesmo diante da falta de formações específicas. Silva *et al* (n.d, p. 09) considera que “quando existe um aluno surdo em uma sala, as práticas estreitam-se, pois, eles como todos alunos, possuem as suas singularidades e precisam de adaptação para a eficácia na aprendizagem.”

Por esse motivo, a prática precisa oportunizar uma aprendizagem eficaz, independente das adaptações que se fizerem necessárias. Lacerda (2013) pondera que “ser professor de alunos surdos significa considerar suas singularidades de

apreensão e construção de sentidos quando comparados aos alunos ouvintes” (LACERDA, 2013, p. 185).

A participante E5 mencionou que:

Na escola, no nono ano, eu tive um professor que marcou para mim. Ele sempre usava muitos elementos para ajudar a entender a matéria. Ele usava imagens, sempre trazia vídeos, fotos. Ele era um professor que entendia o surdo, entendia que eu precisava aprender como os ouvintes e que acreditava que eu podia aprender também, tem professor que não acredita e por isso não muda nada na aula. (E5, 2021)

Além dos aspectos motivadores já discutidos anteriormente, a metodologia adotada exerce grande influência no processo. E5 descreveu elementos que, com relação à sua aprendizagem, foram determinantes para a continuidade dos estudos. Neste sentido, considera-se a Pedagogia Visual um elemento que proporciona ganhos na aprendizagem do estudante surdo. Posto isto, tal pedagogia trata-se de uma prática que faz uso de elementos da cultura surda e da língua de sinais. A esse respeito, Campello (2008) considera que

Contaçon de história ou estória, jogos educativos, envolvimento da cultura artística, cultura visual, desenvolvimento da criatividade plástica, visual e infantil das artes visuais, utilização da SignWriting (escrita de sinais) na informática, recursos visuais, sua pedagogia crítica e suas ferramentas e práticas, concepção do mundo através da subjetividade e objetividade com as “experiências visuais” (CAMPELLO, 2008, p. 129).

É evidente que a pedagogia visual contribui para a compreensão do conteúdo e beneficia tanto o estudante surdo como o ouvinte. Sobre a adaptação de materiais e a pedagogia visual, a participante E4 contribuiu relatando o seguinte:

Eu percebo que na Unespar, não tenho experiência em outra faculdade, mas percebo que na Unespar a maioria dos professores está preocupado com a nossa aprendizagem, com a aprendizagem dos surdos. Vejo que eles estão constantemente questionando se consigo entender a matéria, mas também vejo que eles ainda têm dificuldade de adaptar os materiais, os textos... (E4, 2021)

Nesse viés, é importante destacar que a formação continuada para desenvolver o trabalho com estudantes público-alvo da educação especial, em geral, é fator essencial. Silva *et al*/ considera que:

*As utilizações desses recursos são resultadas do processo de formação do professor, sem a formação inicial e continuada adequada, e disponibilidade de recursos didáticos para elaboração de diferentes atividades, dificilmente haverá efetivação do processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo. (SILVA *et al*, s/d, p. 9)*

Além disso, a participante E4 ainda mencionou que:

Também lá, eu tenho ajuda de um intérprete, alguns professores consideram minhas atividades, acho que levam em conta que eu não domino tanto o Português como Libras. (E4, 2021)

Dessa forma, admitir a escrita do estudante surdo é:

Reconhecer, portanto, a condição bilíngue do surdo implica aceitar que ele transita por essas duas línguas e, mais do que isso, que ele se constitui e se forma a partir delas. A língua de sinais, historicamente tão rechaçada, passa a ser percebida como parte positiva da vida do surdo, como elemento indispensável para garantir sua apropriação dos elementos culturais, de integração à sociedade e de acesso ao conhecimento – acadêmico ou não -, além de um bom desenvolvimento cognitivo e afetivo. (PEIXOTO, 2006, p. 206)

E sendo assim, além da adaptação dos conteúdos, a aplicação da pedagogia visual e a compreensão da questão linguística são outros fatores que aparecem com relevância nas discussões a respeito das estratégias adotadas para o trabalho com surdos.

A respeito das dificuldades, o aluno E3 mencionou que

Em 2017, mais ou menos, que conseguiram um intérprete, mas fiquei dois anos sem. Fiquei bastante prejudicado, mas não desisti, consegui me formar, mas essa foi uma das grandes barreiras dentro da universidade. (E3, 2021)

Diante do exposto, apesar de considerarmos que o professor precisa buscar estratégias para estabelecer a comunicação com o estudante surdo, a presença do intérprete é um direito e, nesse tipo de situação, trata-se de um direito negado a esses sujeitos. Além disso, estes profissionais auxiliam no aprendizado do surdo em consonância com o trabalho do professor e apresentam grande importância para a continuidade dos estudos.

Corroborando esta ideia, a participante E1 relatou que:

Dentro da escola tinha uma sala de ensino especial, o AEE e foi aí que me deparei com essa sala eu fiquei mais tranquila, por que tinha um apoio logo após a aula e tinha a presença do intérprete de Libras então ficou bem mais confortável. Quando tem só o professor fica mais difícil de entender, algumas disciplinas, só o professor falando, passando no quadro e ensinando, então não tinha esse entendimento. Tinha a disciplina de inglês que não tinha intérprete, imagine, ouvinte já tem dificuldade, imagine surdo na disciplina de inglês. Tinha uma aluna ouvinte que sabia Libras, então ela me auxiliava. Ela sabia inglês e sabia Língua de Sinais. (E1, 2021)

Nota-se no relato acima que a colega exerceu um papel importante no processo de aprendizagem, pois ofertava uma espécie de monitoria. Ora, fica evidente nas palavras de E1 que tais ações foram essenciais para o seguimento de suas atividades

escolares. Nesse sentido, o auxílio prestado pela colega de classe funcionou como uma estratégia para o acesso ao conteúdo. Assim, uma possível estratégia pode configurar-se como “um serviço de apoio pedagógico oferecido aos alunos interessados em aprofundar conteúdos, bem como solucionar dificuldades em relação à matéria trabalhada em aula” (HAAG *et al*, 2008, p. 2016).

Posto isso, as instituições de ensino precisam inovar em suas metodologias, deixando o uso exclusivo de textos para apresentação de novos conteúdos, pois essas metodologias pouco despertam o interesse nos estudantes.

De acordo com Lacerda e Santos (2013) “A escola, em geral, está presa ao texto didático como caminho único para a apresentação de conceitos, e este caminho tem se mostrado pouco produtivo quando se pensa na presença de alunos surdos em sala de aula” (LACERDA; SANTOS, 2013, p. 188). Assim, a educação de surdos acontece pelo mesmo viés, ou seja, por serem sujeitos visuais, metodologias que contemplem as particularidades desses alunos, presumivelmente, se tornarão mais atrativas.

