

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - CCHS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Ana Paula de Paiva Figueiredo

**Diálogos com servidores surdos e ouvintes do INES: inclusões em  
construção**

RIO DE JANEIRO  
2020

Ana Paula de Paiva Figueiredo

**Diálogos com servidores surdos e ouvintes do INES: inclusões em  
construção**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Políticas, História e Cultura em Educação

Orientador: Prof. Dr. Diógenes Pinheiro

RIO DE JANEIRO  
2020

Catálogo informatizada pelo(a) autor(a)

F475 Figueiredo, Ana Paula de Paiva  
Diálogos com servidores surdos e ouvintes do  
INES: inclusões em construção / Ana Paula de Paiva  
Figueiredo. -- Rio de Janeiro, 2020.  
160 f.

Orientador: Diógenes Pinheiro.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do  
Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação  
em Educação, 2020.

1. Inclusão. 2. Surdos. 3. Cargo público. 4.  
Acessibilidade. 5. Permanência. I. Pinheiro,  
Diógenes, orient. II. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – CCHS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**ANA PAULA DE PAIVA FIGUEIREDO**

**Diálogos com servidores surdos e ouvintes do INES: inclusões em  
construção**

Aprovado pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, 10/9/2020.

---

Professor Doutor Diógenes Pinheiro

Orientador UNIRIO

---

Professor Doutor Eric Plaisance – UNIRIO

---

Professora Doutora Yrlla Ribeiro de Oliveira Carneiro da Silva – INES

## AGRADECIMENTOS

Aos profissionais surdos e ouvintes do Instituto Nacional de Educação de Surdos, principal motivação para a concretização desta pesquisa.

Aos amigos e colegas do INES, pelas interações diárias que motivaram muitas reflexões, especialmente da Divisão de Estudos e Pesquisas e da Biblioteca, pelo apoio incansável e por propiciarem a realização deste trabalho.

Ao Professor Mario Missagia, por compartilhar seus conhecimentos sobre o Comitê de Ética em Pesquisa e sobre a Plataforma Brasil.

Ao Tradutor e Intérprete de Libras Lenildo Lima de Souza, por toda a colaboração para a realização das entrevistas com os profissionais surdos.

Aos entrevistados, pela atenção e disponibilidade e pelos dados compartilhados, essenciais para o desenvolvimento desta pesquisa.

À Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, aos docentes e aos técnicos administrativos do Programa de Pós-Graduação em Educação, pelo apoio e pela oportunidade de percorrer os caminhos da pesquisa científica.

A todos os colegas de curso, especialmente ao colega Gabriel Guimarães, pelo convívio, pelo aprendizado e pela cooperação mútua.

Ao Professor Eric Plaisance e à Professora Yrlla Ribeiro de Oliveira Carneiro da Silva, pela honra de participarem das minhas bancas de qualificação e de defesa do mestrado e pelas valiosas contribuições.

Ao Professor Luiz Carlos Gil Esteves, por ter acreditado no projeto proposto e pela condução inicial nos caminhos desta pesquisa.

Ao Professor Diógenes Pinheiro, meu orientador, que apesar de sua intensa rotina profissional e acadêmica, aceitou me orientar nesse trabalho, sempre com muita disponibilidade e confiança.

Ao meu marido Antonio e à minha filha Giovanna, por tudo, por nossa união, pelo incentivo e pela paciência.

À amiga Rosaria, grande incentivadora e parceira de todas as horas, com quem as interações cotidianas tem sido inspiradoras e fundamentais para o desenvolvimento deste estudo e para pensarmos na construção de uma sociedade justa com e para todos.

Aos demais familiares e amigos, pelo apoio, pela torcida e pela compreensão nos momentos de ausência ao longo do desenvolvimento deste trabalho.

Muito obrigada a todos!

## RESUMO

A fim de analisar a eficácia da política pública de provimento de cargos federais para pessoas surdas, em vigência desde a Constituição Federal de 1988, investigaram-se o processo de inclusão e de permanência de profissionais surdos no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), instituição federal de ensino superior, e as implicações que a formação e o convívio com servidores ouvintes acarretam para o cotidiano institucional. A pesquisa qualitativa foi motivada por indagações de movimentos sociais e de servidores do INES no momento em que o primeiro concurso público para professores de Libras ocorreu, em alusão à correlação de forças institucionais e à autonomia de trabalho de profissionais surdos, uma vez que o INES é um espaço em que circulam a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a língua portuguesa. Os dados obtidos com o exame das políticas públicas educacionais e de trabalho para pessoas surdas no Brasil, os questionários socioeconômicos aplicados e as entrevistas semiestruturadas com servidores surdos e ouvintes selecionados foram submetidos à metodologia de análise de conteúdo. Constatou-se a necessidade de revisão dos recursos utilizados para avaliação das políticas públicas vigentes. Revelou-se fundamental avançar na qualidade da formação oferecida em todos os níveis e erradicar barreiras atitudinais, com diálogo, construção coletiva do conhecimento e convívio com a alteridade. Em sua condição de referência nacional, a quem compete subsidiar a política nacional de educação de surdos, cabe ao INES implementar uma práxis institucional, fomentando ações de formação de seus sujeitos, que o torne acessível, portanto bilíngue, e igualmente inclusivo com e para todos.

Palavras-chave: formação, cargo público, permanência, acessibilidade, surdos, inclusão

## **ABSTRACT**

In order to analyze the efficacy of the public policy of filling federal positions for deaf people since the Federal Constitution of 1988, the process of their inclusion and permanence in the National Institute of Education for the Deaf (INES), a federal institution of higher education, was investigated, as well as the implications that their educational background and that of the hearing servants bring for the institutional quotidian. The development of qualitative research was motivated by issues raised from social movements and from INES servants at the time the first public contest for LIBRAS teachers took place, in allusion to the correlation of institutional forces and the autonomy of the work of deaf professionals, as INES is a space in which the Brazilian Sign Language (LIBRAS) and Portuguese are used. The - data obtained from the examination of educational public policies and work for deaf people in Brazil, the applied socioeconomic questionnaires and the semi-structured interviews with selected deaf and hearing servants were carried out by means of content analysis. It was realized the need to review the resources used for evaluation of public policies in effect. It was shown fundamental to advance in the quality of the education offered at all levels and to eliminate attitudinal barriers through dialogue, collective construction of knowledge and coexistence with otherness. In its condition of national reference, as responsible for subsidizing the national policy of education for the deaf, it is up to INES to adopt an institutional praxis, by promoting educational actions for its subjects, which would make the institute accessible, therefore bilingual, and equally inclusive with and for all.

**Keywords:** Education, public office, permanence, accessibility, deaf, inclusion

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Sexo e faixa etária dos servidores do INES entrevistados.....	38
Gráfico 2 -	Escolaridade dos servidores do INES entrevistados.....	40
Gráfico 3 -	Situação de moradia dos servidores do INES entrevistados.....	41
Gráfico 4 -	Quem trabalha e tem renda e principal responsável pelo sustento da casa.	42
Gráfico 5 -	Renda mensal individual e familiar atual dos servidores do INES entrevistados.....	43
Gráfico 6 -	Faixa etária dos servidores do INES entrevistados na promulgação da CF/1988.....	52
Gráfico 7 -	População residente, com deficiência auditiva, segundo grupos de idade – Brasil – 2010.....	76
Gráfico 8 -	Matrículas em classes comuns, por tipo de deficiência e por região geográfica – Brasil – 2019.....	77
Gráfico 9 -	Matrículas em classes exclusivas, por tipo de deficiência e por região geográfica – Brasil – 2019.....	78
Gráfico 10 -	Número de docentes em classes comuns, por tipo de deficiência e por região geográfica – Brasil – 2019.....	79
Gráfico 11 -	Número de docentes em classes exclusivas, por tipo de deficiência e por região geográfica – Brasil – 2019.....	79
Gráfico 12 -	Matrículas na graduação, por região geográfica e por categoria administrativa – Brasil – 2019.....	80

### TABELAS

Tabela 1 -	Quantitativo de profissionais surdos - provimento e vacância de cargos e afastamentos legais no INES.....	37
Tabela 2 -	Convívio dos servidores do INES entrevistados com pessoas com deficiência matriculadas na turma.....	53
Tabela 3 -	Oferta do curso de graduação em Letras/Libras - Brasil - 2020.....	61
Tabela 4 -	Oferta de estrutura bilíngue na educação superior – servidores do INES entrevistados.....	63
Tabela 5 -	Oferta de estrutura bilíngue na educação básica – servidores do INES entrevistados.....	66

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
A questão de pesquisa .....	9
Objetivo geral .....	11
Objetivos específicos.....	12
CAPÍTULO 1 - O TEMA JÁ FOI PESQUISADO? REVISÃO “BIOBIBLIOGRÁFICA” ....	13
CAPÍTULO 2 - DE QUEM ESTAMOS FALANDO? .....	18
2.1. As pessoas surdas .....	18
2.2. As pessoas ouvintes .....	23
2.3. A comunidade e a cultura surdas .....	24
2.4. O Instituto Nacional de Educação de Surdos .....	29
CAPÍTULO 3 - CAMINHOS DA PESQUISA.....	33
3.1. De onde partimos? .....	33
3.2. Para onde fomos? .....	35
3.3. Quem foi comigo? .....	36
3.3.1. Quem podia ir? .....	36
3.3.2. Como foi a escolha? .....	36
3.3.3. Quem participou? .....	38
3.4. Como foi o percurso? .....	43
3.5. Como explorei as descobertas do caminho.....	46
CAPÍTULO 4 - POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA FORMAÇÃO DA PESSOA SURDA.....	48
4.1. Evolução histórica da educação de surdos .....	48
4.2. Analisando o cenário a partir do aparato legal .....	51
4.3. Plano Nacional de Educação 2014-2024: reflexões de 2020 .....	69
4.3.1. O que estabeleceu o plano? .....	69
4.3.2. Como acompanhar a execução? .....	72
4.3.3. 2020: universalização da educação bilíngue para surdos a caminho?.....	75
CAPÍTULO 5 - POLÍTICAS PÚBLICAS DE ACESSO A CARGOS PÚBLICOS FEDERAIS PARA PESSOAS SURDAS E PERMANÊNCIA NO TRABALHO.....	84
5.1. Analisando o acesso ao INES a partir do aparato legal .....	84
5.1.1. Capacitismo ou inacessibilidade?.....	90
5.1.2. Vivência e comunicação acessíveis... De fato, o bilinguismo? .....	93
5.2. Analisando a inclusão no cenário institucional .....	100
6. INCLUSÕES EM CONSTRUÇÃO .....	116
6.1. Analisando as ações individuais .....	116
6.2. Analisando as ações institucionais .....	119

6.3. Analisando as inclusões em construção .....	123
CONSIDERAÇÕES JAMAIS FINAIS.....	128
REFERÊNCIAS .....	134
ANEXOS .....	143
ANEXO 1 – CONSULTA AO SISTEMA E-MEC .....	143
ANEXO 2 – QUESTIONÁRIO SÓCIOECONÔMICO .....	146
ANEXO 3 – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFISSIONAIS SURDOS .....	153
ANEXO 4 – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFISSIONAIS OUVINTES .....	155
ANEXO 5 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	157

## INTRODUÇÃO

No Brasil, políticas públicas que objetivam garantir os direitos sociais das pessoas com deficiência vêm sendo estruturadas por meio de variada legislação, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988. De acordo com Souza (2006, p. 26), isso significa a maneira com que governos democráticos buscam transformar suas intenções em atividades com o intuito de modificar a realidade. No entanto, segundo a aludida autora (ibid., p. 36), políticas públicas não se restringem ao aparato legal e, embora concretizadas pelos governos, implicam diferentes sujeitos e deliberações, com repercussões no curto prazo, apesar de se configurarem como ações de longa duração.

Neste sentido, problematizando as políticas públicas educacionais e de provimento de cargos públicos para pessoas surdas, as trajetórias de formação percorridas por esses profissionais e os processos inerentes à sua inclusão nas dinâmicas institucionais, envolvendo a observação da cultura e das relações existentes entre estruturas de poder, esta pesquisa visa analisar a inclusão da pessoa surda no quadro permanente de uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) do município do Rio de Janeiro, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), vinculado ao Ministério da Educação (MEC). Importante ressaltar, desde já, que a pesquisadora integra também o quadro de servidores desta histórica instituição e a pesquisa decorre da necessidade de enfrentar questões teóricas e práticas surgidas no cotidiano do trabalho.

As reflexões e o aprendizado proporcionados ao longo do Mestrado, somados às observações cotidianas deste ambiente de trabalho e à revisão bibliográfica acerca do tema levaram ao redimensionamento do projeto inicialmente pretendido. Entendendo que o acesso de pessoas surdas a cargos públicos federais está assegurado pela legislação em vigor, e que, diante de sua eventual inobservância, os cidadãos contam com dispositivos administrativos e judiciais para resolver a questão, neste estudo priorizou-se a análise do processo de permanência desses profissionais e das implicações que a formação deles e de servidores que compõem suas equipes trazem para o dia a dia institucional.

A questão de pesquisa

No INES, o provimento mais expressivo de cargos por candidatos surdos aprovados em concurso público é recente, em consonância com o Edital nº 9, publicado no Diário Oficial da União de 4 de dezembro de 2012, e predominantemente nas atividades relacionadas ao ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras), até então exercidas por trabalhadores

terceirizados também surdos – Instrutores de Libras e Assistentes Educacionais em Libras - contratados em desconformidade com o Decreto nº 2.271, de 7 de julho de 1997, que dispunha sobre a contratação de serviços pela Administração Pública Federal. Considerando que as atividades docentes exercidas pelos aludidos profissionais terceirizados pertenciam ao Plano de Carreira das IFES, elas não poderiam ter sido objeto de contratação naqueles moldes e deveriam ser realizadas por servidores concursados, observada a recomendação de regularização, por meio do encerramento dos contratos de terceirização e da realização de concurso público, procedente do Tribunal de Contas da União - órgão responsável por fiscalizar a regular aplicação dos recursos públicos federais, nos termos do Art. 71 da Constituição Federal de 1988.

A partir da divulgação do respectivo edital, que previa a oferta, dentre outras, de trinta e nove vagas para Professores da Carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, para a disciplina de Libras, prioritariamente destinadas a pessoas surdas, nos termos do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, questões suscitadas por servidores do INES e por movimentos sociais, indicando incertezas sobre a efetiva autonomia de trabalho de pessoas surdas – “mas ele não fala no telefone...”, “como ele vai ser chefe, sendo surdo?”, “tem que ter intérprete de Libras o tempo todo...” – e apreensão acerca de uma potencial reconfiguração na correlação de forças entre profissionais num cenário institucional supostamente bilíngue – em que a Libras e a língua portuguesa estão em circulação – chamaram a atenção sobre o acesso e sobre a permanência das pessoas surdas às/nas vagas de concursos públicos federais e, mais do que isso, sobre seu processo de inclusão propriamente dito. Se surgiam ressalvas sobre trabalhar com o sujeito surdo em igualdade de vínculo empregatício e de condições no INES, instituição centenária que trabalha pela educação e profissionalização da pessoa surda, indagações que não ocorriam quando profissionais surdos realizavam as mesmas atividades docentes, na precária categoria de empregados terceirizados, em que situação se encontrariam candidatos surdos aprovados nos concursos de outras IFES do município do Rio de Janeiro? Haveria dúvidas sobre a capacidade e a qualificação profissional desses servidores? Dorziat (2018, p. 18-19) nos aponta que:

O ruído social, os conflitos entre diferentes agentes e lugares de socialização, as crises são a força impulsionadora que compõem as identidades. Estas são permanentemente descobertas e recriadas na ação. [...] A construção de cada sujeito depende do lugar que ele está ocupando no tempo e no espaço e da articulação com as construções de outros sujeitos, que também estão ocupando posições particulares no tempo e no espaço.

Como cidadã, componente da equipe gestora da Instituição na oportunidade de realização do aludido concurso público que, a princípio, ofereceria mais vagas a pessoas com deficiência em comparação com outros certames, indagações, desconforto, preocupação e estranhamento foram as primeiras sensações provocadas por essas vivências e motivaram o interesse no desenvolvimento da pesquisa. Até porque, de acordo com Minayo (2002, p. 14),

a pesquisa [nas Ciências Sociais] lida com seres humanos que, por razões culturais, de classe, de faixa etária, ou por qualquer outro motivo, têm um substrato comum de identidade com o investigador, tornando-os solidariamente imbricados e comprometidos [...].

Investigar essa realidade, como pesquisadora, preservando o distanciamento da atuação como servidora, trouxe apreensão e impôs desafios, já que os participantes do estudo são companheiros de longa jornada. Ao mesmo tempo, foi estimulante aprofundar a análise desse ambiente, vivenciado sob diferentes perspectivas, ora pelo olhar de quem integrou a gestão, ora pelo olhar de quem atua na ponta do atendimento, participando de todo o processo de chegada e alocação desses servidores no INES e acompanhando sua evolução, em que a pessoa surda deixa de ser apenas o público alvo da ação institucional educativa e passa a compor, em igualdade de condições, a estrutura responsável por sua realização, inclusive gerenciando segmentos, com todas as conquistas e dificuldades que essa mudança acarreta: convívio com a diferença, reservas comunicativas motivadas por limitações ou desconhecimento, disputas entre as línguas, reações, demandas por formação, aprendizado, trocas, avanços. Isso exigiu cuidado e sensibilidade da pesquisadora para tratar os temas, captar percepções diferentes das suas, expectativas e tensões não reveladas na correria habitual. Implicou abordar experiências diárias, questões sobre a comunicação institucional, acessibilidade, domínio ou não das línguas, barreiras atitudinais, formação, sentimentos.

#### Objetivo geral

Definiu-se como objetivo geral analisar a eficácia e a efetivação da política pública de provimento de cargos públicos federais para pessoas surdas e seu processo de permanência no Instituto Nacional de Educação de Surdos, órgão da estrutura básica do Ministério da Educação e centro de referência nacional na área da surdez, localizado no município do Rio de Janeiro, que subsidia a Política Nacional de Educação, oferta Educação Básica e Superior e contribui com a difusão da Libras.

## Objetivos específicos

Os objetivos específicos delineados foram:

- Mapear o perfil socioeconômico, a trajetória acadêmico-profissional e a percepção sobre inclusão tanto de profissionais surdos aprovados nos concursos públicos do INES quanto de profissionais que compõem ou compuseram suas equipes de trabalho;
- Analisar as políticas públicas educacionais para a formação e a profissionalização da pessoa surda no Brasil;
- Aferir as medidas de gestão e as práticas no INES para favorecer o processo de inclusão de profissionais surdos no quadro de servidores;
- Analisar condições de trabalho, nível de autonomia e interação entre profissionais surdos e ouvintes;
- Aferir o acesso de profissionais surdos a cargos de chefia;
- Analisar de que maneira os fatores acima influem na permanência e no processo de inclusão de pessoas surdas aprovadas em concursos públicos federais, observadas as políticas públicas estabelecidas.

## CAPÍTULO 1 - O TEMA JÁ FOI PESQUISADO? REVISÃO “BIOBIBLIOGRÁFICA”

*“Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico”.*  
Paulo Freire

Reporto-me humildemente ao termo “Biobibliografia”, apenas a título de inspiração na obra de Moacir Gadotti (1996) sobre Paulo Freire, para iniciar a indispensável revisão, a partir de minha vivência em diferentes contextos com pessoas com deficiência. Minha mãe, acometida de poliomielite na infância, tem deficiência física - hemiplegia. Durante toda a minha vida, diferentes condutas familiares na relação com minha mãe, ora de reconhecimento e de estímulo à sua autonomia, ora de superproteção, permearam minha formação e suscitaram, muito cedo, inquietações relacionadas às diferentes compreensões expressadas pela sociedade acerca da capacidade da pessoa com deficiência. De acordo com Freire (1967, p. 39), “o conceito de relações, da esfera puramente humana, guarda em si [...] conotações de pluralidade, de transcendência, de criticidade, de consequência e de temporalidade”.

O primeiro contato com pessoas surdas deu-se após meu ingresso no Instituto Nacional de Educação de Surdos, em dezembro de 1994, decorrente de aprovação em concurso público para a carreira dos servidores técnicos administrativos em educação. Havia pouquíssimos profissionais surdos no quadro da Instituição já aposentados, com os quais eu quase não convivía, em função das diferentes atribuições desempenhadas. Não conhecia a língua de sinais, utilizada para a comunicação com os alunos, na época, somente da educação básica, com o reduzido grupo de servidores surdos e com os trabalhadores por muitos anos terceirizados, o que, no início, limitava substancialmente as tentativas de interação, como também aconteceu com muitos servidores que percorreram caminho semelhante, como será adiante mostrado.

Iniciei o curso de Direito no começo do ano seguinte e fui me envolvendo com as ações do Instituto, sempre pautadas pela evolução dos dispositivos legais que estabelecem as políticas públicas. Após mais de vinte e cinco anos de trabalho, dedicados a ações para a formação e capacitação de recursos humanos na área da educação de surdos e para a difusão da Língua Brasileira de Sinais, dentre outras atividades, minha vinculação ao campo educacional seguramente prevaleceu sobre o do Direito, especialmente ao ver concretizada a possibilidade de interação com profissionais surdos, que vieram compor o quadro de servidores da Instituição, e por isso, em efetiva igualdade de condições. Conforme Weffort (In: FREIRE, 1967, p. 9),

As dimensões do sentido e da prática humana encontram-se solidárias em seus fundamentos. E assim a visão educacional não pode deixar de ser ao mesmo tempo uma crítica da opressão real em que vivem os homens e uma expressão de sua luta por libertar-se.

Neste sentido, buscou-se o que já foi pesquisado sobre o provimento de cargos públicos federais por pessoas surdas e seu respectivo processo de inclusão, nos últimos cinco anos. O percurso exploratório iniciou-se pelo Hórus, repositório institucional da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), e passou pelo Catálogo de Teses e Dissertações e pelo Sistema Qualis-Periódicos, nos estratos A1 e A2, ambos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Não foram localizadas pesquisas estritamente acerca dessa temática na área da educação, o que surpreendeu, por entendermos que a matéria envolve não só a constituição da pessoa surda, mas de toda a sociedade. Em consonância com Severino (2006, p. 621),

[...] a formação é processo do devir humano como devir humanizador, mediante o qual o indivíduo natural devém um ser cultural, uma pessoa – é bom lembrar que o sentido dessa categoria envolve um complexo conjunto de dimensões que o verbo formar tenta expressar: constituir, compor, ordenar, fundar, criar, instruir-se, colocar-se ao lado de, desenvolver-se, dar-se um ser. É relevante observar que seu sentido mais rico é aquele do verbo reflexivo, como que indicando que é uma ação cujo agente só pode ser o próprio sujeito. Nessa linha, afasta-se de alguns de seus cognatos, por incompletude, como informar, reformar e repudia outros por total incompatibilidade, como conformar, deformar. Converge apenas com transformar...

No entanto, mesmo não relacionados de modo específico com o objeto da pesquisa realizada e vinculados a outros campos de conhecimento, alguns estudos localizados sem dúvida contribuíram com seu desenvolvimento.

Reportamo-nos à tese de Mandelblatt (2014) – “Políticas Públicas, (Des) igualdade de Oportunidades e Ampliação da Cidadania no Brasil: o caso da educação de surdos (1990-2014)” – vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência Política da Universidade Federal Fluminense, que avaliou a ligação entre as metas estabelecidas pelas políticas públicas alusivas aos alunos surdos e as consequências de sua implementação na educação brasileira do século XXI. Constatou-se significativa discrepância entre os propósitos da educação inclusiva praticados pelas instâncias governamentais e as ambições da maioria da comunidade surda por uma educação bilíngue, apresentaram-se algumas indicações para a discussão do tema e indicaram-se a possibilidade de coexistência entre as escolas bilíngues e as escolas inclusivas e a liberdade de escolha entre essas modalidades de ensino pela população surda brasileira. Os caminhos percorridos pela autora contribuíram com o aprimoramento do olhar para a necessária análise das políticas públicas educacionais que

invariavelmente se relacionam com a trajetória de formação dos profissionais surdos e ouvintes que compõem o quadro de servidores do INES.

Outro estudo - a dissertação “Pessoas com Deficiência e Concurso Público” - desenvolvido por Maia (2014), no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Direito da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, pautado pela interpretação de que a Constituição Federal de 1988 reconhece as pessoas com deficiência como grupo vulnerável que demanda proteção específica do ordenamento jurídico para sua inclusão social, analisou a reserva de vagas em concurso público às pessoas com deficiência, não mais a partir da compreensão de sua condição médica, mas de seu caráter social, em sintonia com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto nº 6.949, de 2009). Concluiu-se que a mera reserva de vagas em concursos públicos é insuficiente para garantir o êxito da ação afirmativa, apontando-se para a necessidade de que sejam estabelecidos procedimentos para a realização dos certames, desde a elaboração do edital até o acompanhamento do estágio probatório. Além disso, ressaltou-se que o direito à reserva de vagas pode ser exigido administrativa ou judicialmente, sendo passíveis de responsabilização do Estado e de seus agentes condutas consideradas inadequadas para efetivá-lo. Como será adiante abordado, o INES, campo definido para esta investigação, já vem investindo há alguns anos na disponibilização de recursos de acessibilidade para todos os candidatos com deficiência inscritos em seus concursos públicos, especialmente, aos que se declaram surdos. Neste sentido, o estudo acima referenciado favoreceu a análise da efetividade do direito à reserva de vagas por candidatos surdos e se somente essa condição pode lhe assegurar a permanência no cargo e sua inclusão social de fato.

A dissertação “O surdo e o direito ao trabalho: para além do acesso”, defendida por Silva (2017), no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade da Universidade Federal de Itajubá, destacou que grande parte das pesquisas acadêmicas realizadas até então investigou a inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho, mas não discutiu as questões relacionadas à sua permanência nesse cenário, condição indispensável para entender o impacto da política pública de cotas empregatícias, nos termos do Art. 93 da Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991, na vida dessas pessoas. Concluiu-se o exame do tema, indicando-se que uma política de acesso sem uma política de permanência não é o bastante para lhes garantir o direito ao trabalho. Não obstante, apontou-se a ação afirmativa como uma relevante conquista dos movimentos sociais que defendem os direitos das minorias, já que favorece a percepção da demanda pela constituição de relações sociais que respeitem a diversidade humana. A pesquisa, apesar de se relacionar ao universo do

trabalho na iniciativa privada, diferentemente daquele abordado neste estudo, qual seja o do serviço público, retratou as percepções acerca da permanência da pessoa surda no contexto profissional, o que, de qualquer modo, estimula o necessário debate a esse respeito.

A pesquisa que mais se aproxima deste estudo diz respeito à “Inclusão do surdo no serviço público federal a partir da lei de cotas”, desenvolvida por Gondim (2017) no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Saúde, Ambiente e Trabalho da Universidade Federal da Bahia (UFBA), cujo objetivo foi compreender a inserção do servidor surdo/com deficiência auditiva na UFBA, a partir dos teóricos, que, segundo a autora, demonstraram as dificuldades vivenciadas por pessoas com deficiência, estigmatizadas como incapazes, no processo de inclusão social, que nem sempre se concretiza como a legislação estabelece, quer por preconceito ou discriminação. Destacou-se que o surdo, superando a visão biomédica sobre si, busca ser identificado como um sujeito dotado de cultura e língua distintas e não como uma pessoa doente ou inferior a um ouvinte. Sinalizou-se a expectativa de que a pesquisa contribua com as políticas públicas, no sentido de resgatar o cuidado com o outro e de oportunizar condições de trabalho dignas e justas, que valorizem a pessoa surda/com deficiência auditiva, além de tornar visíveis e resolúveis as demandas da comunidade surda. O estudo, que se utilizou de entrevista semiestruturada, alcançou somente os servidores surdos, que utilizaram ou não a lei de cotas, e a visão destes do processo de inclusão na Instituição/campo. Isso levou ao seguinte questionamento: como discutir a inclusão sem envolver outros sujeitos implicados? O que significa inclusão social para cada um desses indivíduos? Além disso, não contemplou o perfil socioeconômico dos participantes da pesquisa, o que poderia enriquecer a análise desse cenário, considerando que as diferentes trajetórias percorridas pelos mesmos naturalmente influenciam suas respectivas ações e interações no e com o mundo. Outra questão a ser observada diz respeito ao conflito existente no campo acerca da identidade das pessoas surdas: pessoas com deficiência ou minoria linguística? Até que ponto essas diferentes compreensões afetam ou podem afetar as relações, o acesso e a permanência no trabalho?

O exame realizado no Sistema Qualis-Periódicos, nos estratos A1 e A2, não logrou êxito na obtenção de resultados inerentes ao tema da investigação, predominando entre os estudos mais recentes disponíveis – quadriênio 2013-2016 – conteúdos alusivos à inclusão de pessoas surdas no Ensino Superior.

Diante da escassez de estudos que contemplassem especificamente o tema investigado, foram abordadas, como se verá mais adiante, as políticas públicas educacionais para a

formação e a profissionalização da pessoa surda no Brasil, com o objetivo de subsidiar a análise do seu processo de inclusão no serviço público federal.

## CAPÍTULO 2 - DE QUEM ESTAMOS FALANDO?

*“Há uma pluralidade nas relações do homem com o mundo, na medida em que responde à ampla variedade dos seus desafios. [...] Nas relações que o homem estabelece com o mundo há, por isso mesmo, uma pluralidade na própria singularidade”.*

Paulo Freire

A fim de melhor contextualizar os sujeitos e o campo da pesquisa, a banca de qualificação indicou a necessidade de detalhamento das identidades dessas pessoas, no sentido de sua inserção cultural na sociedade. O tempo todo, nas circunstâncias em que se apresenta o tema de surdez, são utilizados os termos “surdos”, “ouvintes”, “pessoas surdas e ouvintes”, “comunidade surda”, “cultura surda”, INES. Mas, afinal de contas, de quem estamos falando?

### 2.1. As pessoas surdas

De acordo com Sacks (1998, p.17-18), a expressão “surdo” é ampla a ponto de nos dificultar a percepção de diferentes níveis de surdez – o que o autor considera de relevância até “existencial” - e, acrescenta-se, de variados perfis de identificação das pessoas surdas.

Falar sobre a surdez e sobre sujeitos surdos passa inevitavelmente por abordar o campo da saúde, embora essa perspectiva, de modo geral, seja controversa, por remeter ao estigma da deficiência, da incapacidade, da invalidez, como atributo profundamente depreciativo (GOFFMAN, 2004, p. 6), como também a uma predominante compreensão de doença ou de problema que pode ou deve ser curado ou tratado, e por eventualmente desconsiderar a compreensão da surdez como característica identitária de um grupo minoritário. Como informa Dorziat (2018, p. 22-23),

[...] a pessoa surda foi ao longo do tempo patologizada, obrigada aos mais diferentes tratamentos terapêuticos, visando a sua normalização, ou seja, a possibilidade de ser transformada em um ser ouvinte, estável, imutável. Terapias de fala, treinamentos de resíduos auditivos, técnicas de leitura labial e, mais recentemente, implantes cocleares são as iniciativas mais comuns para trazer a pessoa surda à normalidade.

No entanto, a confirmação da surdez – definida como impossibilidade ou dificuldade de ouvir - só é possível, de fato, a partir do diagnóstico médico<sup>1</sup>. Além disso, é necessário

---

<sup>1</sup> Definição e diagnóstico da surdez. Disponível em: <https://bvsmms.saude.gov.br/dicas-em-saude/2506-surdez#:~:text=Surdez%20%C3%A9%20o%20nome%20dado,e%20identifica%C3%A7%C3%A3o%20daquilo%20que%20ouvimos>. Acesso em 08 jun. 2020.

lembrar que, para o exercício de muitos direitos assegurados a pessoas com deficiência, como a disputa por vagas reservadas em concursos públicos, por exemplo, exige-se a comprovação da surdez por meio da apresentação de laudo médico, atestando o Código Internacional de Doença (CID). Questões da vida prática que se impõem. Esta realidade não pode e não deve ser ignorada. Apesar de não definir ou orientar politicamente as identidades das pessoas surdas, ela tem fundamental importância porque é a partir da atuação da área de saúde que o nascimento dessas identidades potenciais se dá; que muitos direitos são prioritariamente assegurados às pessoas com deficiência, na forma da legislação vigente em uma sociedade ainda inacessível; além de essencialmente nortear a condução das políticas públicas, no tocante à articulação dos campos do saber, visando ao estudo das causas e das possibilidades de prevenção da surdez, à formação de profissionais e à constituição da sociedade, ao acolhimento e à orientação das famílias, das pessoas com diagnóstico confirmado e da coletividade, dentre outras ações. Isso pode ser observado nas declarações dos servidores surdos entrevistados pela pesquisadora, que em sua maioria, nasceram ouvintes e ficaram surdos, em decorrência de “agravos à saúde” (MAIA, 2016, p. 13):

Eu nasci ouvinte e minha surdez só foi detectada com dois anos de idade. [...] Dos dois anos e meio, moderada, ela foi se deteriorando até virar profunda, bilateral. [...] O médico [...] chamou os meus pais, explicou a situação. O meu pai, como ele sempre usou óculos, desde pequeno, ele entendeu como se [...] o aparelho auditivo fosse o óculos pra ele. Ah, é só usar o aparelho auditivo que eu [...] conseguiria me virar super bem. Já a minha mãe teve uma preocupação maior com a questão da linguagem, se eu seria capaz de entender a língua portuguesa. (ENTREVISTADO Nº 2, 2020).

A minha mãe [...] sempre fala que quando eu tinha dois anos de idade, mais ou menos, [...] eu não falava. Ela ficou intrigada e me levou ao médico. E aí foi diagnosticada a surdez. Eu fiz alguns exames. Na ocasião, a surdez foi [...] moderada a severa e quando o médico [...] indicou que ela me encaminhasse pra uma escola regular ou uma escola especializada que, na ocasião, era o INES, [...] aí minha mãe fez um teste numa escola regular próxima [...] de casa. (ENTREVISTADO Nº 4, 2020).

[...] eu nasci ouvinte. [...] com a idade de cinco anos, eu fui acometido de meningite. [...] Então fui encaminhado para o hospital, fiquei lá mais ou menos um mês fazendo os tratamentos. Aí, o médico avisou pra minha família que eu tinha tido perda auditiva por causa [...] de todos os tratamentos envolvidos [...]. Minha família ficou desesperada [...] mas ainda dentro do hospital [...] perguntou sobre [...] escola que facilitava para os surdos, tratamentos [...]. (ENTREVISTADO Nº 7, 2020).

[...] Nasci ouvindo e depois, [...] já com um ano, eu fiquei doente, [...] com meningite. Fiquei internada no hospital [...]. Aí, quando eu acordei, [...] o médico tentou me chamar, [...] foi quando ele percebeu que eu era surda. Então, a minha avó [...] ficou aflita [...] em saber que eu era surda [...]. (ENTREVISTADO Nº 8, 2020).

Minha mãe adquiriu rubéola [na gravidez]. Por isso eu nasci surda. [...] Passando um tempo, [...] minha mãe começou a perceber algo de diferente. [...] pensou então que eu tinha autismo. Então, tanto meu pai quanto minha mãe resolveram procurar ajuda médica. [...] O médico [...] falou: *a sua filha está ótima*. [...] *Só temos um problema*. [...] *A surdez. Ela é surda*. Os meus pais tomaram um susto [...]. Porque ninguém na minha família era surda. [...] Então, os meus pais não sabiam que ação tomariam. (ENTREVISTADO Nº 10, 2020).

Mas, afinal, constatada a surdez, quem são as pessoas surdas? Strobel (2009a, p.6) refere-se aos surdos como “povo surdo, composto apenas por surdos, ligados por um traço em comum, que é a surdez e pela forma visual de perceber o mundo”. Elas são todas iguais? Perlin (In: SKLIAR, 2005, p. 62) sustenta que as identidades surdas estão presentes nos grupos em que os surdos utilizam a “experiência visual propriamente dita”, que determina comportamento, cultura, a língua de sinais, e “apresentam facetas diferentes que podem ser facilmente classificadas”. Apesar da classificação muito conhecida no campo da surdez, a autora indicou o quão complexas e diferentes são as identidades surdas, “em contínua mudança”, e que “os surdos não podem ser um grupo de identidade homogênea” (ibid., p. 63-65; PERLIN, 2002, p. 15-16). Entendendo que essa categorização se relaciona com a identificação das pessoas surdas a partir da prevalência vivenciada por cada indivíduo surdo na experiência auditiva, com a identificação de ouvintes, entendida como dominante, ou com a experiência visual, como minoria linguística, e buscando compreender como as pessoas surdas se reconhecem, observada também a abordagem médica da surdez, os profissionais surdos entrevistados foram indagados se se viam e a qualquer sujeito surdo como pessoa com deficiência ou como componente de uma minoria linguística (usuários da língua de sinais):

Eu vejo todo surdo [...] como pessoa com deficiência. Mas [...] eu não considero a palavra deficiência como pejorativa. O fato de a pessoa ter uma deficiência significa falta uma coisa nela. O fato de faltar a audição não torna ninguém inferior ou incapaz como, no meu ponto de vista, a sociedade vê. (ENTREVISTADO Nº 2, 2020).

[...] eu vejo que a deficiência, ela é uma ausência de algum sentido, de algo [...] eu, que sou oralizada, [...] não me considero na minoria linguística. Mas tem surdos [...] que usam a Libras como [...] a língua mãe, [...] eu acho que é uma minoria linguística, sim. E sobre a questão [...] de me considerar deficiente, eu me considero deficiente por algumas questões [...], mas eu uso [...] a prótese auditiva. (ENTREVISTADO Nº 4, 2020).

Eu antigamente pensava como deficiência, porque eu [...] achava que o surdo e deficiente auditivo era a mesma coisa. [...] Mas depois eu vi que [...] existe diferença. Tem a questão da surdez, a questão da fala ligada à sociedade [...] e na questão do surdo é algo natural. Tem o povo surdo no uso da sua língua de sinais, sem preocupação, [...] de maneira natural. A deficiência auditiva, eu vejo que eles veem isso como falta. [...] Agora, para o surdo [...] é questão linguística, é só o uso

de língua de sinais, é a sua identidade, a sua língua. (ENTREVISTADO Nº 7, 2020).

Eu sou surda [...]. É o meu mundo, porque meus pensamentos, minha consciência, tudo é em língua de sinais. [...] porque essa é a minha identidade surda. Eu vejo, é tudo visual. É a minha língua [...]. Mas eu sei, agora, a questão da deficiência é mais da área hospitalar, da surdez, pesquisa, ver a audiometria, o controle, [...], é pra área patológica. [...] Agora, se eu me vejo como deficiente, eu não penso assim. Eu sou capaz. A única diferença é que eu sou surda. (ENTREVISTADO Nº 8, 2020).

Eu me reconheço, sim, como surda, mas, durante o meu crescimento, [...] eu me identificava como D.A. [deficiente auditiva] [...] Quando eu comecei a estudar o Letras/Libras, na graduação, [...] estudando mais profundamente a área da língua de sinais, a terminologia, a área da surdez [...] então, eu vi que a palavra deficiência [...] no dicionário [...] é parecido com defeito. [...] antes eu falava: *eu sou D.A.* Hoje, eu falo: *eu sou surda.* (ENTREVISTADO Nº 10, 2020).

Optei por apresentar primeiro as manifestações dos profissionais surdos sobre o tema a fim de demonstrar que há distinção, também, entre eles. Aqueles que vivenciaram predominantemente a experiência da oralização (uso da modalidade oral da língua portuguesa) até hoje, usuários ou não da língua de sinais, veem o indivíduo surdo como pessoa com deficiência, como se faltasse alguma coisa, um sentido (sensorial), embora essa “ausência” não inviabilize o exercício da cidadania. Longe disso, essa condição de pessoa com deficiência lhes assegura o acesso prioritário a alguns direitos em uma sociedade ainda inacessível. Aqueles preponderantemente usuários de Libras, mesmo alguns que oralizam, os veem como “surdos”, como um atributo natural de seu ser e estar no mundo, evidenciado pela percepção e pela interação visual, distanciando-se de uma designação padronizada de deficientes, reportada à suposta visão que entendem terem deles ou a referências utilizadas por profissionais da área da saúde. Em conformidade com Hall (2006, p. 13), “dentro de nós há diferentes identidades contraditórias, empurrando em direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas”.

Igualmente indagados sobre sua percepção acerca das identidades das pessoas surdas, os profissionais ouvintes responderam:

Bom, pela minha base de formação, eu não tenho como definir, mas, tendo em vista as outras deficiências que a gente sabe, eu acho que eles, pra muita coisa, estão bem melhores que o cadeirante, que o cego. (ENTREVISTADO Nº 1, 2020).

Então, na verdade, [...] é uma pessoa com deficiência, porque [...] apesar de eles serem uma minoria, [...] eles tem essa deficiência [...]. Então, ele é também uma minoria? Talvez. [...] Às vezes, você pode estar do lado de uma pessoa que ela é surda e você nem sabe [...]. (ENTREVISTADO Nº 3, 2020).

Eu vejo os dois. Eu acho que existe uma deficiência auditiva e, ao mesmo tempo, [...] existe [...] uma minoria linguística que surgiu a partir dessa deficiência. [...] (ENTREVISTADO Nº 5, 2020).

[...] Considero o surdo portador de uma língua própria, não oral, de modalidade gestual-visual-espacial, eles percebem o mundo, sobretudo pela visão, de modo diverso daqueles que convivem em meio [...] aos sons, e isso faz com que eles sejam diferentes. [...] Avalio a palavra “deficiente” como estigmatizante, pois identifica a pessoa pela falta, tornada desvantagem. E, se a forma de expressão verbal dominante é oral, os surdos, como minoria numérica, usuários de soluções comunicacionais específicas, sofrem preconceito linguístico e são invisibilizados na sociedade. (ENTREVISTADO Nº 6, 2020).

É claro que eu [...] nunca tive essa compreensão. É curioso isso, de que o surdo vê o surdo como deficiente. Até porque a minha relação [...] foi [...] de bastante proximidade com essas pessoas e, [...] na realidade, mesmo antes desse discurso de minoria linguística, [...] que vem com muita força no final dos anos noventa, eu já compreendia que era um tipo [...] de desafio que essas pessoas viviam de barreira de comunicação. Então, não as via no sentido [...] deficiente, [...] no termo clássico [...] do que isso significa (ENTREVISTADO Nº 9, 2020).

Podem-se perceber nos relatos as variadas compreensões dos entrevistados acerca da identificação dos surdos, como um processo em andamento e não como uma coisa concluída (Hall, 2006, p. 39). Ainda que ocorram menções à deficiência tipificadas pela ausência, não parece prevalecer a visão estigmatizada dos surdos, como acreditam alguns deles. Pelo contrário. A percepção sobre a invisibilidade da surdez no dia a dia, em função do desconhecimento, foi sinalizada e é real. Além disso, sua singularidade como componentes de uma minoria linguística é reconhecida. Tudo isso torna, em consonância com Dorziat (2018, p. 32), impossível enquadrá-los em cada uma das categorias definidas por Perlin (ibid.), em função da complexa rede de relações dos indivíduos. Evidencia-se também que essa categorização, embora relevante para fins científicos e talvez para o autoconhecimento dos sujeitos surdos, não se revela essencial para a dinâmica social, já que não se percebem, em geral, fronteiras tão demarcadas. De acordo com Hall (2006, p. 13):

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar - ao menos temporariamente.

Isso nos remete às questões de representação subjetiva da pessoa surda, relacionadas à construção de suas identidades dentro de uma cultura visual (Dorziat, 2018, p. 53) e também por meio da língua de sinais, a cultura surda, que será abordada adiante.

## 2.2. As pessoas ouvintes

Considerando que a inclusão de profissionais surdos em qualquer contexto da sociedade implica forçosamente o convívio e a interação com profissionais não surdos e estando os primeiros devidamente identificados, demonstrou-se indispensável apresentar quem são os sujeitos ouvintes.

O termo “ouvinte” reporta-se àqueles que não partilham das práticas visuais como os surdos. Foi criado pela comunidade surda em oposição à expressão “surdo” e diz respeito ao preconceito que as pessoas surdas sofrem. De modo geral, ouvintes que não convivem com surdos nem imaginam que são chamados dessa forma, já que esta palavra é utilizada pela comunidade surda para distinguir sua condição de não surdo. São identificados pelos surdos como diferentes por não saberem a língua de sinais, não os entenderem e ainda terem vantagens sobre eles na sociedade (SKLIAR, QUADROS, 2000, p. 13, 16).

Dentro desse contexto, no entanto, encontram-se ouvintes que passam por uma experiência formativa diferenciada. Como filhos de adultos surdos<sup>2</sup>, vivenciam espontaneamente práticas visuais decorrentes da interação cotidiana com os pais e adquirem naturalmente a língua de sinais. Desenvolvem-se também em meio a ouvintes adultos e vivenciam experiências auditivas. Apesar de compartilharem da cultura surda, o fato de terem contato com as práticas auditivas os coloca ligeiramente escanteados na comunidade surda (ibid., p. 14). Esse perfil não reflete precisamente aquele que as pessoas surdas comumente reportam como ouvintes. (ibid., p. 15).

Importa registrar também que os ouvintes que aprenderam a língua de sinais recebem e percebem um olhar diferenciado por parte dos surdos. O relato de um dos entrevistados ouvintes ilustra bem essa situação:

[...] os surdos me trataram muito bem. Eu acho que eles viam o meu esforço em querer aprender Libras e isso também gerou [...] uma simpatia de ambas as partes [...]. Meu esforço em ouvinte querer aprender Libras. (ENTREVISTADO Nº 5, 2020).

É como um reconhecimento pelo esforço despendido, pelo respeito dedicado a eles. O nível de compreensão das experiências visuais e de conhecimento da língua de sinais, inerentes às identidades e cultura surdas, demonstrado por esses ouvintes é diretamente proporcional ao de potencial participação na comunidade surda e os torna mais aceitos (ibid.,

---

<sup>2</sup> CODA (*Children of Deaf Adults*), “termo utilizado pela Organização Internacional CODA” (MELO, 2015, p. 88).

p. 17, 22). Por outro lado, os ouvintes que se reportam aos surdos como “deficientes auditivos” são tidos por eles como aqueles que não aceitam ou não gostam dos surdos (ibid., p. 17-18).

### 2.3. A comunidade e a cultura surdas

Cultura é um conceito amplo, que comporta muitas significações. Em consonância com Edward Tylor (1871, apud LARAIA, 2001, p. 25), "tomado em seu amplo sentido etnográfico é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade". Para Laraia (ibid.), com o termo, “Tylor abrangia em uma só palavra todas as possibilidades de realização humana, além de marcar fortemente o caráter de aprendizado da cultura em oposição à idéia de aquisição inata, transmitida por mecanismos biológicos” embora, no caso dos surdos, esse processo de aquisição cultural nem sempre evolua de maneira fluida no seu convívio com a família, com a escola, com a sociedade, em função da ausência de comunicação e interação efetivas.

Neste sentido, para entender a concepção de cultura relacionada às pessoas surdas, faz-se necessário compreender o ambiente em que ela se insere, a comunidade surda, a qual, conceituada por Strobel (2009a, p.6), “na verdade não é só de surdos, já que tem sujeitos ouvintes junto, que são família, intérpretes, professores, amigos e outros que participam e compartilham os mesmos interesses em comuns em um determinado localização que podem ser as associação de surdos, federações de surdos, igrejas e outros.”(sic). Os interesses em comum compartilhados por esse grupo são nomeados de cultura surda, definida por Strobel (2009b, p. 27), como:

o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável ajustando-o com suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas. [...] Isso significa que abrange a língua, as idéias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo.

Dois dos profissionais surdos entrevistados indicaram claramente que esse “jeito de o sujeito surdo entender o mundo e modificá-lo” – a cultura surda – decorre da transformação de muita dor, discriminação e impossibilidades na luta histórica da comunidade surda por acessibilidade, pela defesa de interação visual e principalmente do uso e da difusão da língua de sinais:

Entre os surdos é [...] algo muito ligado ao sofrimento, porque sempre teve [...] a segregação entre surdos e ouvintes. [...] Os surdos, a comunidade surda, eles têm sua cultura, [...] como se fosse [...] uma minoria linguística no mundo [...]. Então, tem a questão visual da comunicação em língua de sinais, [...] de maneira [...] espontânea, sem som [...]. Também tem muitas coisas pertencentes à comunidade surda. [...] na casa, a campainha [...] é a luz, [...] pra acordar [...] tem o relógio que vibra [...]. A comunidade surda [...] tem afinidade [...] de estarem juntos [...] e terem troca entre si [...]. E sempre a mesma comunidade. Diferente dos ouvintes. Essa comunidade não é algo genealógico, passado de geração para geração [...]. Porque esse surdo, antes, o pai e a mãe dele são ouvintes. [...] Não tem comunicação, porque os pais não sabem Libras. A maioria, 95% das famílias são assim. [...] (ENTREVISTADO Nº 8, 2020).

[...] Principalmente a cultura é ligada [...] à diferença linguística, [...] a língua é totalmente diferente, a maneira de se comunicar, a maneira de produzir cultura. [...] Os ouvintes, a maneira como vivem, têm a sua cultura. Tem influência também na cultura surda. [...] a questão da acessibilidade foi criada por causa da cultura surda [...]. É uma luta da comunidade surda. [...] Então, são culturas que podem até ser conflitantes dos ouvintes e dos surdos. [...] por isso é preciso ter um entendimento do biculturalismo. Viver na cultura do ouvinte e na cultura do surdo. [...] Então, precisa [...] respeitar essa cultura. [...] Eu vejo que o mundo tem aceitado melhor a língua de sinais, tem respeitado um pouco mais, por causa das mídias sociais e sua divulgação do sujeito surdo. [...] Então, tem tido uma visibilidade a língua de sinais. [...] (ENTREVISTADO Nº 7, 2020).

A defesa da língua de sinais como um referencial estruturante da cultura surda foi fortemente percebida na compreensão manifestada por outros dois profissionais surdos entrevistados:

O que eu percebo que é defendido como cultura surda é o uso da língua de sinais. [...] Então, a cultura seria simplesmente o uso da língua? Me faltou uma explicação maior. [...] Acho que muita gente simplesmente associa com o uso da língua de sinais. É o que eu tenho como cultura surda o uso da língua de sinais. Mas eu acho que seria uma definição muito pobre. [...] (ENTREVISTADO Nº 2, 2020).

[...] É a língua, é unicamente a língua de sinais. [...] no Brasil, em suas regiões, seus estados, os surdos moram em diferentes lugares, [...] com diferentes culturas de comida, de dança e vestuário bem diversificado. Mas a única coisa que temos iguais no Brasil, nos estados, a cultura do surdo é a língua, que é a Libras. [...] (ENTREVISTADO Nº 10, 2020).

Embora aponte a ausência de convívio contínuo, a resposta de um entrevistado ouvinte indicou a compreensão da maneira visual de os sujeitos surdos perceberem o mundo:

Como eu não convivo com eles o tempo todo... Pra dizer o quê que é a cultura surda. Mas eu tenho o entendimento que eles veem o mundo de forma diferente que a gente vê, com certeza [...] por falta do sentido [...]. (ENTREVISTADO Nº 1, 2020).

Essas concepções demonstraram que as experiências visuais são fundamentais para possibilitar às pessoas surdas convívio, aprendizado, troca, educação, trabalho, cultura,

relações sociais, cidadania e abarcam desde o aspecto físico, como encontros, festas, estórias, as casas, os equipamentos, até o aspecto existencial, manifestado por meio da língua. Na comunidade surda, tudo acontece de forma visual, prevalecendo o olhar sobre o som mesmo para aqueles que ouvem, podendo-se afirmar que a cultura é visual (SKLIAR, QUADROS, 2000, p. 21-22). O relato de outro entrevistado surdo indicou a exata dimensão desse sentido de prevalência de um modo de percepção (visual) sobre o outro (oral) com o qual muitas pessoas ouvintes se identificam e muitos surdos não, entendendo a questão para além da deficiência:

[...] Eu já tenho uma visão bem diferente em relação à cultura surda. [...] eu acho que cultura surda é aquela pessoa que cultua realmente no mundo surdo. [...] eu sou uma surda, mas eu não tenho uma cultura surda [...] integrada em mim, porque eu fui criada no meio de cultura de ouvinte, cultura de oralização [...]. Então, [...] existe colega meu [...] que é ouvinte, mas que vive no mundo de surdo. [...] ele está inserido na cultura surda. [...] Eu vejo que a cultura surda não está na [...] deficiência do surdo. Existem muitos ouvintes, que [...] são inseridos na cultura surda e muitos surdos que não são inseridos na cultura surda. [...]. (ENTREVISTADO Nº 4, 2020).

Por outro lado, esse relato apontou para a cultura surda entendida como oposta a uma cultura ouvinte, de oralização. O que isso significa? Isso indica que as pessoas surdas, por meio da cultura surda, defendem e almejam eliminar as barreiras que inviabilizam suas interações no mundo e com o mundo, de modo visual e por meio da língua de sinais, em função da inacessibilidade para fazê-lo nos moldes do modelo dominante na sociedade brasileira, que utiliza a língua portuguesa oral, entendida como uma cultura ouvinte. Em conformidade com Dorziat (2018, p. 55),

A linguagem afirma a pessoa humana e a humanidade, colocando-a como sujeito do seu destino. É por meio da linguagem que, na condição de indivíduos, dimensionamos o nosso mundo interior, o mundo ao nosso redor, o mundo com o qual sonhamos. É também por meio da linguagem que a humanidade pode dimensionar seus valores, suas relações sociais, suas aspirações de justiça e liberdade, enfim externalizar sua cultura.

Um dos ouvintes entrevistados sinalizou a percepção da cultura surda como uma necessidade dos indivíduos surdos, que não tem tanto acesso à língua portuguesa, de pertencimento a um grupo com uma identidade em comum, como uma minoria linguística usuária da língua de sinais, talvez como forma de marcar essa diferença, essa demanda por acessibilidade, como uma resistência à cultura ouvinte:

[...] É difícil definir. Eu acredito [...] que é fruto de uma necessidade de pertencimento e de identidade desses surdos [...] que não tem tanto acesso à língua

portuguesa. Porque os surdos que tem mais facilidade com a língua portuguesa [...] têm uma identidade mais híbrida. Então, eu acredito que a cultura surda está muito ligada à defesa da língua brasileira de sinais como minoria linguística, tem toda uma defesa política e [...] esse conceito de cultura surda entra dentro dessa resistência. (ENTREVISTADO Nº 5, 2020).

Compreendendo as dificuldades por que certamente passaram e ainda passam os sujeitos surdos em suas trajetórias ausentes de acessibilidade, bem como respeitando as lutas, ao mesmo tempo possibilitadas e delimitadas pela questão identitária de minoria linguística, travadas para conquistar sua construção, reporto-me novamente a Dorziat (2018, p. 18), para propor uma reflexão acerca de suas potenciais limitações:

[...] o contexto multifacetado e incerto da sociedade contemporânea, que coloca os sujeitos ante situações as mais variadas, exigindo deles a incorporação de diferentes papéis sociais, demanda uma organização menos rígida. Boaventura de Souza Santos (2005) coloca que é necessário o surgimento de outras interpretações, e de movimentos globalizadores contra-hegemônicos, que permitam entender as identidades como algo que atravessa e intersecta as fronteiras, que é obrigado a negociar com novas culturas, sem ser assimilado por elas e sem perder suas características essenciais. Nesse sentido, há a possibilidade de se superar uma visão purista de identidades que girava em volta do binômio Identidade/Diferença enquanto possibilidades opostas e em torno das ideias globalizadoras hegemônicas, em vista à assimilação de uma lógica que coloca identidade e diferença constituindo uma mesma matriz que se forma e se informa mutuamente.

Diante dos múltiplos cenários com que nos deparamos nas relações sociais, as identidades como processos em andamento, portanto inacabadas, não podem e não devem desconsiderar sua essência, nem forçá-la, vinculadas a fronteiras imaginárias ou reais. A proposta de reflexão implica em que, mais do que se dispor a negociar com outras culturas, os sujeitos, todos educadores e educandos, por inconclusos, promovam o diálogo entre si para construir junto e transformar, aprendendo e ensinando com e ao outro diferente, com atuações libertadoras no lugar de atuações bancárias. Do contrário, em conformidade com Freire (1987, p. 41-42):

Não pode perceber que somente na comunicação tem sentido a vida humana. Que o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação. Por isto, o pensar daquele não pode ser um pensar para estes nem a estes imposto. Dai que não deva ser um pensar no isolamento, na torre de marfim, mas na e pela comunicação, em torno [...] de uma realidade. E, se o pensar só assim tem sentido, se tem sua fonte geradora na ação sobre o mundo, o qual mediatiza as consciências em comunicação, não será possível a superposição dos homens aos homens.

A materialização do conceito da cultura surda ao longo da pesquisa não foi fácil pra mim, mesmo após a vasta revisão bibliográfica. Não no sentido de entender a demanda da

peessoa surda por acessibilidade visual e pela defesa da língua de sinais, mas naquilo que se relaciona com uma possível oposição a uma cultura ouvinte, com uma disputa por sobreposição. Para elaborar minha compreensão sobre as dimensões de sua significação, conhecer a concepção dos entrevistados sobre o tema e perceber que outras pessoas também têm dificuldades com essa conceituação foi fundamental. E essas dificuldades se notaram nas respostas de três entrevistados ouvintes:

[...] esse tema pra mim é um pouco complexo porque determinadas coisas eu não concordo muito. [...] Alguns surdos, por quererem implantar essa cultura surda, eles não se abrem, às vezes. *Ah, não. Você é ouvinte, ou você faz Libras ou então você está excluído.* [...] eu acho que algumas pessoas que tem a cultura surda muito forte, elas acabam se isolando um pouco mais, tornando a acessibilidade mais difícil. [...] (ENTREVISTADO Nº 3, 2020).

Não acredito na existência da cultura surda. Cultura é um conceito complexo que envolve inúmeros componentes que vão além da língua. Se procurarmos a definição de cultura em qualquer bom dicionário antropológico há mais de três mil definições para a palavra. (ENTREVISTADO Nº 6, 2020).

[...] pra mim essa é uma questão muito difícil [...] Ela não está resolvida [...] É a história da educação de surdos, o que os surdos produziram em termos de resistência, [...] de deixar registros de diversos tempos e espaços [...] da sua atuação, dos seus desafios. Agora, essa cultura surda, como às vezes está posta no sentido de se contrapor a [...] uma espécie de cultura ouvinte... *Aí, eu tenho um pouco de dificuldade [...] de compreender e de aceitar [...]. [...] quais são os elementos da cultura surda? Ah, eu tenho um sinal. Ah, os surdos se comportam [...] de tal [...] maneira [...] em determinados aspectos. [...] isso configura a cultura? Não sei. Eu [...] tenho [...] muitas dúvidas em relação a [...] essa questão do que é a cultura surda e o quê que a gente faz com isso politicamente [...].* (ENTREVISTADO Nº 9, 2020).

A consolidação do atendimento das inegáveis demandas das pessoas surdas por acessibilidade visual e pelo uso e disseminação da língua de sinais – e também pela efetivação do seu direito ao aprendizado da língua portuguesa escrita, como veremos mais adiante - deve integrar as ações por formação inicial e continuada de toda a sociedade. Para Freire (2002, p. 41):

A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho. É a partir deste saber fundamental: *mudar é difícil mas é possível*, que vamos programar nossa ação político-pedagógica, não importa [...] o projeto com o qual nos comprometemos [...].

Não é possível viver num mundo composto exclusivamente por pessoas ouvintes ou por pessoas surdas. Sendo assim, as diferentes formas de acesso, percepção e de manifestação,

em língua de sinais e em língua portuguesa escrita, no caso do Brasil, devem ser igualmente observadas, respeitadas, difundidas, por meio da formação, e disponibilizadas por todos para todos, sem sobreposição, de modo que as diferenças sejam verdadeiramente consideradas. A cultura surda deve ser compreendida e respeitada como um movimento de resistência dos sujeitos surdos para que essa realidade acessível seja efetivamente alcançada. Não pode ser entendida de outro modo, sob pena de ensejar a reavaliação e a reformulação das políticas públicas que asseguram o exercício prioritário de direitos às pessoas com deficiência em prejuízo de cidadãos surdos que certamente experimentam realidades muito distintas em todo o país.

#### 2.4. O Instituto Nacional de Educação de Surdos

No Brasil, originário do Instituto Nacional de Paris, o professor francês surdo E. Huet propôs ao então imperador Dom Pedro II, em 1855, a fundação de uma escola para educação de pessoas surdas no Rio de Janeiro. O atual Instituto Nacional de Educação de Surdos, primeira escola de surdos do país, foi fundado em 26 de setembro de 1857, em conformidade com a Lei nº 939, da mesma data. Dentre outras disciplinas, o programa de ensino proposto por Huet contemplava Linguagem Articulada e “Leitura sobre os Lábios”, disciplina a qual só tinham acesso aqueles então considerados aptos. No entanto, a inauguração de uma instituição escolar para surdos, dirigida por uma pessoa surda, naquela sociedade que não os reconhecia como cidadãos não atraiu matrículas. Posteriormente, as atividades iniciaram-se com apenas duas alunas e ampliaram-se para um total de sete discentes. No tocante ao quadro de funcionários do Instituto naquela ocasião, há registros de que o Decreto nº 4.046, de 19 de dezembro de 1867, definiu a seguinte composição: um diretor, um professor, um capelão, um inspetor de alunos, uma inspetora de alunas, uma roupeira, uma enfermeira, uma dispenseira, uma criada, um cozinheiro e quatro serventes. No ano de 1868, após detida análise que objetivava conhecer o trabalho realizado pelo Instituto, constatou-se nada além de um abrigo para surdos. Isso motivou a substituição do então diretor da Instituição e possibilitou algumas mudanças na dinâmica organizacional que favoreceriam os alunos, como a criação do professor repetidor e a oferta de educação profissional (ROCHA, 1997, p. 5, 7).

No final do século XIX, o então diretor do Instituto, Dr. Tobias Leite, solicitou ao império a realização de um recenseamento por todo o Brasil, a fim de identificar o quantitativo de pessoas surdas no país e, neste sentido, mapear as demandas por instituições educacionais que os atendessem. A partir do levantamento efetuado, o diretor daquela época

concluiu que a educação dos meninos surdos deveria ser primária e agrícola, em função das características do Brasil. Além disso, definiu que o Instituto deveria atender somente alunos do Rio de Janeiro e do Espírito Santo e preparar professores especializados para atuar nos institutos que seriam abertos em outras localidades. Às meninas surdas não se conferiu prioridade no acesso à educação já que havia a compreensão de que não se entregariam a vícios, não afrontariam a moral nem atacariam a propriedade por estarem habituadas às rotinas domésticas e familiares. Elas só retornaram ao INES na década de 30 (ROCHA, 1997, p. 10-11).

No início do século XX, por meio de alguns Decretos editados, o Instituto passou por muitas modificações em sua estrutura organizacional. Até o ano de 1925, passaram por lá 293 alunos e 8 alunas. Ainda no mesmo ano, nova avaliação realizada acerca do trabalho do INES, reportou-lhe mais uma vez a qualificação de asilo para surdos. Em 1932, inaugurou-se uma seção feminina com oficinas de costura e bordado. No final dos anos de 1930, o Instituto contava com 127 alunos e a educação pautava-se pelo conhecimento da linguagem e pela habilitação profissional<sup>3</sup>. Nas décadas de 30 e 40, as direções do Instituto empenharam-se em superar a característica asilar em busca de uma identidade de escola. Na década de 50, tendo a primeira mulher a frente da direção do Instituto, a ênfase foi no início da oferta de formação de professores para surdos, por meio do Curso Normal e do Curso de Especialização para professores da rede estadual, com o objetivo de viabilizar o atendimento adequado a alunos surdos, bem como de fomentar a abertura de escolas especializadas em todo o país. Consolidaram-se também as publicações especializadas no campo da surdez (ROCHA, 1997, p. 14, 18, 23, 25). A partir dos anos de 1980, o INES teve sua estrutura algumas vezes reformulada, passando a ter, dentre outras, a atribuição de formular a política educacional para estudantes surdos de todo o Brasil. Destacou-se, nesse período, a realização de um grande concurso para provimento de cargos de professor do quadro permanente do Instituto. Em 1996, passou à condição de Centro de Referência Nacional na área da surdez, nos termos da Portaria Ministerial nº 943, de 13 de setembro, cabendo-lhe desde então também promover a capacitação de recursos humanos e prestar assistência técnica aos sistemas de ensino de todo o país, com o intuito de viabilizar a educação de pessoas surdas. Na década de 90, os alunos passaram a reivindicar que os professores utilizassem a Libras durante as aulas (ROCHA, 1997, p. 29-30).

---

<sup>3</sup> Considerados os objetivos principais da educação de pessoas surdas, conforme o documento Pedagogia Emendativa do Surdo Mudo, publicado em 1934, pelo então Diretor do INES, Dr. Armando Lacerda (ROCHA, 1997, p. 18).

Nos anos de 2000, iniciou a oferta do Curso de Língua Brasileira de Sinais à comunidade, com o objetivo de difundir seu uso na sociedade. Em 2006, expandindo as ações de formação de recursos humanos, o Instituto iniciou a oferta de Educação Superior, com o Curso Normal Superior, Licenciatura, na modalidade presencial, de acordo com a Portaria Ministerial nº 2.830, de 17 de agosto de 2005<sup>4</sup>, posteriormente transformado em Curso de Graduação Bilíngue (Libras/língua portuguesa) de Pedagogia – licenciatura, nos termos da Portaria MEC nº 942, de 22 de novembro de 2006<sup>5</sup>, com o total de sessenta vagas totais anuais, metade das quais reservadas a candidatos surdos. A transformação ocorreu em conformidade com a Resolução do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) nº 01, de 15 de maio de 2006<sup>6</sup>, que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia – licenciatura. No ano de 2012, iniciou a oferta de Pós-Graduação *lato sensu*, com o Curso “Educação de surdos: uma perspectiva bilíngue em construção”, com quarenta vagas anuais e reserva de 50% (cinquenta por cento) para candidatos surdos. No ano de 2018, iniciou a oferta do Curso de Licenciatura em Pedagogia, com perspectiva bilíngue, na modalidade a distância, vinculado ao Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência – Plano Viver sem Limite (Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011), nos termos da Portaria MEC nº 964, de 1 de setembro de 2017<sup>7</sup>, com trezentas e sessenta vagas totais anuais, distribuídas em doze polos, com igual reserva de vagas a candidatos surdos<sup>8</sup>. Para atender a essas múltiplas frentes de trabalho, realizou concursos públicos para provimento de cargos em caráter efetivo.

Na oportunidade de submissão deste trabalho à banca de qualificação, questionou-se a identificação do INES como Instituição Federal de Educação Superior, já que, na contramão das demais IFES, o Instituto sempre ofertou educação básica, alçada ao status de Colégio de Aplicação nos anos de 1990, passando a oferecer educação superior há pouco mais de dez anos, contando assim com pouca tradição e discretos resultados na realização dessa atividade, o que o levaria a não ser visto assim nem pelo MEC nem por sua própria comunidade institucional. A princípio, a indagação causou-me estranheza, já que a proposta original desta pesquisa era a de comparar as informações sobre a inclusão de servidores públicos surdos aprovados em concursos públicos nas IFES vinculadas ao Ministério da Educação sediadas no

---

<sup>4</sup> Publicada no Diário Oficial da União de 18 de agosto de 2005, Seção 1.

<sup>5</sup> Publicada no Diário Oficial da União de 23 de novembro de 2006, Seção 1.

<sup>6</sup> Publicada no Diário Oficial da União de 6 de maio de 2006, Seção 1.

<sup>7</sup> Publicada no Diário Oficial da União de 4 de setembro de 2017, Seção 1.

<sup>8</sup> As vagas reservadas a candidatos surdos não preenchidas são remanejadas para candidatos de ampla concorrência e vice-versa, conforme previsto no projeto pedagógico dos respectivos cursos.

município do Rio de Janeiro regularmente credenciadas no Sistema e-MEC<sup>9</sup> (Anexo 1). O INES certamente é a IFES que conta com mais profissionais surdos concursados na cidade, além de ser legalmente habilitado para atuar na educação superior, condição que eu conhecia profundamente, por ter participado de todo o seu processo de credenciamento. Talvez, por isso, eu não tenha compreendido o questionamento da mesma maneira naquela oportunidade. No entanto, embora o contexto da oferta da atividade de educação superior do INES não seja o propósito deste trabalho, considero importante registrar que, após a minha qualificação, em pelo menos dois episódios vivenciados no Instituto, como servidora, pude perceber que alguns colegas realmente nem se reportam ao INES como Instituição de Ensino Superior. Dados o seu pouco tempo de atividade e a extremamente defasada estrutura organizacional em vigor<sup>10</sup> e, desse modo, com grande potencial para inflamar as divergências sobre o tema, as menções (informações verbais) diziam respeito a “uma instituição que tem um departamento de ensino superior” e até a conflitos e disputas por atribuições entre segmentos. Neste sentido, a significativa indagação externada pela banca de qualificação sobre a ausência de reconhecimento político e cultural da condição de Instituição de Ensino Superior do INES indica uma realidade, que não poderá ser tratada com a relevância que merece neste estudo, devendo ser profundamente investigada em outra oportunidade.

No tocante à composição da equipe gestora do Instituto, desde a década de 90, em conformidade com os respectivos regimentos internos, há a previsão de nomeação, pelo Senhor Ministro de Estado da Educação, de servidor ocupante de cargo de nível superior do quadro ativo indicado pela comunidade do INES, a partir da composição de lista tríplice. Em janeiro de 2019<sup>11</sup>, o INES voltou a contar com um dirigente surdo, desde sua fundação, com mandato de quatro anos. No desenvolvimento do trabalho eventuais implicações desse fato na dinâmica institucional são comentadas.

---

<sup>9</sup> Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior (IES), regulamentado pela Portaria Normativa nº 21, de 21 de dezembro de 2017. Disponível em <https://emec.mec.gov.br/>. Acesso em 12 fev. 2019.

<sup>10</sup> O Regimento Interno do INES em vigor foi aprovado por meio da Portaria Ministerial nº 323, de 8 de abril de 2009, publicada no Diário Oficial da União de 9 de abril de 2009, Seção 1.

<sup>11</sup> Portaria nº 106, de 16 de janeiro de 2019, publicada no Diário Oficial da União de 17 de janeiro de 2019 - nomeação do atual Diretor Geral do INES.

## CAPÍTULO 3 - CAMINHOS DA PESQUISA

*“A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa [...] com um nível de realidade que não pode ser quantificado.”*

Maria Cecília de Souza Minayo

### 3.1. De onde partimos?

Entendendo como Gardou (2018, p. 26) que “uma organização social é inclusiva quando modula seu funcionamento, flexibiliza-se para oferecer, no seio do conjunto comum, um “em casa para todos”” e que “uma sociedade inclusiva não é da ordem de uma necessidade ligada unicamente ao *handicap*: ela exige um investimento global” (ibid., p. 27), ressalte-se, de todos, investigou-se o processo de inclusão de pessoas surdas nesse contexto profissional, em que a circulação de duas línguas (língua portuguesa e Libras) nos processos comunicativos e pedagógicos pode envolver opressão e disputa, observando-se a efetivação, ou não, dos direitos sociais dos cidadãos surdos, principalmente no que diz respeito a uma educação para a autonomia e a liberdade de todos. Em conformidade com Freire,

A educação das massas se faz, assim, algo de absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. A opção, por isso, teria de ser também, entre uma “educação” para a “domesticação”, para a alienação, e uma educação para a liberdade. “Educação” para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito (FREIRE, 1967, p. 36).

Compreendendo ainda, em consonância com Freire (1967, p. 105), que “ninguém ignora tudo e ninguém tudo sabe”, e a partir das observações empíricas acumuladas ao longo de anos de vivência nesse universo que se supõe, mas ainda não é bilíngue - por contar com uma maioria de pessoas fluentes exclusivamente em língua portuguesa ou em Libras -, às quais se somaram revisão bibliográfica e pesquisa qualitativa, almejou-se propor algumas ações que possam contribuir não só para o processo de inclusão social da pessoa surda, mas para a formação de uma sociedade, de fato, para todos. Afinal, segundo Gardou (2018, p.27),

o que conta é a ação sobre o contexto, para torná-lo propício a todos, a fim de que signifique concretamente para cada membro da sociedade: o que faz sua singularidade [...] não pode lhe privar do direito de usufruir do conjunto dos bens sociais. Eles não são prerrogativas de ninguém.

Até porque, para além dos recursos estruturais concernentes às instalações escolares, ao financiamento, à contratação de profissionais e à promoção de sua formação inicial e

continuada, dentre outros, o alcance da educação de qualidade e para a liberdade de todos, que acarreta a ambicionada inserção plena de todos os cidadãos, só ocorre a partir das relações entre as pessoas na e com a realidade, observados os ensinamentos de Freire (ibid., p. 105) e o entendimento de Gardou (2018, p. 43) acerca de sociedade inclusiva, a qual “implica numa inteligência coletiva da vulnerabilidade, concebida como um desafio humano e social a ser enfrentado solidariamente”.

Para o desenvolvimento deste trabalho, buscou-se também analisar a política pública definida para educação e profissionalização de surdos no Brasil, principalmente por meio da legislação, fruto de duras lutas da comunidade surda pelo reconhecimento de seus direitos, e de fontes secundárias para obtenção de dados objetivos (NETO, 2002, p. 57), como o Censo Demográfico, promovido a cada dez anos, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, o Censo da Educação Básica e da Educação Superior, realizados anualmente, e o monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação, realizado a cada dois anos, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), os quais, se não expressam fielmente o panorama da educação e da inclusão social no país, revelam-se cruciais para entender a dinâmica que ainda sustenta a exclusão em âmbito nacional. Para Jannuzzi (2002, p. 8),

a disponibilidade de um sistema amplo de indicadores sociais relevantes, válidos e confiáveis certamente potencializa as chances de sucesso do processo de reformulação e implementação de políticas públicas, na medida que permite, em tese, diagnósticos sociais, monitoramento de ações e avaliações de resultados mais abrangentes e tecnicamente mais bem respaldados.

Esta análise favoreceu o exame dos dados obtidos no trabalho de campo, no decorrer da pesquisa qualitativa, envolvendo as trajetórias de formação de todos os sujeitos, surdos ou não, com quem dialoguei, já que também mapeei seu perfil socioeconômico, e conheci suas percepções sobre o processo de inclusão social. Nos termos do Art. 5º do Decreto nº 3.298, de 1999, e em consonância com Jannuzzi (2002, p. 8), “como toda atividade sócio-política, é importante garantir a participação e controle social no processo, a fim de legitimá-lo perante a sociedade, garantir o compromisso dos agentes implementadores e potencializar a efetividade social almejada pelas políticas públicas”. A abordagem adotada, para estas análises, baseia-se na perspectiva do compromisso que toda a sociedade deve assumir no monitoramento das ações propostas pelo poder público visando à implementação da política pública.