Além dos materiais escritos, Lacerda e Santos (2013) consideram o uso de

[...] Um elemento imagético (uma maquete, um desenho, um mapa, um gráfico, uma fotografia, um vídeo, um pequeno trecho de filme) poderia ser um material útil à apresentação de um tema ou conteúdo pelos professores de ciências, física, química, biologia, história, geografia, matemática, inglês, entre outros. (LACERDA; SANTOS, 2013, p. 188)

Sendo assim, “para favorecer a aprendizagem do aluno surdo, não basta apenas apresentar os conteúdos em Libras, é preciso explicar os conteúdos de sala de aula utilizando toda a sua potencialidade visual que essa língua tem” (LACERDA; SANTOS, 2013, p. 186). Desse modo, o professor dá a oportunidade de interação com o conteúdo, bem como do entendimento para realizar reflexões críticas sobre o que está sendo estudado.

Para além dessas sugestões, Conceição (2011) aponta que:

Dentre as infinitas metodologias que o professor pode utilizar para tornar a prática do ensino para os surdos mais prazerosa e eficaz pode-se destacar a prática de palestras e/ou oficinas ministradas por professores surdos, pois isso irá ajudá-los a desenvolver melhor suas potencialidades. Isso ocorre porque eles se deparam com um exemplo de sucesso vivenciado por alguém do seu mundo. (CONCEIÇÃO, 2011, p. 20)

Assim, tais ações geram o sentimento de acolhimento, pois o/a palestrante surdo conhece as especificidades, limitações, anseios, bem como as habilidades

gerais da pessoa surda.

6. DELINEAMENTO DO PRODUTO

Como produto educacional, elemento resultante de todo estudo e pesquisa realizado até aqui, propomos a elaboração de um Caderno Pedagógico, intitulado “Caminhos para Inclusão Escolar de Alunos Surdos”, produzido a partir das contribuições dos estudantes surdos que estão inseridos nas IES e pesquisas advindas das vivências no mestrado em Educação Inclusiva.

Esse Caderno Pedagógico apresenta caminhos que consideram as especificidades do processo de aprendizagem do estudante surdo a cada nível de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental anos iniciais e anos finais, Ensino Médio e Ensino Superior).

A proposta desse material é apresentar estratégias adotadas a partir de uma pesquisa bibliográfica e uma pesquisa de campo. Além disso, ele é destinado a professores que desejam orientações para desenvolver o trabalho com estudantes surdos, bem como aqueles que desejam ampliar seus conhecimentos a respeito da temática.

Esse material é composto por 47 páginas, sendo estruturado da seguinte forma: os objetivos do caderno pedagógico, uma breve apresentação do produto, contextualização do ensino e o público-alvo a quem se destina. Posteriormente, são apresentadas as sugestões de acordo com as etapas de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior. Finalmente, são apresentadas sugestões de leituras, filmes e *sítes* que permitem maior aproximação com a temática. Ademais, o Caderno Pedagógico traz informações sucintas e diretas, com ilustrações, tornando-se assim um material bastante acessível.

Além disso, espera-se que este produto possa possibilitar uma reflexão acerca das práticas pedagógicas adotadas nos diversos níveis de ensino e, assim, contribuir para a diversificação e adesão de metodologias que atendam as especificidades de cada estudante.

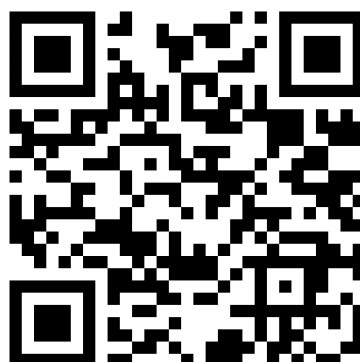
Na figura abaixo é possível observar a capa do Produto Educacional.

FIGURA 8 - PRODUTO EDUCACIONAL



FONTE: A AUTORA (2023)

É possível acessar o produto educacional em questão usando o QR CODE abaixo.



6.1 CONTEXTO DE ENSINO E PÚBLICO-ALVO

O público que pretende-se alcançar através desta proposta de produto educacional são professores da educação básica e ensino superior que trabalham diretamente com estudantes surdos.

6.2 POSSIBILIDADES DE ALTERAÇÃO DO CONTEXTO

O caderno pedagógico poderá possibilitar reflexões acerca do processo de inclusão do estudante surdo, as políticas que permeiam este processo e ainda, contribuir com a ampliação de práticas que favoreçam o aprendizado do estudante surdo.

6.3 OBJETIVOS DO PRODUTO

6.3.1 Objetivo Geral

Possibilitar o acesso a orientações metodológicas no trabalho com o estudante surdo dos mais diversos níveis de ensino.

6.3.2 Objetivos Específicos

- Fomentar reflexões acerca das práticas pedagógicas que possibilitam o desenvolvimento pleno do estudante surdo;
- Apresentar estratégias pedagógicas para o trabalho com estudante surdo;
- Incitar a busca por estratégias que possam garantir a permanência do estudante surdo no contexto da educação inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal dessa pesquisa foi analisar a inclusão de estudantes surdos da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) e suas trajetórias acadêmicas da educação básica ao ensino superior.

Inicialmente, realizamos um estudo sobre o panorama histórico a respeito da inclusão educacional de pessoas com deficiência, enfatizando os estudantes surdos. Com isso, evidenciamos que por séculos esses direitos educacionais lhes foram negados. No Brasil, a partir da década de 1990, com as políticas de inclusão, aumentou o número de matrículas de estudantes surdos, desde a educação infantil até o ensino superior. Mesmo assim, com os avanços no acesso, ainda existem grandes desafios para implementação de políticas que garantam a permanência e a qualidade de ensino para esse alunado.

Em seguida, propusemos uma reflexão acerca da inclusão de estudantes surdos, por meio de uma pesquisa de campo, utilizando a metodologia do Grupo Focal. Foi possível constatar, por meio das discussões realizadas entre cinco estudantes surdos da Unespar, em reuniões remotas, que apesar dos avanços, as instituições de ensino ainda precisam de uma série de adequações para atender à demanda e proporcionar aos estudantes uma verdadeira e eficiente inclusão.

Em um terceiro momento, foram analisadas as políticas institucionais de inclusão da Unespar e como elas são implementadas. Assim, chegou-se à conclusão de que a Unespar desenvolve ações em prol dos processos inclusivos de estudantes surdos e que, apesar destes esforços, ainda é necessário recursos humanos e materiais para sanar ou reduzir as dificuldades encontradas pelos estudantes. Entre eles: concursos públicos para professores de Libras e intérpretes-tradutores de Libras, bolsa auxílio para estudantes com deficiência e em situação de vulnerabilidade, além de investimento em recursos tecnológicos.

Nessa perspectiva, o estudo revela que houve um avanço significativo na educação de surdos, no entanto ainda são necessárias mudanças no âmbito educacional e social, a fim de reconhecê-los como sujeitos de direitos como qualquer pessoa ouvinte. Além disso, é indispensável que participantes dos ambientes educacionais reflitam acerca da trajetória dos surdos e renovem suas concepções valorizando as habilidades destes sujeitos.