Em conformidade com a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, e a fim de cumprir os requisitos institucionais para entrada no campo, o

projeto de pesquisa foi submetido formalmente à apreciação do segmento competente do Instituto, obtendo aprovação, por meio de Carta de Aceite, e ao seu Comitê de Ética em Pesquisa, o qual, apesar do parecer favorável, indicou sua retirada, já que o mesmo deveria ser submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Instituição à qual se encontrava vinculado, no caso, a UNIRIO. Isso demandou nova submissão do projeto, que obteve manifestação favorável tanto do INES quanto do Comitê de Ética em Pesquisa da UNIRIO, em 17 de fevereiro de 2020.

### 3.2. Para onde fomos?

No tocante ao campo de pesquisa, inicialmente, nos termos da Lei de Acesso à Informação – Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011, pretendia-se formular consulta às Instituições Federais de Educação Superior vinculadas ao Ministério da Educação, sediadas no Município do Rio de Janeiro, observada a pesquisa realizada no Sistema e-MEC (Anexo 1) para confirmação do respectivo credenciamento das mesmas como tais, a fim de apurar o acesso e o provimento de cargos públicos efetivos por pessoas surdas aprovadas em concursos públicos realizados no período de 5 de outubro de 1988 (data da promulgação da Constituição Federal) até 24 de setembro de 2018 (data da edição do Decreto nº 9.508, que assegura videoprovas em Libras a candidatos surdos). No entanto, de acordo com Maia (2014), questões relacionadas ao acesso a cargos públicos já contam com mecanismos administrativos e judiciais que asseguram sua fiel observância pelo Estado, sob pena de responsabilização dos agentes. Sendo assim, observada a indicação da banca de qualificação, uma eventual comparação dos resultados obtidos acerca das condições de acessibilidade nos concursos públicos e de provimento de cargos por pessoas surdas entre as aludidas Instituições e o INES não contribuiria de modo relevante com o objetivo central da pesquisa, relacionado à sua efetiva e cotidiana inclusão institucional. Até porque, de acordo com Gardou (2018, p. 77-78),

o atrativo ético dos direitos fundamentais, com seus deveres associados, e sua afirmação reiterada como valor sagrado, não garante sua efetividade. Uma sociedade inclusiva é uma sociedade consciente de que a igualdade formal não assegura a igualdade real e pode mesmo prejudicar a equidade. Falar de justiça implica acabar com as exclusões e as exclusividades tenazes, que levam a desejar para si direitos e poderes concretos, sem desejar-los para os outros.

Neste sentido, o campo de pesquisa redefinido foi o Instituto Nacional de Educação de Surdos, Centro de Referência Nacional na área da surdez e da educação de surdos, em que, provavelmente, encontra-se o maior quantitativo de profissionais surdos ocupantes de cargos

públicos em caráter efetivo no âmbito de uma Instituição Federal de Educação Superior no município do Rio de Janeiro, já que, em consonância com Minayo (2002, p. 17-18), “as questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos”.

### 3.3. Quem foi comigo?

#### 3.3.1. *Quem podia ir?*

De acordo com os ensinamentos de Minayo (1992, apud DESLANDES, 2002, p. 43), na perspectiva de obter uma boa amostragem capaz de contemplar os inúmeros aspectos do problema investigado, os sujeitos da pesquisa, todos em atividade, foram:

- profissionais surdos do quadro permanente do INES aprovados nos concursos públicos realizados pela Instituição a partir da Lei nº 8.112, de 1990;
- profissionais que compõem ou compuseram as equipes de trabalho dos profissionais surdos;
- profissionais de recursos humanos da instituição;
- profissionais que têm ou tiveram relação com o acesso e a permanência de pessoas surdas na gestão da instituição.

#### 3.3.2. *Como foi a escolha?*

A partir da edição da Lei nº 8.112, de 1990, o INES realizou cinco concursos públicos, registrando o ingresso de profissionais surdos, concorrentes ou não a vagas reservadas para pessoas com deficiência, e posteriormente a vacância dos cargos e afastamentos legais, conforme a tabela a seguir:

Tabela 1 - Quantitativo de profissionais surdos - provimento e vacância de cargos e afastamentos legais no INES

Ano do Concurso	Ingresso	Vacâncias	Quadro Atual	Afastamentos	Total em atividade
2004	2	1	1	-	1
2006	-	-	-	-	-
2009	1	-	1	1	-
2012	24	6	18	2	16
2013	12	-	12	2	10
Total	39	7	32	5	27

Fontes: Diário Oficial da União<sup>12</sup> e unidade de Recursos Humanos do INES (informação verbal, 08/11/2019).

O INES conta atualmente com trinta e dois profissionais surdos em seu quadro permanente, dos quais vinte e sete encontram-se em exercício no órgão. Em consonância com o propósito de investigar o processo de inclusão desses servidores, alcançando outros sujeitos nele implicados além dos próprios surdos, em igual quantitativo, teríamos um universo de cinquenta e quatro entrevistados, caso todos aceitassem participar da pesquisa.

Considerando o cronograma estabelecido para o desenvolvimento das atividades da investigação, nos termos aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa, esse conjunto foi redefinido, preservando-se o intento de contar com igual número de participantes surdos e ouvintes a partir do perfil definido para os sujeitos da pesquisa. Desse modo, foram convidados e aceitaram participar doze profissionais do Instituto, sendo seis surdos e seis ouvintes.

Neste sentido, o primeiro critério empregado para seleção dos seis profissionais surdos convidados foi o de “representarem” cada um dos concursos realizados pelo Instituto que permanecem em atividade, consistindo assim, em um ingressante do ano de 2004, dois do ano de 2012 e três do ano de 2013, respectivamente. O segundo critério utilizado observou o perfil de comunicação mais evidenciado por cada sujeito surdo na interação cotidiana, segundo a percepção da pesquisadora, que convive com eles há alguns anos, de acordo com três categorias: dois oralizados (aqueles que usam a língua portuguesa oral e escrita), dois usuários de Libras (utilizam a língua portuguesa escrita como segunda língua) e dois bilíngues (utilizam a Libras e a língua portuguesa oral e escrita).

A partir daí, em conformidade com o perfil dos sujeitos definidos para a pesquisa, foram selecionados seis profissionais ouvintes, de acordo com as seguintes categorias: três

<sup>12</sup> Atos de homologação do resultado dos concursos públicos publicados no Diário Oficial da União, respectivamente, de 25 de junho de 2004 (Seção 3), 23 de janeiro de 2007 (Seção 3), 8 de outubro de 2009 (Seção 1), 20 de março de 2013 (Seção 3) e 16 de junho de 2014 (Seção 3).

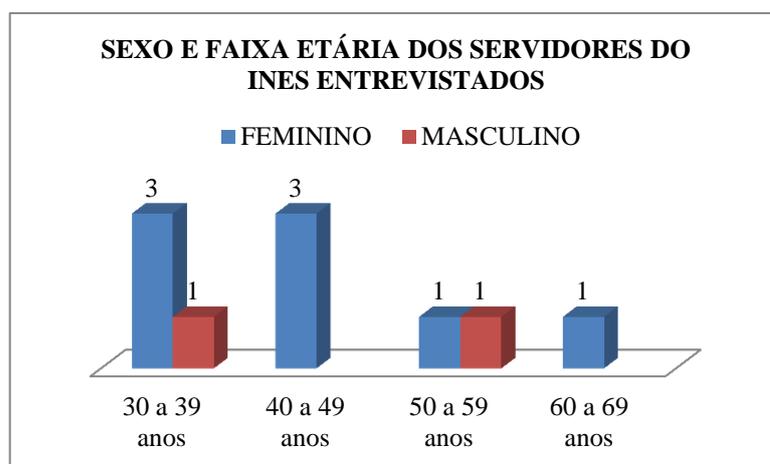
profissionais que compõem ou compuseram as equipes de trabalho dos profissionais surdos, dois profissionais de recursos humanos da instituição e um profissional que têm ou teve relação com o acesso e a permanência de pessoas surdas na gestão da instituição.

### 3.3.3. Quem participou?

Embora doze profissionais tenham sido selecionados a partir dos critérios definidos, apenas dez efetivamente participaram da pesquisa, como será detalhado na seção seguinte, que trata da descrição do percurso da pesquisa. Neste sentido, apresento as características socioeconômicas dos profissionais entrevistados.

Examinados os questionários preenchidos individualmente pelos partícipes, contamos com oito servidores do sexo feminino e dois do sexo masculino, com maior representação nas faixas etárias de 30 a 39 anos e 40 a 49 anos, conforme demonstrado no gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Sexo e faixa etária dos servidores do INES entrevistados



Fonte: Questionário socioeconômico (2020)

Evidencia-se que a diferente composição etária do grupo favoreceu a análise das políticas públicas relacionadas à educação e ao trabalho no Brasil, observadas as experiências vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa, ao longo das últimas décadas, externadas no momento das entrevistas. Além disso, destaca-se a título ilustrativo que esse perfil etário, mais significativo no intervalo de 30 a 49 anos, expressou consonância com a dimensão atual de

servidores da Administração Direta, Autárquica e Fundacional, de acordo com o Raio-X da Administração Pública Federal<sup>13</sup>.

Todos os entrevistados são brasileiros, sendo sete naturais do município do Rio de Janeiro, um de Niterói, um de Nova Friburgo, cidades do Estado do Rio de Janeiro, e um natural de Porto Alegre, no Estado do Rio Grande do Sul. Dos dez servidores participantes, oito se declararam brancos, um se declarou preto e um se declarou pardo. Quanto ao estado civil, seis se disseram solteiros e quatro são casados ou vivem em união estável.

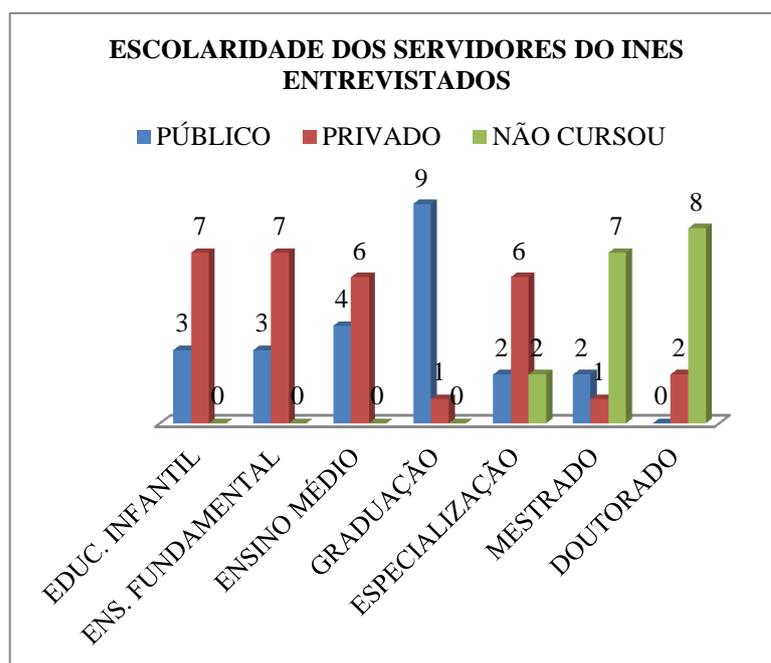
Os dez servidores informaram ter pais e mães ouvintes. No campo do formulário referente à autoidentificação como ouvinte ou como surdo, cinco servidores marcaram a primeira opção e cinco marcaram a segunda. No item cujas alternativas foram ter ou não deficiência, os cinco servidores autoidentificados como surdos assinalaram que a tem (surdez) e os cinco servidores autodeclarados ouvintes apontaram não ter deficiência. Isso indicou a dissonância já mostrada entre essas percepções do sujeito surdo sobre si, ora com uma identidade surda componente de uma minoria linguística, em defesa de uma cultura surda, que simboliza uma justa luta por acessibilidade, ora como pessoa com deficiência, e, nessa condição, beneficiária de direitos prioritários em uma sociedade ainda inacessível para muitos. O que cabe ressaltar é a atenção que se deve ter com os diferentes contextos em que essa múltiplas identidades se colocam, a fim de não inviabilizar possibilidades nem retroceder em conquistas.

Quanto à escolaridade, a maioria registrou o percurso da educação básica na rede privada. Todos cursaram a graduação, a maior parte em instituições públicas. Quatro desses servidores, incluído um servidor surdo, formaram-se em dois cursos distintos. A pós-graduação lato-sensu também foi alcançada por um grande número de entrevistados, prevalecendo a procedência de instituições privadas. O curso de mestrado encontra-se em andamento para um servidor surdo e foi concluído por apenas dois servidores ouvintes, respectivamente, em instituições privada e pública, que igualmente concluíram o doutorado em instituições privadas. Esse panorama é ilustrado por meio do gráfico a seguir:

---

<sup>13</sup> Dimensão de pessoal da Administração Pública Federal em maio de 2020. Disponível em: <https://raiox.economia.gov.br/>. Acesso em 15 jun. 2020. Os dados mais expressivos sobre o perfil dos servidores públicos federais constantes do levantamento realizado pela Secretaria de Gestão e Desempenho de Pessoal do Ministério da Economia dizem respeito ao sexo, à faixa etária e ao nível de escolaridade dos mesmos.

Gráfico 2 – Escolaridade dos servidores do INES entrevistados

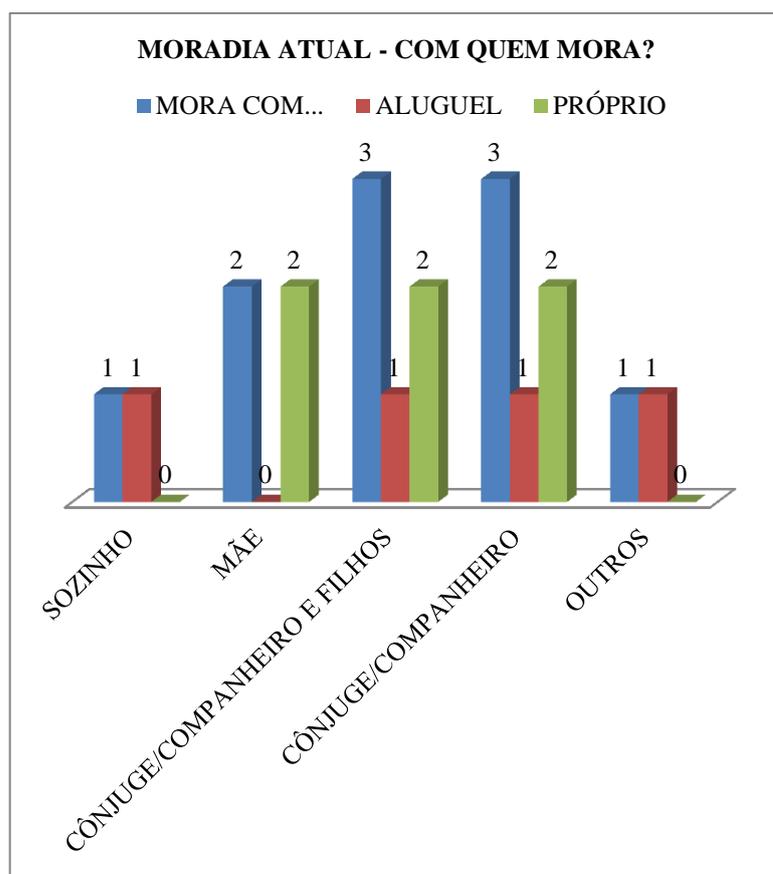


Fonte: Questionário socioeconômico (2020)

Oitenta por cento dos servidores entrevistados possuem escolaridade acima daquela exigida para o exercício do cargo que ocupam no INES, dado sintonizado com a dimensão atual dos servidores da Administração Direta, Autárquica e Fundacional, de acordo com o já citado Raio-X da Administração Pública Federal. No entanto, apesar de essa elevação do nível de escolaridade dos servidores certamente contribuir com a melhoria crescente da qualidade de seu trabalho, importa destacar que o acesso aos patamares educacionais mais altos ainda não é uma realidade, não só no INES, mas no serviço público em geral, o que merece uma análise apartada deste estudo, que pode ser realizada com o objetivo de mapear as demandas por formação continuada e as possibilidades disponibilizadas pela Administração Pública Federal em sua política de capacitação de recursos humanos.

No tocante às condições de moradia, conforme ilustrado no gráfico a seguir, apenas um servidor mora sozinho em imóvel alugado. Dois residem com a mãe em imóvel próprio, três residem com o cônjuge ou companheiro e filhos, sendo um em imóvel alugado e dois em imóvel próprio, três residem com o cônjuge ou companheiro, também sendo um em imóvel alugado e dois em imóvel próprio, e um reside com outra pessoa não especificada em unidade residencial alugada.

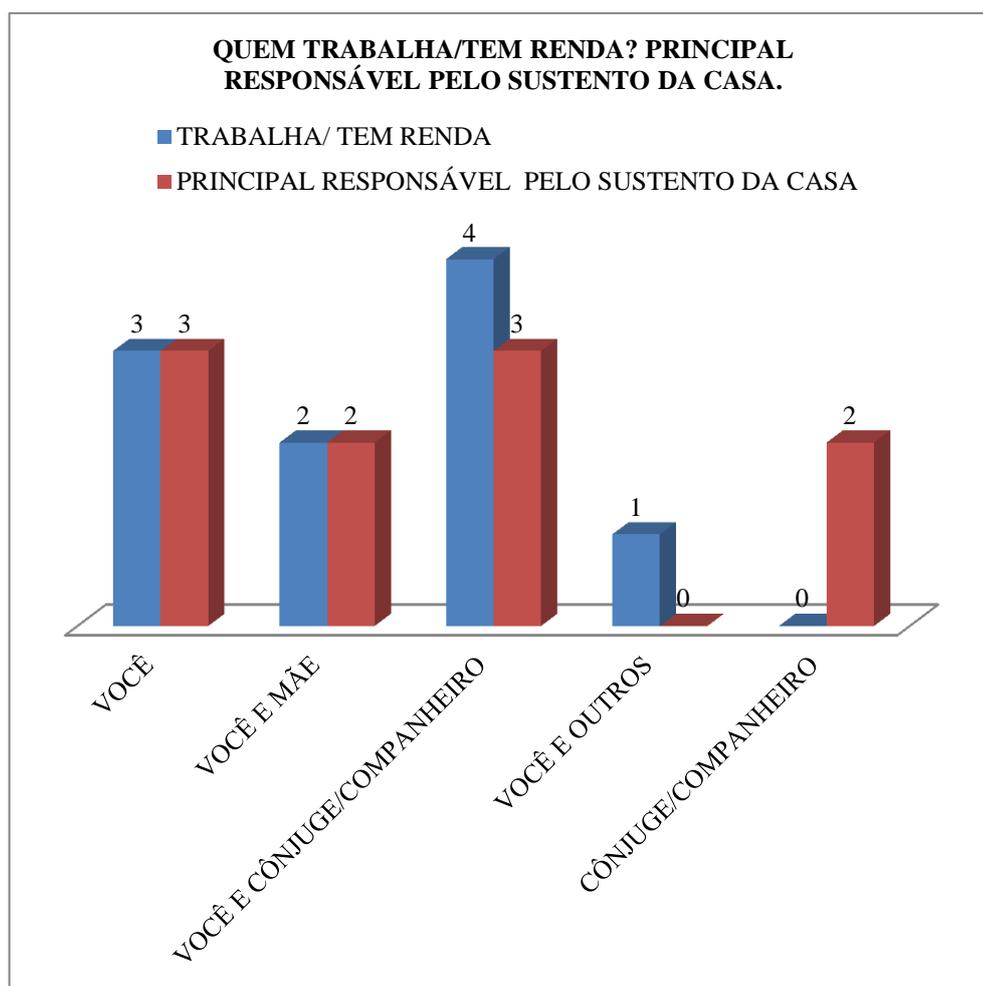
Gráfico 3 - Situação de moradia dos servidores do INES entrevistados



Fonte: Questionário socioeconômico (2020)

Perguntados sobre quem recai a principal responsabilidade pelo sustento da casa em que moram, nove dos dez servidores entrevistados declararam que coabitam com outras pessoas que também trabalham ou tem renda. Sendo assim, de acordo com o gráfico a seguir, três servidores são responsáveis sozinhos pelo sustento da casa, dois compartilham o sustento com a mãe e três o fazem com o cônjuge ou companheiro. Outros dois servidores declararam que o principal responsável pelo sustento da casa é o cônjuge ou companheiro.

Gráfico 4 – Quem trabalha e tem renda e principal responsável pelo sustento da casa

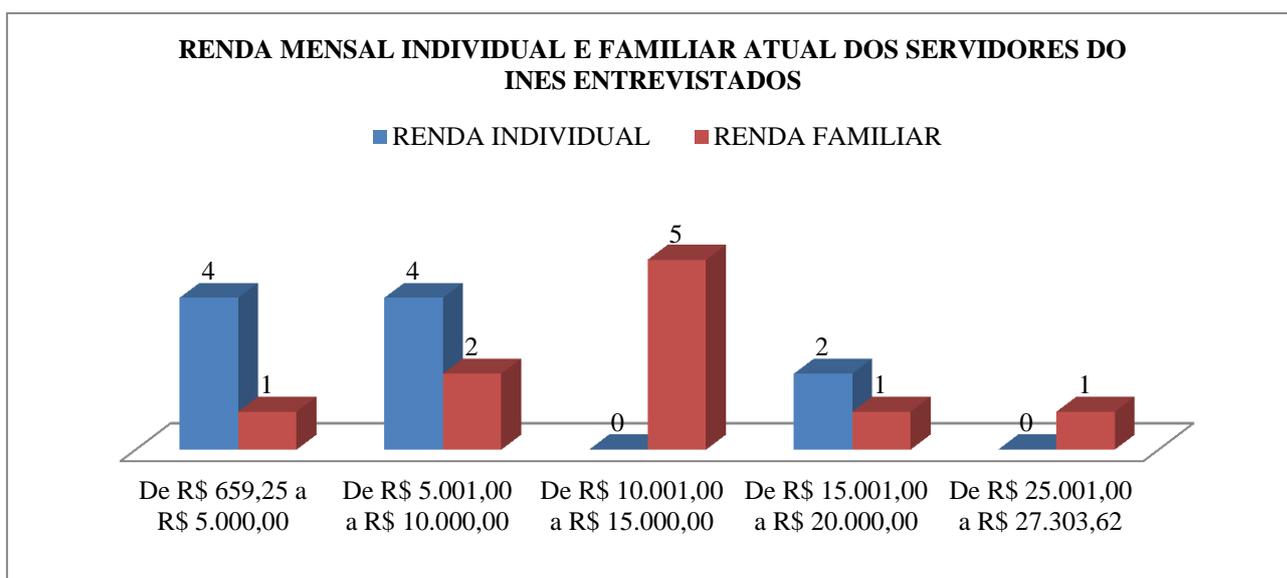


Fonte: Questionário socioeconômico (2020)

As rendas mensais individuais e familiares atuais também foram consultadas, utilizando-se como referência o menor e o maior vencimento básico da Administração Pública Federal, divulgado por meio da Portaria nº 3.424, de 29 de abril de 2019, da Secretaria de Gestão e Desempenho de Pessoal do Ministério da Economia<sup>14</sup>, conforme demonstrado no gráfico a seguir:

<sup>14</sup> Publicada no Diário Oficial da União de 2 de maio de 2019, Seção 1.

Gráfico 5 – Renda mensal individual e familiar atual dos servidores do INES entrevistados



Fonte: Questionário socioeconômico (2020)

É possível perceber que grande parte dos entrevistados enquadra sua renda mensal individual nas duas faixas de remuneração mais baixas da Administração Pública Federal, certamente em função de seu menor tempo de serviço e de não ter alcançado o nível mais alto de escolaridade permitido tanto no plano de carreira docente como no plano de carreira dos servidores técnicos administrativos em educação. No entanto, no que diz respeito à renda mensal familiar, podemos concluir que a maioria dos servidores, somando-se a renda daqueles com quem coabitam, possui renda média mensal<sup>15</sup> bem acima do valor estabelecido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, no montante de R\$ 2.398,00 (dois mil, trezentos e noventa e oito reais) para o primeiro trimestre de 2020.

Outros aspectos relacionados ao perfil acadêmico e profissional dos servidores do INES entrevistados serão abordados mais adiante, junto à análise das políticas públicas.

### 3.4. Como foi o percurso?

Objetivando o mapeamento de seu perfil socioeconômico, a aplicação individual de questionário (Anexo 2) aos profissionais selecionados que aceitaram colaborar, seguida da realização de entrevista semiestruturada, conforme roteiros constantes nos Anexos 3 e 4, destinados respectivamente a pessoas surdas e ouvintes, em consonância com o Termo de

<sup>15</sup> A Renda média mensal é o valor médio recebido por todas as pessoas que têm algum tipo de rendimento no Brasil, se recebessem o mesmo valor por mês. É calculada pela PNAD Contínua - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/indicadores>. Acesso em 15 jun. 2020.

Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo 5), foi agendada para o mês de março de 2020. De acordo com Gaskell (2008, p.65),

o emprego da entrevista qualitativa para mapear e compreender o mundo da vida dos respondentes é o ponto de entrada para o cientista social que introduz, então, esquemas interpretativos para compreender as narrativas dos atores em termos mais conceptuais e abstratos, muitas vezes em relação a outras observações. [...] O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais e específicos.

A coleta de dados com profissionais surdos usuários de Libras, por ser realizada nesta língua visuoespacial e, por isso, obrigatoriamente registrada em vídeo, contou com a atuação de tradutor e intérprete de Libras, cuja contratação, ocorrida nesse mesmo período, foi custeada pela pesquisadora, já que, sendo ouvinte e apesar de ser habilitada para se comunicar nesta língua, não possui a fluência indispensável para assegurar a confiabilidade da tradução para língua portuguesa das manifestações desse público, imprescindível para o desenvolvimento da pesquisa. Do mesmo modo a fim de garantir acessibilidade aos entrevistados surdos usuários de Libras, o tradutor e intérprete também produziu a versão em Libras do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A coleta de dados com profissionais ouvintes e surdos oralizados foi programada para realização em língua portuguesa e gravada em áudio igualmente com o intuito de preservar sua fidedignidade. Essas dinâmicas pretenderam assegurar conforto linguístico aos sujeitos entrevistados e permitir à pesquisadora alcançar a totalidade dos dados subjetivos desses sujeitos, que se relacionam aos valores, às atitudes e às opiniões deles (NETO, 2002, p. 57-58).

No começo do mês de março de 2020, vencida a apreensão causada pela expectativa da pesquisadora frente ao desafio da investigação, foram iniciados os trabalhos de campo. O primeiro encontro agendado transcorreu sem imprevistos. No segundo, um servidor ouvinte selecionado, ressaltando a importância da proposta e esclarecendo que não se sentia em condições de colaborar, naquele momento, por sofrer com transtornos de ansiedade, desistiu de participar, no local e no horário combinados para a coleta de dados, após receber mais explicações da pesquisadora sobre a finalidade do estudo e sobre os procedimentos indispensáveis a ele relacionados, como a leitura do Termo de Consentimento, que deveria ser assinado, e a gravação do áudio. Conforme a pesquisadora o havia orientado, acerca de sua liberdade de escolha para, a qualquer momento, ratificar ou descontinuar sua participação da pesquisa, diante de sua decisão, foram-lhe assegurados todo o apoio, a solidariedade, a compreensão e o agradecimento pela disponibilidade demonstrada, mesmo na desistência. O

terceiro encontro também ocorreu sem intercorrência. No quarto, um profissional também previamente agendado para o início do mês não pôde participar no horário combinado, em função do volume de trabalho, que se estendeu além do previsto para a ocasião. No entanto, sua participação foi reprogramada para outro momento. Mais dois encontros também obtiveram êxito, de acordo com o agendado.

No dia 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde decretou pandemia do coronavírus (COVID-19), em função da rápida disseminação geográfica de infecção humana apresentada<sup>16</sup>. Isso motivou o Governo do Estado do Rio de Janeiro a determinar, em 13 de março, a suspensão das aulas nas unidades das redes pública e privada de ensino<sup>17</sup> - o que ocasionou o fechamento do INES - a que se seguiram restrições à circulação no Estado e a adoção de isolamento social físico da população. Isso significa que as pessoas só podiam sair às ruas se trabalhassem em serviços definidos como essenciais pelas autoridades públicas ou para ir ao supermercado e à farmácia para a aquisição de itens indispensáveis à sobrevivência. Também foram decretados o trabalho remoto<sup>18</sup> e a adoção de atividades de ensino em meios digitais<sup>19</sup> enquanto durasse a pandemia.

Até então, havia realizado cinco encontros, somada uma desistência, das doze entrevistas previstas para coleta de dados. Alcançada por esse cenário pandêmico no decorrer do processo, restou à pesquisadora consultar os demais profissionais selecionados para participar da pesquisa sobre a disponibilidade de fazê-lo a distância, “cada um na sua casa”, expressão comum adotada no período, utilizando-se os recursos tecnológicos disponíveis, como aplicativos de troca de mensagens ou e-mail, já que as manifestações precisavam ser gravadas. Indagados a esse respeito, a princípio, os sete servidores aceitaram participar.

Sendo assim, em língua portuguesa escrita, o questionário socioeconômico, o roteiro da entrevista e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foram enviados para os e-mails indicados por todos eles. Como o questionário tinha teor mais objetivo, não foi demandada nem disponibilizada versão em Libras, colocando-se a pesquisadora à disposição para esclarecimentos caso fossem necessários. A tradução do TCLE e do roteiro da entrevista para profissionais surdos usuários de Libras, de língua portuguesa para esta língua, em vídeos, foi

---

<sup>16</sup> Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-03/organizacao-mundial-da-saude-declara-pandemia-de-coronavirus>. Acesso em 31 mai. 2020.

<sup>17</sup> Decreto nº 46.970, de 13 de março de 2020, publicado no Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro de 13 de março de 2020. Disponível em: <https://coronavirus.rj.gov.br/decretos/>. Acesso em 31 mai. 2020.

<sup>18</sup> Instrução Normativa do Ministério da Economia nº 21, de 16 de março de 2020, publicada no Diário Oficial da União de 17 de março de 2020, Seção 1.

<sup>19</sup> Portaria do Ministério da Educação nº 343, de 17 de março, publicada no Diário Oficial da União de 18 de março de 2020, Seção 1.

produzida pelo tradutor e intérprete contratado pela pesquisadora e enviada por e-mail aos servidores selecionados.

Um servidor surdo usuário de Libras desistiu de participar sem se manifestar expressamente, depois de ter recebido o material por e-mail e de duas tentativas de contato, sem resposta, por aplicativo de mensagem. Todos os demais participantes encaminharam os questionários socioeconômicos preenchidos por e-mail, que foram tabulados e analisados pela pesquisadora. Quanto às respostas às questões constantes dos roteiros de entrevista semiestruturada, um participante encaminhou arquivo em formato Word, por e-mail, dois participantes enviaram gravações de áudios, via aplicativo de mensagens, e três enviaram os links de acesso aos vídeos em Libras. Os vídeos foram visualizados pela pesquisadora e disponibilizados ao tradutor e intérprete de Libras para o trabalho de interpretação. O intérprete encaminhou gravações de áudios com as interpretações efetuadas, via aplicativo de mensagens, à pesquisadora. À exceção das respostas que já foram recebidas por escrito, as demais foram transcritas pela pesquisadora, com apoio de aplicativo de conversão de voz em texto, recurso bastante útil no processo de revisão dos conteúdos.

Com o objetivo de preservar o anonimato dos servidores entrevistados, assegurado em conformidade com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, neste estudo, os participantes foram identificados por meio de números, de um a dez, de modo a afastar qualquer possibilidade de reconhecimento dos mesmos.

### 3.5. Como explorei as descobertas do caminho

O exame dos dados coletados nas entrevistas foi realizado por meio de análise de conteúdo, de acordo com os ensinamentos de Bardin (2002, p. 42),

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Segundo a autora, a análise de conteúdo pode ser dividida em três etapas (2002, p. 95):

- pré-análise, que objetiva a organização do material, com base no referencial teórico, a partir de um primeiro contato com os dados coletados, os quais, no caso das entrevistas, já deverão estar transcritos, estabelecendo-se indicadores para sua interpretação;

- exploração do material, que objetiva sua codificação, ou seja, a transformação sistemática de dados brutos que possibilita alcançar uma representação do conteúdo. Recorta-

se o texto das entrevistas em unidades de registro (palavras, fases, parágrafos) para, em seguida, agrupá-las tematicamente em categorias, que viabilizam as inferências; e

- tratamento dos resultados, inferência e interpretação, que objetivam captar os conteúdos declarados e potenciais no material e analisar comparativamente as inúmeras categorias, destacando-se as semelhanças e as diferenças.

A partir da leitura dos conteúdos apurados no trabalho de campo e de releituras do referencial teórico, os achados da pesquisa decorrentes da aplicação dessas orientações foram apresentados ao longo do texto, já que foram analisados em conjunto com as políticas públicas estabelecidas para as pessoas surdas nas áreas da educação e do trabalho.

## CAPÍTULO 4 - POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA FORMAÇÃO DA PESSOA SURDA

*“Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar.”*

Paulo Freire

### 4.1. Evolução histórica da educação de surdos

Historicamente, as pessoas com deficiência foram consideradas ora amaldiçoadas, ora seres semidivinos, sempre excluídas do contexto social e vistas como objeto de caridade da comunidade (DUARTE et al. 2013, p. 1714). Os surdos eram considerados dignos de pena e vítimas da incompreensão da sociedade e também da própria família (ibid.). Tidos como seres castigados pelos Deuses, segundo Herótodo, sofriam toda forma de discriminação e preconceito e eram desprezados pela sociedade dita “normal”. Em consonância com Strobel (2008, p. 42):

A presença do povo surdo é tão antiga quanto a humanidade. Sempre existiram surdos. O que acontece, porém, é que nos diferentes momentos históricos nem sempre eles foram respeitados em suas diferenças ou mesmo reconhecidos como seres humanos.

A idade média manteve a mesma condição marginalizada e de violência com o surdo. Já na idade moderna, sob a influência da ebulição que vivia a Europa, a partir do Renascimento, pautado pelo humanismo e pela razão, os surdos passaram à condição de pessoas com direito à educação e à socialização (ROCHA, 1997, p. 4). Segundo Goldfeld (1997, p. 28), “[...] o monge beneditino espanhol, Pedro Ponce de Leon (1520–1584), ensinou quatro surdos, filhos de nobres, a falar grego, latim e italiano, além de ensinar-lhes conceitos de física e astronomia”, utilizando o alfabeto manual – base de outros alfabetos manuais criados pelo mundo –, a escrita e a oralização como seu método de educação de surdos. Além disso, criou uma escola para formação de professores para surdos (MORI, SANDER, 2015, p. 3). Em 1755, em Paris, Charles Michel de L’Epée, autor do método de sinais, fundou a primeira escola pública para ensino de pessoas surdas, cujas estratégias educacionais foram difundidas por todo o mundo (ROCHA, 1997, p. 4). Em 1778, em Leipzig, na Alemanha, criou-se uma escola, em que o representante na área da educação de surdos era Samuel Heinicke, de onde surgiram as primeiras ideias sobre a educação oralista, rejeitando-se a língua de sinais (MORI, SANDER, 2015, p. 3). No século XVIII, há registro do primeiro

embate público sobre métodos para trabalhar a educação da pessoa surda, em consonância com Rocha (1997, p. 4):

Trata-se da famosa discussão entre o abade francês Charles Michel de L'Épée (1712-1789), autor do método de sinais ou mímico, e o pastor alemão Samuel Heinicke (1729-1790), defensor do método oral.

Diversos métodos orais para a reabilitação dos alunos surdos surgiram, prevalecendo os aspectos clínicos sobre os pedagógicos nas escolas para surdos de filosofia oralista (MORI, SANDER, 2015, p. 3-4). O oralismo objetivava que “os surdos se tornassem ouvintes e interagissem com o mundo usando o recurso da leitura labial e da fala”. Já os “simpatizantes dos sinais utilizavam os mesmos para transmitir informações e ideias abstratas” (ibid., p. 5). Nos Estados Unidos, os surdos apresentavam elevação no nível de escolaridade, potencializada pela utilização de línguas de sinais para o aprendizado das disciplinas. Na Europa, tanto na escola francesa quanto na alemã, com o uso de sinais e da oralização, respectivamente, a educação de surdos funcionava a pleno vapor (ibid., p. 6). De acordo com Strobel (2009a, p. 12), essa era uma fase de **Revelação Cultural**, em que

os povos surdos não tinham problemas com a educação. A maioria dos sujeitos surdos dominava a arte da escrita e há evidência de que antes do congresso do Milão havia muitos escritores surdos, artistas surdos, professores surdos e outros sujeitos surdos bem-sucedidos.