Além dos aspectos sociais, é importante refletir sobre a inclusão como um

processo necessário e emergente. Porém, é preciso que esse processo respeite as singularidades do surdo, enaltecendo suas potencialidades e não evidenciando as dificuldades. Ademais, é necessário considerar a perspectiva bilíngue com o objetivo de respeitar a identidade e cultura dessas pessoas.

Compreende-se também que a educação bilíngue, no contexto da escola inclusiva, ainda caminha a lentos passos e, ainda, inserir integralmente o bilinguismo nos diversos níveis de ensino exige muitas modificações.

Nesse sentido, proporcionar uma educação voltada para a diversidade acarreta em grandes mudanças, que perpassam por adaptações estruturais, formativas, metodológicas e curriculares. Assim, o presente estudo foi desenvolvido almejando evidenciar a trajetória educacional das pessoas surdas, a legislação que oferece garantias e oportuniza a educação e os recursos que visam minimizar as dificuldades dos estudantes, além de enfatizar estratégias adotadas por professores da educação básica, proporcionando o desenvolvimento do estudante surdo.

Em linhas gerais, no ensino superior, as demandas relacionadas a inclusão crescem e com elas, as desafios. É um ambiente novo, onde o surdo depara-se com a maioria ouvinte, inclusive o professor. O acesso aos conteúdos, na maioria das vezes, acontece por meio de longos textos em Língua Portuguesa, e os envolvidos no processo educacional desconhecem ou desconsideram as especificidades educacionais do surdo.

Além disso, observou-se por meio de um mapeamento das ações da UNESPAR, que a instituição se propõe a garantir o acesso e, sobretudo, almeja dar condições de permanência aos estudantes nos cursos de graduação, mas que a falta de concurso público para TILS e professores de Libras, acaba por dificultar a implementação de políticas institucionais e a qualidade do ensino e mediações para estudantes surdos.

Através dos encontros com cinco estudantes da Unespar e dados coletados pela metodologia do Grupo Focal, foram estabelecidas quatro categorias de análise que instituem a relação entre as trajetórias educacionais desde a educação básica até o ensino superior, as políticas públicas no atendimento de estudantes surdos, o acesso e permanência na universidade e, por fim, verificar e sugerir estratégias pedagógicas para professores da educação básica que desenvolvem um trabalho com estudantes surdos.

Quanto aos resultados obtidos nas análises, chegou-se às seguintes

conclusões: a maioria estudou em escola pública, mas em busca da adaptação e melhor aceitação no ambiente escolar, trocavam constantemente de escola até que encontrassem instituições com melhores condições inclusivas. Para a segunda categoria, relacionada às políticas públicas, notou-se que os participantes demonstraram interesse e senso político, trazendo sempre discussões bem embasadas e demonstrando conhecimento dos seus direitos e das políticas voltadas para a inclusão social e educacional da pessoa surda. Já na terceira categoria, denominada como acesso e permanência na universidade, os participantes relataram que, apesar das dificuldades dos professores do ensino superior em mediar os processos de ensino e aprendizagem, os docentes buscam estratégias para viabilizar o acesso do estudante surdo aos conteúdos propostos, pelo menos em sua maioria. Além disso, salientam que o trabalho dos intérpretes da Libras e o uso de recursos visuais são fundamentais para esse alunado. Na última categoria, os participantes consideram que o uso de uma pedagogia visual é um importante recurso para garantir o desenvolvimento pedagógico dos estudantes. Ademais, considerar e valorizar as particularidades linguísticas e culturais apresentadas pelo surdo podem ser fatores determinantes para o sucesso acadêmico desse público.

Dessa forma, os resultados apontam certos desafios que os surdos precisam enfrentar na educação básica e no ensino superior, dentre eles estão o acesso aos conteúdos de forma efetiva, a diferença linguística e sensorial, as suas especificidades de aprendizagem, a sua identidade e a cultura. Ainda observou-se que, entre os profissionais da educação, há os que buscam formas de incluir estes alunos, adaptando e favorecendo o acesso aos materiais usados.

Como produto educacional resultante deste estudo, elaboramos um Caderno Pedagógico intitulado: “Caminhos para a Inclusão Escolar de Estudantes Surdos”, com propostas de trabalho pedagógico para estudantes surdos nos diversos níveis de ensino, buscando dar subsídios aos professores e professoras dessas etapas de ensino, através de sugestões de leituras, filmes e *sites* que abordem a temática a fim de proporcionar reflexões a respeito de possíveis estratégias que beneficiem o processo inclusivo.

Assim, as discussões que permeiam o processo inclusivo, sobretudo, no ensino superior ainda são recentes e, portanto, as instituições precisam repensar as estratégias adotadas, proporcionar cursos de formação para professores a fim de conhecer as particularidades do alunado surdo e incentivar estudos que objetivem

uma melhor compreensão da especificidade do aprendizado do estudante surdo. Dessa forma, a qualidade dos processos inclusivos será impulsionada.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. C.; MASETTO, M. T. **O professor universitário em aula**. São Paulo: MG Editores Associados, 1990.

ANDREIS-WITKOSKI, S. **Educação de surdos pelos próprios surdos**: em qual escola? Curitiba: Revista Transmutare, v. 2, n. 2, 31 dez. 2017.

ANDREIS-WITKOSKI, Sílvia; DOUETTES, Brenno B.. Educação Bilíngue de Surdos: implicações metodológicas e curriculares. In: ANDREIS-WITKOSKI, Sílvia; FILIETAZ, Rejane Proença (org.). Educação de Surdos em Debate. 1 ed. Curitiba: Ed. UTFPR, 2014, p.41-50. Acesso em: 02 dez. 2022

ALVES PEREIRA, V.; MÁXIMO PURIFICAÇÃO, M.; LIMA DE ALMEIDA SILVA, J. **A pedagogia visual e o uso das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo**. Mineiros: Revista Interação Interdisciplinar, 2022. Disponível em: <<https://publicacoes.unifimes.edu.br/index.php/interacao/article/view/1457>>. Acesso em: 19 fev. 2023.

BAALBAKI, A. ; CALDAS, B. Impacto do Congresso de Milão sobre a língua dos sinais. In: **XV Congresso Nacional De Linguística e Filologia**, n. 15. Rio de Janeiro: Anais [...], 2011, p. 1885-1895. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xv_cnlf/tomo_2/156.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2022.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BERNARDINO, E. **Absurdo ou lógica**: a produção linguística do surdo. Belo Horizonte: Editora Profetizando Vida, 2000.

BESERRA, I. ; MELO, L. A. ; SOUZA, L. H. B. A perspectiva histórica do Movimento Surdo e a sua constituição como forma de movimento social. In: **V Colóquio de História - perspectivas históricas**, n. 5, 2011. Recife: Anais eletrônicos [...], 2011, 8 p. Disponível em: <<http://www.unicap.br/coloquiodehistoria/wp-content/uploads/2013/11/5Col-p.753-760.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2022.

BISOL, C. A. *et al.* Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139. 26 p, 2010. Maranhão. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/PWzSW9ZCtGWQFRztD85gQFN/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 14 abr. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Capítulo III: da Educação da Cultura e do Desporto, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 03 fev. 2022.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 186**, de 9 de julho de 2008. Aprova o texto da

Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm>. Acesso em: 15 jun. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Superior: Divulgação dos Principais Resultados – 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2018-pdf/97041-apresentac-a-o-censo-superior-u-ltimo/file#page=48>>. Acesso em 21 mar. 2021.

_____. Censo da Educação Superior: Divulgação dos Principais Resultados – 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2018-pdf/97041-apresentac-a-o-censo-superior-u-ltimo/file#page=48>>. Acesso em: 21 mar. 2021.

_____. Censo da Educação Superior: Resumo Técnico – 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2018-pdf/97041-apresentac-a-o-censo-superior-u-ltimo/file#page=48>>. Acesso em: 21 mar. 2021

BRASIL. Lei nº 3.071 Código Civil dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro: Congresso Nacional, 1916. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l3071.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%203.071%2C%20DE%201%C2%BA%20DE%20JANEIRO%20DE%201916.&text=C%C3%B3digo%20Civil%20dos%20Estados%20Unidos%20do%20Brasil.&text=Art.,os%20princ%C3%ADpios%20e%20conven%C3%A7%C3%B5es%20internacionais.> Acesso em: 25 Mar 2022.

BRASIL. Decreto n.º 5626/05, de 22 de dezembro de 2005: Regulamenta a Lei n.º 10436/02 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n.º 10098/00. Brasília: Congresso Nacional, 2005. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 21 mar. 2021

BRASIL. Decreto Legislativo nº 186, de 2008. Aprova o texto da convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e de seu protocolo facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília: Diário Oficial da União, 31 jul. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm>. Acesso em: 16 Jun. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Educação Infantil: Saberes e práticas da inclusão. [4. ed.] / elaboração Marilda Moraes Garcia Bruno. – Brasília : MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/surdez.pdf>>. Disponível em: 13 Jan. 2023

BRASIL. Ministério da Educação. Documento orientador Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior Secadi/Sesu-2013. Brasília: Portal do MEC, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. **Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências.** Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8213cons.htm>. Acesso em: 13 jan. 2023.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024:** Lei no 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014a. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 17 Jan. 2023.

BRITO, L. F. Integração social do surdo. *In: Trabalhos em Linguística Aplicada.* Campinas, 1986. n. 7, p.13-22.

BUSANELLO, *et al.* **Grupo focal como técnica de coleta de dados.** Cuernavaca: Cogitare Enfermagem, 2013. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=483649271022>>. Acesso em: 18 mar. 2021.

CÂMARA, L. C. **A invenção da educação dos surdos:** escolarização e governo dos surdos na França de meados do século XVIII a meados do século XIX. Tese (Pós-Graduação em Educação). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2018.

CAPOVILLA, F. C. Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilingüismo. *In: Revista Brasileira de Educação Especial.* Marília, 2000. v.6, nº1, p.99-116.

CAIADO, K. R. M. Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiências: destaques para o debate sobre a educação. *In: Revista Educação Especial [online].* Santa Maria, 2009. Pp. 329-338. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313127407005>>. Acesso em: 18 mar. 2021.

CAMPELLO, A. R. S. **Pedagogia visual na educação dos surdos-mudos.** Florianópolis: UFSC, 2008. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp070893.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2023.

CARVALHO, C. L. de; SALERNO, M. B.; ARAÚJO, P. F. de. **A educação especial nas leis de diretrizes e bases da educação brasileira:** uma transformação em direção à inclusão educacional. Universidade Federal da Grande Dourados, Horizontes – Revista de Educação, Dourados, MS, v.3, n.6, p. 34-48, 12 jul/dez. 2015.

CARVALHO, V. O. NOBREGA, C. S. R. A história de educação dos surdos: o processo educacional inclusivo. *In: II Seminário Potiguar: Educação, Diversidade e Acessibilidade - uma questão de efetivação de direitos.* Mossoró, Anais [...], 2015. p. 21-33.

CHACON, M. C. M. Formação de recursos humanos em educação especial: resposta das universidades à recomendação da Portaria Ministerial nº 1.793. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, Set.-Dez. 2004, v.10, n.3, p.321-336.

CONCEIÇÃO, D. F. **Práticas Pedagógicas aplicadas aos alunos do CAS, durante o processo de ensino e aprendizagem**. Santa Maria, 2011. Disponível em <http://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/1482/Conceicao_Deuzelina_Francisco_da.pdf?sequence=1>. Acesso em: 05 out. 2022.

COSTA, M. P. R. **Orientações para ensinar o deficiente auditivo a se comunicar**. Revista Brasileira de Educação Especial, Piracicaba, v.1, n.2, p.53-62, 1994.

DAMÁZIO, M. F. M. **Educação escolar da pessoa com surdez: uma proposta inclusiva**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2007.

Duarte, A. S., & Hardoim, E. L. (2016). **Signo ideológico: o surdo de aristóteles ao visual da contemporaneidade**. Revista Diálogos, 3(2), 48-63. Disponível em <<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/3369>>. Acesso em: 05 out. 2022.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH**. Assembleia Geral da ONU, A/Res/3/217A (10 de dezembro de 1948).

DEIMLING, N. N. M.; MOSCARDINI, S. F. **Inclusão escolar: política, marcos históricos, avanços e desafios**. Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara: n. 12, p. 3–21, 2012. DOI: 10.22633/rpge.v0i12.9325. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9325>>. Acesso em: 04 ago. 2022.

DOMINGOS, M. **A inclusão do aluno surdo da educação infantil no ensino regular**. Revista Virtual de Cultura Surda, Edição Nº 14, 2014. p.13

FARIAS, C. dos S. **A importância do intérprete de libras, na sala de aula regular, na visão do aluno surdo**. Patos, 2021. 23 p Monografia (Especialização em Libras) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba. Patos, 2021. Disponível em: <<https://repositorio.ifpb.edu.br/handle/177683/1370>>. Acesso em: 29 jul. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, S. **Um olhar sobre a inclusão**. Revista da Educação, Lisboa, v. XVI, n. 1, p. 5-20, 2008. Disponível em: <<https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5299/1/Um%20olhar%20sobre%20a%20Inclus%3a3o.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2022

GARCIA, R. A. B.; BACARIN, A. P. S.; LEONARDO, N. S. T. **Acessibilidade e permanência na educação superior: percepção de estudantes com deficiência**. Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo: n. Número Especial, p. 33-

40, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pee/a/n9MVpKJ5r7fTknh9rVv9rdc/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 15 ago. 2022.

Góes, M. C. R. **Linguagem, surdez e educação**. São Paulo: Autores Associados, 1996.