Em 1880, realizou-se em Milão, na Itália, o Congresso Internacional de Educação de Surdos, em que o método oral<sup>20</sup> foi consagrado como o mais adequado a ser adotado pelas escolas, sendo a língua de sinais proibida por mais de cem anos (ROCHA, 1997, p.4; STROBEL, 2009a, p.33, 38). No Brasil, a educação dos surdos passou a escravizá-los, em consonância com os referenciais do oralismo. Muitas vezes, tiveram as mãos atadas, para se comunicarem visualmente e se manifestarem através da oralidade (MORI, SANDER, 2015, p. 7). Segundo Wrigley (1996 apud STROBEL, 2009a, p. 33),

Esta história dos surdos é uma decepção, simplesmente reinvocando e reescrevendo a dominação e a exclusão que têm mais frequentemente sido conhecidas como os “marcadores” da experiência histórica das pessoas surdas.

---

<sup>20</sup> Método oral ou Oralismo, defendido principalmente por Alexander Graham Bell (1874-1922), no qual se argumenta a favor da ideia de que o surdo necessita aprender a língua oral de seu país (no nosso caso o português), podendo assim integrar-se à comunidade ouvinte. Os surdos educados através deste método de ensino são considerados surdos oralizados.

Consoante Strobel (2009a, p. 12.), essa etapa era de **Isolamento Cultural**, na qual ocorreu uma fase de isolamento da comunidade surda, que resistiu à imposição da língua oral. A autora ressalta que nenhum outro episódio na história da educação de surdos teve tamanho impacto nas vidas e na educação dos povos surdos, destacando ainda a tentativa de extinção das línguas de sinais (2009a, p. 33), e acrescenta que, a partir dos anos 60 do século XX, após muitos anos de opressão ouvintista contra os povos surdos, aconteceu o **Despertar Cultural**, em que ressurgiu o sentimento de anuência à língua de sinais e à cultura surda (2009a, p. 12). Registra ainda que os inócuos resultados alcançados por meio da política oralista decorrente do Congresso de Milão e a conseqüente diminuição da qualidade da educação de surdos motivaram o início de uma longa e sofrida batalha do povo surdo para defender o seu direito linguístico cultural e resistir contra as práticas ouvintistas que não respeitavam sua cultura, que constituem seu referencial de luta e sua composição identitária (2009a, p. 37, 42). Em consonância com Freire (1987, p. 20), “a violência dos opressores, que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação – a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos”. O aludido autor também questiona: “quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação?” (1987, p. 20).

Na década de 70, surgiu, nos EUA, a Comunicação Total, metodologia que utiliza diferentes recursos linguísticos, como a linguagem de sinais, a linguagem oral, os códigos manuais, dentre outros, como facilitadores da comunicação de/com as pessoas surdas, prevalecendo-se da interação entre as linguagens orais e sinalizadas. Suas ações privilegiam a aproximação de pessoas, a possibilidade de realização de contatos, o desempenho cognitivo e o desenvolvimento socioemocional (DUARTE et al. 2013, p. 1726). “A visão do sujeito surdo deixa de ser focada na diferença patológica para dar lugar à diferença linguística” (ibid.). Segundo Machado (2002, p. 39), “nessa visão, a língua de sinais não é entendida como a língua mais importante para o surdo, mas como recurso comunicativo para a aquisição da língua majoritária, o que reafirma os pressupostos do oralismo”.

A partir de 1980, com as mobilizações de diversas comunidades e dos movimentos sociais, como a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) e a Associação de Pais do Instituto Nacional de Educação de Surdos (APINES), que mostravam a

insatisfação dos surdos com a proibição do uso da língua de sinais<sup>21</sup>, aliadas aos estudos linguísticos, surgiu a proposta de educação dos surdos, denominada bilinguismo, em que se “priorizava a exposição da criança surda, o mais cedo possível, a duas línguas – a de sinais e a oral de seu país – e a estimulação ao uso de ambas” (QUADROS, 1997; MOURA, 2000; apud *ibid.* p. 1727).

Decorrente de mais uma longa batalha iniciada pelos aludidos movimentos sociais, nos anos de 1990, que motivou a propositura do Projeto de Lei do Senado nº 131, de 1996, pela então senadora Benedita da Silva, a Lei nº 10.436, 24 de abril de 2002, por exemplo, estabeleceu para o poder público o dever de garantir formas institucionalizadas de apoiar o uso e a difusão da Libras.

Uma das conquistas mais significativas da comunidade surda traduziu-se na transversalidade com que se inseriu a educação de surdos no atual Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, à qual foram dedicadas estratégias específicas vinculadas à totalidade das metas, além daquelas destinadas a todos os alunos, de modo geral. Esse percurso foi marcado por luta persistente da comunidade surda, por meio de manifestações em todo o país, principalmente em Brasília, participação em audiências públicas, diálogos com políticos, especialistas, instituições e movimentos sociais, a partir da divulgação por representantes do Ministério da Educação, no ano de 2011, da intenção de encerrar o funcionamento da educação básica no Instituto Nacional de Educação de Surdos e no Instituto Benjamin Constant, ambos sediados no Rio de Janeiro, sob a alegação de suposta incompatibilidade de sua manutenção com o Decreto nº 6.949, de 2009.

A educação bilíngue – língua de sinais e língua portuguesa – tornou-se objeto das lutas dos movimentos sociais dos surdos e da comunidade surda. Conforme Freire (1987, p. 22), “no momento [...] em que se comece a autêntica luta para criar a situação que nascerá da superação da velha, já se está lutando pelo *ser mais*”.

#### 4.2. Analisando o cenário a partir do aparato legal

Brevemente evocadas a história da educação de surdos e a evidenciada luta da comunidade surda, iniciada nos anos de 1980, pela conquista do direito a uma educação bilíngue de qualidade e por sua efetivação, passamos à análise do cenário educacional que

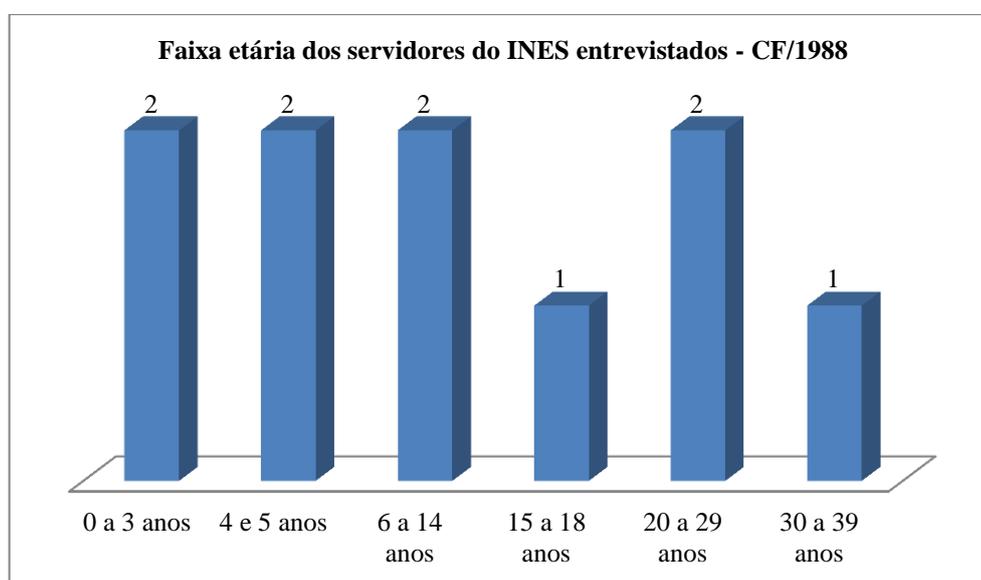
---

<sup>21</sup> De acordo com Quadros e Karnopp (2004, apud *ibid.* p. 1714), “as línguas de sinais são de modalidade visuoespacial”. Nelas, “o sistema de signos compartilhados é recebido pelos olhos, e sua produção é realizada pelas mãos, no espaço. São reconhecidas como línguas pela linguística, segundo o conceito de línguas naturais, não sendo consideradas ‘problema do surdo’ ou ‘patologia da linguagem’”.

envolve a educação de surdos - a partir da evolução do aparato legal e dos dados coletados nos questionários socioeconômicos e nas entrevistas dos profissionais do INES participantes da pesquisa - considerada imprescindível para o entendimento das condições e das necessidades de formação tanto dos docentes quanto dos alunos, no que diz respeito ao aprendizado possibilitado ou não pelo convívio com a alteridade, a acessibilidade oferecida ou não pelas instituições de ensino, dentre outros aspectos, que podem repercutir no êxito do processo de inclusão dos profissionais surdos no INES, decorrente do provimento de cargos públicos federais, por meio de concurso público. Para tanto, o marco inicial adotado foi a Constituição Federal<sup>22</sup>, promulgada em 05 de outubro de 1988, que instituiu um Estado Democrático de Direito, destinado a assegurar o exercício de valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos (Preâmbulo), e situou a educação e o trabalho, dentre outros, como direitos sociais (Art. 6º).

Neste sentido, no momento de promulgação da Constituição Federal, os profissionais entrevistados compunham o perfil etário apresentado no gráfico a seguir:

Gráfico 6 – Faixa etária dos servidores do INES entrevistados na promulgação da CF/1988



Fonte: Questionário socioeconômico (2020)

Como se pode notar, em 1988, sob a égide da Lei nº 4.024, de 1961, antiga lei de diretrizes e bases da educação nacional, setenta por cento dos participantes da pesquisa

<sup>22</sup> A Constituição estabeleceu a educação como um direito de todos (art. 205) e garantiu a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

encontravam-se em idade compatível com a matrícula na educação básica<sup>23</sup>, definida como tal, pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que revogou a anterior. A lei antiga reportava que a educação dos alunos com deficiência se enquadrasse na medida do possível no sistema geral, a fim de promover sua integração na comunidade (Art. 88). A nova estabeleceu aos sistemas de ensino que assegurassem aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades (Art. 59). Sendo assim, perguntados sobre o convívio com alunos com deficiência matriculados na turma, em cada etapa de ensino, e quais seriam as deficiências dos mesmos, os entrevistados responderam de acordo com a tabela a seguir:

Tabela 2 – Convívio dos servidores do INES entrevistados com pessoas com deficiência matriculadas na turma

ETAPA DE ENSINO	CURSOU A ETAPA	CONVIVEU COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA TURMA?		QUAL(IS) DEFICIÊNCIA(S)?
		SIM	NÃO	
EDUCAÇÃO INFANTIL	10	2	8	Surdos (1); Surdos, baixa visão, mental, física (1).
ENSINO FUNDAMENTAL	10	4	6	Física (2); Surdos (1); Surdos, surdocegos, baixa visão, autista, mental, física (1).
ENSINO MÉDIO	10	4	6	Baixa visão, física (1); Mental (1); Surdos (1); Surdos, mental, surdocegos, baixa visão (1).
GRADUAÇÃO	10	2	8	Surdos (2)
ESPECIALIZAÇÃO	8	3	5	Física (2); Surdos (1).
MESTRADO	3	1	2	Visual (1), física (1)
DOUTORADO	2	--	2	--

Fonte: Questionários socioeconômicos (2020)

É possível perceber que, em cada etapa de ensino cursada, grande parte dos servidores não conviveu com alunos com deficiência matriculados na turma. Aqueles que informaram o percurso em escolas regulares e cursaram diferentes níveis da educação superior declararam:

Eu quase não tive contato com deficiente na minha formação. No meu estágio [...] tinha uma colega [...] que era surda [...]. Ela era oralizada, ela não estudou em colégio especial, ela fez fono [fonoaudióloga] desde pequenininha [...]. A única dificuldade dela realmente é que a gente tinha que falar olhando pra ela. [...] (ENTREVISTADO Nº 1, 2020).

[...] tinha [...] outro surdo na escola inteira dois anos mais velho que eu. [...] de vez em quando, eu tinha [...] contato com esse surdo [...]. Eu só fui ter contato com

<sup>23</sup> A educação básica é composta pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, nos termos do Art. 21, inciso I, da Lei nº 9.394/1996.

[mais] surdo, [...] era colega da minha irmã, quando ela trocou de colégio, mas eu tinha uma dificuldade tremenda de entender ele. [...]. (ENTREVISTADO Nº 2, 2020).

[...] no colégio [...] eu não lembro de ter nenhuma pessoa com deficiência [...] inclusive na faculdade. [...] Parando para pensar numa coisa [...] mais simples [...] não tinha, porque o surdo, ele vai precisar de um intérprete. Então, não é qualquer faculdade que você vai fazer que você vai ter contato. Às vezes, até o que tem o aparelho auditivo. [...]. (ENTREVISTADO Nº 3, 2020).

[...] a grande maioria [...] dos amigos não sabiam [que eu era surda]. Só algumas professoras, que eram [...] do primário e que acabaram me pegando [...] na quinta, sexta, sétima série [...] na faculdade também não sabiam. (ENTREVISTADO Nº 4, 2020).

Eu não me lembro de ter tido contato com pessoas com deficiência [...] durante a minha vida escolar [...] só tive contato com colega de classe da escola, de mesmo nível escolar [...], que tinha algum grau de deficiência mental, mas também não sei especificar. Agora, pessoas surdas nunca tive [...]. Eles eram pessoas inacessíveis e até esquecidas porque eu não tinha esse contato. (ENTREVISTADO Nº 5, 2020).

Minha relação com pessoas surdas teve início [...] ao ingressar [como profissional] no INES. Até o momento, nada sabia a respeito da surdez, nunca tinha convivido com algum surdo. (ENTREVISTADO Nº 6, 2020).

[...] Com surdo não. Nas minhas [...] duas experiências do mestrado [...] foram deficiência física e visual. [...] eu não ficava assim: *agora, chegou a minha amiga deficiente. Não. Chegou minha amiga e vamos ver como é que a gente ia resolver essa questão do desafio do dia a dia* [...]. (ENTREVISTADO Nº 9, 2020).

Dois servidores surdos informaram a trajetória em escolas inclusivas, onde conviveram com alunos surdos e ouvintes, sendo que um deles concluiu o ensino médio no INES:

[...] estudei com alguns ouvintes no jardim de infância. Depois que fui acometido de meningite e perdi a audição, [...] fui pra uma escola [...] inclusiva junto com os ouvintes. Depois, eu estudei [...] com os ouvintes no ensino médio, só o primeiro ano. O segundo e o terceiro ano [...] no INES [...] (ENTREVISTADO Nº 7, 2020).

A primeira escola [...] junto com as pessoas surdas era lá na Gávea [...]. Mas nesse período [...] não tinha muita língua de sinais. Eles usavam a oralização. Eram obrigados os surdos oralizarem. [...] Os professores eram ouvintes. Também tínhamos amigos que eram ouvintes. Então, a gente tinha essa interação. Eu estudei lá [...] até [...] seis anos. Aí, depois, mudamos pra uma escola mais perto. [...] Essa escola era inclusiva. [...] a maioria era ouvinte, tinha alguns surdos. Mas, na minha sala, eu ficava junto com os ouvintes. Tinha outros surdos, mas eram de séries diferentes. [...] Eu estudei do C.A. até a sétima série nessa escola [...] e ela faliu. Aí, eu mudei pro outro colégio, que também era inclusivo [...]. Nessa sala, eu era a única surda e os outros eram ouvintes. (ENTREVISTADO Nº 10, 2020).

Outro servidor surdo informou o percurso da educação básica completo no INES, onde conviveu com alunos surdos, surdocegos, autistas, com baixa visão, deficiências mental e física:

A minha avó [...] procurou [...] o setor da Prefeitura [...] que ela tinha alguns conhecidos [...]: *you know where [...] there is a specialized school for deaf? For deaf to study there? [...] Yes, [...] that person [...] pointed to INES. [...] I did the enrollment and I entered there [...] although it was very difficult to get [...] in that era. [...] Then, I continued studying at INES until the formation of the second degree [...] always using sign language.* (ENTREVISTA Nº 8, 2020).

Os servidores que declararam convívio com estudantes surdos na graduação e na pós-graduação lato-sensu cursaram respectivamente a Licenciatura em Letras/Libras e a especialização em Libras, a partir do ano de 2006.

A partir desses relatos, pode-se notar que a ausência de convívio com pessoas de diferentes perfis e necessidades no ambiente escolar, espaço de socialização por excelência, revela-se desfavorável à constituição pluralizada da sociedade e à eliminação de barreiras atitudinais para o exercício pleno da cidadania por todos e que, nos anos de 1990, foram pouco assimiladas as ações para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de alunos surdos, proclamadas na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, aprovada na Conferência realizada em março de 1990, em Jomtien, Tailândia, já que o índice de matrículas era muito baixo. Também não se evidenciou a implantação das diretrizes estabelecidas pela Declaração de Salamanca<sup>24</sup> – sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais –, resultado da Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em junho de 1994, em Salamanca, Espanha, que, no Brasil, tornou-se um marco para a disseminação da então denominada Educação Integradora. Isso também se confirma no documento intitulado “Educação para todos: avaliação da década”, distribuído pelo INEP/MEC (BRASIL, 2000), segundo o qual o grande desafio decenal era reduzir o analfabetismo e ampliar o acesso à escola, traduzido no crescimento do número de matrículas. Sobre os estudantes com deficiência, foi sinalizada apenas a necessidade de aperfeiçoamento das estatísticas (ibid., p. 136). Ainda não se falava em educação bilíngue (Libras/língua portuguesa) para alunos surdos. No entanto, importa ressaltar que ao longo desse percurso, pautado pela então recente promulgação da Constituição Federal e da nova LDB, formulou-se o Plano Nacional de Educação (PNE), por meio de amplo debate, que já trouxe novidades ao

<sup>24</sup> Segundo a Declaração, às escolas cabe acolher as crianças independentemente de suas condições, favorecendo o desenvolvimento de todos os alunos, de acordo com suas características pessoais e as características das pessoas que estavam a sua volta (CORRÊA, 2010, p. 58).

cenário (ibid., p. 149-150). Nesse mesmo período, o Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001, promulgou a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência - a Convenção de Guatemala - realizada em maio de 1999, que reafirmou que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas e definiu como discriminação às mesmas toda diferenciação, exclusão ou ainda restrição que possa impedir ou anular esses direitos e liberdades (Preâmbulo e Artigo I, 2, a, do apenso).

O Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, destacava a diretriz vigente naquele momento, da plena integração das pessoas com necessidades especiais em todas as áreas da sociedade. Ressaltava seu direito à educação sempre que possível junto com as demais pessoas nas escolas "regulares". As políticas indicavam a possibilidade de organização do atendimento, por meio da participação nas classes comuns, sala de recursos, sala especial e escola especial, sempre com o objetivo de ofertar educação de qualidade (item 8.1 Diagnóstico). Segundo o PNE/2001 (ibid.), as tendências dos sistemas de ensino eram:

- . integração/inclusão do aluno com necessidades especiais no sistema regular de ensino e, se isto não fosse possível em função das necessidades do educando, realizar o atendimento em classes e escolas especializadas;
- . ampliação do regulamento das escolas especiais para prestarem apoio e orientação aos programas de integração, além do atendimento específico;
- . melhoria da qualificação dos professores do ensino fundamental para essa clientela;
- . expansão da oferta dos cursos de formação/especialização pelas universidades e escolas normais.

Além dessas ações que deveriam ser realizadas simultaneamente, a grande aposta do PNE para aquela década da educação (2001-2011) era a construção de uma escola inclusiva<sup>25</sup>, que garantisse o atendimento à diversidade humana. Neste sentido, entre os objetivos estabelecidos para a melhoria do atendimento às necessidades especiais de todos os alunos que demandassem, especificamente no tocante à educação de surdos, destacamos as seguintes metas:

- [...] 8.3.11. Implantar, em cinco anos, e generalizar em dez anos, o ensino da Língua Brasileira de Sinais para os alunos surdos e, sempre que possível, para seus

---

<sup>25</sup> Para Forest e Pearpoint (1997, p. 137 apud CORRÊA, 2010, p. 100), “inclusão trata justamente de aprender a viver com o outro. Significa estar com o outro e cuidar uns dos outros. Não quer absolutamente dizer que somos todos iguais. Inclusão celebra, sim, nossa diversidade e diferenças com respeito e gratidão. Quanto maior a nossa diversidade, mais rica a nossa capacidade de criar novas formas de ver o mundo”.

familiares e para o pessoal da unidade escolar, mediante um programa de formação de monitores, em parceria com organizações não governamentais.

[...] 8.3.19. Incluir nos currículos de formação de professores, nos níveis médio e superior, conteúdos e disciplinas específicas para a capacitação ao atendimento dos alunos especiais.

[...] 8.3.21. Introduzir, dentro de três anos a contar da vigência deste plano, conteúdos disciplinares referentes aos educandos com necessidades especiais nos cursos que formam profissionais em áreas relevantes para o atendimento dessas necessidades, como Medicina, Enfermagem e Arquitetura, entre outras. (BRASIL, 2001).

Os avanços para a implementação desses objetivos foram potencialmente alavancados após a sanção da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais e outros recursos de expressão a ela associados como meio legal de comunicação e expressão das comunidades surdas do Brasil, estabelecendo para o Estado o compromisso de contribuir com sua disseminação. Merece destaque a previsão do dispositivo legal, no sentido de instituir que o sistema educacional deve garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino de Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Além disso, outro ponto fundamental constante da lei, essencial à proposta de educação bilíngue para surdos, é a previsão de impossibilidade de substituição da modalidade escrita da língua portuguesa pela Língua Brasileira de Sinais.

A Lei nº 10.436, de 2002, foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, um acurado referencial para nortear as ações do poder público, estabelecendo prazos para sua realização, com o objetivo de tornar a educação de surdos efetivamente bilíngue – fundamentado no direito de todos de terem acesso a um ensino de qualidade, buscando promover a autonomia e a emancipação dos surdos como cidadãos, como integrantes de uma comunidade linguística brasileira. No tocante à formação de profissionais, o dispositivo definiu que:

- a Libras fosse inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores e de Fonoaudiologia e como disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional (Art. 3º);
- sempre com prioridade para as pessoas surdas, a formação de docentes para o ensino da Libras:
  - a) na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental fosse realizada nos cursos de Pedagogia ou Normal Superior, em que a língua portuguesa escrita e a Libras tenham constituído línguas de instrução, admitindo-se como formação mínima, o curso Normal, nível médio, que viabilizasse a formação bilíngue (Art. 5º);

b) nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior fosse realizada em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua (Art. 4º);

- sempre com prioridade para pessoas surdas, a formação de instrutor de Libras, em nível médio, fosse realizada por meio de cursos de educação profissional, cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior, ou por instituições credenciadas por secretarias de educação (Art. 6º);

- o ensino da modalidade escrita da língua portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, fosse incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em língua portuguesa (Art. 13);

- a formação do tradutor e intérprete de Libras - língua portuguesa ocorresse por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - língua portuguesa (Art. 17).

De modo geral, os Parâmetros Curriculares Nacionais dos cursos mencionados tanto no PNE de 2001 (formação de professores, Medicina, Enfermagem, Arquitetura e outros) quanto na Lei de Libras e no Decreto que a regulamenta (Fonoaudiologia e formação para o Magistério), cujas resoluções instituidoras<sup>26</sup>, em sua maioria, remontam à primeira metade dos anos de 2000, não apresentaram abordagem significativa sobre as necessidades dos educandos surdos nem sobre o ensino da Libras. Essa inserção só aconteceu de modo expresso na Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015, publicada no Diário Oficial da União de 2 de julho de 2015. Uma rápida busca nas grades curriculares desses cursos, em endereços eletrônicos de instituições públicas e privadas do município do Rio de Janeiro, como a Universidade Federal do Rio de Janeiro<sup>27</sup> e a Universidade Veiga de Almeida<sup>28</sup>, por exemplo, indica a previsão da disciplina de Libras nas licenciaturas, mas não em todas, com carga horária que varia de 60 (sessenta) a 90 (noventa) horas, e sua oferta como componente optativo para algumas áreas de formação, mas não para todas. A manifestação de um dos servidores entrevistados ilustra o quanto ainda é necessário avançar nessa formação:

---

<sup>26</sup>Os pareceres e as resoluções que instituem as diretrizes curriculares nacionais para todos os cursos de graduação do país podem ser consultados no endereço eletrônico do Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>. Acesso em 20 jun. 2020.

<sup>27</sup>Nos cursos de graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, não foi localizada a oferta da disciplina de Libras nos cursos de graduação de Licenciatura em Matemática e de Medicina, por exemplo. Disponível em <https://siga.ufrj.br/sira/repositorio-curriculo/ListaCursos.html>. Acesso em 20 jun. 2020.

<sup>28</sup>Foram consultados os cursos de graduação - Licenciaturas e Bacharelado da Universidade Veiga de Almeida. Disponível em: <https://www.uva.br/programas>. Acesso em 20 jun. 2020.

[...] na graduação, nos cursos de Licenciatura, apesar de isso já estar sendo incluído por uma imposição legislativa, eu acho que não é um semestre de curso de Libras online, que é o que eu vejo que acontece. [...] Não é eficaz. [...] eu vejo que ouvintes que fazem Curso de Letras/Libras não sabem se comunicar em Libras. Já vieram [...] fazer estágio [...] no último semestre do curso e não sabiam: *como é que eu falo meu nome? Como é que eu...* Fazendo perguntas básicas. (ENTREVISTADO Nº 5, 2020).

Como já foi dito, desde 2006, o INES oferece o curso de graduação de Licenciatura em Pedagogia, com perspectiva bilíngue (Libras/língua portuguesa), na modalidade presencial, em oito semestres, com sessenta vagas totais anuais, e no ano de 2018 iniciou a oferta do Curso de graduação de Licenciatura em Pedagogia, também com perspectiva bilíngue, na modalidade a distância, igualmente em oito semestres, vinculado ao Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência – Plano Viver sem Limite (Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011), com trezentas e sessenta vagas totais anuais, distribuídas em doze polos em todo o país. Observadas as informações disponíveis no endereço eletrônico do Instituto<sup>29</sup>, o curso presencial diplomou 198 (cento e noventa e oito) alunos no período de 2006 a 2018 e o curso a distância ainda não possui concluintes. De acordo com Silva (2018, p. 44-45), além de fatores sociais que favorecem a evasão, o fato de mais de 50% (cinquenta por cento) dos professores do curso demandarem a atuação contínua de intérpretes de Libras para o desenvolvimento da atividade docente interfere na constituição de um ambiente acessível em Libras para o aluno surdo, que precisa da mediação do intérprete para interagir com o professor, podendo lhes causar incompreensão e abatimento. A autora ainda acrescenta que:

Outro ponto a ser analisado é o quantitativo de materiais em Língua Portuguesa e a frágil compreensão desta língua por boa parte dos alunos surdos. Apesar dos diversos arranjos didáticos propostos pelos professores aos seus alunos surdos, o meio acadêmico ainda não produz material em Libras, o que torna a leitura em LP obrigatória para a aquisição de conhecimentos (ibid., p. 45).

Isso pode ser ilustrado por meio do depoimento de um dos servidores surdos entrevistados no tocante à sua busca por formação no curso oferecido pelo Instituto:

[...] eu fiz o vestibular pra Pedagogia lá do INES, no ano de 2006. [...] era totalmente em Português. Noventa questões de objetivas. Eu fui aprovada [...]. Quando eu entrei [...] foi um choque muito grande, porque eu não conhecia nada de textos acadêmicos. Era muito texto pra ler. [...] eu tinha zero de experiência nisso, porque toda a minha trajetória [...] o ensino não era forte [...] por causa dos professores que não usavam a língua de sinais e era muito na questão de oralidade [...] Todos os professores não usavam língua de sinais. Tinha dois intérpretes, mas [...] eram novos

<sup>29</sup> Disponível em: <http://www.ines.gov.br/graduacao>. Acesso em 20 jun. 2020.

[...] na língua de sinais. Não fiquei nem um mês, mais ou menos, quinze dias. Eu abandonei o curso. [...] (ENTREVISTADO Nº 8, 2020).

Ainda assim, importa ressaltar a iniciativa pioneira do Instituto no sentido de viabilizar, nos termos do Decreto nº 5.626, de 2005, formação de professores bilíngues para a educação básica do país, contemplando a singularidade linguística do aluno surdo e lhe assegurando igualdade no acesso (SILVA, 2018, p. 45). Igualmente precursora foi a iniciativa da Universidade Federal de Santa Catarina, de oferecer, em 2006, o curso de Licenciatura em Letras/Libras, na modalidade a distância, prioritariamente para estudantes surdos. Sobre o inovador processo de seleção em língua de sinais acessível a candidatos surdos oferecido pela Universidade, um dos servidores surdos entrevistados relatou:

[...] no mês de outubro de 2006, [...] abriu vestibular pro Letras/Libras, pela UFSC, [...] tendo um polo no INES. [...] a prova totalmente em língua de sinais. [...] pela primeira vez foi por videoconferência. Eu nunca tinha visto isso [...] eu não conhecia aquelas pessoas que estavam sinalizando. E eles moravam lá [...] no polo da UFSC. Tinha a questão de variações, [...] vários sinais diferentes. [...] Não consegui passar. [...] Mas alguns surdos conseguiram [...]. Teve alguns ouvintes também que conseguiram passar, mas era prioritariamente para surdo. [...] no ano de 2008, novamente abriu vestibular, outro polo no INES pela UFSC. Porque parece que, em 2006, os ouvintes processaram, [...] que eles queriam também estudar. Aí, houve a separação. Teve o Letras/Libras Bacharel e o Letras/Libras Licenciatura. [...] fui lá fazer a prova, já sabendo que seria em língua de sinais. Aí, fui aprovada [...]. (ENTREVISTADO Nº 8, 2020).

Apesar de acessível, as variações linguísticas observadas na língua de sinais utilizada nas provas veiculadas por videoconferência, assim como acontece na língua portuguesa, podem ter surpreendido alguns candidatos. Outro ponto constante do relato diz respeito às disputas judiciais ocorridas naquela oportunidade, envolvendo os cursos de formação de professores de Libras destinados prioritariamente a pessoas surdas, mas não exclusivamente, nos termos da legislação vigente, para que candidatos ouvintes também pudessem obter formação. No sentido de atender a essa demanda, em 2008, a UFSC iniciou a oferta também do Bacharelado em Letras/Libras, direcionada a candidatos ouvintes, para formar tradutores e intérpretes de Libras. Cabe ressaltar a importância da acessibilidade para o êxito do processo educacional dos estudantes surdos. Sobre isso, pareceu muito rica a manifestação desse mesmo servidor entrevistado:

[...] eu comecei a estudar no Letras/Libras. [...] isso mudou a minha vida. [...] Não sabia nada ainda de texto acadêmico, mas [...] tinha o AVA [ambiente virtual de aprendizagem] [...] na plataforma. Então, tinha o texto de um lado e do outro lado tinha a tradução em língua de sinais gravada e registrada em vídeo. [...] Também tinha os fóruns [...] em vídeo [...] em língua de sinais e o texto escrito, [...] aí, as pessoas foram aprendendo [...] a estrutura do Português escrito e acadêmico [...] O

que ajudou bastante também foi o glossário [...] os professores ouvintes sabiam usar língua de sinais [...]. Tinha um ou dois, que eram professores ouvintes e não sabiam língua de sinais, e colocavam intérprete, mas que era bom também. [...] Tinham alguns professores surdos [...]. Foi maravilhoso o estudo. (ENTREVISTADO Nº 8, 2020).

Em 2011, o Plano Viver sem Limite estabeleceu a criação de 27 (vinte e sete) cursos em todo o país. Após consulta ao Sistema e-MEC, entre as Instituições Federais de Ensino Superior, atualmente, o curso de Letras/Libras apresenta o seguinte panorama:

Tabela 3 – Oferta do curso de graduação em Letras/Libras - Brasil - 2020

REGIÃO	LICENCIATURA		BACHARELADO		TOTAL
	PRESENCIAL	EAD	PRESENCIAL	EAD	GERAL
NORTE	6	--	1	--	7
NORDESTE	11	1	--	--	12
CENTRO	3	1	1	1	6
OESTE					
SUDESTE	4	1	3	--	8
SUL	2	1	1	1	5
<b>TOTAL</b>	<b>26</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>38</b>

Fonte: Sistema e-MEC (20 jun. 2020)

Pode-se concluir que a expansão do oferecimento do curso de graduação em Letras/Libras foi compatível com o estabelecido pelo Plano Viver sem Limite, destacando-se o expressivo quantitativo de Licenciaturas na Região Nordeste, onde a demanda por formação de professores ainda é uma das maiores do Brasil. Além disso, evidenciou-se que a oferta presencial ainda prevalece sobre a modalidade a distância. No entanto, apesar das importantes inovações que esse curso introduziu no cenário educacional no que diz respeito à acessibilidade para surdos, como relatado pelo entrevistado, é essencial atentar para o perfil dos egressos. De acordo com Nóvoa (2007, p. 14, apud SILVA, 2018, p. 31) “a formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer”. Isso se confirmou com o relato de um dos servidores ouvintes entrevistados acerca da interação vivenciada com formandos ouvintes do curso de Licenciatura em Letras/Libras:

[...] em Letras/Libras, a pessoa teria que saber se comunicar [...]. Eu tenho muito mais conhecimento do uso da Libras do que quem está se formando. [...] eu acredito que [...] por essa necessidade de [...] formar pessoas em Letras/Libras, [...] não foi

feito talvez um processo seletivo, ou acho que as pessoas reclamam muito [...] porque quem é surdo e faz Letras/Libras já tem o conhecimento da língua [...] quando você vai fazer Faculdade de Letras/Inglês, Espanhol, você tem que já saber a língua [...] e você só vai aprofundar aquilo. No caso dos cursos de Letras/Libras, quem entra como ouvinte não sabe nada [...] e é só discurso teórico mais aprofundado, mas a base da língua a pessoa não tem. Então, [...] tem uma coisa que tem que ser resolvida [...] alguma exigência maior para as pessoas entrarem, ou fazer algo paralelo durante a graduação pra pessoa adquirir esse conhecimento mais técnico, mais básico. (ENTREVISTADO Nº 5, 2020).

O número de diplomados nesses cursos e os desdobramentos das indispensáveis reflexões sobre seu perfil não serão abordados neste trabalho, mas os dados apresentados apontam para a relevância da realização de um estudo mais acurado.

Sobre o ensino da modalidade escrita da língua portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, nos cursos de Licenciatura em Pedagogia e nos cursos de Licenciatura em Letras, com habilitação em língua portuguesa, foi possível identificar esse conteúdo como disciplina curricular no curso de Licenciatura em Pedagogia oferecido pelo INES e em cursos de Licenciatura em Letras/Libras. De modo geral, nas grades curriculares e ementas daqueles cursos disponíveis em endereços eletrônicos de várias IFES não foi possível localizar a aludida temática oferecida como disciplina, nos termos do Decreto nº 5.626, de 2005, revelando que ajustes na formação de professores ainda são necessários.

Acerca da inclusão dos estudantes surdos no sistema de ensino, o Decreto nº 5.626, de 2005, estabeleceu que:

- as instituições federais de ensino garantam às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até a superior; e adotem mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da língua portuguesa (Art. 14);
- a modalidade oral da língua portuguesa, na educação básica, seja ofertada aos alunos surdos ou com deficiência auditiva, preferencialmente em turno distinto ao da escolarização, por meio de ações integradas entre as áreas da saúde e da educação, resguardado o direito de opção da família ou do próprio aluno por essa modalidade (Art. 16);
- as instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica garantam a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

- a) escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;
- b) escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - língua portuguesa (Art. 22).

No tocante ao acesso, destaca-se que, com a alteração da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, trazida pela Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, possibilitou-se a reserva de vagas por curso e turno nas instituições federais de ensino superior e de ensino técnico de nível médio também para pessoas com deficiência, nos termos da legislação. Nos últimos anos, candidatos surdos contaram com a versão em Libras do edital do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), promovido anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, e, desde 2017, contam com a videoprova em Libras. Os resultados desses avanços não serão tratados aqui, merecendo estudo específico em separado.

Os servidores entrevistados, perguntados sobre a disponibilização ou não de estrutura bilíngue (Libras/língua portuguesa) na Educação Superior pelas instituições de ensino, indicaram os dados constantes da tabela a seguir:

Tabela 4 – Oferta de estrutura bilíngue na educação superior – servidores do INES entrevistados

MATRÍCULA / NÍVEL DE ENSINO	GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO		
		ESPECIALIZAÇÃO	MESTRADO	DOCTORADO
ESTRUTURA BILÍNGUE (L1 - Libras /L2 – Língua portuguesa)	3*	2	1	--
ESTRUTURA NÃO BILÍNGUE (Língua única – Língua portuguesa)	8*	6	2	2
TOTAL	11*	8	3	2

\*Um dos entrevistados (surdo) cursou duas graduações, uma bilíngue e outra não bilíngue.

Fonte: Questionários socioeconômicos (2020)

A partir da análise dos dados constantes dos questionários socioeconômicos, foi possível perceber que apenas os três entrevistados que cursaram a Licenciatura em Letras/Libras contaram com estrutura bilíngue na graduação. Os demais, surdos ou ouvintes, vivenciaram a experiência de formação em língua única, a língua portuguesa, majoritária. Na pós-graduação, observou-se que apenas dois servidores surdos contaram com ambiente

bilíngue na especialização em Libras e um servidor surdo indicou a experiência bilíngue no Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa. Assim como na graduação, os demais sinalizaram a prevalência da língua majoritária. Neste sentido, apesar de previstos nas políticas públicas educacionais em vigor, os conteúdos relacionados à garantia de uma educação bilíngue para pessoas surdas ainda não são uma realidade na formação de profissionais.