GÓES, M. C. R. de. Com quem as crianças surdas dialogam em sinais? In: FEITOSA, C. B. F.; GÓES, M. C. R. de (Org.). **Surdez: processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Lovise, 2000. p. 29-49.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sóciointeracionista**. 2 ed. São Paulo: Plexus, 2002.

GOMES, E. M. L. da S.; SOUZA, F. F. de. Pedagogia visual na educação surdos: Análise dos recursos visuais inseridos em um LDA. **Revista Docência e Cibercultura**, v. 4, p. 99-120, 2020.

HAAG, G. S. et al. Contribuições da monitoria no processo ensino-aprendizagem em enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 61, p. 215–220, 1 abr. 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/reben/a/vPXp7f79ZBbscQGhwnKC5nm/?lang=pt>>. Acesso em: 13 jan. 2023.

HANSEL, A. F.; ZYCH, A. C.; GODOY, M. A. B. **Fundamentos da educação inclusiva**. Irati: Unicentro, 2014. p.106.

JULIO, E. *et al.* Estruturação de aplicação da análise de conteúdo. **Revista Ciências Exatas**, [s. l], v. 23, n. 2, p. 19-29, jan. 2017. Disponível em: <<http://periodicos.unitau.br/ojs/index.php/exatas/article/viewFile/2612/1759>>. Acesso em: 27 mar. 2021.

KALATAI, P.; STREIECHEN, E. M. **As principais metodologias utilizadas na educação dos surdos no Brasil**. s/d. 15 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Universidade Estadual do Centro-Oeste Campus de Irati, Irati, s/d. Disponível em: <<https://anais.unicentro.br/seped/pdf/iiiv3n1/120.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2021.

KOTAKI, C. S.; LACERDA, C. B. F. de. **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à libras e educação de surdos. São Carlos: EduFSCar, 2018. 254 p. (Cap. 12 Pág. 201-218)

LACERDA, C. B. F. **Intérprete de Libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. 6ª ed. Porto Alegre: Medição, 2014. 95 p.

LACERDA, C.B.F. **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução a Libras e educação de Surdos. São Carlos: EDUFSCar, 2013.

LIMA, J. D. de *et al.* As contribuições da Lei 10.436 à sociedade, aos profissionais e a educação: Inclusão social do surdo. In: **Congresso Internacional de Educação Inclusiva**. n. 2. 2016. Anais [...] Campina Grande: Realize, 2016. 12 p. Disponível em:

<https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2016/TRABALHO_EV060_M D1_SA7_ID4_19072016232608.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2022.

LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. de. (Orgs.). **Uma escola duas línguas:** letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LUSTOSA, F. G. **Educação Inclusiva:** reflexões sobre os aparatos legais que garantem os direitos educacionais de estudantes público-alvo da educação especial. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2020, p. 87-109. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rjur/article/view/27989>>. Acesso em: 13 jul. 2022.

MACIEL, C. E.; ANACHE, A. A. A permanência de estudantes com deficiência nas universidades brasileiras. *In: Educador em Revista*. Curitiba, 2017. v. 33, n. 3. 16 p, dezembro. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/zWvLd4CmZv7ZTnVYMNfr9kp/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 29 mai. 2022.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar:** o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MAZZOTTA, M. J. da S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez Editor, 1996.

MENEZES, E. T. de.; SANTOS, T. H. dos. Libras (língua brasileira de sinais) (Verbetes). *In: Dicionário Interativo da Educação Brasileira:* Educa Brasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2006.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 22. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

MOSQUERA, C.; ANSAY, N. N.; LOPES, M. M.; OLIVEIRA, F. J. C. Ensino universitário para estudantes com deficiência: inclusão ou exclusão? *In: BEGGIATO, S.; ARNDT, A. (Org.). Ensaio sobre Arte, Educação e Musicoterapia*. Curitiba: CRV, 2022, v. 1, p. 39-44.

NASCIMENTO, S. P. F.; COSTA, M. R. Movimentos surdos e os fundamentos e metas da escola bilíngue de surdos: contribuições ao debate institucional. *In: Educador em Revista*. Curitiba, 2014. v. 2, p. 159-178. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/vJHG4XQt97wjQjQ56JxZg5Q/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 27 fev. 2022.

OLIVEIRA, M. R. **Inclusão de surdos na Educação Infantil:** Algumas Reflexões. Monografia. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2013.

PEIXOTO, R. C. Algumas considerações sobre a interface entre a língua brasileira de sinais (Libras) e a língua portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda. vol.26, n.69, pp. 205-229. *In: Cadernos CEDES*. Campinas, 2006.

RIBEIRO, F. C.; SILVA, S. S.; FILHO, E. F. B. Educação especial e inclusiva: apontamentos históricos e legais sobre a formação docente na perspectiva da inclusão no Brasil. *In: Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. Ano 06, Ed. 02, Vol. 06. São Paulo: Núcleo do Conhecimento, 2021. Disponível em: <<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/historicos-e-legais>>. Acesso em: 29 jul. 2022.

SABINI, M. A. C. **Fundamentos de psicologia educacional**. 4 ed. São Paulo: Ática, 1995.

SANTOS, M. L. G. D.; RESENDE, J. L. C. M.; BOELSUMS, G. L. L. **As borboletas de Zagorsk**: uma reflexão sobre a inclusão dos surdos na educação. Curitiba: Brazilian Journal of Development, 2021. Disponível em: <<https://brazilianjournals.com/ojs/index.php/BRJD/article/view/35008/pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2022.

SANTOS, K. A. S. dos; LACERDA, C. B. F. de. O intérprete de libras-português no contexto de conferência: reflexões sobre sua atuação. *In: Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, v. 13, n. 3, p. 63–82, dez. 2018.

SASSAKI, R. K. *et al.* **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: Wva, 1997.

SILVA, D. C. D. **Inclusão de criança com deficiência auditiva no ensino regular no município de Itapetininga**. Monografia (ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO PÚBLICA MUNICIPAL). Curitiba: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2013. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/21324/2/CT_GPM_III_2013_19.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2022.

SILVA, V. *et al.* Educação de surdos: uma releitura da primeira escola pública para surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880. *In: QUADROS, R. M. (Org). Estudos surdos I*. Petrópolis: Arara Azul, 2006. p.324.

SKLIAR, C. B. . **Uma perspectiva socio-historica sobre a educação e a psicologia dos surdos**. *In: Carlos Skliar. (Org.). Educação & Exclusão.. 3 ed.* Porto Alegre: Mediação, 1997a, v. 1, p. 105-155.

STREIECHEN, E. M. **Língua brasileira de sinais: LIBRAS**; ilustrado por Sérgio Streiechen. Guarapuava: UNICENTRO, 2012.

TARTUCE, G. L. *et al.* Desafios do ensino médio no Brasil: iniciativas das secretarias de educação. *In: Cadernos de Pesquisa*, v. 48, p. 478–504, 2018.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtiem: Unesco, 1990.

UZAN, A. J. S.; OLIVEIRA, M. R. T.; LEON, I. O. R. A importância da língua brasileira de sinais – (Libras) como língua materna no contexto da escola do ensino

fundamental. *In: Encontro Latino Americano de Iniciação Científica*, n. 12. 2008. 12 ed. São José dos Campos: Anais eletrônicos [...], 2008. Disponível em: <https://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2008/anais/arquivosINIC/INIC1396_01_A.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2022.

VERETA, C.; STREIECHEN, E. M. Acesso e permanência do aluno surdo no ensino superior. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 9, n. 1, p. 149–162, 2022. Disponível em: <<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/13227>>. Acesso em: 15 fev. 2023

ZYCH, A. C. **Os aportes da educação de surdos, decorrentes do decreto federal no 5626/05**. Guarapuava: Revista Analecta, 2008. Disponível em: <<https://revistas.unicentro.br/index.php/analecta/article/view/1738/0>>. Acesso em: 22 ago. 2022.

APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a),

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada “A Inclusão de Alunos Surdos no Ensino Superior: Um Mapeamento das Políticas Inclusivas na Universidade Estadual do Paraná”,¹⁴ que faz parte do curso de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva, sob a responsabilidade da Dra. Noemi Nascimento Ansay (Professora Orientadora da Pesquisa) da Instituição Universidade Estadual do Paraná e Francismara Janaina Cordeiro de Oliveira (Mestranda). A pesquisa tem como objetivo principal verificar se as garantias legais são colocadas em prática nas instituições de ensino que servirão como objeto de estudo e quais as políticas de inclusão são adotadas nos *campus* da Universidade Estadual do Paraná. Ainda, pretende-se com este estudo mapear os estudantes surdos nos sete *campus* da Unespar, conhecer como acontece o processo de inclusão dos surdos na Unespar e identificar as estratégias que garantem a permanência do aluno surdo no ensino superior.

1. PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA:

A sua participação é muito importante, e ela se dará da seguinte forma: A presente pesquisa visa concretizar-se através da metodologia de Grupo Focal com encontros quinzenais, realizados de forma *online* sobre as políticas de inclusão de alunos surdos no ensino superior adotadas pela Unespar.

Para conhecer as políticas de inclusão adotadas pela instituição, participarão desta pesquisa alunos surdos matriculados nos cursos ofertados pela Unespar. Os encontros serão realizados através da plataforma Google Meet e serão gravados. Todas as reuniões serão acompanhadas por um Tradutor Intérprete de Libras e, posteriormente, os dados coletados serão transcritos.

São seus direitos como participante da pesquisa:

¹⁴ Conforme sugerido pela banca de qualificação, houve uma adequação no título da pesquisa deixando de ser intitulado como “A Inclusão de Alunos Surdos no Ensino Superior: Um Mapeamento das Políticas Inclusivas na Universidade Estadual do Paraná”. Após submetido a tal mudança o estudo fica intitulado como “A Inclusão de Estudantes Surdos: Trajetórias Educacionais da Educação Básica ao Ensino Superior”.

- Receber as informações do tema estudo de forma clara, facilitando sua compreensão;
- Ter oportunidade de clarear suas dúvidas sobre o assunto em questão;
- Ter o tempo que for necessário para a tomada de uma decisão independente;
- Ser informado também de que tem autonomia e pode se recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar e de que, por declinar da pesquisa, não sofrerá qualquer prejuízo.
- Receber assistência (integral e imediata) por danos, de forma gratuita;
- Ter acesso aos resultados dos exames realizados durante o estudo;
- Ter acesso gratuito pós-estudo ao produto da investigação (quando for o caso);
- Receber uma via do TCLE/TALE (assinada e rubricada pelo participante da pesquisa e pelo pesquisador);
- Ter assegurada a confidencialidade dos seus dados;
- Ter assegurada sua privacidade;
- Ter assegurado que receberá assistência integral e imediata, de forma gratuita pelo pesquisador responsável, pelo tempo que for necessário, em caso de danos decorrentes da pesquisa.
- Ter a garantia do livre acesso à todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo, tudo o que queira saber antes, durante e depois da participação.
- Saber que partes desse trabalho poderão ser apresentadas em salas de aula, Congressos e outros ambientes de estudo como forma de contribuição para a construção de conhecimento sobre o assunto que foi estudado.
- Ter acesso aos dados da pesquisa de forma adaptada (atendendo as necessidades individuais de cada participante).

Após receber as orientações a respeito deste estudo e compreender a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesta seu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar por minha participação.

Aceito participar de entrevistas, em ser fotografado, gravado e filmado.

SIM () NÃO ()

2. RISCOS E DESCONFORTOS:

Informamos que poderão ocorrer os riscos/desconfortos a seguir:

As questões propostas podem causar desconforto para os/as entrevistados no sentido de se depararem com situações por eles já vivenciadas a respeito do processo de inclusão, onde podem encontrar situações que tratem de suas limitações; o tempo de entrevista pode ser considerado excessivo para os respondentes. Sendo assim, para minimizar tais riscos, a pesquisadora coloca-se à disposição para oferecer ações que deixem o participante mais confortável e/ou realizar um reagendamento de nova reunião para uma data em que o participante se sinta mais confortável. A entrevista será planejada para ocorrer em tempo razoável, no máximo em uma hora de interação. O/A respondente será avisado previamente de que, caso se sinta cansado, poderá interromper a entrevista e agendar para outra data a sua continuidade.

A pesquisa seguirá as orientações da resolução 466/12 e 510/16, os/as participantes assinarão o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e receberão uma cópia com a assinatura da pesquisadora.

Salienta-se que a sua participação é totalmente voluntária, podendo você recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa.

3. BENEFÍCIOS:

Os benefícios ofertados por esta pesquisa se darão não apenas aos participantes, mas a toda a comunidade acadêmica, visto que será oportunizado um espaço de debates acerca das políticas inclusivas adotadas e sua eficácia. Além disso, o presente estudo contribui para o conhecimento das necessidades vivenciadas por alunos surdos ao ingressar e frequentar o ensino superior na Universidade Estadual do Paraná, a fim de aprimorar ou desenvolver novas políticas que possibilitem além do acesso e permanência no ensino superior e que propiciem também a sua conclusão.

4. CONFIDENCIALIDADE:

Os dados coletados nesta pesquisa, serão utilizados somente para estes fins e serão tratados sob sigilo e confidencialidade, preservando assim, a identidade dos respondentes.

Os dados coletados (falas dos participantes) serão mantidos sob confidencialidade mesmo no momento de sua transcrição e estarão sob a responsabilidade da pesquisadora responsável Francismara Janaina Cordeiro de Oliveira até o seu descarte que ocorrerá após cinco anos, contados a partir do ano de 2021 e serão usados para publicações científicas.

As suas declarações, dados pessoais, áudios e vídeos ficarão em segredo e o seu nome não aparecerá em lugar nenhum dos (as) questionários impressos ou qualquer outro material para leitura e análise, nem quando os resultados forem apresentados.