No período de 2005 a 2011, com base na legislação em vigor, o Ministério da Educação desenvolveu o Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior (BRASIL, 2013, p. 3), por meio de aportes orçamentários contínuos, a fim de subsidiar a execução de ações institucionais para o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade. De acordo com o documento orientador do Programa, somente no ano de 2013, pelo menos cinquenta e cinco IFES contaram com recursos orçamentários alocados exclusivamente para essa finalidade (ibid., p. 20-21). No entanto, estudo desenvolvido por Nogueira e Oliver (2018, p. 876-877) concluiu que mesmo com a continuidade das ações de acessibilidade nas IFES custeadas com recursos próprios, a descontinuidade do repasse orçamentário vinculado ao Programa Incluir favoreceu a evasão dos estudantes universitários com deficiência. Também indicou a necessidade de acompanhamento das demais instituições de educação superior públicas e privadas não contempladas pelo aludido Programa, já que a maior parte das matrículas de alunos com esse perfil encontra-se vinculada à esfera privada. Ressaltou ainda a expectativa por uma ação

que considerasse que os processos de inclusão exigem mudanças na dinâmica da vida universitária, por vezes gerando resistências e conflitos. Mudanças estas que incluíssem revisão de material didático, estratégias metodológicas operadas por professores, processos comunicacionais e de possibilidades de participação dos estudantes em atividades da vida universitária para além da sala de aula (ibid., p. 877).

Neste sentido, mais do que eliminar as barreiras arquitetônicas e urbanísticas, dentre outras, é necessário investir na erradicação das barreiras atitudinais, que só se constrói a partir do debate permanente, do conhecimento sobre as diferenças, do convívio com a alteridade, da formação da comunidade universitária e da sociedade, a partir da articulação entre ambas, para que todos sejam respeitados independentemente de sua essência constitutiva. Evidenciou-se essa necessidade por meio da manifestação de um dos servidores entrevistados que cursou a graduação no período de abrangência do Programa Incluir:

[...] eu não me recordo [...] disso ter sido pauta na minha faculdade... Eu fiz [...] Licenciatura e Bacharelado e eu não tive nenhum debate [...] sobre essa questão de acessibilidade. O máximo que foi [...] dito [...], de maneira informal, foi acessibilidade de cadeirantes porque o campus da universidade era feito de paralelepípedos e isso atrapalhava quem tinha dificuldade de locomoção, só. [...] Realmente, isso não era nem uma questão. (ENTREVISTADO Nº 5, 2020).

A garantia ou não de acessibilidade também interfere nas escolhas de formação dos estudantes, como se notou no depoimento de um dos entrevistados:

E eu fiz escolha da minha formação, porque eu tinha um sonho que era de ser professor de Educação Física. Mas na hora de escolher, não tinha acessibilidade na Educação Física, não tinha intérprete, não tinha nada que desse uma oportunidade para o surdo. Não tinha essa acessibilidade. O Letras/Libras [...] tinha vários pontos favoráveis para os surdos. Então, eu comecei a estudar e me formei em Letras/Libras. (ENTREVISTADO Nº 7, 2020).

Por outro lado, é fundamental estimular e valorizar a iniciativa dos próprios estudantes com deficiência, como sujeitos, e, dependendo de sua faixa etária, a de seus familiares para demandarem das instituições, ou melhor, de seus agentes, o atendimento de suas necessidades. A vivência de um dos entrevistados surdos ilustrou bem essa indispensável formação para o exercício de cidadania:

Na faculdade, não tinha mais a mamãe pra me levar [...] eu comecei a me impor [...] eu falava pros professores e os professores entenderam super bem. Sempre falavam: *se tiver algum problema, você não entender em sala de aula, [...] pode levantar a mão, pede pra repetir, me sinaliza de alguma maneira*. Foi assim na graduação e também na especialização. [...] (ENTREVISTADO Nº 2, 2020).

No tocante à educação básica, as experiências indicadas pelos servidores entrevistados, acerca da disponibilização ou não de estrutura bilíngue - Libras/língua portuguesa (LP) – pelas instituições de ensino, levaram aos dados consolidados na tabela a seguir:

Tabela 5 – Oferta de estrutura bilíngue na educação básica – servidores do INES entrevistados

MATRÍCULA / NÍVEL DE ENSINO	EDUCAÇÃO INFANTIL		ENSINO FUNDAMENTAL		ENSINO MÉDIO	
	LÍNGUA DE INSTRUÇÃO	NÃO BILÍNGUE	LÍNGUA DE INSTRUÇÃO	NÃO BILÍNGUE	LÍNGUA DE INSTRUÇÃO	NÃO BILÍNGUE
CLASSE COMUM DO ENSINO REGULAR OU EJA*	LP	8	LP	8	LP	8
CLASSE ESPECIAL DO ENSINO REGULAR OU EJA*	--	--	--	--	--	--
ESCOLA EXCLUSIVAMENTE ESPECIALIZADA*	LP	1	LP	1	--	--
	LIBRAS	1	LIBRAS	1	LIBRAS	2
TOTAL	--	10	--	10	--	10

\*Nomenclaturas utilizadas em consonância com aquelas adotadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira no Censo Escolar da Educação Básica.

Fonte: Questionários socioeconômicos (2020)

Nenhum dos entrevistados relatou vivência em estrutura bilíngue de ensino em todo o percurso de formação na educação básica, prevalecendo o uso da língua portuguesa como língua de instrução. A maioria informou ter estudado em classes comuns do ensino regular. Dois servidores surdos indicaram a trajetória em escola exclusivamente especializada, sendo que, em uma delas, que contava com alunos surdos e ouvintes matriculados, a língua de instrução era a língua portuguesa e na outra, que contava somente com alunos surdos, a língua de instrução era a Libras.

O episódio relatado por um servidor surdo acerca de uma experiência vivenciada na educação básica em uma escola regular ilustra bem os desafios que ainda se impõem para a efetivação de uma educação bilíngue:

[...] Até hoje eu me lembro de uma professora [...] de História. [...] Ela falava sem parar, [...] não escrevia nada no quadro. [...] Eu olhava, mas não entendia. [...], os colegas da turma que eram ouvintes [...] ficavam preocupados comigo. [...] *Professora, a [nome da aluna] é surda, ela não está entendendo o que a senhora está falando.* E ela não escrevia nada no quadro, não colocava nada de imagem. Então, isso foi muito difícil pra mim. [...] cheguei em casa, falei com minha mãe que estava preocupada com isso. Ela tinha um gravador [...], eu levei pra sala, [...] a professora começava a aula, eu ligava o gravador. [...] e eu fazia esse processo: gravava, passava para minha mãe, minha mãe sentava junto comigo e estudava tudo o que a professora falava. [...] todo esse período [...] eu estudei sem intérprete. [...] Então, é muito importante [...] o ambiente familiar e a escola [...] darem apoio para o desenvolvimento. [...] (ENTREVISTADO Nº 10, 2020).

Infelizmente, essa situação pautada pela ausência de diálogo educador-educando ainda é uma realidade. É possível que o seja em função de o professor se colocar numa posição hierarquicamente superior à do aluno ou até que o seja em função de um potencial desconhecimento sobre as estratégias adequadas a serem utilizadas e da falta de apoio da

instituição de ensino no sentido de viabilizá-las, quer por meio de orientação e formação continuada dos professores, quer por meio da contratação de outros profissionais, ou ainda da utilização de diferentes recursos tecnológicos. Apesar de sua necessidade ter sido sistematicamente ignorada pela professora, cumpre ressaltar o apoio que recebeu dos colegas e da família, fundamentais para o alcance do objetivo educacional. De acordo com Brandão (2002, p. 5),

A relação dialógica preconizada por Freire (1982) deve ser revisitada por todos aqueles que fazem educação e que buscam a inclusão como arma de transformação da sociedade que temos, para aquela que queremos, pois o referido autor é e sempre será um exemplo para a educação (inclusiva) brasileira porque calca no verdadeiro diálogo a relação interativa, pautada pelo compromisso político de seus pares.

Neste sentido, torna-se essencial abordar questões inerentes ao acesso e à permanência dos estudantes surdos no sistema de ensino, de modo a viabilizar as condições fundamentais para a efetivação da educação bilíngue, tendo por referência recursos estruturais e atitudinais, estritamente práticos, que podem ser implementados a partir de um mapeamento das dificuldades e das necessidades tanto dos profissionais quanto dos alunos surdos e ouvintes e de seus responsáveis, observada a faixa etária dos estudantes, sempre que possível.

Afinal, além da formação profissional e da garantia de ingresso do aluno surdo na escola, que medidas poderiam contribuir para uma educação bilíngue acessível de fato?

- Prover o quadro das instituições de ensino com profissionais capacitados e possibilitar formação continuada para o atendimento das necessidades dos estudantes surdos;
- conscientizar a comunidade escolar/acadêmica sobre as necessidades educacionais do estudante surdo;
- promover a articulação entre os profissionais envolvidos na atividade educativa – professores e tradutores e intérpretes de Libras, para preparação conjunta da abordagem dos conteúdos em diferentes contextos educacionais;
- divulgar informações e possibilitar o acesso, com antecedência, aos materiais que priorizem a utilização de recursos visuais, em formatos digitais ou impressos, atentando para o cuidado com o contraste de cores, a dimensão das fontes e das imagens e evitando estampas e excesso de dados;
- usar, sempre que possível, vídeos em Libras, em que o “apresentador”, utilizando esta língua, ocupe um espaço maior na tela, não mais cerceado pelos modestos limites

impostos pela “janela do intérprete”, com legenda em língua portuguesa e opção de áudio original<sup>30</sup>;

- registrar em vídeo as atividades e as avaliações de conhecimentos expressos em LIBRAS;
- dirigir-se ao estudante surdo sempre de frente, mesmo na presença de tradutor e intérprete de Libras, evitando obstruir a região da boca;
- fomentar o uso e a difusão da Libras pela comunidade que circula no ambiente educacional;
- incentivar o desenvolvimento de pesquisas que contribuam para a melhoria crescente da educação de estudantes surdos;
- ampliar as ações de extensão, articulando diferentes sujeitos da sociedade, profissionais, estudantes, responsáveis, em espaços variados, favorecendo a convivência, o compartilhamento dos saberes e a ampliação dos equipamentos culturais e sociais disponíveis.

A oferta de condições básicas de acessibilidade implica na diminuição da evasão escolar e favorece a trajetória educacional dos estudantes surdos e potencialmente sua profissionalização, seu acesso e sua permanência no trabalho. Neste sentido, o Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, que promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, estabeleceu, para a área da Educação, que os Estados-Partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta de inclusão plena; promover a identidade linguística da comunidade surda e garantir que a educação de pessoas, em particular crianças surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social. Além disso, determinou que os Estados-Partes adotem medidas apropriadas para empregar professores, inclusive professores com deficiência, habilitados para o ensino da língua de sinais e/ou do Braille, e para capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino, assegurando que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino superior em geral, treinamento profissional de acordo com sua vocação, educação para adultos e formação continuada, sem discriminação e em igualdade de condições.

---

<sup>30</sup> Essa referência encontra-se disponível para visualização em <http://tvines.ines.gov.br/>. Acesso em 06 mai. 2019.

A Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), de certa forma, consolidou as normas estabelecidas pelos demais dispositivos legais em vigor no país, como 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, por exemplo.

Está fartamente demonstrado que a legislação brasileira encontra-se em total sintonia com os preceitos internacionais de que o Brasil é signatário, no tocante às demandas por identidade linguística e cultural das comunidades surdas brasileiras e por educação bilíngue. As políticas educacionais vigentes apontam como caminho preferencial a constituição de escolas inclusivas, abertas e capacitadas ao atendimento da diversidade de seus alunos, com diferentes trajetórias sociais e formativas. Para que a educação bilíngue de surdos de fato aconteça, viabilizar o cumprimento de todos esses dispositivos legais torna-se imperioso, especialmente no que diz respeito à formação de profissionais, além do investimento que se deve realizar na “educação do entorno para a convivência respeitosa com as especificidades linguísticas e culturais desses grupos” (MAHER, 2007, p. 267), conhecimentos que certamente se refletirão nas condutas dos diferentes cidadãos, com repercussões no seu acesso e na sua permanência a/em oportunidades de trabalho. No entanto, é evidente a impossibilidade de aguardar que o cenário ideal seja alcançado para iniciarmos o atendimento adequado. Em vigor há mais de uma década, essas ações de formação inicial e continuada devem se manter como objeto de atuação sistemática e de avaliação permanente pelo Estado, paralelamente à inclusão dos estudantes surdos no sistema de ensino. A legislação contribui para a ampliação do debate sobre a educação de surdos na sociedade, para a disseminação da Língua Brasileira de Sinais e para a busca da consolidação da proposta de educação bilíngue, mas, por si só, não garante essas ações. Como política pública, pressupõe implementação, avaliação e, se e quando for o caso, redimensionamento para que os objetivos definidos sejam alcançados. Neste sentido, propõem-se reflexões acerca do Plano Nacional de Educação em vigor.

#### 4.3. Plano Nacional de Educação 2014-2024: reflexões de 2020

##### 4.3.1. *O que estabeleceu o plano?*

No atual Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, pode-se destacar a garantia da oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, aos alunos surdos e com deficiência auditiva de zero a dezessete anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, em conformidade com o Decreto nº 5.626, de 2005, e com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Meta 4). Tal como previsto na Constituição Federal, de 1988, acerca do atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente, não exclusivamente, na rede regular de ensino, ratificou-se o direito de opção das famílias pelas escolas que considerarem mais adequadas para matricular os estudantes surdos, respeitando-se sua singularidade. Reforçando a importância do papel dos diferentes sujeitos no sucesso do processo educativo e a fim de assegurar condições para a efetivação da gestão democrática da educação (Meta 19), estabeleceu o estímulo à constituição e ao fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais, em todas as redes de educação básica; de conselhos escolares e conselhos municipais de educação, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional; e à participação e à consulta de profissionais da educação, alunos e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares. No que diz respeito à qualidade da educação básica, propôs-se o desenvolvimento específico de avaliação da qualidade da educação bilíngue para surdos (Meta 7) e estabeleceram-se estratégias de apoio à alfabetização bilíngue de pessoas surdas (Metas 5 e 9) e de implementação de políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação, por meio da criação de rede de proteção contra formas associadas de exclusão (Meta 3). A fim de implementar a educação em tempo integral, estabeleceu-se a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas para pessoas com deficiência, na faixa etária de quatro a dezessete anos (Meta 6). Visando à formação profissional de nível médio, o PNE estabeleceu a ampliação das oportunidades profissionais dos jovens e adultos com deficiência e baixo nível de escolaridade, por meio do acesso à educação de jovens e adultos articulada à educação profissional (Meta 10); a ampliação da oferta de matrículas gratuitas de educação profissional técnica de nível médio pelas entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical e entidades sem fins lucrativos de atendimento à pessoa com deficiência, com

atuação exclusiva na modalidade; e a expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio para as pessoas com deficiência (Meta 11).

Para a graduação (Metas 12 e 13), propuseram-se:

- a ampliação das políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos estudantes de instituições públicas, aos bolsistas de instituições privadas de educação superior e aos beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, de modo a ampliar as taxas de acesso e permanência de estudantes com deficiência e a apoiar seu sucesso acadêmico;
- a ampliação da participação proporcional de grupos historicamente desfavorecidos na educação superior, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, assegurando-lhes condições de acessibilidade, na forma da lei;
- a institucionalização de programa de composição de acervo digital de referências bibliográficas e audiovisuais para os cursos de graduação, assegurada a acessibilidade às pessoas com deficiência;
- a promoção da melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas, de modo a permitir aos graduandos a aquisição das qualificações necessárias a conduzir o processo pedagógico de seus futuros alunos, além da educação para a diversidade e as necessidades das pessoas com deficiência.

No tocante à pós-graduação (Meta 14), as especificidades relacionadas à educação de surdos, foram contempladas de forma bem mais tímida, estabelecendo-se a manutenção e a expansão de programa de acervo digital de referências bibliográficas para os cursos de pós-graduação, assegurada a acessibilidade às pessoas com deficiência; a expansão de programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários, e programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em Libras e em Braille; e a ampliação e a consolidação de portal eletrônico para subsidiar a atuação dos professores e das professoras da educação básica, disponibilizando gratuitamente materiais didáticos e pedagógicos suplementares, inclusive aqueles com formato acessível.

O Plano Nacional de Educação definiu as linhas de ação educacional do Estado para o decênio 2014-2024 em consonância com a legislação que rege a matéria e a Constituição Federal de 1988. No tocante à construção de uma educação bilíngue de qualidade para estudantes surdos são muitos os desafios colocados e muito diversificados os cenários para sua implementação no país, demandando a atuação de variados sujeitos. Para isso, necessário se faz contar com recursos de monitoramento da evolução dessas atividades, a fim de avaliar o seu cumprimento e as dificuldades que eventualmente inviabilizam o seu alcance, para que

se processe a elaboração do novo plano decenal com todas as considerações pertinentes, sempre em busca do aprimoramento contínuo da educação. Sendo assim, quais os recursos de que dispomos para esse acompanhamento?

#### *4.3.2. Como acompanhar a execução?*

De acordo com Souza (2006, p. 26),

políticas públicas, após desenhadas e formuladas, desdobram-se em planos, programas, projetos, bases de dados ou sistema de informação e pesquisas. Quando postas em ação, são implementadas, ficando daí submetidas a sistemas de acompanhamento e avaliação.

A análise da política pública traçada para garantir educação de qualidade à pessoa surda implica a análise dos dados estatísticos disponíveis. O Art. 17 da Lei nº 7.853, de 1989, estabeleceu a inclusão de questões relacionadas à pessoa com deficiência no censo demográfico de 1990 e nos subsequentes, objetivando o conhecimento atualizado de seu quantitativo no País e, porque não dizer, de seu perfil. A Lei nº 8.184, de 10 de maio de 1991, estabeleceu periodicidade não superior a dez anos aos Censos Demográficos realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Nos termos do Art. 9º, inciso V, e §2º, da Lei nº 9.394, de 1996, e do Decreto nº 6.425, de 2008, ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) compete a realização do censo escolar anual e, de acordo com o Art. 5º da Lei nº 13.005, de 2014, a divulgação de estudos relacionados à execução das metas do PNE. Em consonância com o art. 4º do mesmo diploma legal, a avaliação do alcance das metas estabelecidas no PNE deve ter como referências a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) /IBGE, o Censo Demográfico/IBGE e os censos nacionais da educação básica e superior mais atualizados disponíveis.

Cumprе ressaltar que, na Pnad realizada anualmente – por amostragem probabilística, ou seja, constituída por estimativas pontuais - não há informações sobre a população com deficiência, sendo os cálculos desse indicador realizados com base no Censo Demográfico, cujas coletas são decenais (INEP, 2016, p. 459-460). Sendo assim, os dados mais recentes coletados decorrem do Censo Demográfico (2010), do Censo da Educação Básica do ano de 2019, do Censo da Educação Superior do ano de 2018 e do monitoramento das metas do PNE do ano de 2018.

O Censo Demográfico destacou a evolução do conceito de deficiência, cuja compreensão superou a referência médica, que evidenciava a patologia e o sintoma correlato como geradores de restrição, a partir de um entendimento de que a incapacidade resulta de limitações do corpo e de aspectos sociais e ambientais sobre essas limitações, de acordo com a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), divulgada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) (World Health Organization - WHO) em 2001 (IBGE, 2010, p. 71). Para a coleta de dados sobre indivíduos surdos, realizada no ano de 2010, o Censo Demográfico considerou a dificuldade permanente de ouvir das pessoas, avaliada a partir da observância do uso ou não de aparelho auditivo e do seu grau de severidade, de acordo com as seguintes categorias:

- . Não consegue de modo algum - para a pessoa que declarou ser permanentemente incapaz de ouvir;
- . Grande dificuldade - para a pessoa que declarou ter grande dificuldade permanente de ouvir, ainda que use aparelho auditivo;
- . Alguma dificuldade - para a pessoa que declarou ter alguma dificuldade permanente de ouvir, ainda que use aparelho auditivo; ou
- . Nenhuma dificuldade - para a pessoa que declarou não ter qualquer dificuldade permanente de ouvir, ainda que precisando usar aparelho auditivo (IBGE, 2010, p. 27, 28).

Pedindo vênia e reconhecendo os esforços envidados pela Instituição para aprimoramento contínuo dos dados coletados, considerando o tempo demandado para o planejamento da execução de uma ação dessa grandiosidade como é o Censo Demográfico, estimado em aproximadamente cinco anos, propõem-se reflexões acerca das referências adotadas, pelas razões que serão a seguir detalhadas.

O Decreto nº 3.298, de 1999, atribuiu aos órgãos e às entidades do Poder Público a competência de assegurar à pessoa com deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, e, para tanto, conceituou a deficiência e elencou os respectivos grupos (arts. 2º, 3º e 4º), descrições de cunho médico que se aprimoraram, em consonância com as contribuições dos movimentos sociais e dos estudos desenvolvidos e com a própria evolução do aparato legal, tal qual o Decreto nº 5.626, de 2005, ao considerar pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais, assim como a Convenção da ONU sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência apensa ao Decreto nº 6.949, de 2009, segundo a qual a deficiência resulta da interação entre as pessoas com as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem sua plena e efetiva participação na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, deixando de lado a abordagem médica

para fortalecer a abordagem antropológica e social da surdez. De acordo com Maia (2014, p. 224), “o núcleo da definição de pessoas com deficiência, assim, está na sociedade; a sociedade com suas barreiras é que é deficiente”. Ainda como nos ensina Gardou (2018, p. 44),

não há “pessoas pequenas” ou “povo pequeno”, de alta ou de baixa linhagem. Somente vaidades e a necessidade de um espelho de aumento para tentar se fazer passar por algo que não se é [...]. A maioria das exclusões vem dessa arrogância. Todas as vidas têm o mesmo valor.

Os conceitos utilizados pelo Censo Demográfico de 2010 para identificação da pessoa surda revelam significativa imprecisão e podem induzir a erros no que diz respeito à aplicação do instrumento censitário, à definição e à avaliação de políticas públicas<sup>31</sup>, a partir dos resultados apurados, não só do campo da educação. Quais as causas da surdez? É possível a qualquer indivíduo dimensionar de modo claro e apropriado o nível de dificuldade para ouvir? Como mensurar a dificuldade de ouvir com o uso de aparelho aditivo? Isso não implicaria a observação de variáveis a respeito do uso de aparelho de amplificação sonora de uso individual (AASI) ou de dispositivo eletrônico do tipo implante coclear? As condições de adaptação desses recursos foram consideradas? Qual o quantitativo de pessoas usuárias desses instrumentos classificadas por tipo e faixa etária? As questões econômicas e sociais relacionadas à possibilidade de uso continuado ou não desses recursos não deveriam ser abordadas? Se a pessoa surda, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, principalmente pelo uso da Libras, esse aspecto não teria de ser contemplado? Qual o perfil dessas pessoas no tocante à comunicação? Elas são bilíngues? São fluentes em apenas uma língua? Em qual? São muitas as questões que precisam ser pensadas para conquistarmos um retrato mais aproximado das pessoas surdas e de suas necessidades no Brasil.

Os Censos nacionais da educação básica e superior identificam as pessoas com deficiência matriculadas na rede de ensino, limitando-se, desse modo, a mapear somente aqueles que se encontram a ela vinculados. Isso contribui para a geração de bases de dados diversificadas, comprometendo a verificação da qualidade das ações desenvolvidas e daquelas

---

<sup>31</sup> Neste trabalho, foram discutidos apenas os conceitos utilizados pelo Censo Demográfico de 2010 relacionados à pessoa surda em função da temática proposta. No entanto, destaca-se que os níveis de dificuldade atribuídos a outras deficiências, como a motora, principalmente, podem acarretar prejuízos significativos na definição e no monitoramento de políticas públicas, considerando a elasticidade de sua compreensão e aplicação. É o caso, por exemplo, de pessoas com problemas cardíacos, respiratórios ou com obesidade mórbida cujas dificuldades na mobilidade podem demandar apenas ações específicas da área da saúde não relacionadas ao atendimento das pessoas com deficiência.

que ainda demandam mais atenção para que os avanços e as audaciosas metas do PNE aconteçam. Além disso, devem ser considerados os diferentes conceitos adotados pelo Censo Demográfico, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), pelo PNE e pelos censos educacionais. O Censo Demográfico identifica pessoas que não conseguem ou apresentam distintos níveis de dificuldade permanente para enxergar, ouvir, caminhar ou subir degraus, bem como pessoas que possuem alguma deficiência mental/intelectual permanente que limite suas atividades habituais, enquanto a LDB, o PNE e os censos educacionais – com dados restritos aos indivíduos matriculados nos sistemas de ensino - identificam as pessoas com deficiência<sup>32</sup> (INEP, 2016, p. 459-460).

Contextualizados os pontos de dissonância em relação aos distintos conceitos adotados para apuração do perfil das pessoas com deficiência na sociedade brasileira, já apontada no relatório de monitoramento do PNE, sobre os quais se propõem reflexões e, se for o caso, articulações entre as diferentes instituições responsáveis, com o objetivo de aprimorá-los para a obtenção de resultados mais fidedignos no futuro, passou-se à análise dos dados disponíveis acerca da execução do PNE que se articulam com a temática da pesquisa.

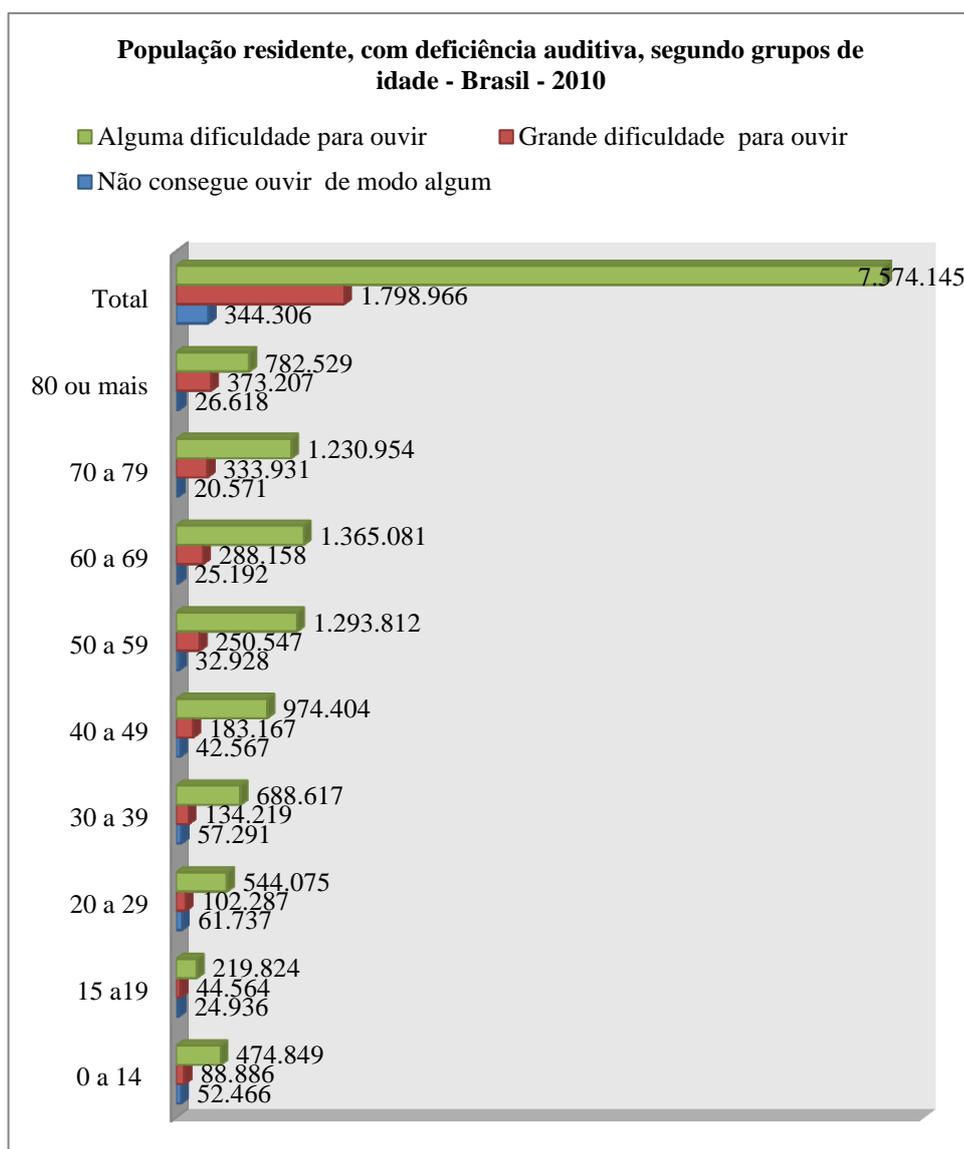
#### *4.3.3. 2020: universalização da educação bilíngue para surdos a caminho?*

De acordo com o gráfico a seguir, a população residente, com deficiência auditiva, foi distribuída por grupos por idade e por nível de dificuldade para ouvir:

---

<sup>32</sup> Segundo o caderno de instruções do censo escolar 2018: Deficiência auditiva: perda bilateral, parcial ou total, de 41 decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz, de acordo com o Decreto nº 5.296/2004. Surdez: perda auditiva acima de 71 decibéis (dB), aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz. Surdocegueira: deficiência única, caracterizada pela deficiência auditiva e visual concomitantemente. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/educacenso/situacao\\_aluno/documentos/2018/caderno\\_de\\_instrucoes-censo\\_escolar2018.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/situacao_aluno/documentos/2018/caderno_de_instrucoes-censo_escolar2018.pdf). Acesso em 09 dez. 2018.

Gráfico 7 – População residente, com deficiência auditiva, segundo grupos de idade – Brasil - 2010



Fonte: Censo Demográfico. IBGE, 2010 (p. 114)

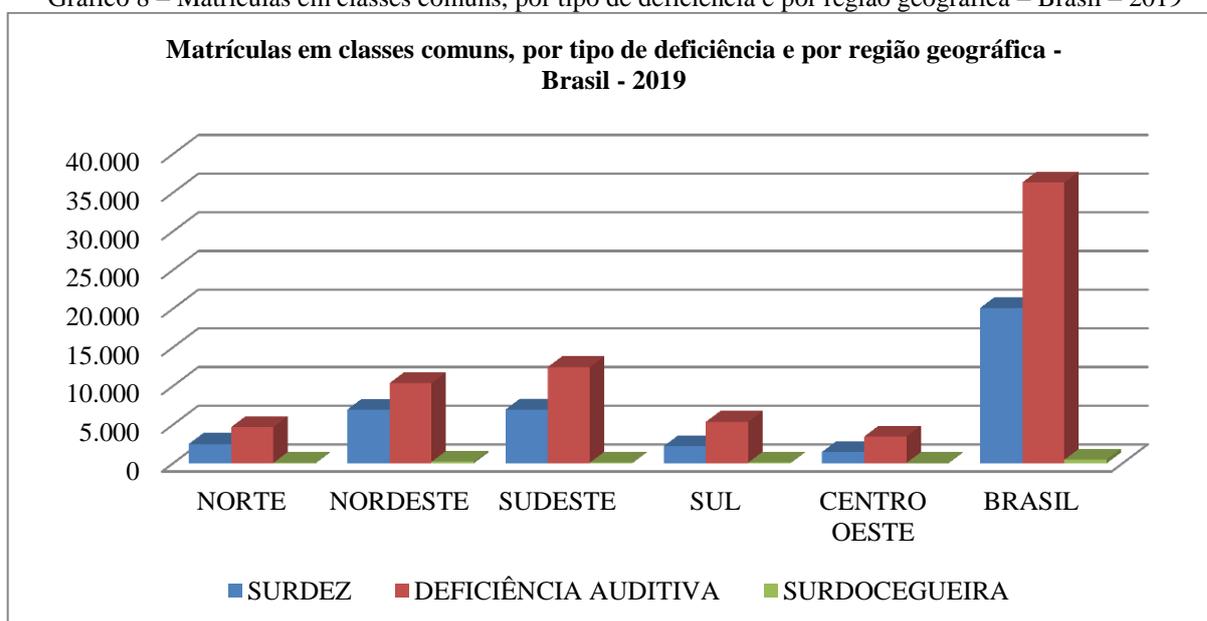
Desde a divulgação desses dados, é comum a referência à existência de dez milhões de surdos no Brasil quando se veicula alguma notícia acerca de pessoas surdas. Mas será isso mesmo? Analisando o gráfico, é possível constatar que mais de 7.000.000 (sete milhões) de pessoas declararam ter alguma dificuldade para ouvir, quase 2.000.000 (dois milhões) indicaram ter grande dificuldade de ouvir e aproximadamente 350.000 (trezentos e cinquenta mil) informaram não conseguir ouvir de modo algum. Como aferir quais as necessidades de cada um desses três “perfis”? Comunicação e educação em língua de sinais, língua portuguesa escrita, oral? Quais desses usam aparelhos auditivos? O uso do aparelho auditivo é indicado para todos ou gera mobilidade da pessoa surda no pertencimento a um desses grupos? Será que a condição médica não acaba prevalecendo sobre o aspecto funcional de acordo com a

abordagem utilizada na pesquisa? Com os resultados imprecisos obtidos a partir da dinâmica adotada pelo Censo Demográfico, não é possível compreender plenamente o perfil das pessoas surdas e suas demandas, o que não impede, mas pode comprometer as ações de avaliação das políticas públicas estabelecidas a fim de promover a eliminação de barreiras à sua inclusão social e educacional, como as relativas à sua comunicação e à necessidade de formação inicial e continuada de profissionais para promover seu atendimento adequado e assim garantir o seu direito a uma educação bilíngue, de fato.

Na análise do Censo da Educação Básica realizado pelo INEP, foram considerados os dados mais atualizados disponíveis, alusivos ao ano de 2019. Importa esclarecer que as informações relativas especificamente à educação de surdos restringem-se ao número de matrículas e ao número de docentes com deficiência em classes comuns e em classes exclusivas<sup>33</sup>.

O número de alunos matriculados em classes comuns, por tipo de deficiência e por região geográfica, encontra-se no gráfico a seguir:

Gráfico 8 – Matrículas em classes comuns, por tipo de deficiência e por região geográfica – Brasil – 2019

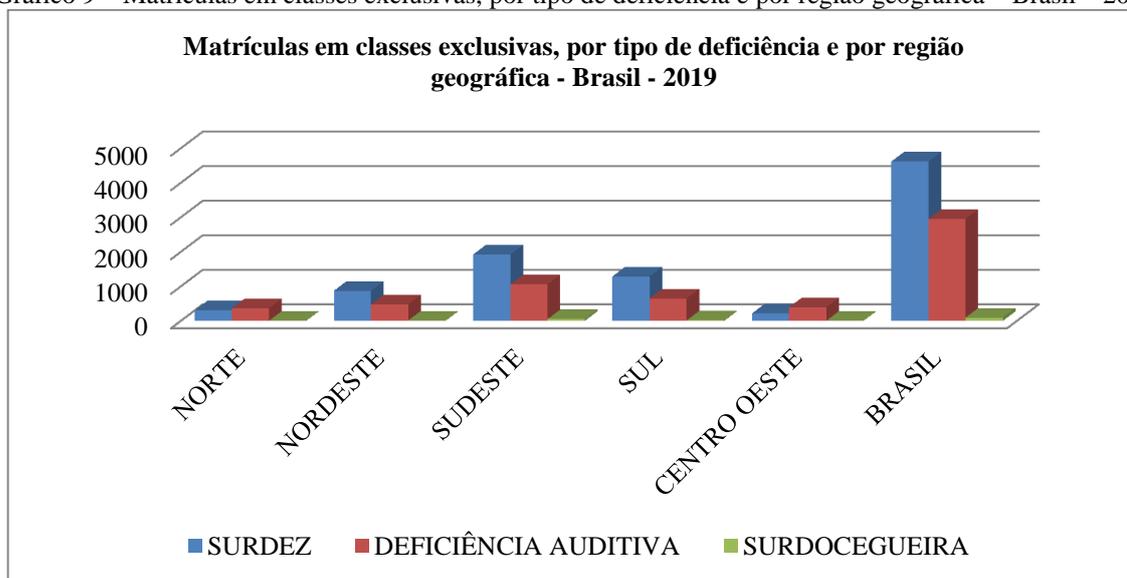


Fonte: Censo da educação básica. INEP, 2019 (tabela 1.43)

Já o número de alunos matriculados em classes exclusivas, por tipo de deficiência e por região geográfica, apresentaram os resultados constantes do gráfico a seguir:

<sup>33</sup> Não há dados disponíveis, que permitam aferir com precisão o quantitativo de pessoas surdas em idade escolar em todo o país e se esse público alvo da política pública encontra-se ou não efetivamente atendido, em consonância com o conceito de deficiência e a descrição dos respectivos grupos, estabelecidos pelo Decreto nº 3.298/1999, como o utiliza o Censo da Educação Básica, realizado pelo INEP, ao apresentar as informações sobre alunos matriculados.