5. ESCLARECIMENTOS:

Caso surjam dúvidas acerca da pesquisa ou o respondente necessite de maiores esclarecimentos sobre este estudo e seus riscos, benefícios e possíveis consequências, ou qualquer outra dúvida que possa surgir, seja no antes durante ou ao término do estudo, o participante pode entrara em contato com o pesquisador responsável no endereço abaixo ou ainda, procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UNESPAR, cujo endereço consta deste documento.

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador responsável, conforme o endereço abaixo:

Nome do pesquisador responsável: Prof^a Dr^a Noemi Nascimento Ansay

Endereço: Rua Schiller 126, apt 46 – Cristo Rei – Curitiba - PR

CEP: 80050260

Telefone para Contato: (41) 98766-5541

E-mail: noemi.ansay@ies.unespar.edu.br

Horário de atendimento: 18:00 às 22:00

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (CEP) envolvendo Seres Humanos da UNESPAR, no endereço abaixo:

CEP UNESPAR

Unespar Campus Paranavaí

Avenida Gabriel Esperidião, S/N - Sala 20, Jardim Morumbi, Paranavaí - PR

CEP: 87.703-000

Telefone: (44) 3424.0100

E-mail: cep@unespar.edu.br

6. RESSARCIMENTO DAS DESPESAS:

Caso o(a) Sr.(a) aceite participar da pesquisa, não receberá nenhuma compensação financeira.

7. CUSTOS:

Foi esclarecido de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por sua participação na pesquisa, tendo em vista que sua participação é voluntária.

8. PREENCHIMENTO DO TERMO:

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você), como garantia do acesso ao documento completo.

TERMO 1

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o Sr.(a) _____, declara que, após leitura minuciosa do TCLE, teve oportunidade de fazer perguntas, esclarecer dúvidas que foram devidamente explicadas pelo (a) pesquisador(a), ciente dos serviços e procedimentos aos quais será submetido e, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO em participar voluntariamente desta pesquisa. E, por estar de acordo, assina o presente termo.

_____ de _____ de _____.

Assinatura ou impressão datiloscópica

TERMO 2

Os pesquisadores responsáveis Profa. Dra. Noemi Ansay e Francismara Janaina Cordeiro de Oliveira, declaram que forneceram todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominada.

Paranaguá, ____ de _____ de 2021

Nome do pesquisador responsável: Prof^a Dr^a Noemi Nascimento Ansay

Endereço: Rua Schiller 126, apt 46 – Cristo Rei – Curitiba - PR

CEP: 80050260

Telefone para Contato: (41) 98766-5541

E-mail: noemi.ansay@ies.unespar.edu.br

Pesquisadora: Francismara Janaina Cordeiro de Oliveira

Endereço: Rua dos Cravos 28, Nilson Neves – Paranaguá - PR

CEP: 83215420

Telefone para Contato: (41) 98537:3147

E-mail: francismara21@gmail.com

CEP UNESPAR

Unespar Campus Paranavaí

Avenida Gabriel Esperidião, S/N - Sala 20, Jardim Morumbi, Paranavaí - PR

CEP: 87.703-000

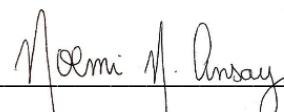
Telefone: (44) 3424.0100

E-mail: cep@unespar.edu.br

Nomes e assinaturas dos pesquisadores responsáveis:



Francismara Janaina Cordeiro de Oliveira



Profa. Dra. Noemi Nascimento Ansay

APÊNDICE 2 - ROTEIRO DOS ENCONTROS DO GRUPO FOCAL

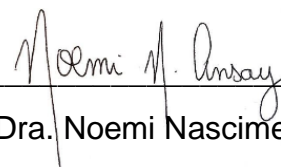
<p>TÍTULO DO PROJETO DE PESQUISA: “A Inclusão de Alunos Surdos no Ensino Superior: Um Mapeamento das Políticas Inclusivas na Universidade Estadual do Paraná”</p>		
<p>PROBLEMA DA PESQUISA: Frente aos direitos preconizados pelo Estatuto da Pessoa com deficiência – Brasil 13.146/2015, destaca-se que, possivelmente, as garantias que a legislação oferece aos estudantes surdos não são efetivadas na prática em muitas universidades. Desta forma, questiona-se se os estudantes surdos da Unespar têm seus direitos efetivados.</p>		
<p>OBJETIVO GERAL:</p> <p>Pretende-se verificar se as garantias legais são colocadas em prática nas instituições de ensino que servirão como objeto de estudo e quais as políticas de inclusão para estudantes surdos, são adotadas nos <i>campi</i> da Universidade Estadual do Paraná.</p>		
Encontro	Questões	Objetivos
<p>Encontro 1 24/11/2021</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Para iniciar, a pesquisadora irá solicitar/será solicitado que cada aluno se apresente falando/descrevendo sobre sua trajetória educacional, desde a educação infantil e básica curso onde/em que está matriculado, campus que frequenta, idade, etc. • Qual a modalidade educacional você frequentou? 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a trajetória educacional da educação infantil ao ensino superior.
<p>Encontro 2 01/12/2021</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fazia algum tipo de acompanhamento especializado fora da escola? • Público ou Privado? • Quais os desafios/dificuldades encontrados na educação básica e quais as estratégias foram adotadas (por você, pelos docentes e pela instituição) ao longo deste percurso que proporcionaram seu avanço acadêmico? 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a trajetória educacional da educação infantil ao ensino superior.
<p>Encontro 3 08/12/2021</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Enquanto pessoa surda, qual é a importância das políticas públicas direcionadas à educação de pessoas surdas? • Quais as políticas públicas voltadas à 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender, através do posicionamento e vivências do aluno surdo,

	educação inclusiva que você conhece?	a importância das políticas públicas inclusivas.
Encontro 4 15/12/2021	<ul style="list-style-type: none"> Quais as políticas adotadas pela Unespar - no <i>campus</i> em que você estuda – que em sua opinião, permitem o acesso, permanência e conclusão dos alunos surdos em seus respectivos cursos? 	<ul style="list-style-type: none"> Analisar as políticas inclusivas dos <i>campi</i> onde os alunos estão inseridos;
Encontro 5 22/12/2021	<ul style="list-style-type: none"> O que ainda há de se fazer para que haja efetividade e aplicação integral das políticas voltadas para educação dos surdos? Você considera que estas políticas são respeitadas e colocadas em prática de forma efetiva e cumprem o objetivo de incluir o aluno surdo? 	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer, através da vivência dos alunos, a efetividade das políticas inclusivas adotadas nas instituições em que estão matriculados.

Nomes e assinaturas dos pesquisadores responsáveis:



Francismara Janaina Cordeiro de Oliveira



Profa. Dra. Noemi Nascimento Ansay

APÊNDICE 3 - TERMO DE CIÊNCIA DO RESPONSÁVEL PELO CAMPO DO ESTUDO

À coordenadora Professora Fabiane Freire França da Universidade Estadual do Paraná.

Título do Projeto: “A Inclusão de Alunos Surdos no Ensino Superior: Um Mapeamento das Políticas Inclusivas na Universidade Estadual do Paraná”

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Dra. Noemi Nascimento Ansay

PESQUISADORA: Mestranda Francismara Janaina Cordeiro de Oliveira

RESPONSÁVEL PELO LOCAL DA PESQUISA: Professora Dra Fabiane Freire França

Este documento tem como objetivo principal dar ciência e buscar a autorização para a realização da aplicação da pesquisa intitulada como “A Inclusão de Alunos Surdos no Ensino Superior: Um Mapeamento das Políticas Inclusivas na Universidade Estadual do Paraná”. O objetivo principal desta pesquisa é verificar se as garantias legais são colocadas em prática nas instituições de ensino que servirão como objeto de estudo e quais as políticas de inclusão são adotadas nos *campus* da Universidades Estadual do Paraná. Os alunos participantes desta pesquisa serão acadêmicos surdos, maiores de 18 anos, matriculados em um dos sete *campus* da Unespar.

Devido ao atual momento pandêmico vivenciado e a distância residencial dos possíveis participantes da pesquisa (tendo em vista que pretende-se mapear todos os estudantes surdos dos sete *campus* da Unespar), este estudo realizar-se-á através da plataforma *Google Meet* visando a promoção da participação dos sujeitos da pesquisa sem que haja a necessidade de deslocamento dos mesmos, bem como preservando a integridade física, considerando a Covid-19.

Como metodologia adotada para a execução desta pesquisa, foi selecionado Grupo Focal, a fim de obter a participação e promover a integração do grupo, analisando desta forma, as políticas de inclusão adotadas em cada *campus*.

O mapeamento dos estudantes surdos da Unespar será feito através do contato com a professora Dr^a Fabiane Freire França, coordenadora do Centro de Educação e Direitos Humanos da Unespar (CEDH), que fornecerá os dados de identificação, e-mail e celular dos estudantes surdos.

Cabe esclarecer que a pesquisa será assistida por um Intérprete de Libras, a fim de proporcionar aos estudantes uma comunicação clara no momento da coleta dos dados.

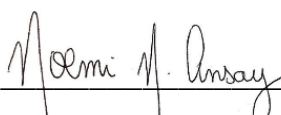
Pretende-se iniciar este estudo no segundo semestre de 2021, sendo encontros quinzenais que durarão cerca de uma hora e objetivam recolher relatos acerca das políticas inclusivas vividas pelos estudantes surdos. Após o recolhimento dos dados, os mesmos serão transcritos e armazenados para efeitos deste estudo. As reuniões serão gravadas e contarão com o auxílio de um Tradutor Intérprete de Libras.

Os dados serão utilizados exclusivamente para fins científicos e serão armazenados por um período de até cinco anos, contados a partir do ano de 2021. Após esse período, será realizado o descarte dos dados coletados para essa pesquisa.

O Projeto citado será realizado com a colaboração dos alunos que aceitarem participar após a aprovação do comitê de ética em pesquisa, assegurando sua confidencialidade e anonimato dos educandos seguindo os princípios estabelecidos na resolução 466/12 e 510/16, os/asparticipantes assinarão o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e receberão uma cópia com a assinatura da pesquisadora. Os acadêmicos participantes da pesquisa poderão desistir da participação no estudo em qualquer fase do seu desenvolvimento sem que haja nenhum prejuízo a eles.

Esta autorização só terá validade mediante parecer de aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Paraná (CEP – Unespar), e o pesquisador responsável deverá obrigatoriamente entregar o parecer/aprovação do CEP-UNESPAR para a coordenação da CEDH UNESPAR.

Paranaguá, 17 de julho de 2021

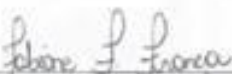


Profa. Dra. Noemi Nascimento Ansay
Pesquisadora Responsável



Francismara Janaina Cordeiro de Oliveira

Mestranda em Educação Inclusiva

A handwritten signature in black ink, reading "Fabiane F. França", is positioned above a horizontal line.

Profa. Dra. Fabiane Freire França

Coordenadora do Centro de Educação em Direitos Humanos - CEDH Unespar

Portaria 113-2021 Reitoria Unespar

ANEXO 1 - REQUERIMENTO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO



CENTRO DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS – CAMPUS APUCARANA
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA



Requerimento de Atendimento Educacional Especializado

Dados do estudante:

Nome:

Idade:

Data de nascimento:

Telefone para contato:

Celular:

E-Mail: (legível)

Número de matrícula:

Curso:

Série:

Turno:

1- Motivo para acompanhamento educacional especializado:

() **Deficiência auditiva:** Ausência total ou parcial da audição. Do ponto de vista educacional, surdez, refere-se a diferença linguística oral/visual. Respalhada pela Lei 10.436, na qual reconhece a LIBRAS, como primeira língua da pessoa surda brasileira e a Língua Portuguesa como segunda língua, com a presença do intérprete em sala.

() **Deficiência Visual:** Limitação ou perda das funções básicas do olho e do sistema visual, levando a necessidade da leitura e escrita em BRAILLE, impressos com fonte ampliada ou outros recursos e estratégias específicas.

() **Transtornos Globais do Desenvolvimento:** caracteriza-se num quadro de comprometimento nas relações sociais, na comunicação, repertório de interesses e atividades restritas, movimento estereotipado e repetitivo. Engloba o Autismo, os Transtornos do Espectro Autista, Psicose Infantil.

() **Altas Habilidades/Superdotação:** o indivíduo apresenta uma habilidade acima da média para sua idade. Seja na área intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade



CENTRO DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS – CAMPUS APUCARANA
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA



e artes. Envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

() **Deficiência Intelectual:** caracteriza-se na dificuldade para resolver problemas, compreender ideias abstratas, estabelecer relações sociais, compreender e obedecer a regras, e realizar atividades cotidianas.

() **Transtornos Funcionais Específicos ou Distúrbios de Aprendizagem:** problemas específicos de aprendizagem escolar manifestada por dificuldades significativas na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, habilidades matemáticas. Enquadram-se a Dislexia, Disgrafia, Disortografia, Discalculia, Transtorno do Déficit de Atenção com ou sem hiperatividade – TDA/H.

() **Transtornos:** transtornos Depressivos, Transtorno Obsessivo-compulsivo, Transtorno Bipolar, Síndrome do Pânico, Transtorno de Ansiedade e/ou outros.

() **Deficiência Física Neuromotora:** alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, levando a limitação da mobilidade e da coordenação geral. Podem requerer acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Lesão cerebral / Lesão medular / Deficiências neuromusculares.

() **Tratamento de saúde:** incluem todas as condições de saúde – CID 11 e DSMV.

Você possui laudo? Não () () sim Qual? _____