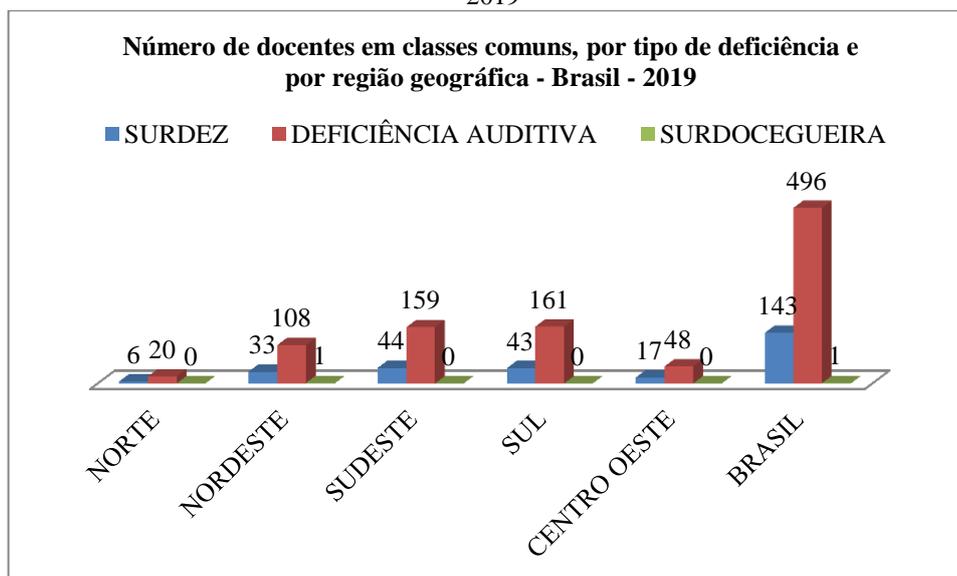
Gráfico 9 – Matrículas em classes exclusivas, por tipo de deficiência e por região geográfica – Brasil – 2019



Fonte: Censo da educação básica. INEP, 2019 (tabela 1.49)

Foi possível concluir que o número de alunos surdos, com deficiência auditiva e surdocegos matriculados em classes comuns é bem superior ao de matriculados em classes exclusivas. No entanto, a análise por tipo de deficiência entre os diferentes perfis de alunos surdos apontou para um maior número de alunos identificados com surdez em classes exclusivas na comparação com alunos identificados com deficiência auditiva. A situação se inverteu na análise das matrículas em classes comuns, em que o perfil de alunos com deficiência auditiva predomina. Isso acontece provavelmente em função das demandas por acessibilidade apresentadas pelas diferentes características dos estudantes e também da possibilidade ou não de atendimento por parte das instituições. Neste último caso, o quadro de profissionais que compõe essas estruturas e a necessidade ou não de investimento em formação inicial e continuada podem explicar a diferença. No entanto, no que diz respeito ao perfil dos professores, o censo da educação básica somente disponibiliza o número de docentes em classes comuns, por tipo de deficiência e por região geográfica, observado o gráfico abaixo:

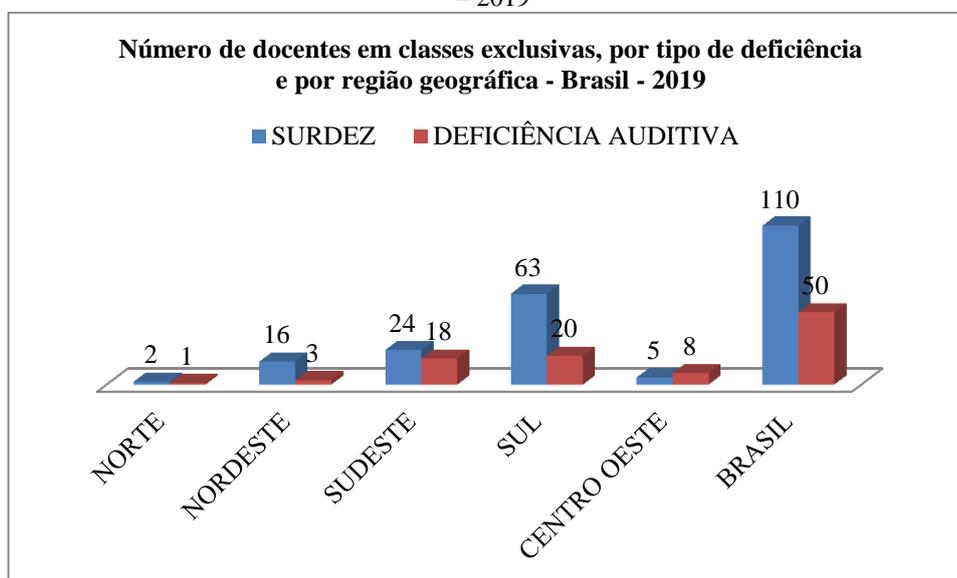
Gráfico 10 – Número de docentes em classes comuns, por tipo de deficiência e por região geográfica – Brasil – 2019



Fonte: Censo da educação básica. INEP, 2019 (tabela 2.48)

Os dados referentes ao número de docentes em classes exclusivas, por tipo de deficiência e por região geográfica, apresentam-se no gráfico a seguir:

Gráfico 11 – Número de docentes em classes exclusivas, por tipo de deficiência e por região geográfica – Brasil – 2019



Fonte: Censo da educação básica. INEP, 2019 (tabela 2.54)

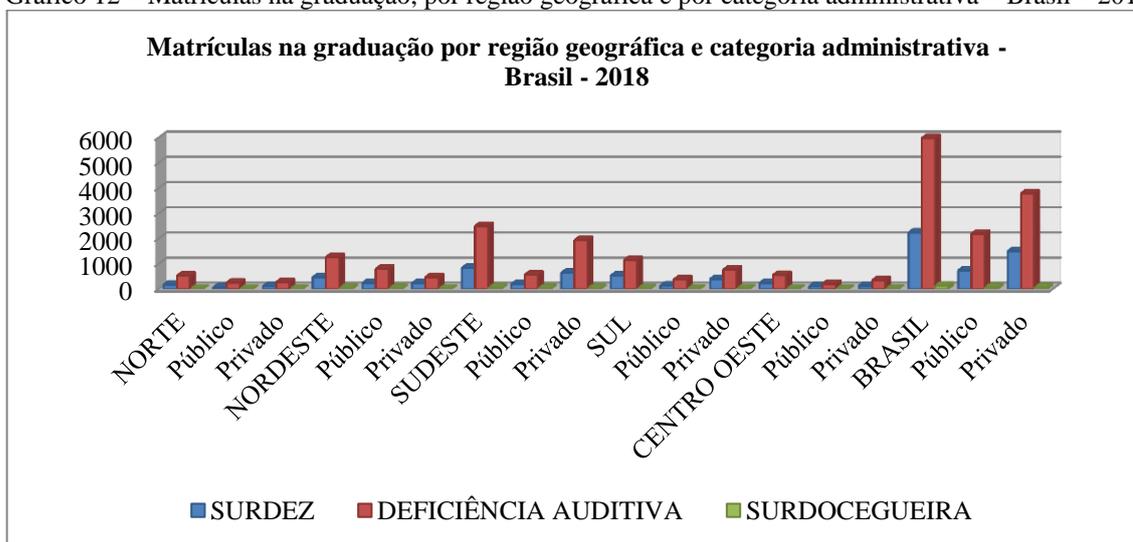
A partir dos dados sobre o número de docentes, por tipo de deficiência, que atuam em classes comuns ou em classes exclusivas, observou-se que há mais professores com deficiência auditiva em atividade nas classes comuns do que nas classes exclusivas, talvez por demandarem potencialmente menos recursos de acessibilidade. O contrário pode ser

percebido no tocante ao número de professores identificados com surdez nas classes exclusivas, cujo número se revelou maior em relação aos professores com deficiência auditiva atuando neste perfil de classe. Possivelmente, a estrutura disponibilizada lhes assegura todas as condições de acessibilidade. Constatou-se apenas um docente surdocego em atuação em classes exclusivas na região Nordeste. A partir desses dados, indaga-se como estarão o atendimento a alunos surdos e a formação de profissionais para atuação nas escolas de educação básica do país. Certamente, essa e outras questões levantadas deverão ser discutidas em outra investigação, já que serão necessários elementos mais aprofundados para essa avaliação.

Os dados disponíveis no Censo da Educação Básica relacionados à infraestrutura das escolas não se apresentam agrupados por tipo de deficiência, inviabilizando a aferição das condições de acessibilidade disponibilizadas aos estudantes surdos, que envolveriam sinalização visual, instalação de monitores para comunicação, em Libras e com o uso de legendas em língua portuguesa, por exemplo.

No ano de 2018, o Censo da Educação Superior disponibilizou os dados de matrículas na graduação, por tipo de deficiência, por região demográfica e por categoria administrativa, conforme o gráfico abaixo:

Gráfico 12 – Matrículas na graduação, por região geográfica e por categoria administrativa – Brasil – 2018



Fonte: Censo da educação superior. INEP, 2018 (tabela 1.9)

Pode-se aferir a partir dos dados constantes do gráfico que ainda é pequeno o número de matrículas de alunos surdos, com deficiência auditiva ou com surdocegueira nos cursos de graduação presenciais e a distância do país, indicando maior incidência de matrículas desses

estudantes na rede privada, talvez pela potencial disponibilização de acessibilidade. Outra hipótese também pode estar associada aos diferentes perfis institucionais: a rede pública normalmente apresenta uma rotina mais vinculada a atividades de pesquisa e extensão, além do ensino, demandando mais interações entre diferentes grupos acadêmicos, o que ainda pode dificultar que sejam asseguradas todas as condições de acessibilidade a esse alunado. Isso indica que há muito a avançar para se possibilitar formação de qualidade a esses estudantes.

Os relatórios elaborados pelo INEP, relativos ao primeiro (2014-2016) e ao segundo ciclo (2017-2018) de monitoramento do PNE em vigor, tem como base indicadores escolhidos pelo Ministério da Educação, quais sejam o percentual da população de 4 a 17 anos de idade com deficiência que frequenta a escola e o percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, que estudam em classes comuns da educação básica. Neste sentido, considerando que esses dados não foram desagregados por tipo de deficiência, eles não serão considerados neste estudo para análise da execução do PNE acerca da educação de estudantes surdos. Até porque os dados dos censos escolares produzidos pelo INEP foram mais precisos já que consideraram os perfis dos estudantes surdos, com deficiência auditiva ou com surdocegueira. Além disso, o relatório do 2º ciclo de monitoramento – Biênio 2017-2018 – apontou que foram trabalhados a construção e o aprimoramento dos indicadores para o monitoramento das metas, além de análises que possibilitem dimensionar os desafios ao alcance dos objetivos elencados no PNE (INEP, 2018, p. 11). No entanto, não apresentou alterações relativas à Meta 4 e ainda ressaltou que o monitoramento de seus objetivos é limitado pelas bases de dados oficiais disponíveis. Sendo assim, no aludido documento, mantiveram-se as referências do Censo Demográfico de 2010 e do Censo da Educação Básica (2009-2017), já que a Pnad e a Pnad contínua, esta mais recente, não ofereciam dados sobre o quantitativo do público-alvo da educação especial (INEP, 2018, p. 81). Outros dados desagregados, como sexo, raça/cor, região administrativa, compõem os relatórios de monitoramento em referência. Apesar de relevantes no contexto geral, eles não serão citados neste trabalho, considerada a necessidade primordial de se traçar estratégias para superar as limitações concernentes à apuração da qualidade do serviço prestado ao público alvo da Meta 4, aí incluída a população surda, como ficou evidenciado.

Dentro desse contexto, surpreende que, em 2020, ainda se tenha tamanha discrepância na apuração, realizada como atividade fim por instituições públicas, de dados estatísticos populacionais essenciais para balizar o desenvolvimento de pesquisas, de ações e a tomada de decisões que envolvem políticas públicas basilares de Estado. Isso nos remete a Saviani (2010, p. 388), ao constatar que

o funcionamento do sistema acaba caindo numa rotina em que as ações se tornam mecânicas, automáticas, rompendo o movimento dialético ação-reflexão-ação, que é condição *sine qua non* da educação sistematizada e, portanto, da prática educativa própria do sistema educacional.

Os dados alusivos ao monitoramento da Meta 4 apresentados em ambos os relatórios, por vezes repetitivos, estão longe de retratar as necessidades e os avanços educacionais da população de 4 a 17 anos com deficiência para o efetivo alcance dos objetivos traçados no PNE, embora o censo escolar revele a ampliação do acesso desse público à educação básica. Ainda segundo Saviani (2010, p. 388),

uma práxis que se estrutura em função de determinado(s) objetivo(s) não se encerra com a sua realização, mas traz a exigência da realização de novos objetivos, projetando-se numa nova práxis.

No tocante à educação de surdos, a limitação dos dados inviabiliza qualquer tentativa de monitorar o alcance dos objetivos traçados, para além do acesso à educação básica. Embora registre a evolução de matrículas de pessoas com deficiência na educação básica e ofereça variáveis que possibilitam conhecer características desse público, como sexo, raça/cor, etapa da escolaridade, dentre outras, os resultados carecem de tratamento que os inter-relacionem. Conforme Saviani (2010, p. 389),

para que o sistema permaneça vivo e não degenera em simples estrutura, burocratizando-se, é necessário manter continuamente, em termos coletivos, a intencionalidade das ações. Isso significa que em nenhum momento se deve perder de vista o caráter racional das atividades desenvolvidas.

Mapear aspectos do público alvo da Meta 4 que relacionam a etapa da escolaridade com a faixa etária, por tipo de deficiência, por exemplo, pode ser uma variável importante a ser considerada para o efetivo monitoramento dos objetivos do PNE, apta a se desdobrar em construção e reformulação de indicadores e em superação dos desafios comumente impostos, como: defasagem escolar; maior retenção de matrículas em determinado segmento, sem evolução dos estudantes, e conseqüente ampliação de matrículas na Educação de Jovens e Adultos (EJA); necessidade de melhor articular as atividades das classes comuns com o atendimento educacional especializado, com adequada alocação de profissionais e incremento da formação inicial e continuada, dentre outras. Além disso, entende-se que iniciativas como a Lei Brasileira de Inclusão e a reserva de vagas para pessoas com deficiência, por curso e turno nas instituições federais de ensino superior e de ensino técnico de nível médio, nos termos da

Lei nº 12.711, de 2012, alterada pela Lei nº 13.409, de 2016, também devem ser consideradas na identificação e no monitoramento do acesso e da permanência, ou seria melhor dizer, da evolução de pessoas com deficiência no contexto educacional e suas repercussões no acesso e na permanência ao/no trabalho.

Cumpramos lembrar que a constatação da necessidade urgente de ajustes na coleta dos dados censitários utilizados no campo da educação, longe de ser novidade, configura-se como uma das estratégias estabelecidas para o alcance da Meta 4 (4.15), impondo-se, no sentido de se promover, por iniciativa do Ministério da Educação, nos órgãos de pesquisa, demografia e estatística competentes, a obtenção de informação detalhada sobre o perfil das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação de zero a dezessete anos, em conformidade com o art. 4º, parágrafo único, da Lei nº 13.005, de 2014.

## CAPÍTULO 5 - POLÍTICAS PÚBLICAS DE ACESSO A CARGOS PÚBLICOS FEDERAIS PARA PESSOAS SURDAS E PERMANÊNCIA NO TRABALHO

*“Somente na medida em que os homens criam o seu mundo, que é mundo humano, e o criam com seu trabalho transformador – se realizam.”*

Paulo Freire

### 5.1. Analisando o acesso ao INES a partir do aparato legal

Situadas as políticas públicas educacionais para a formação das pessoas surdas, essenciais para a efetivação das condições adequadas para sua inserção e permanência no trabalho, é chegado o momento de analisar o acesso a cargos públicos federais para profissionais surdos e seu processo de inclusão no INES, a partir das experiências relatadas pelos servidores do Instituto entrevistados. Mais uma vez, o ponto de partida para subsidiar essa investigação é a Constituição Federal (1988), que proibiu qualquer discriminação no tocante a salário e critérios de admissão do trabalhador com deficiência (Art. 7º, XXXI) e estabeleceu que a lei lhe reservasse percentual de cargos e empregos públicos e definisse os critérios de sua admissão (Art. 37, VIII). Em 1988, ano de promulgação da Constituição cidadã, apenas um dos servidores ouvintes entrevistados compunha o quadro do INES. Sobre sua experiência de ingresso na instituição, relatou:

[...] passei a cursar [...] o curso de especialização no INES, [...] foi assim que começou de fato a minha relação com pessoas surdas [...] A nossa expectativa era fazer um concurso público e ser servidora pública federal. [...] fiz o concurso, fui aprovada e foi [...] uma alegria muito grande [...] trabalhar na instituição. [...] não havia candidatos surdos [...] no meu concurso [...]. (ENTREVISTADO Nº 9, 2020).

Nos anos de 1980, o INES oferecia um Curso de Especialização para Deficientes da Audição (ROCHA, 1997, p. 28), cujos concluintes normalmente se candidatavam a uma vaga docente nos concursos públicos da instituição. Não há registros de participação de candidatos surdos em concursos realizados naquele período, certamente em decorrência das restrições impostas pela ausência de acessibilidade plena ao longo do percurso formativo.

Em 1989, a Lei nº 7.853 estabeleceu normas gerais para o exercício pleno dos direitos das pessoas com deficiência, a ser viabilizado pelo Poder Público e seus órgãos, por meio de atendimento prioritário e adequado (Art. 2º, Parágrafo único, e Art. 9º). No tocante ao trabalho (Art. 2º, Parágrafo único, Inciso III), destacam-se a indicação do apoio governamental à formação profissional; a garantia de acesso aos serviços concernentes, inclusive aos cursos regulares voltados à formação profissional; e a adoção de legislação

específica que discipline a reserva de mercado de trabalho, em favor das pessoas com deficiência, nas entidades da Administração Pública e do setor privado. Além disso, definiu como crime obstar a inscrição em concurso público ou o acesso de qualquer pessoa a cargo ou emprego público, em razão de sua deficiência, cominando penalidades de reclusão e multa (Art. 8º, II), incluída a responsabilidade patrimonial pessoal do administrador público pelos danos causados em face à adoção de critérios subjetivos para indeferimento da participação em qualquer etapa de concursos públicos (Art. 8º, §2º, incluído pela Lei nº 13.146, de 2015).

Em consonância com a Lei nº 8.112, de 1990, que instituiu o Regime Jurídico dos Servidores Públicos Civis da União, os cargos públicos são acessíveis a todos os brasileiros (Art. 3º, Parágrafo único), assegurando-se às pessoas com deficiência o direito de se inscrever em concurso público para provimento de cargo cujas atribuições sejam compatíveis com a respectiva deficiência; reservando-lhes até 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas no concurso (Art. 5º, §2º). Nesse período de surgimento das primeiras leis para assegurar o acesso de pessoas com deficiência a cargos públicos federais (anos de 1990), dois dos servidores ouvintes entrevistados ingressaram no INES, trazendo os seguintes relatos:

Meu intuito [...] era ter um emprego público federal, pois já trabalhava no magistério estadual e em faculdade particular. Como lecionar para surdos? Essa era a minha maior dúvida ao realizar o concurso para o INES. Entre os candidatos havia um surdo, que me deixou bastante insegura a ponto de afirmar que jamais seria aprovada. Contudo, fui aprovada em primeiro lugar e o surdo em segundo. O diferencial de nota deu-se em razão da prova escrita e nos títulos, que tive maior pontuação. [...] (ENTREVISTADO Nº 6, 2020).

Tem 25 anos que eu trabalho [...] no INES, no mesmo setor. [...] no início, tinham poucos servidores surdos, [...] a maioria já aposentados e eles não usavam a Libras, que, se eu não me engano, [...] não tinha nem esse nome ainda ou já existia [...] eram sinais, mas eles são alfabetizados, então a gente se comunicava mesmo em Português escrito. Depois de um tempo, teve o primeiro concurso, que entraram os professores de Libras, mesmo [...]. (ENTREVISTADO Nº 1, 2020).

Um dos entrevistados relatou a participação, ou melhor, a disputa por uma vaga no concurso do INES com um candidato surdo, que acabou preterido nas provas escrita e de títulos. O outro entrevistado relatou o convívio com poucos servidores surdos, que compunham o quadro do INES há muitos anos, já aposentados, com os quais utilizava a língua portuguesa escrita para se comunicar. Lembro-me desse pequeno grupo, embora quase não interagisse com ele, em decorrência das atividades então desempenhadas, porque também ingressei no Instituto nesse mesmo período. Eu e outros servidores fizemos o concurso para a então nomeada Escola Técnica Federal de Química de Nilópolis, atual Instituto Federal de

Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, e fomos convocados para trabalhar no INES. Não me recordo de notar a participação de candidatos surdos no aludido concurso, talvez, como já foi apontado, em função da ausência de acessibilidade na formação educacional.

No ano de 1999, aconteceu a regulamentação dos diplomas legais citados, por meio do Decreto nº 3.298, que assegurava à pessoa com deficiência o direito de se inscrever em concurso público e a possibilidade de concorrer a todas as vagas, reservando-lhe no mínimo o percentual de cinco por cento em face da classificação obtida (Art. 37). Além disso, estabelecia orientações sobre a execução do processo de seleção (Arts. 38 a 43) e indicava a observância do Art. 20 da Lei nº 8.112, de 1990, alusivo ao estágio probatório, para análise dos aspectos relacionados ao potencial de trabalho da pessoa com deficiência (Art. 44). Depois disso, o INES só realizou concurso público nos anos de 2000, quando contou com o ingresso do primeiro candidato surdo aprovado, cuja vivência foi compartilhada na entrevista concedida para esta pesquisa:

[...] quando eu fiz o concurso [...] pro INES [...] eu já era servidora municipal e estava bem desmotivada onde eu estava trabalhando. E eu sempre fiz concurso público pra várias áreas, mas eu [...] nunca tinha feito concurso pra nível superior dentro da minha área [...] E pra minha surpresa, eu fui aprovada [...] eu não entrei na vaga de deficiente, porque [...] pra área que eu estava concorrendo, não existia e eu nunca tinha feito até então concurso usando a vaga de deficiente. Eu só fui [...] saber que eu poderia ter feito concurso pra vaga de deficiente depois que eu entrei pro INES [...]. Eu sempre fiz os concursos para ampla concorrência. [...] (ENTREVISTADO Nº 4, 2020).

O servidor entrevistado participou do concurso disputando vaga de ampla concorrência, já que o edital não trazia previsão de vagas reservadas para pessoas com deficiência, possivelmente em função do reduzido quantitativo oferecido. Sua experiência ilustra, no entanto, que, a aludida previsão ainda era uma informação pouco disseminada na sociedade.

Em 2005, o Decreto nº 5.626 regulamentou a Lei de Libras, assegurando prioridade às pessoas surdas nos cursos de formação de professores para o ensino de Libras (Art. 4º, Parágrafo único). Como já foi detalhado, no capítulo anterior, no ano de 2006, a Universidade Federal de Santa Catarina iniciou a oferta do curso de graduação de Licenciatura em Letras/Libras. Em 2009, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, tratado equivalente a Emendas Constitucionais (Art. 5º, § 3º, CF/1988), estabeleceu, no tocante ao trabalho, que os Estados Partes devem proibir a discriminação baseada na deficiência nas questões relacionadas ao emprego, inclusive acerca de

recrutamento e admissão, permanência, ascensão profissional e condições seguras e salubres de trabalho; proteger os direitos das pessoas com deficiência, em igualdade com as demais pessoas, incluindo iguais oportunidades e igual remuneração por trabalho de igual valor, além de reparação de injustiças e proteção contra o assédio no trabalho; possibilitar às pessoas com deficiência o acesso efetivo a programas de orientação técnica e profissional e a serviços de treinamento profissional e continuado; empregar pessoas com deficiência no setor público; assegurar que adaptações razoáveis sejam feitas para pessoas com deficiência no local de trabalho (Art. 27). Após a promulgação da Convenção, o INES realizou concursos públicos nos anos de 2013 e 2014.

O concurso realizado no ano de 2013 (Edital nº 9/2012) atendia principalmente à recomendação do Tribunal de Contas da União no sentido de substituir trabalhadores terceirizados que exerciam atividades previstas no plano de carreira docente das IFES por profissionais concursados, nos termos da legislação vigente. Sendo assim, foram oferecidas, dentre outras, 39 (trinta e nove) vagas para professores de Libras, cujas atividades eram exercidas por Instrutores de Libras e Assistentes educacionais em Libras, categorias terceirizadas para as quais não se exigia formação de nível superior. Já o concurso realizado em 2014 (Edital nº 29/2013) buscava essencialmente prover o Instituto com recursos humanos para ofertar o curso de graduação de Licenciatura em Pedagogia, vinculado ao Plano Viver sem Limite. Ambos os processos seletivos contribuíram também para recompor a força de trabalho impactada ao longo dos anos pela evolução das aposentadorias. Participaram desses certames seis servidores entrevistados, cujas experiências são a seguir apresentadas:

Aqui, [...] tive duas experiências. A primeira, como assistente de alunos [...] E a [...] atual como assistente em administração. (ENTREVISTADO Nº 2, 2020).

[...] Eu estava tentando concurso para vários lugares [...]. O INES, eu tive até um pouco de receio, porque eu pensei: *Eu vou chegar lá [...] como é que vai ser [...]? Será que vai ser todo mundo surdo?* [...] Eu falei: *se eu passar também eu vou [...] fazer [...] o melhor possível* [...] não tive aquele medo, tive um receiozinho, aquele frioquinho na barriga. [...] (ENTREVISTADO Nº 3, 2020).

“[...] Eu estava tentando carreira jurídica, [...] surgiu a oportunidade desse concurso público [...] e, eu, [...] formada em Licenciatura, [...] falei: [...] *eu nem sabia que esse instituto existia e eu não sei me comunicar com surdo, eu não aprendi isso na faculdade. Me deu pane. Aí ela [a irmã] falou: ah, mas lá, aprende. [...] no edital está dizendo que você vai fazer curso de Libras. Eu falei: alguns períodos, um semestre, um ano de Libras não vai me dar bagagem pra eu me comunicar e dar aulas de maneira fluente pro surdo. Eu não me sinto [...] capacitada e habilitada pra aprender numa aulinha. A gente faz cinco, seis anos de Inglês e às vezes a gente nem sabe falar Inglês. Como é que em pouco tempo eu já vou me jogar em sala de aula para dar aula?* [...] eu fiquei assustada, fiquei interessada, mas não fiz e tentei

para carreira administrativa porque eu achei que o desafio ia ser menor. [P: Então, foi um fator decisivo por conta de você nunca ter tido contato com a língua e com esse universo?] Exatamente... [P: Aí, interferiu na tua escolha de cargo, no caso?] Com certeza. [...] (ENTREVISTADO Nº 5, 2020).

Fui contratado em 1994, [...] como terceirizado, [...] professor de Libras [...]. Quando abriu concurso, em 2013, [...] eu passei. [...] Minha participação foi muito boa, [...] não tive nenhum problema, nenhuma barreira. Eu não fiz o concurso pela cota. Eu fiz pela ampla concorrência, sem videoconferência em língua de sinais. Apenas com leitura e resposta diretamente na prova [...]. Acessibilidade. Tinha um intérprete ali na sala de aula, passava algumas informações, enquanto eu fazia a prova. Eu escolhi o cargo de professor de Libras por causa da minha formação, [...] Letras/Libras. [...] (ENTREVISTADO Nº 7, 2020).

No ano de 2003, eu [...] comecei a trabalhar no INES, [...] como terceirizada. E eu trabalhava na função de instrutor [...] de Libras. [...] nesse período também fazia a graduação do Letras/Libras. [...] eu soube que o contrato iria acabar. [...] que o INES estava preparando [...] um concurso [...]. Meu contrato foi até dezembro de 2012 [...] Quando eu vi a quantidade de vagas [...] eu fiquei pensando: *eu quero ser professora do INES [...] eu acho que eu não vou conseguir*. Eu vi que era pra todo o território nacional [...] Porque o INES abriu muitas vagas para os professores de Libras. Aí, eu falei: *muitas pessoas se formaram no Letras/Libras*. [...] primeira coisa que eu fiz foi correr na FENEIS [...] Aí, ela fez um preparatório [...] de seis meses antes do concurso. [...] eu estudava de manhã até de noite e também sábado e domingo. [...] enquanto servidora, professora de Libras, no ano de 2013, foi quando eu entrei no INES. (ENTREVISTADO Nº 8, 2020).

[...] saiu um edital [...] o primeiro concurso pra professor de Libras do INES. [...] era meu sonho trabalhar no INES e também eu já estava estudando Letras/Libras. [...] antes eu tinha feito outros concursos do INES, [...] mas não passei [...]. Então, eu tentei pelo Letras/Libras. [...] tinha trinta e nove vagas. [...] eu não fui aprovada [...] e sobraram muitas vagas. Quando eu vi o resultado [...] eu não acreditei. [...] Eu pensei: *eu vou desistir. Não vou fazer outro concurso do INES* [...] Aí, abriu outro edital de concurso pro INES, que só tinha cinco vagas. No primeiro, tinha 39 vagas [...]. Fiz a inscrição, fiz a prova [...]. Quando eu olhei o resultado, eu tinha sido aprovada. Ah, eu pulei de alegria. [...] Então, até hoje eu trabalho no INES [...]. Eu entrei em 2014. [...] (ENTREVISTADO Nº 10, 2020).

Mesmo ingressando no INES em ocasiões diferentes e por isso nem sempre alcançados por legislação que estabelecesse condições de participação nos concursos, nenhum dos servidores entrevistados, surdos ou ouvintes, revelou qualquer discriminação ou falta de acessibilidade nos certames de que participaram, confirmando que o acesso aos cargos está assegurado para todos.

Dois servidores ouvintes relataram que a participação no concurso não decorreu de uma escolha específica, já que tentavam aprovação em diferentes seleções. Chamou a atenção a declaração de um deles, ao informar que deixou de concorrer a uma vaga de professor, tendo formação compatível com o cargo oferecido, em função da ausência de contato com a língua de sinais e da preocupação sobre sua capacitação para ministrar aulas para alunos surdos nessa língua. Certamente, essa é uma apreensão que deve rondar diversos

profissionais. Afinal, como já foi demonstrado, as licenciaturas oferecem a disciplina de língua de sinais com carga horária média de 60 (sessenta) horas, a fim de habilitar os formandos para o atendimento dos alunos surdos, o que se revela insuficiente. Além disso, também precisam ser debatidas outras estratégias de formação de profissionais e de ensino, para além da língua, já que em muitas escolas os profissionais encontrarão diferentes perfis de alunos e de colegas de trabalho.

Dos quatro servidores surdos entrevistados, somente três concorreram a vagas reservadas a pessoas com deficiência. Dois deles participaram de ambos os certames. Um fez opção por cargos diferentes nos dois episódios, em função da projeção de carreira dessas alternativas. O outro foi reprovado ao disputar uma vaga docente na primeira tentativa e aprovado na segunda oportunidade. Dois profissionais integravam a equipe de trabalhadores terceirizados, cujos contratos não foram renovados, e deveriam ser substituídos pelos profissionais concursados.

Nos relatos, foi possível perceber também a grande expectativa que o primeiro concurso para o provimento de cargos de professor de Libras no INES causou na comunidade surda. Primeiro, porque no período de divulgação do edital do concurso, o curso de Licenciatura em Letras/Libras da UFSC, cuja oferta iniciou-se em 2006, já contava com vários concluintes. Segundo, porque seria o primeiro certame do INES, após a edição do Decreto nº 5.626, que assegurava prioridade às pessoas surdas para o ensino de Libras nas instituições de educação básica e superior. Isso repercutiu internamente na Instituição também, mas de outro modo. A conquista da possibilidade de realizar esse concurso, que aparentemente, deveria ser motivo apenas de celebração, gerou questionamentos de movimentos sociais e de servidores acerca do grande quantitativo de vagas oferecidas para esse perfil de candidatos e da capacidade desses profissionais para desempenhar as funções docentes, até então exercidas por muitos deles, na precária e irregular condição de trabalhadores terceirizados, totalizando 39 (trinta e nove) pessoas, sem levantar celeumas. Naquele momento, essa ocorrência me tocou como um importante alerta. Por que o ingresso de profissionais surdos concursados no INES causava tanta comoção? Por que se levantavam questões sobre a capacidade da pessoa surda para desenvolver o trabalho? Será que a preocupação com a “incapacidade” era realmente sobre a pessoa surda ou sobre quem as questionava? Ela envolveria reflexões sobre formação e acessibilidade, como o domínio ou não da língua de sinais pelos profissionais, que são na maioria ouvintes? Que implicações isso poderia ter no dia a dia institucional?

### 5.1.1. Capacitismo ou inacessibilidade?

As questões suscitadas pela comunidade do INES na ocasião da realização do seu primeiro concurso para professores de Libras trouxeram à tona reflexões sobre capacitismo, definido por Mello (2016, p. 3274), como “*a capacidade de ser e fazer que é reiteradamente negada às pessoas com deficiência em diversas esferas da vida social*”, manifestada por “*atitudes preconceituosas que hierarquizam sujeitos em função da adequação de seus corpos a um ideal de [...] capacidade funcional*” (ibid., p. 3.266) e sobre estigmas relacionados à sua capacidade e à sua autonomia para a realização de direitos sociais. No caso das pessoas surdas, essas reflexões levaram ao questionamento acerca da existência de uma incapacidade delas ou, na verdade, de barreiras na comunicação e/ou inacessibilidade que podem “*torná-las incapazes*”. Indagados sobre o tema, os servidores entrevistados fizeram os seguintes relatos:

[...] eu já ouvi falar que [...] o aprendizado se dá mais 70% pela audição. Então, eles têm uma dificuldade realmente de entender. A gente explica uma coisa, eles dizem que entenderam, que está tudo bem e saem daqui e fazem tudo diferente do que a gente explicou. [...] Principalmente, quem não aceita o intérprete. (ENTREVISTADO Nº 1, 2020).

[...] Eu tive muitos exemplos aqui no INES mesmo, porque eu [...] tenho contato com muitos surdos usuários da língua de sinais. Aqui, é um trabalho totalmente acessível pra eles. Os ouvintes, os surdos sabem língua de sinais, ou chamam os intérpretes. [...] Sem essa comunicação, eu acho que ficariam muito isolados. [...] eu consigo ver que eles são capazes de fazer o trabalho, mas se não tiver a comunicação, se não tiver instrução acessível pra ele, assim como com a gente. Vamos imaginar que nós, falantes da língua portuguesa, estamos em outro país. Se falam [...] outra língua [...] e a gente não entendeu, nós também não saberíamos a ordem a ser executada. Só pra fazer uma comparação. (ENTREVISTADO Nº 2, 2020).

[...] incapaz seria uma palavra muito forte, mas [...] essa barreira na comunicação [...] pode trazer grandes prejuízos [...]. A comunicação é fundamental e pode ter barreira, sim, ainda mais [...] quando o surdo [...] está num nível mais estratégico. Eu [...] senti um pouco isso [...]. E [...] eu vejo que os surdos também [...] tem uma grande dificuldade [...] de se pronunciar na escrita. Até porque não é a primeira língua deles, [...] essa comunicação, [...] em determinados casos, [...] pode, sim, ser uma barreira até [...] para [...] muitos surdos que já tem doutorado [...]. Agora, aquelas pessoas que [...] só fazem o fundamental, um ensino médio, na hora que ela chega ao mercado de trabalho, eu acho que a comunicação fica bem comprometida. Não tornando ela incapaz, ela é capaz de fazer n serviços [...]. (ENTREVISTADO Nº 3, 2020).

Existem barreiras de comunicação, sim, e essas barreiras [...] acabam [...] causando o [...] que eu falo de baixa produtividade, mas não que isso torne o surdo incapaz. [...] Eu posso colocar um surdo e [...] uma pessoa que não tem a deficiência e dar uma tarefa [...] e cada um vai exercer de uma maneira diferente, mas se você passar as informações do objetivo final, os dois conseguem chegar. Talvez os surdos possam [...] demorar um pouco [...] se tiver no caminho a questão da comunicação

[...] mas não por conta de [...] incapacidade dele. E [...] também tem [...] uma percepção da língua portuguesa, [...], um ponto fraco deles. [...] Acaba não facilitando muito, mas [...] não me acho incapaz e não acho que sejam incapazes, não. [...] Eu posso estar [...] exercendo minha atividade normalmente e os surdos com uso da Libras, existem equipamentos, [...] que atendem à deficiência deles, mas nem todos os locais têm. Então, ele acaba sendo prejudicado, mas não que isso o torne [...] incapaz. Eles são capazes de fazer qualquer tipo de atividade. (ENTREVISTADO Nº 4, 2020).

Eu acho que a dificuldade de comunicação pode embarrear, sim, o desenvolvimento da capacidade de qualquer pessoa. Qualquer dificuldade de acesso à informação, mesmo para pessoas consideradas [...] sem deficiência [...] pode prejudicar o acesso a oportunidades na vida e eu acredito que essa questão linguística atrapalha bastante. O surdo fica bastante [...] deficitário em relação [...] à informação, essa compreensão de informações. Isso eu acho que atrapalha, sim. (ENTREVISTADO Nº 5, 2020).

[...] não os considero incapazes, mas que há barreiras de comunicação é um fato verídico e [...] elas devem ser minoradas. Para tanto, há necessidade de maior número de legendas em jornais, filmes, maior domínio da leitura e escrita da língua portuguesa por parte dos surdos e disseminação da Libras entre os ouvintes. (ENTREVISTADO Nº 6, 2020).

[...] na sociedade, tem muitas barreiras [...]. Na comunicação, então, nem se fala. [...] teve um crescimento, uma aceitação, mas antes não tinha nada [...]. Faltava essa questão da acessibilidade. [...] Teve um certo progresso. Mas [...] até hoje existe um preconceito. Não aceitar as pessoas com deficiência. [...] mas [...] a barreira comunicacional dentro do ambiente de trabalho, principalmente nessa área, a maioria dos chefes [...] quando vê um surdo não sabe como [...] vai fazer [...]. Mas tem que respeitar a lei da cota do deficiente [...] só por causa disso coloca, mas [...] falta o intérprete, tem vários entraves aí. [...] Agora, [...] se isso faz com que eu seja incapaz? De modo algum [...]. Eu vejo que [...] os outros [...] que são incapazes de não entender o progresso. O surdo [...] por anos [...] tem quebrado as barreiras, buscando a acessibilidade [...]. Falta muita coisa, sim, mas estamos na luta. (ENTREVISTADO Nº 7, 2020).

[...] Sim, falta, sim, língua de sinais. Mas podemos dizer que o sujeito surdo [...] é incapaz por isso? De forma alguma. É o contrário. Sujeitos ouvintes que tem dificuldades. Falta reconhecimento de quem é o sujeito surdo. [...] precisa desse reconhecimento da língua de sinais [...] os ouvintes que precisam mudar. [...] Tem algumas dificuldades. [...] Está no [...] trabalho onde tem surdos? Então, precisa pesquisar. Precisa aprender a língua de sinais pra se comunicar com o surdo pra que o motive também. É muito importante passar as instruções [...] em língua de sinais por causa do surdo. Esse é o maior problema na maioria dos ouvintes. Ele sempre aponta que o surdo que é o problema, mas não é isso. Temos que fazer a mudança. [...] Parece que tem melhorado, [...] tem tido um progresso. Eu espero que melhore cada vez mais esse reconhecimento do sujeito surdo e o uso maior da língua de sinais. (ENTREVISTADO Nº 8, 2020).

[...] É claro que as barreiras de comunicação, elas incapacitam [...] uma pessoa de exercer plenamente a sua cidadania. Se eu tenho um jornal, veja bem, agora, nessa crise toda, [...] todas essas informações que nos ajudam [...] a sobreviver a essa pandemia. Se elas não [...] estão acessíveis às pessoas surdas, é claro que a pessoa surda fica incapaz de se defender, mas a incapacidade não é da pessoa surda. A incapacidade é da sociedade de criar mecanismos de modo que ela possa acessar conhecimento e se formar, ter sua existência [...], de modo que ela [...] tenha a sua

existência garantida do ponto de vista da sua sociabilidade. (ENTREVISTADO Nº 9, 2020).

[...] eu nasci surda [...] eu uso a oralização, uso o aparelho. Em qualquer lugar [...] eu tento sempre me comunicar por meio da oralização. [...] Mas não é fácil. [...] Se a pessoa fala devagar, eu consigo entender. [...] Quando eu não entendo o que a pessoa fala, eu uso a escrita. Tem muitos ruídos de comunicação [...] porque as pessoas não sabem Libras. [...] Hoje [...] tem um pouco de acessibilidade, pois algumas pessoas começaram a [...] ter outra visão [...] dos surdos [...]. Ainda está em processo e eu acredito que no futuro vai melhorar. [...] Qualquer pessoa surda é capaz. Eu fico pensando nos surdos que não são oralizados, que só usam língua de sinais [...] como é que fica o ambiente de trabalho, no shopping, [...] quais são as estratégias? [...] eles se esforçam pra escrever por meio do papel [...] é um grande esforço. Isso também mostra que eles são capazes [...] E eu vejo [...] todos os surdos oralizados, usuários da língua de sinais, bilíngues, todos são capazes, sim. (ENTREVISTADO Nº 10, 2020).

A partir da análise das respostas de todos os servidores entrevistados, independentemente da condição de surdos ou ouvintes, foi unânime a prevalência da percepção sobre a ausência de acessibilidade estrutural e atitudinal na sociedade, que tende a inviabilizar o pleno exercício da cidadania pelo sujeito surdo. Partindo-se desse princípio, qualquer circunstância inacessível ocasiona ou impõe “incapacidade” a qualquer pessoa, surda ou não.

Uma importante ilustração das variáveis relacionadas à acessibilidade diz respeito ao exercício ou não de direitos sociais por esse público. Os servidores entrevistados que tiveram experiência profissional anterior ao ingresso no INES compartilharam as seguintes vivências:

[...] Eu acabei trabalhando como tradutor de legenda de seriado, porque eu já tinha um conhecimento da língua inglesa. [...] Me deram um trabalho que foi super acessível. [...] Eu trabalhei rapidamente num [...] cinema, [...] fiz uma entrevista através de classificados de jornal [...] a mulher me aceitou. Fui entender depois que era porque precisava de quatro pessoas, três só se interessaram no cargo e, menos de um mês depois, eu acabei demitido [...] fui trabalhar como sorveteiro. [...] Fiquei um dia só, porque o pagamento era pouco, mas foi uma experiência boa. O empregador não se incomodou com o fato de eu ser surdo, estava querendo pessoas, me aceitou. (ENTREVISTADO Nº 2, 2020).

[...] não tive isso na minha realidade [...] inclusive em trabalhos [...] em nenhuma delas eu me deparei com alguma pessoa que tivesse alguma deficiência auditiva ou visual [...]. Inclusive, em muitos dos lugares que eu trabalhei, nem acessibilidade tinha [...] hoje a gente vê que isso [...] está forte, está melhorando. [...] (ENTREVISTADO Nº 3, 2020).

[...] Tive muitas frustrações, sim. [...] Aqueles testes de dinâmica. [...] Eu lembro que uma vez eu concorri a uma vaga [...] pra fazer [...] trainee. [...] quando chegou na [...] dinâmica eu [...] consegui, mas [...] eu tive uma dificuldade [...] nessa parte da entrevista, até porque eu já estava usando o aparelho auditivo e isso me causou um pouco de [...] tristeza [...]. Na época, eu não tinha muita noção [...], mas [...] eu tinha percebido que era por conta [...] da minha deficiência, até porque eu tenho uma

dificuldade pra falar [...] e isso acabou me prejudicando. [...] Enveredei pro concurso público, porque é [...] um mecanismo de neutralidade [...]. Já fiz muitas entrevistas e descartada nas entrevistas por conta da deficiência e também por conta da cor de pele. [...] (ENTREVISTADO Nº 4, 2020).

Nesses trabalhos nunca tive alunos surdos ou com algum tipo de diferença. (ENTREVISTADO Nº 6, 2020).

Meu trabalho anterior ao instituto [...] foi em escolas privadas [...] por incrível que pareça, isso é [...] um diagnóstico terrível, [...] não tive nunca nenhum tipo de necessidade, nada me foi solicitado em relação a qualquer aluno que tivesse algum tipo de deficiência. Portanto, nessa altura que eu trabalhei [...] antes do Instituto [...] provavelmente essas pessoas não estavam em escolas particulares [...] possivelmente nem em escolas estavam [...]. (ENTREVISTADO Nº 9, 2020).

Esses relatos são muito significativos e nos impactam (ou deveriam) na medida em que evidenciaram a gravidade com que são aviltados os direitos da pessoa surda nas tentativas de exercício pleno da sua cidadania, quer por não estarem matriculadas nas escolas e, por isso, não demandarem acessibilidade, quer por empresas discriminarem profissionais no processo de seleção, em razão da deficiência e da cor da pele, ou inviabilizarem sua contratação ou permanência por não oferecerem condições de trabalho compatíveis com suas necessidades. Essas condutas capacitistas devem ser rechaçadas não apenas por sua ilegalidade, mas por representarem concretas manifestações de abomináveis desumanização e desrespeito ao outro, que passa a “ser aceito” pelo empregador que “não se incomoda” com o fato de o candidato ser surdo porque “estava querendo pessoas” ou porque faltavam interessados nas vagas de trabalho oferecidas, caracterizando-se esses cidadãos como alternativas de menor valor meramente toleráveis ou induzindo-os à procura de colocação exclusivamente por meio de concurso público, não por opção deles, mas em busca de “neutralidade” na disputa. Embora nenhum dos entrevistados tenha indicado a vivência, isso também ocorre no caso de contratação de pessoas surdas unicamente para cumprir a legislação trabalhista, especificamente o Art. 93 da Lei nº 8.213, de 1991, popularmente conhecida como “Lei de Cotas”, sem a oferta, no entanto, de condições efetivas. Por outro lado, os servidores surdos entrevistados enaltecem condições acessíveis vivenciadas profissionalmente em ambientes educacionais públicos, cujas características, embora não os isentem de dificuldades, tendem a favorecer sua superação. E quais seriam essas condições?

### *5.1.2. Vivência e comunicação acessíveis... De fato, o bilinguismo?*

A dificuldade na comunicação foi uma referência recorrente em todos os relatos dos entrevistados, que se relaciona com as práticas, ou a ausência delas, resultantes, como já foi dito, da falta de conhecimento das pessoas, de modo geral, sobre si mesmas, o outro e as necessidades de todos para bem estarem em sociedade. Essa dificuldade se reporta não só à formação social mais ampla, que demanda convívio com a diversidade e informação, mas também aos diferentes níveis (etapas de ensino e conteúdos) da formação acadêmica da população decorrentes das inúmeras desigualdades que caracterizam o país. No que diz respeito à estrutura, embora a disponibilização de comunicabilidade venha melhorando e apesar da diversificada tecnologia ofertada, ainda há muito a avançar na veiculação de conteúdos em língua de sinais, com áudio (para aqueles que assim optarem) e legenda em língua portuguesa, em variadas mídias, plataformas e principalmente na prestação de serviços.

Como já foi dito, pessoas surdas oralizadas e pessoas ouvintes costumam desconhecer a língua de sinais até que ocorra o primeiro contato com pessoas surdas que a utilizam para comunicação, embora ela seja reconhecida como uma língua oficial no Brasil. Um dos profissionais surdos entrevistados relatou essa vivência:

[...] eu fui oralizada. [...] Eu comecei a aprender Libras [...] com 18 anos. [...] eu tinha um sonho de trabalhar no INES. [...] Aí, eu pensei: [...] *antes, eu tenho que aprender Libras.* [...] eu fiz um curso de Libras no bairro da Tijuca, mas, em pouco tempo, eu pensei: *eu não preciso fazer um curso de Libras.* Porque eu já estava adquirindo de maneira muito rápida. É uma língua própria do surdo, a sua língua primeira [...]. Eu parei o curso e comecei a ter contato com os outros surdos e [...] começamos a usar a língua de sinais. (ENTREVISTADO Nº 10, 2020).

Já na idade adulta, em busca do sonho de atuar como professor do INES, o servidor entrevistado, surdo oralizado, empenhou-se por iniciativa própria para aprender a língua de sinais, entendida como primeira língua dos surdos, que tem a modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua e a modalidade oral como opcional, nos termos da legislação vigente. Mas se a língua de sinais é oficial no país, é possível tornar a sociedade acessível para surdos a partir de iniciativas pontuais de seu aprendizado como relatado? E como fica também o domínio da língua portuguesa escrita pelos sujeitos surdos, que comumente se configuram em grupos minoritários em relação às pessoas ouvintes no seu cotidiano, na sua vida acadêmica e profissional, em que prevalece, em função disso, a comunicação em língua portuguesa oral?

A fim de tornar a sociedade acessível, a legislação em vigor no país intenta, por meio do Poder Público, garantir educação bilíngue para surdos (PNE 2014-2024, estratégia 4.7) e apoiar a difusão da língua de sinais na comunidade escolar (Decreto nº 5.626/2005). Como já

se disse neste trabalho, considerando que não é possível um mundo constituído exclusivamente por pessoas surdas ou por ouvintes e que a sociedade é composta por diferentes sujeitos mesmo dentro de cada um desses perfis, como falar em educação bilíngue para surdos? Somente apoiar a disseminação da língua de sinais na comunidade é suficiente? A língua de sinais e a língua portuguesa, escrita e/ou oral (opcional), respeitadas as especificidades de cada sujeito, não deveriam alcançar toda a população? Sobre o assunto, dois servidores entrevistados assim se manifestaram:

[...] eu acho que [...] essa atitude não. [...] No caso seria exigência, mas que ainda não aconteceu, do Poder Público colocar na escola e todo mundo ter contato com a Libras [...] desde pequeno ia facilitar é muito para todo mundo. [...] (ENTREVISTADO Nº 1, 2020).

Na minha opinião [...] Libras deveria ser obrigatório nas escolas. [...] Eu acho que o Português como L2 [segunda língua] tem que ser garantido para todos os surdos [...]. Escrito, [...] porque é o que está garantido, o que é exigido por lei. E eu vejo que isso não acontece. Os surdos [...] fazem graduação, vão [...] avançando nas etapas escolares, mas com muita deficiência no Português e isso, para mim, é uma maneira de ele não ter total acessibilidade. O ouvinte, ele tem que aprender Libras, mas o surdo, [...] é importante para ele ter essa independência, porque se ele tem um documento para ler e ele tem que assinar, ele tem que ter autonomia para ler e interpretar e saber que não está sendo enganado naquilo. E não confiar em alguém para interpretar pra ele. Então, isso, pra mim, é um direito que ele tem e tem que ser garantido e, às vezes, eu acho que o surdo quer garantir tanto [...] a sua língua e esquece que [...] a língua portuguesa também é um direito dele. (ENTREVISTADO Nº 5, 2020).

Considerando a prevalência da modalidade oral da língua portuguesa, de que modo quebrar a barreira de acesso da pessoa surda à modalidade escrita dessa língua? Quanto a esse tema, o mesmo servidor entrevistado complementou:

E acredito também que o Português, da forma como tem sido ensinado, ainda precisa avançar. [...] Toda a didática e as práticas pedagógicas para o ensino de língua portuguesa sempre foram voltadas para pessoas ouvintes, baseadas muito na oralização e isso talvez ainda esteja em desenvolvimento para melhor atender o público surdo. Então, eu acredito que a gente tem muito a avançar nisso. [...] (ENTREVISTADO Nº 5, 2020).

Em conformidade com os relatos dos entrevistados, dado que a vida em sociedade pressupõe convívio e, portanto, interação, realmente, não é possível pensar em uma comunidade acessível sem considerar o ensino obrigatório da língua de sinais para todos os alunos em todo o percurso escolar, favorecendo o diálogo sobre a diversidade, ainda que a medida não garanta fluência por parte dos estudantes, e sem garantir o aprendizado da língua portuguesa como segunda língua para surdos. Essas ausências não favorecem a formação de

peessoas autônomas, com condições de exercer sua cidadania com acessibilidade plena. Por outro lado, é essencial considerar também que a comunidade surda, na compreensível perspectiva de defender e consolidar seu direito à percepção visual do mundo e à língua de sinais, pode não ter atentado para a necessidade de exigir do Poder Público a concretização do seu direito à língua portuguesa escrita, já que uma língua não substitui nem se sobrepõe à outra. Urge fazê-lo. No entanto, essa conduta da comunidade talvez se explique por sua natural resistência à predominância de estratégias de ensino da língua portuguesa definidas a partir das características das pessoas ouvintes, da oralização, sendo necessário garantir-lhes condições para o acesso ao aprendizado da modalidade escrita do Português, como segunda língua, o que não significa simplificação ou redução de conteúdos. De acordo com Silva (2015, p. 575),

[...] para uma maioria de professores que recebem alunos surdos dentro da escola comum, as dificuldades em relação à escrita são vistas como algo inerente à surdez ou como algo interno e particular ao surdo e não como decorrência da maneira como ocorre o ensino da língua portuguesa para o aluno surdo [...]. Considerar uma alternativa social de letramento que valorize a língua do aluno surdo poderia ajudar [...] professores a perceberem, também, a importância de estratégias diferenciadas para o ensino do aluno surdo que deveria aprender o português como uma segunda língua.

Muito se fala em educação bilíngue para surdos, em sociedade e ambientes bilíngues, mas como se entende o bilinguismo no contexto da surdez, do INES? De acordo com Silva (2018, p. 36), “a proposta é que os [...] surdos aprendam duas línguas, considera-se a língua de sinais como primeira língua e a língua majoritária dos ouvintes, como segunda língua, desenvolvida através da leitura e da escrita, entendida como uma língua instrumental”. Sobre o tema, os profissionais entrevistados responderam:

[...] Tem gente que diz que [...] pra ser bilíngue você tem que ser fluente nas duas. Aqui [no INES], não é todo mundo que é fluente. Nem eles [surdos] e nem a gente [ouvintes]. [...] Com certeza, a minoria que é bilíngue. (ENTREVISTADO Nº 1, 2020).

[...] Nesse contexto do [...] INES, acho que o bilinguismo seria a comunicação em Libras e em língua portuguesa, podendo alternar de acordo com a pessoa que estiver na interação. Se for ouvinte-ouvinte ou ouvinte com um surdo oralizado como eu, pode perfeitamente adotar a língua portuguesa como a língua de comunicação. Se algum surdo aparecer pra participar da conversa, acho muito importante que ele seja incluído e a língua de sinais, a Libras, seja usada como a língua de comunicação. Mas eu não vejo como obrigação da Instituição que, dentro das quatro paredes, só se use a língua de sinais. Eu acho que isso seria uma imposição muito grande. A Libras é a língua do sujeito surdo. A Libras é uma língua que o Instituto deve adotar como uma das línguas de atendimento. Mas não acredito que ela deva ser a única existente. [...] Tem que ter a liberdade. [...] Se um ouvinte não souber a língua de

sinais, entrar numa conversa de surdo e os surdos souberem falar, eu não vejo porque não poderiam oralizar para acessibilizar pro ouvinte. [...] bilinguismo pra mim não é uma questão só das línguas, mas uma questão de bom senso pra que todos consigam ser compreendidos, em Libras, em Português escrito e em Português oral. (ENTREVISTADO Nº 2, 2020).

[...] eu acho que o bilinguismo [...] vai um pouquinho além de Libras/Português [...] é você entender um pouquinho [...] do mundo do surdo, [...] da língua [...] da cultura surda, [...] mas para isso também, pra ter o bilinguismo, eu acredito que tem que ter o contato, sem o contato, [...] você não se tornaria uma pessoa bilíngue, porque uma coisa é você estar ali traduzindo o que uma pessoa está falando pra um surdo. Outra coisa é você entender o universo deles e traduzir isso de uma forma que eles compreendam, porque uma expressão vai fazer muita diferença [...] e não ter inferência no que você está dizendo [...]. (ENTREVISTADO Nº 3, 2020).

Eu estou passando pelo processo de bilinguismo. Eu consigo me comunicar com o surdo e consigo me comunicar com o ouvinte. (ENTREVISTADO Nº 4, 2020).

Bilinguismo, pra mim, de uma forma geral, não necessariamente só pra Libras, é o acesso a duas línguas de forma com que você consiga se comunicar satisfatoriamente [...], de maneira independente, em duas línguas. Isso, pra mim, é bilinguismo. (ENTREVISTADO Nº 5, 2020).

Entendo como uma proposta educacional em que a Libras passa a principal língua de instrução, L1, e o Português escrito à segunda língua, L2. (ENTREVISTADO Nº 6, 2020)

O que seria bilinguismo. É saber duas línguas, de maneira geral. [...] aquela que você tem quando nasce, L1, primeira língua, e qualquer outra língua, como segunda língua que você aprende. Para o surdo, é língua de sinais pra se comunicar e a segunda é onde você mora. [...] no Brasil é a língua portuguesa. [...] o bilinguismo precisa ser ensinado dessa forma. [...] Bilinguismo é produzir em língua de sinais. Não é um Português perfeito igual aos outros, mas é um Português que dê pra você ler, [...] escrever e [...] viver em sociedade. [...] A maioria dos surdos [...] aprende uma profissão pra saber ensinar Libras, sem saber como escrever pra outros. Pra saber ler e escrever e não é diminuir a língua de sinais. Eles têm que caminhar junto. Bilinguismo é língua de sinais, [...] como língua de instrução, e ensinar a escrever e a ler. Isso é o bilíngue verdadeiro. [...]. (ENTREVISTADO Nº 7, 2020).

Bilinguismo é a pessoa ter ciência de ler Português e usar Libras. [...] Eu penso que isso é muito importante porque [...] na comunicação, no ambiente de trabalho, [...] precisa ler, [...] escrever. Na sociedade de um modo geral isso é muito importante. [...] (ENTREVISTADO Nº 8, 2020).

[...] bilinguismo é a capacidade de você transitar entre duas línguas [...] é tão abstrato isso [...] do ponto de vista da educação, do ponto de vista das relações humanas? Eu acho que é a capacidade de você encontrar pessoas e se comunicar com elas, de modo que você se faça compreender e compreenda o outro [...]. (ENTREVISTADO Nº 9, 2020).

É o ensino de duas línguas. Uma L1, que seria a língua de sinais, a Libras, e a L2, o Português. É o ensino de duas línguas. (ENTREVISTADO Nº 10, 2020).

Observando os relatos, foi possível perceber que há variações acerca da compreensão sobre bilinguismo. Alguns o entendem como uma proposta educacional que trabalha a Libras como primeira língua (L1) e a língua portuguesa como segunda língua (L2). Alguns o consideram o domínio de duas línguas, de maneira que a comunicação possa ocorrer em qualquer das duas línguas utilizadas pelos participantes da interação. Para outros, além das línguas, o bilinguismo alcança o modo visual como os surdos percebem o mundo, destacando-se a importância das expressões.

Ressaltou-se que no bilinguismo a língua de sinais e a língua portuguesa devem caminhar juntas, possibilitando a todos a liberdade, “que é uma conquista, e não uma doação” (FREIRE, 1987, p. 22), de se expressarem e serem compreendidos na língua que for mais confortável para uso nas diferentes ocasiões e relações, sem imposição de uma sobre a outra, embora tenha havido a indicação de que pessoas surdas se profissionalizem para ensinar Libras, sem alcançar fluência em língua portuguesa, mesmo como segunda língua para surdos, como se houvesse uma disputa entre as línguas, que pode ser compreendida no trecho “pra saber ler e escrever e não é diminuir a língua de sinais”. Mais uma vez, é importante sinalizar que essa compreensão pode talvez ser atribuída às limitadas condições de acessibilidade disponibilizadas aos sujeitos surdos na formação e às estratégias de ensino vinculadas somente à modalidade oral da língua portuguesa.

Para que ambientes bilíngues se materializem, o contato e o convívio entre os diferentes perfis de sujeitos revelam-se fundamentais. Construir uma sociedade bilíngue, no entanto, pode não ser tão simples quanto possa parecer. A esse respeito, a título ilustrativo, já que habitualmente vivenciam um ambiente institucional em que as duas línguas encontram-se em franca circulação, os servidores entrevistados foram perguntados sobre se considerarem ou não bilíngues, ao que responderam:

Não, porque eu tenho pouco [...] a minha Libras é bem rasteirinha [...] acho que [...] dá pra levar, mas com muita dificuldade porque eu tinha [...] que repetir o curso mesmo. Mas [...] como no setor a gente não trabalha [com surdo], [...] só quando vai atender alguém que é deficiente auditivo a gente usa. [...] Então, em setor pedagógico e o pessoal que trabalha diretamente com aluno, aí, é mais fácil. Você aprende. [...] O convívio [...]. (ENTREVISTADO Nº 1, 2020).

No contexto da língua de sinais, não. Eu considero que a minha Libras, pra fins institucionais, de atendimento, acadêmico, ela cumpre bem seu papel. Mas eu não sei a gíria, a Libras do dia a dia, coloquial, a informal. [...] muitas vezes, eu não consigo me comunicar com um surdo do INES [...] quando não é algo sobre trabalho, porque os sinais que eu sei são muito voltados pro trabalho. Eu consigo explicar o quê que acontece no trabalho. Agora, uma outra situação... [...] Por esse motivo eu não me considero fluente. Considero que a minha Libras é aceitável [...]

pro meu contexto de trabalho. Pra outros contextos, não. Muita gente me chama de bilíngue, mas eu não me considero. (ENTREVISTADO N° 2, 2020).

[...] não me considero bilíngue. Eu acho que [...] eu aprendi muito nessa fase que eu fiquei próxima a eles, aprendi demais, vi [...] uma realidade totalmente diferente [...] mas [...] eu ainda não domino Libras, estou um pouco longe disso ainda e teria muito mais ainda para aprofundar de conhecimento, de estudo mesmo. Então, [...] eu não me considero bilíngue. (ENTREVISTADO N° 3, 2020).

[...] eu não me considero bilíngue, porque eu consigo falar pouco em Libras e falo bem em Português ou falo pouco os dois, Português e Libras. Mas eu consigo me comunicar. [...] Então não sei como seria o patamar [...], fluente em Libras e fluente em língua portuguesa. Eu não tenho tanta fluência assim, mas eu consigo me comunicar com as duas línguas, com os dois mundos [...]. (ENTREVISTADO N°4, 2020).

Apesar de eu achar que eu ainda preciso aprender muita coisa, eu acredito que eu já esteja [...] numa etapa mais independente de comunicação, que eu posso dizer que eu me incluo nesse bilinguismo, [...] pelo menos na área em que eu atuo eu consigo me comunicar de maneira bilíngue. Então, talvez numa situação acadêmica, com outro vocabulário que saia da minha zona de conforto, talvez eu não tenha alcançado isso, mas eu acredito que sim. (ENTREVISTADO N° 5, 2020).

Não sou bilíngue e acredito que muito poucos são. A fluência em Libras requer convívio diário, participação em associações ou comunidades surdas, familiares e amigos surdos. O INES está longe ainda de ser uma escola bilíngue. O português escrito não é priorizado pelos surdos e os professores não sabem como realizar tal feito. Agora a língua oficial parece ser a Libras. (ENTREVISTADO N° 6, 2020).

[...] eu sou bilíngue, sim. [...] Eu nasci ouvinte, eu já sabia [...] Português [...] e depois que aconteceu de eu ter perda auditiva, aí, eu fui [...] pra língua de sinais. Então, eu aprendi Português e, de maneira simultânea, a língua de sinais [...]. Não foi um maior que o outro. [...] Eu sou mais fluente em língua de sinais, por causa da minha identidade, minha cultura. Português, eu faço um Português fluente, mas igual os estudiosos ouvintes, não. Um português que dá pra viver, um Português normal que dá pra viver em comunidade. (ENTREVISTADO N° 7, 2020).

[...] eu me considero bilíngue segundo os linguistas, porque [...] eu tenho uma fluência em Libras e dou aula. Eu dou aula tanto no ensino básico [...] e no ensino superior. Eu dou aula sem intérprete e eles [...] gostam, eu fico perguntando, eu entendo que há uma fluência em Libras e que eles conseguem construir os conceitos [...] que eu quero trabalhar. Portanto, essa autoconsideração *eu sou bilíngue* é muito complicada. Eu prefiro dizer que, pelo retorno que eu tenho, no convívio com essa comunidade, no âmbito pedagógico, afetivo e social, eu diria que eu sou bilíngue [...]. (ENTREVISTADO N° 9, 2020).

Eu sou bilíngue, sim, eu me considero bilíngue. Eu uso minha L1, que é a língua de sinais, e uso a minha L2, que é o Português. Mas eu acho engraçado é que [...] eu primeiro aprendi o Português pela oralização. Então, penso que o Português é minha L1 e a minha L2 é a língua de sinais, porque eu aprendi [...] tardiamente, com a idade de 18 anos. [...] (ENTREVISTADO N° 10, 2020).

Dos dez profissionais entrevistados, cinco se declararam não bilíngues, embora tenham indicado a capacidade de se comunicarem no contexto do trabalho, um se intitulou bilíngue na atuação profissional, um não respondeu e apenas três se identificaram bilíngues sem condicionantes. A indicação de que a fluência em uma língua, principalmente a língua de sinais, pressupõe convívio frequente, proximidade, diferentes relações, de certa forma, não surpreendeu. Ao longo de todos esses anos no Instituto, pude constatar-la na minha prática, embora também não me considere bilíngue. A formação no Curso de Libras foi importante, mas acredito que nada se compara ao aprendizado e às trocas decorrentes da convivência diária entre servidores surdos e ouvintes, envolvendo não só a língua de sinais, mas a língua portuguesa, diálogos cotidianos, em que todos aprendemos e todos ensinamos, sem hierarquização entre as línguas. De acordo com Freire (1987, 52), “neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais”. Mas isso ainda não é uma realidade brasileira nem institucional, embora haja consenso sobre a importância do bilinguismo para a construção de uma sociedade inclusiva, a partir da interação, como será adiante detalhado.

## 5.2. Analisando a inclusão no cenário institucional

As indagações suscitadas a partir da divulgação do concurso público para professores de Libras do INES, envolvendo a capacidade da pessoa surda para o trabalho, eventual reconfiguração na correlação de forças na instituição, condições de acessibilidade e o “ser ou não bilíngue”, foram trazidas para esta pesquisa e revelaram-se fundamentais porque evidenciaram, tal como indicado pela banca de qualificação, que, mais do que analisar o acesso de candidatos surdos a cargos públicos, atualmente regulamentado pelo Decreto nº 9.508, de 2018, e pelo Decreto nº 9.739, de 2019, era necessário investigar o processo de inclusão e de permanência dos mesmos no INES, não só por meio de seus próprios pontos de vista, como também a partir do olhar daqueles com quem se relacionam no dia a dia institucional. Neste sentido, buscou-se conhecer um pouco das experiências vivenciadas pelos profissionais entrevistados como servidores do INES, desde seu ingresso até os dias atuais. Os relatos dos participantes foram agrupados de acordo com o nível das dificuldades por eles descritas, a fim de melhor organizar a análise e a leitura. Apenas um servidor informou não ter tido qualquer dificuldade no processo de inclusão no INES, conforme narrativa a seguir:

[...] Eu entrei no INES [...] no ano de 2014 [...] fui bem recebida. As pessoas me trataram muito bem. Quem era diretora [...] me recebeu muito bem [...] muito feliz

[...] porque eu era surda e tinha sido aprovada. Então, pra ela, era um orgulho ter um surdo no quadro de funcionários efetivos do INES. [...] a chefe [...] era [...] surda [...]. Tinha outras pessoas ouvintes também [...] nesse setor, mas a troca, a interação ocorria super bem. O tratamento era igual pra todos, surdos e ouvintes [...]. Os surdos usavam língua de sinais e [...] alguns ouvintes [...] não sabiam língua de sinais [...] e [...] eu oralizava com esses ouvintes e depois passava em língua de sinais para os surdos. Se o ouvinte sabia Libras [...] a gente conversava em língua de sinais [...]. Às vezes, eles usavam língua de sinais mais a oralização, mas não tinha nenhum problema na nossa relação, na nossa interação. [...] Eu aprendi muito nesse setor. [...] E até hoje eu trabalho no setor [...] com a mesma chefia [...]. (ENTREVISTADO Nº 10, 2020).

A análise desse relato permitiu confirmar o êxito do processo de inclusão do servidor, muito provavelmente em decorrência de seu perfil bilíngue, que possibilitou interação plena com os profissionais da equipe, em diferentes contextos, na língua que fosse mais conveniente para cada momento, embora seja oportuno lembrar que a modalidade oral da língua portuguesa é opcional para pessoas surdas.

As vivências daqueles que indicaram menor nível de dificuldades encontram-se agrupadas a seguir:

[...] tive duas experiências. A primeira, [...] entrei sabendo o básico da língua de sinais. Eu não consegui desenvolver muito [...]. E a minha segunda experiência é a atual [...]. Foi muito enriquecedor porque eu tive contato intenso com muitos professores surdos. [...] No início, [...] achei bem difícil [...]. Os funcionários que estavam no setor [...] ouvintes não tinham uma Libras boa. Eu não encontrei caminho pra eu crescer [...], porque eu tinha o interesse [...] os professores perceberam isso, me ajudaram muito [...]. Também entraram profissionais [...] interessados em aprender a língua de sinais. Então, eu diria que [...] todo mundo evoluiu no setor, os interessados, inclusive os professores, muitos deles, [...] também demonstraram interesse em melhorar um pouco da língua portuguesa. [...] foi uma troca dos dois lados. [...] acho que é uma experiência [...] que os outros setores também poderiam ter. [...] (ENTREVISTADO Nº 2, 2020).

[...] minha primeira experiência com os surdos foi aqui no INES [...] logo que a gente chegou, teve um treinamento [...] e o processo de inclusão para mim foi muito simples, apesar de eu achar Libras bem difícil. [...] Uma dificuldade que eu tive [...] eu trabalhei em setores que não tinham surdos e [...] não praticava. [...] no curso, a gente vê uma coisa muito geral, não é uma coisa específica da nossa área. [...] eu não tinha o contato direto. [...] Ano passado, essa realidade mudou e eu trabalhei diretamente com pessoas surdas. Teve um medo [...] porque eu não [...] tinha o domínio da língua [...] e os meus superiores seriam pessoas que eu teria que me comunicar em Libras, então [...] entrou o medo de passar uma informação errada [...] depois [...] no dia a dia com eles, eu vi que não era bem assim. Mas as pessoas que eu trabalhei eram oralizadas [...] eu pude aprender muito. [...] como eu estava no dia a dia com eles eu precisava [...] saber como era aquilo ali em Libras. [...] E, agora, no momento, eu estou num setor [...] que não tem mais surdos, mas [...] eles sempre tiveram o cuidado de ver se eu estava entendendo. [...] (ENTREVISTADO Nº 3, 2020).

Meu primeiro contato com pessoa surda [...] foi [...] no INES. Eu passei no concurso e descobri que minha chefe era surda. Fiquei um pouco [...] tensa com a realidade. Me senti a minoria naquele momento porque o setor em sua grande

maioria era composto por pessoas surdas. Fiquei muito nervosa por não saber nada [...], mas eu fui bem recepcionada pela minha chefe e eu me esforcei bastante para poder aprender Libras. Acessei vídeos da TV INES [...] a minha chefe foi bastante solícita [...] e eu [...] tive bastante interesse em aprender rápido. [...] eu percebo que os surdos [...] acolhem os ouvintes que [...] se predispõem a aprender e isso é muito interessante. Então, como eu [...] não gosto de não conseguir me comunicar, eu fui bem recebida e [...] eu senti que eu tive [...] acessibilidade como ouvinte [...] porque, fora INES, eles são minoria, mas aqui a relação de quem é minoria [...] muda um pouco. [...] Eu me senti acolhida, fiz curso [...] de Libras [...] pra funcionários novos e aprendi rápido. [...] (ENTREVISTADO N° 5, 2020).

As informações prestadas por esses três profissionais, ingressantes dos últimos concursos realizados pelo Instituto, permitem inferir que as dificuldades vivenciadas em seu processo de inclusão no INES relacionaram-se às circunstâncias angustiantes geradas pelo desconhecimento sobre as formas de interação com diferentes perfis de pessoas surdas, por se tratar do primeiro contato com elas, e por não dominarem a língua de sinais, além da preocupação com a possibilidade de não conseguirem se comunicar ou de motivarem resultados indesejados no desenvolvimento do trabalho em decorrência de algum equívoco na comunicação. Mais uma vez, a falta de convívio com a alteridade e a ausência de formação sinalizaram suas potenciais implicações para a constituição de uma sociedade com e para todos. De acordo com Maher (2007, p. 257-258),

[...] sem que o entorno aprenda a respeitar e a conviver com diferentes manifestações linguísticas e culturais, mesmo que fortalecidos politicamente e amparados legalmente [...] os grupos que estão à margem do *mainstream* não conseguirão exercer, de forma plena, sua cidadania.

No entanto, apesar dessa angústia inicial, foram ressaltadas a disponibilidade dos profissionais surdos usuários de língua de sinais para ensiná-la aos profissionais surdos ou ouvintes que não a conheciam e as contribuições destes àqueles com a língua portuguesa, trocas e diálogos que favoreceram o aprendizado e a evolução de todos. Também se destacaram novamente o reconhecimento e o acolhimento que os sujeitos surdos conferem àqueles que demonstram interesse e esforço para aprender a língua de sinais, certamente por denotar empatia. As oportunidades de capacitação oferecidas pela instituição foram valorizadas pelos servidores, embora eles tenham ressaltado o caráter mais ampliado de seu conteúdo e apontado a necessidade de uma abordagem mais direcionada para as necessidades cotidianas. Importa ressaltar ainda a referência de um dos participantes ao fato de, no momento da entrevista, estar em um setor “que não tem mais surdos” (N° 3, 2020). Pelo fato de trabalhar na instituição, conhecer a composição dos segmentos e saber da lotação de um servidor surdo oralizado naquela unidade organizacional, chamou minha atenção a

invisibilização sobre a surdez e o “ser surdo” que essa característica pode ocasionar, já que tende a ouvintizar a pessoa surda.

Os outros seis servidores entrevistados experimentaram diferentes situações de dificuldades, de acordo com os relatos agrupados nesta sequência:

Tem 25 anos que eu trabalho aqui no INES [...] no início, tinham poucos servidores surdos [...] e eles não usavam a Libras, [...] a gente se comunicava [...] em Português escrito. Depois de um tempo [...], que entraram os professores de Libras mesmo e [...] a dificuldade existiu, mas, com a ajuda deles [...] a gente tem conseguido se entender. Algumas pessoas são mais resistentes, porque acham que o ouvinte [...] é obrigado a saber a Libras perfeitamente. [...] a maioria aceita intérprete, outros não, [...] com esses, a gente faz o Português escrito [...] ou o pouco de Libras que a gente sabe [...], mas a maioria tem boa vontade [...]. Uns são oralizados [...] mas tem dificuldade [...] dos dois lados tem resistência, tanto do ouvinte com o surdo, do surdo pro ouvinte, na mesma proporção [...] Uma coisa [...] que a gente tem que ter o cuidado [...] de não virar de costas ou rir quando estiver falando com outra pessoa, pra eles poderem [...] saber o que [...] a gente está falando pra não ser deboche nem estar fazendo piada. [...] da mesma maneira, quando o surdo está com intérprete, ele, às vezes, fica ali num papo A-B e não conta o que [...] está falando e [...] eles riem, [...] ele faz alguma coisa. E existem algumas pessoas [...] que são debochadas. [...] Mas já até melhorou, [...] porque [...] eu [...] cheguei e falei [...] que eu não gostava, assim como ela não gostaria. [...] Não dá. [...] Eu percebo que quando a gente se esforça de fazer a Libras, mesmo que errado, eles corrigem. [...] Eles ficam felizes. [...] (ENTREVISTADO Nº 1, 2020).

[...] como o meu processo era de oralização, [...] eu acredito que muitos dos colegas [...] tinham cuidado pra falar. Falava de frente ou então [...] mais explicado, mais articulado e [...] isso foi acontecendo de forma natural [...] Eu tive [...] uma pessoa [...] muito forte [...] pra fazer [...] com que as pessoas [...] me vissem [...]. A gente tem que falar assim. [...] em relação aos colegas que, na época, eram contratados, alguns professores surdos, eu já tive aquele processo inverso [...] diziam que eu tinha que fechar a boca e falar em Libras. Isso foi um processo inicial. [...] hoje, eu consigo entender que [...] era necessário [...] pela luta que eles tinham em relação à Libras. [...] mas com o tempo, eu fui conquistando e eles me respeitando dentro [...] da minha limitação. [...] Eu [...] procuro falar sempre em Libras. [...] agora a gente tem um diretor que é surdo [...] e as nossas reuniões são todas feitas em Libras. Às vezes, quando [...] eu preciso de parte técnica ou [...] fico bastante tensa e [...] tenho uma dificuldade [...] pra falar [...] em português, [...] eu me enrolo um pouco em Libras, [...] quando eu sinto que é um momento tenso, [...] de falar em público, aí, eu acabo utilizando o intérprete, mas a gente consegue ter [...] as nossas demandas atendidas diariamente. [...] (ENTREVISTA Nº 4, 2020).

Meu contato inicial com os surdos foi conturbado. Ao assumir o cargo, o Instituto ofereceu um curso [...] que apenas ensinou a datilologia [...], os números, os dias da semana e alguns sinais básicos [...] contei [...] com a ajuda de colegas e alunos. [...] No princípio, o trabalho [...] foi muito complicado. [...] os alunos mostravam distintos níveis de utilização dos sinais e de compreensão da língua portuguesa, [...] dificultando a comunicação. [...] Para agravar a situação, havia uma forte disputa teórica entre os profissionais que defendiam métodos de comunicação distintos [...]: oralização [...], comunicação total, uso da língua de sinais. Me sentia completamente perdida. [...] devo também comentar a minha limitação na língua de sinais. [...] Ao longo desse período nunca tive problemas com colegas [...]. Atualmente, possuo chefe surda e colega surdo em meu setor. A experiência tem demonstrado que eles são capazes para realizar várias tarefas [...]. Porém, ainda se percebe alguma dependência deles em relação aos ouvintes, bem como a dependência dos ouvintes

em relação a eles concernentemente à língua. Além desses fatos, é incontestável que os surdos tiveram um crescimento absurdo em relação ao passado, agregando maior vocabulário. (ENTREVISTADO Nº 6, 2020)

[...] eu [...] trabalhava com os ouvintes [...] eu sentia exclusão porque eu era o único surdo, eles só usavam a fala [...] que é um costume, eu respeito, é o jeito deles. [...] Agora, no INES, é totalmente diferente. [...] embora tenha a fala [...] tem a língua de sinais [...] ainda falta o pessoal ter aquela animação pra produzir tudo em língua de sinais [...] Tem que continuar incentivando e respeitando [...] Atualmente [...] eu estou com [cargo] [...] estou com essa responsabilidade, [...] tendo protagonismo surdo [...] sonho de todo surdo [...] focar no objetivo que era modificar a educação. Realmente, ter ela de maneira bilíngue [...] senti [...] o que é ser surdo e modificar o INES. [...] Não é uma coisa rápida [...] É todo um processo. [...] tentar [...] ter o texto em Português e a língua de sinais no mesmo patamar [...]. Não é um sem o outro [...]. Os dois tem que estar no mesmo nível, paralelamente. [...] daqui pra frente é conseguir com que, de maneira geral, todos usem a língua de sinais. [...] Por causa dos surdos, a língua dos surdos. [...] Toda conversa, tudo fluindo em língua de sinais. [...] (ENTREVISTADO Nº 7, 2020).

[...] quando eu entrei no INES, [...] me puxaram [...] pro curso de extensão. [...] o setor [...] precisava ter [...] chefia. [...] todos [...] estavam dando negativa. [...] eu aceitei. [...] algumas pessoas pensavam assim: *ah, como assim um surdo na chefia? Como que vai atender o telefone? Como vai se comunicar com os outros?* [...] Como é que eu vou resolver isso, pois eu não tinha experiência de trabalhar na parte de gestão. [...] todos falavam com língua falada. [...] eu não queria ficar presa a um intérprete toda vez que tivesse que conversar com o pessoal no setor. [...] eu falei [...]: *pra mim é mais fácil usar a língua de sinais.* [...] fui de maneira flexível, fazendo algumas adaptações [...]. Falando pra eles me olharem, pra se acostumarem a me ver [...] usando em língua de sinais pra que eles [...] fossem influenciados [...] e se acostumassem a usar língua de sinais. Mas sem [...] um choque [...] porque era a primeira vez que estava tendo, na chefia, um surdo. [...] Eu solicitei [...] o aparelho da Viável Brasil pra me comunicar [...] mais tranquilo. Mas não era com todos. [...] com os outros tinha que ser por telefone. [...] ainda não estavam acostumados com acessibilidade, mesmo alguns por anos no INES. [...] isso foi uma mudança [...] exigiu muito esforço, [...] acompanhei muito como os ouvintes faziam, perguntei bastante, eles foram me ensinando. [...] eu sempre procurava essa ajuda pra fazer essa gestão. [...] não era fácil. Antes era pior. Agora, está melhor e continua melhorando [...], a gente consegue fazer uma troca entre nós, embora não seja tão fácil. (ENTREVISTADO Nº 8, 2020).

A minha entrada [...] no Instituto. [...] As chefias todas eram ouvintes. [...] Os surdos [...] eram inspetores de alunos e a convivência com eles foi muito interessante. Todos eles ex-alunos [...] ingressaram ali no final dos anos quarenta, anos cinquenta, depois se tornaram profissionais. [...] Acessibilidade, naquela altura, [...] era muito complicado em relação à língua de sinais. [...] Hoje, a gente tem uma realidade completamente diferente. Nós temos surdos [...] professores concursados. [...] Trabalho diretamente com a língua de sinais, mas existem hoje desafios. [...] quando eu entrei [...] o nosso desafio era justamente criar essas condições [...] de acessibilidade linguística [...]. Hoje, a gente tem essa realidade, mas tem outros desafios [...]. Em função [...] desse discurso identitário [...]. Os surdos estão [...] muito incorporados politicamente nessa questão identitária [...]. E há muitas contradições entre surdos e ouvintes, entre a língua portuguesa e a Libras, uma espécie de disputa de hegemonias [...] Então, a gente tem [...] algum tipo de dificuldade no sentido das interações [...] nos anos oitenta, [...] era a tensão entre [...] a língua de sinais ou [...] aquisição de linguagem oral, hoje, é a tensão entre a língua portuguesa e a língua de sinais, mas dos seus sujeitos. [...] os surdos [...] se pretendem hegemônicos [...] dentro [...] da instituição e isso causa, principalmente no ensino superior, porque ali estão sendo formados professores, surdos e ouvintes, mas há uma certa desconfiança, [...] uma certa tensão no ar, [...] como se fossem

fronteiras linguísticas [...] entre sujeitos [...] em disputa [...] de alguma coisa do tipo: *essa é minha língua, essa é tua língua* ou *você está aqui, mas você não deveria estar*. [...] (ENTREVISTADO Nº 9, 2020).

De modo geral, as vivências compartilhadas por esses profissionais acerca de seu processo de inclusão no INES dizem respeito a dificuldades de comunicação, embora outros aspectos importantes também tenham sido observados e foram analisados.

Um dos servidores relatou complicações no desempenho da atividade docente, tendo em vista ausência de formação inicial, a inócua formação em língua de sinais então oferecida pelo INES e em função dos diferentes perfis de comunicação dos alunos. No entanto, ressaltou que contava com a colaboração deles e dos colegas, o que nos conduz a reflexões sobre a formação e sobre as práticas docentes: num cenário em que todos os sujeitos apresentam diversificados conhecimentos de mundo, mais ou menos ampliados, de acordo com cada realidade vivida, quem educa quem? Em conformidade com Freire (1987, p. 44),

o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já, não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas.

Além das dificuldades relatadas, indicou que a disputa teórica acerca do uso da oralização e da língua de sinais para a educação de surdos que corria o mundo também teve repercussões no INES, nos anos de 1990, gerando tensões que implicaram nas condutas da época. Mesmo apontando a permanência de sua limitação na língua de sinais, o servidor ressaltou a evolução conquistada pelos sujeitos surdos nos últimos anos e indicou a inexistência de problemas na interação com chefias e colegas de trabalho. Merece destaque a percepção acerca de uma relativa dependência linguística dos surdos em relação aos ouvintes e vice-versa, o que permite reafirmar que os profissionais ainda não adquiriram autonomia nas línguas em circulação e que a instituição ainda se encontra distanciada de uma realidade efetivamente bilíngue.

Para outro servidor, o ingresso de profissionais surdos usuários da língua de sinais no quadro permanente evidenciou dificuldades no processo de comunicação nessa língua no instituto e resistências recíprocas entre ouvintes e surdos, embora a maioria deles se mostre colaborativa para que ocorra o entendimento e aceite a atuação do intérprete, quando necessário, sendo poucos os oralizados. Por outro lado, a resistência de alguns profissionais surdos à interação com os ouvintes, por considerarem que estes não dominam a Libras

“perfeitamente”, foi mencionada. Para o atendimento deste público, utilizam-se a língua portuguesa escrita e o pequeno conhecimento de Libras acumulado, sendo o empenho em seu uso sempre reconhecido. Ainda no tocante à garantia de uma interação acessível para todos e a fim de evitar novas ocorrências que envolvam desgastes nas relações, foram indicadas posturas a serem observadas por todos os participantes, como falar sempre de frente e evitar condutas que suscitem dúvidas ou desconfiças acerca do conteúdo veiculado naquele que não domina a língua utilizada na ocasião.

O relato de um dos servidores surdos, que aceitou exercer o cargo de chefia de um segmento institucional, composto por pessoas surdas e ouvintes, confirmou uma das motivações para a realização dessa pesquisa, relacionada a questionamentos levantados sobre a capacidade dos profissionais surdos para o desempenho de algumas atividades. Uma das primeiras angústias por ele sinalizadas diz respeito à comunicação totalmente oralizada até então adotada para a gestão do INES, cujos cargos eram predominantemente ocupados por pessoas ouvintes. Percebendo os desafios dessa realidade para uma pessoa surda e no intuito de não depender de intérprete para interagir com a equipe, posicionar-se sobre a facilidade que o uso da Libras lhe assegurava foi uma importante iniciativa para interromper a exclusividade da oralização que se reproduzia por anos no instituto. Não houve imposição do uso da língua de sinais. Já que era a primeira pessoa surda concursada a exercer cargo de chefia no INES, a estratégia utilizada foi conduzir o grupo a partir de seu próprio uso da língua, de modo a influenciá-lo e a acostumá-lo com ela. Além disso, a acessibilidade ainda não era uma demanda para muitos servidores que ali trabalhavam já há anos, à exceção daqueles que atuavam diretamente com alunos na atividade fim da instituição. A instalação de recursos tecnológicos na unidade como o V-PAD<sup>34</sup> também favoreceu sua autonomia na interação com outros segmentos institucionais. Muito esforço e aprendizado foram destacados na experiência relatada, que contou com a colaboração dos profissionais surdos e ouvintes da equipe, considerada fundamental para que esta realidade se torne cada vez melhor. Depois de uma das movimentações institucionais para adequação da lotação de servidores, há alguns anos, tive a oportunidade de vivenciar parte dessa jornada e posso assegurar, como já foi dito por um dos servidores entrevistados, que todos vêm aprendendo, ensinando e evoluindo nesse percurso, tanto no convívio com diferentes perfis de sujeitos e necessidades quanto na construção conjunta de uma estrutura organizacional bilíngue.

---

<sup>34</sup> VPAD é um aparelho eletrônico, conectado à internet, que através de um pequeno monitor e o auxílio de uma central de intérpretes, possibilita a conversa da pessoa surda com o mundo exterior. Disponível em: <http://tvines.org.br/?p=11185>. Acesso em 29 jun. 2020.

A prevalência da comunicação oralizada entre profissionais durante anos na Instituição, como já mencionado por outros participantes, foi relatada por outro servidor e lhe causou dificuldades no trato com colegas de equipe quando esteve na condição de terceirizado. Apesar de indicar compreensão sobre as características comunicacionais das pessoas ouvintes, sentiu-se na época oprimido. Ele considera que já haja comunicação em Libras entre os profissionais do INES, embora ainda seja necessário avançar na conscientização e na motivação para construção de conteúdos em Libras. Pode-se dizer que algumas produções bilíngues já começaram a ser disponibilizadas na comunicação institucional, mas ainda estão longe de uma sistematização. Mostra-se essencial investir na estruturação democrática dessa realidade, com a participação dos diferentes sujeitos na produção, fortalecendo-a assim como práxis institucional, até porque “a educação se refaz constantemente na práxis. [...] Sua “duração” [...] como processo, está no jogo dos contrários permanência-mudança” (FREIRE, 1987, p. 47).

O “protagonismo surdo” relacionado ao exercício de cargo de chefia foi relatado como a realização de um sonho dos surdos, talvez decorrente da expectativa destes por representatividade, que demanda muito trabalho, um processo gradativo, a fim de tornar o INES bilíngue, evidenciando, desse modo que ele ainda não o é. Também se ressaltou a importância de se disponibilizar, no mesmo nível, conteúdos em língua portuguesa escrita e em língua de sinais e o desejo de que a Libras seja utilizada por todos, que a conversa aconteça em Libras, por ser a língua do surdo. Essa expectativa remete à compreensão de que os indivíduos surdos têm o direito de realizar seus diálogos em Libras, desfrutando assim do mesmo conforto linguístico de que usufruem os sujeitos ouvintes quando utilizam a modalidade oral da língua portuguesa nas suas interações. Até porque a língua de sinais não substitui a modalidade escrita da língua portuguesa.

Outro servidor surdo relatou ter sofrido “pré-conceito” quando ingressou no INES, ocasião em que profissionais surdos terceirizados usuários de língua de sinais questionavam seu perfil oralizado e lhe indicavam o uso exclusivo da língua de sinais para se comunicar. Para o entrevistado, naquela ocasião, nos anos de 2000, essa conduta simbolizava a luta daquele grupo minoritário pelo reconhecimento da língua de sinais e de sua identidade. Acrescentou que conquistou o respeito de todos e que conseguem se comunicar, resguardadas as diferenças, mas que sempre procura utilizar a Libras. Quanto à interação com profissionais ouvintes, destacou que sempre tiveram cuidado na conduta, falando de frente, explicado e bem articulado, naturalmente, além do apoio com que contou no sentido de tornar-se visível como surdo oralizado. Lembrando que a equipe de gestão tem profissionais surdos, informou

que as interações e o dia a dia são bem positivos e que as reuniões acontecem em Libras, sendo demandado o apoio de intérprete quando o momento envolve maior tensão ou será público. Não se discute a importância de estimular cada vez mais o uso da Libras em qualquer situação e sua difusão. No entanto, há pouco mais de um ano, alguns contextos institucionais como reuniões e eventos científicos promovidos no e pelo Instituto tem sido organizados e realizados apenas em língua de sinais, tornando inacessíveis seus conteúdos para pessoas surdas e ouvintes não usuárias da língua de sinais, ações em desacordo com as normas vigentes. Além disso, ressalta-se que essas iniciativas tendem a inibir ou desestimular a participação das pessoas interessadas nas temáticas alusivas ao sujeito surdo e a suas necessidades, afastando aqueles que poderiam se tornar aliados na construção de acessibilidade com e para surdos. Não será possível alcançar este “inédito viável” (FREIRE, 1987, p. 60), somente depois de as pessoas adquirirem conhecimentos de língua de sinais. As ações para que essa realidade se materialize devem ocorrer simultaneamente.

Um dos servidores entrevistados mencionou o contato com surdos não concursados que ingressaram no INES nos anos de 1940 ou de 1950 como alunos e se tornaram profissionais, destacando a ausência de acessibilidade em língua de sinais naquele período. Informou que atua na educação básica e no ensino superior em língua de sinais sem apoio de intérprete. Considera o INES muito diferente hoje, já que conta com professores surdos concursados e oferece curso para a formação de professores surdos e ouvintes bilíngues. Ao comparar os desafios vivenciados no momento de sua entrada no INES com aqueles da atualidade, destacou que as condições de acessibilidade linguística almejadas naquela ocasião tornaram-se realidade. Neste sentido, entende-se, de acordo com as colocações do servidor entrevistado, que, embora o sujeito surdo tenha conquistado o direito a uma educação bilíngue, outros desafios se impõem para a sua efetivação, tendo em vista as dificuldades observadas nas atuais interações, relacionadas a um discurso identitário de minoria linguística, muito incorporado politicamente pelos indivíduos surdos usuários da língua de sinais, simbolizada pela busca de hegemonia dessa identidade no INES. Essa tensão também foi percebida por outro servidor, como uma resistência nutrida reciprocamente entre surdos e ouvintes, com iniciativas de ambos os lados, em igual proporção, que parece dizer respeito a uma eventual disputa pela prevalência de uma língua sobre a outra, e com isso, de uma identidade sobre a outra, talvez por nenhum dos envolvidos ou apenas a minoria se reconhecer bilíngue, de fato.

A fim de analisar todas as condições relativas ao processo de inclusão de servidores surdos no INES e assim perceber mais profundamente a cultura institucional, buscou-se

investigar também se algum dos profissionais entrevistados vivenciou alguma situação de exclusão envolvendo a si mesmo ou algum colega de trabalho durante seu percurso no instituto. Apesar de não terem relatado essa vivência, alguns deles mencionaram aspectos interessantes a partir da indagação, que justificaram a análise, observados os trechos destacados a seguir:

[...] acredito que, independente de ser surdo ou ouvinte, todo mundo aqui no INES recebe a sua cota de trabalho. Não é porque a pessoa é surda que deixam de lado. Até porque tem serviço pra todos fazerem. [...] (ENTREVISTADO Nº 2, 2020).

Não [...]. Com as pessoas que eu trabalhei, [...] na medida do possível, eles deixavam todo mundo a par [...] Inclusive teve uma vez, no fim do dia, que [...] tinha muitos surdos [...] onde eu trabalhava e [...] só tinha eu de ouvinte. E aí, um deles virou para mim e falou: *Poxa, nunca teve tantos surdos aqui, né?* Com uma felicidade: *olha, agora, nós surdos somos a maioria e só tem um ouvinte aqui.* [...] mas eles não estavam me excluindo. Eles estavam felizes, comentando que tinham muitos surdos ali. [...] Felizes pela conquista. Então, [...] não era uma exclusão e sim estavam me mostrando a felicidade deles que agora eles estavam incluídos. E eu achei muito legal. (ENTREVISTADO Nº 3, 2020).

Agora, no momento, não. Mas [...] eu percebo que os surdos [...] possuem afinidades entre si e eu considero isso normal [...] essa questão de você se associar ou ter mais proximidade, [...] projetos com pessoas que tem [...] a primeira língua em comum, mas eu não me sinto excluída por esse motivo. (ENTREVISTADO Nº 5, 2020).

A partir dos relatos, foi possível perceber, pelo menos no tocante à condição de ser surdo ou não, que há uma distribuição igualitária do trabalho na instituição, o que é positivo, já que essa conduta demonstra respeito pelos profissionais. Além disso, destacou-se ser comum a maior afinidade entre as pessoas que compartilham a mesma “primeira língua”, sem que isso signifique exclusão dos demais, provavelmente por assegurar conforto linguístico nas interações. Outro relato que chamou a atenção mencionou o simbolismo de uma situação de conquista de espaço, em que os indivíduos surdos se configuravam como maioria em determinada unidade organizacional, não no sentido de excluir os ouvintes, mas de se sentirem finalmente incluídos naquele contexto. Como já foi dito, durante a maior parte da existência do INES, de mais de 160 anos, as ações institucionais voltaram-se para o público surdo apenas na condição de alunos e o fato de muitos deles, ex-alunos, integrarem atualmente essa estrutura como profissionais concursados, inclusive no exercício de cargos de gestão, deve ter uma significação incomensurável para eles.

Outros servidores compartilharam algumas situações mais delicadas, observados os seguintes relatos:

[...] O fato de o INES ser uma instituição de ensino especial, porque aqui não tem inclusão do ouvinte [...] pra estudar [...] então, o mundo do surdo é o INES [...] como meu setor não tem um deficiente, a gente se sente “prejudicado” porque eles [...] excluem, sim. Teve um caso muito sério aqui [...] nós recebemos uma professora [...] de Libras ouvinte. [...] que trabalhava em uma universidade, já dava aula no curso de Libras lá [...] e nunca teve problema. [...] quando a comunidade [...] dos professores de Libras soube que ela era ouvinte teve um boicote. Ela não pôde atuar no curso de Libras [...] Um dos motivos que eles alegaram foi que ela não era surda e porque ela [...] não tinha o Letras/Libras [...]. Mas ela tem Mestrado. Ela [...] terminou [...] ou está terminando agora o Letras/Libras. [...] mas eles têm resistência. Eu até compreendo um pouco, [...] mas eu acho que isso também é um preconceito, isso não é legal, porque nas universidades [...] Brasil afora, todos os professores de Libras não são surdos, não tem isso. [...] Eu vejo que tem ouvinte que se recusa a aprender a Libras [...] Diz que o mundo não é de surdos e ele não tem obrigação. [...] acho que é falta de boa vontade. [...] mas eles tem ajudado bastante na direção, que agora vários [...] são surdos, [...] professores de Libras. [...] eles ajudam a gente. [...] Eu refaço a frase em Libras quando para numa palavra que eu não sei o sinal. Eles ajudam e eu faço de novo até pra eu aprender. [...]. (ENTREVISTADO Nº 1, 2020)

No ano de 2019, sim. Com a direção comandada por um surdo, [...] uma servidora surda, vinculada à direção atual, veio reclamar de minha "precariedade" em Libras e como ela só se comunica com pessoas que dominem a mesma, não me dirige mais a palavra, nem cumprimenta. Agora, a situação se inverte, o estigmatizado passou a ser o ouvinte, o servidor que não acompanhou as mudanças, que ficou anos distante estudando e longe do contato com os surdos, condição indispensável para acompanhar a evolução da Libras, muito diferente de anos atrás. (ENTREVISTADO Nº 6, 2020).

[...] na sociedade, de maneira geral, tem muita exclusão com o surdo [...] por causa da questão da língua, da barreira [...]. A gente tenta até conversar, mas depois eles desistem, falam a língua deles [...] porque são duas culturas diferentes. Eu compreendo isso. [...] a FENEIS usava muito a língua de sinais [...], todos conversavam, faziam as reuniões [...] não usavam os intérpretes, tudo em língua de sinais. [...] o INES tem que começar a fazer isso. Antes, era muito o uso do intérprete. Agora, tem que começar o pessoal a produzir as coisas em língua de sinais. [...] o objetivo [...] é [...] um ambiente linguístico [...] usar a língua de sinais, quebrar esse medo, esse temor, esse pavor de achar que os outros estão avaliando a língua de sinais. Não. [...] (ENTREVISTADO Nº 7, 2020).

[...] Por exemplo, vou citar [...] amplamente. Um colega é ouvinte, [...] com domínio razoável de língua de sinais, estava dando um curso de teatro. Até que surdos foram lá e disseram pra ele acabar com o curso, porque [...] o teatro quem tem que dar são surdos, [...] na perspectiva da cultura surda. [...] ele acabou entregando os pontos e não reagiu. [...] essa disputa [...] você vê, se o surdo agora está numa posição, [...] é delicado isso que eu estou falando, mas [...] eles se colocam: [...] *Bom, agora é a nossa vez.* [...] eles agora olham os ouvintes com uma certa desconfiança, porque eles estão em busca de hegemonia.” (ENTREVISTADO Nº 9, 2020).

Os relatos desses servidores apontaram situações de exclusão vivenciadas no instituto, sob diferentes aspectos. Sinalizou-se que o INES, por ser uma instituição voltada para o sujeito surdo, representa para ele o seu mundo e, sendo assim, o fato de determinado segmento institucional não contar com servidores surdos faz com que seus componentes ouvintes sintam-se “prejudicados”. Atribuo essa sensação a essa nova realidade institucional,

em que alguns servidores ouvintes, em função da área de atuação e dos cargos que exercem, não tem possibilidade de convívio cotidiano com profissionais surdos, cujas atividades encontram-se mais vinculadas às atividades fim do instituto, relacionadas ao ensino da Libras. Isso já foi citado por alguns dos entrevistados quando indagados sobre diferentes contextos no desenvolvimento desta pesquisa. Seria muito enriquecedor contar com profissionais surdos atuando em diferentes papéis e cenários, observada a vocação de cada um, mas isso está longe de ser uma realidade, dado o restrito panorama de acessibilidade ainda disponibilizado a estudantes surdos na educação superior. A grande procura desses estudantes pelo curso de Licenciatura em Letras/Libras é um importante indicador desse quadro. Soma-se a isso a prioridade que lhes é assegurada pela legislação em vigor no país tanto para a formação nesse campo quanto para o acesso às respectivas oportunidades de trabalho. Prioridade, mas não exclusividade. A resistência demonstrada por profissionais surdos em acolher a professora de Libras ouvinte redistribuída para o INES e compartilhar com ela a atuação no ensino da Libras é uma inconcebível ilustração disso, já que não há impedimento legal nem de formação para fazê-lo. No entanto, foi possível observar um comportamento indicativo de uma “reserva de mercado” por esses profissionais em relação à Licenciatura em Letras/Libras, a partir de uma interpretação mais “contudente” acerca da prioridade prevista nas normas, considerando que a Libras é a primeira língua do surdo e por esta ser uma atividade completamente acessível para eles, que não contam com essa possibilidade no exercício de muitas outras profissões. Além disso, não se mostra possível pensarmos em uma formação bilíngue, de fato, em todo o país, realizada apenas com profissionais surdos, já que não há quantitativo suficiente de profissionais com esse perfil nem com inclinação para a profissão docente. É preciso refletir sobre essas variáveis limitadoras. Ao indivíduo surdo não pode ser determinado exercer apenas a profissão de professor de Libras, ele precisa ter condições de acessibilidade garantida para ser o que ele quiser.

Outras situações compartilhadas dizem respeito à resistência e à indisponibilidade de profissionais ouvintes para aprender Libras ou para utilizá-la e à de profissionais surdos para interagir com ouvintes que não a dominam, revelando mais uma disputa pela prevalência de uma língua sobre a outra, motivada pela expectativa de conforto linguístico nas interações, já que apenas uma minoria se reconhece de fato bilíngue. Por outro lado, ressaltou-se a colaboração de profissionais surdos, inclusive daqueles que compõem a gestão, para o ensino da língua de sinais nas interações cotidianas.

No mesmo sentido, foi mencionado um episódio vivenciado por um professor ouvinte que, apesar de ter um bom conhecimento de Libras, foi induzido por profissionais surdos a

suspender a oferta de uma atividade, que, no entendimento do grupo, deveria ser realizada por surdos, sob a perspectiva da cultura surda, o que demanda uma investigação mais aprofundada, em função de, ao que parece, ter gerado implicações em uma iniciativa de formação de caráter institucional. É sempre oportuno lembrar que ações relacionadas à defesa da cultura surda e da condição identitária de minoria linguística da comunidade surda, movimento social de inquestionável relevância que simboliza a incansável luta e muitas conquistas desse grupo por uma sociedade acessível para indivíduos surdos, precisam ser trabalhadas e entendidas como um reforço de peso e não como substitutivas à atuação das instituições, como o INES, e da coletividade, incluídos os servidores do INES, no sentido de garantir, de fato, acessibilidade visual, a língua de sinais e a língua portuguesa escrita para a pessoa surda. Não obstante, também vale ressaltar a importância de se investir na formação continuada de profissionais. Como já foi dito, a construção de uma instituição acessível e bilíngue demanda diversificadas ações simultâneas em busca de sua efetivação.

De modo geral, conforme indicado por outro entrevistado, ainda há exclusão na sociedade relacionada à barreira linguística. E no INES, apesar de sua atuação ser direcionada para atender às demandas das pessoas surdas, não é diferente. Também como já foi observado, a mudança desse cenário não ocorrerá de uma hora para outra. Exige dedicação persistente e trabalho colaborativo, respeitando-se as diferentes visões de mundo dos envolvidos, por meio de um processo sistematizado que se efetive como práxis institucional em busca de acessibilidade, por todos e para todos, como já foi dito. Iniciativas que tendem a impor uma língua sobre a outra e, desse modo, uma identidade sobre a outra não encontram ressonância e devem ser rechaçadas por prejudicarem o alcance do objetivo de tornar o INES e a sociedade verdadeiramente bilíngues. Em consonância com Silva e Favorito (2018, p. 161),

A hibridação e a influência mútua, características de línguas em contato e circulantes nos espaços sociais e educacionais não deveriam ser consideradas algo a ser evitado. Ao contrário, olhar esses contextos bi/multilíngues e sociolinguisticamente complexos numa perspectiva heteroglóssica poderia contribuir para práticas mais democráticas desengessadas e menos polarizadas, seja do ponto de vista das relações de poder, seja do ponto de vista de projetos educativos bilíngues em que coexistem línguas desigualmente valorizadas.

Uma das questões levantadas nesta pesquisa reportou-se às dúvidas suscitadas pela comunidade institucional acerca da capacidade dos profissionais surdos para o exercício de cargos de chefia. Sendo assim, indagados sobre terem vivido essa experiência, quatro

servidores declararam que exerceram ou exercem cargos de chefia no INES, sendo três surdos e um ouvinte. Eles compartilharam os seguintes relatos:

[...] Atualmente, eu estou com [cargo]. [...] Já exerci como coordenação e direção. É [...] sempre desafiador [...] o cargo de chefia porque você tem que lidar com várias pessoas e tentar intermediar [...] as angústias e a expectativa de cada um em prol de uma demanda [...] acho que a maior dificuldade é [...] mesmo de lidar com pessoas [...]. A gente tenta, a todo tempo, fazer com que esse processo seja [...] incorporado pelos próprios colegas [...] em relação a essa questão [...] da inclusão, tanto de pessoas com surdez, com pessoas com problemas de mobilidade, [...] de visão que a gente tem. [...] isso é [...] um exercício diário, mas existem [...] algumas pessoas que têm uma certa dificuldade [...] de incorporar isso. Mas a gente está trabalhando diariamente pra que [...] algumas dessas pessoas [...] entendam. [...] isso [...] é um processo [...] pensando na questão linguística, que [...] acho que é a grande tensão, agora, no INES, [...] em relação à questão da Libras, mesmo [...]. (ENTREVISTADO Nº 4, 2020).

Eu [...] atuei, já, no cargo de chefia [...] atualmente eu estou neste cargo [...] apresentar [...] pra sociedade [...] que os surdos [...] estão em pé de igualdade com os ouvintes, que não tem diferença. A única coisa é a língua [...]. Não é a [...] surdez e sim a língua. A sociedade conseguir [...] saber que o surdo pode trabalhar no mesmo patamar [...] trabalhar junto a questão da língua, a questão do entendimento da cultura. [...] o meu sonho é que o INES tenha essa mudança também. Consiga compreender. [...] O maior desafio é [...] como as pessoas de fora verão o INES [...] a autoestima dos surdos, [...] de [...] verem que é possível trabalhar na [...] gestão. [...] (ENTREVISTADO Nº 7, 2020).

[...] trabalhando nessa posição de chefia, [...] alguns já usavam a língua de sinais, mesmo alguns ouvintes, [...] tinha essa troca [...] se tivesse [...] alguma reunião, nós chamávamos o intérprete. [...] Mas quando [...] era o convívio todo dia, eu [...] me aproximava, perguntava com cada um. Eles usavam a língua de sinais comigo. Se, quando eu voltava pra sentar na minha mesa, eles começavam a falar de maneira oral, um com outro, aí eu [...] ia lá e perguntava pra eles [...] o quê que eles estavam falando. [...] Porque eu estava perdendo as informações. Então, eu pensei: *é importante todos usarem a língua de sinais*. [...] O maior problema é a comunicação. Também [...] documentos por e-mail, escrever, digitar em Português. Sempre tem um ouvinte que me ajuda, me explicando [...] como escrever um texto e digitar um texto [...] ou ele fazia revisão do meu texto escrito [...]. Não tem como ligar, você surda. Então eu peço sempre que seja por e-mail. Eu consigo ler um pouco o Português [...] as coisas referentes ao trabalho. [...] como chefe, tenho muitos desafios e o problema da comunicação em língua de sinais. [...] (ENTREVISTADO Nº 8, 2020).

[...] eu já fui [chefia] [...], mas não tinha um surdo na minha equipe [...]. Quando eu fui [chefia] já depois, [...] aí, sim, nós tínhamos um surdo na equipe [...]. Foi uma experiência extremamente rica, uma experiência [...] sem [...] uma imposição de um discurso identitário, [...] ele nos desafiou [...] tínhamos longas reuniões [...] e a gente fazia essa reunião em Libras, [...] na medida do possível. Muitos de nós ainda [...] em fase de aquisição, mas foi uma experiência muito rica, muito interessante nesse sentido. (ENTREVISTADO Nº 9, 2020).

No INES, os cargos de chefia eram comumente exercidos por servidores ouvintes. Na segunda metade dos anos de 2000, pela primeira vez, um servidor surdo oralizado exerceu

cargo de direção de departamento e, no ano de 2011, um profissional surdo sem vínculo efetivo com o Instituto integrou a equipe da direção geral, na condição de assessor. Somente a partir do ano de 2014, surdos concursados bilíngues ou predominantemente usuários da língua de sinais foram designados para o exercício dessas funções.

O relato de um servidor surdo oralizado que vivenciou a experiência em momentos distintos na instituição indicou que a maior dificuldade no desempenho dessa função diz respeito à relação com as pessoas e que, apesar de sua dedicação diária ao tema, ainda há dificuldade na incorporação, por alguns, das mudanças inerentes ao processo de inclusão de pessoas com deficiência no INES, tal como a questão linguística, da Libras, classificada por ele como a “grande tensão” atual do Instituto. No mesmo sentido, outro servidor surdo bilíngue que vivenciou igualmente o exercício de cargos de chefia em períodos diferentes, ressaltou a importância de mostrar para todos, por meio do exercício desse cargo, que o sujeito surdo encontra-se em condição de realizar qualquer atividade assim como os ouvintes e que a principal questão é a língua e não a surdez. De acordo com Sacks (1998, p. 130), “a surdez em si não é o infortúnio; o infortúnio sobrevém com o colapso da comunicação e da linguagem”.

Entrevistado, o primeiro surdo predominantemente usuário de Libras que exerceu cargo de chefia no INES revelou que o maior problema é a comunicação, considerando um alívio quando servidores ouvintes utilizavam a língua de sinais para comunicação. Indicou que demandava a atuação de intérprete quando era necessário fazer reunião com a equipe e que, no dia a dia, sempre buscou utilizar a língua de sinais para as interações. É possível perceber a partir da análise do relato que as interações em língua portuguesa oral entre os servidores ouvintes geravam um clima de desconfiança e, sendo assim, alimentava a expectativa de que parassem de fazê-lo, substituindo a prática pelo uso exclusivo da língua de sinais, já que isso poderia lhe proporcionar acessibilidade plena e evitar a perda de informações. Outra dificuldade sinalizada diz respeito ao uso autônomo da língua portuguesa escrita, embora sempre conte com a colaboração de servidores ouvintes.

O único servidor ouvinte entrevistado que exerceu cargo de chefia no INES, num primeiro momento, não contou com servidores surdos em sua equipe. Em outra oportunidade, conviveu com um profissional surdo na equipe e considerou a experiência riquíssima, já que sua participação demandou dos componentes do grupo a utilização da língua de sinais para as interações, respeitados os diferentes níveis de conhecimento de cada um, sem imposições. Em conformidade com Carreteiro (In: SAWAIA, 2001, p. 91), “toda participação evoca um sujeito em situação, sendo sua conduta e escolhas reveladoras de sua maneira de estar sendo”.

Depreendeu-se do exposto que a principal dificuldade para o êxito do processo de inclusão de servidores surdos no INES igualmente observada por aqueles que exerceram ou exercem cargos de chefia na instituição gira em torno de barreiras atitudinais na comunicação, por ainda haver resistência de profissionais ouvintes ao aprendizado e ao uso da língua de sinais e pela falta de autonomia de servidores surdos no uso da língua portuguesa escrita, embora não se tenha indicado resistência destes ao seu aprimoramento, além das restrições que isso acarreta aos participantes das interações. Isso reafirmou a importância do convívio entre pessoas surdas e ouvintes para aquisição espontânea e crescente tanto da língua de sinais quanto da língua portuguesa escrita, com respeito às diferenças, e para aprendizados cotidianos mútuos, além de indicar novamente a necessidade de investimento em formação continuada.

## 6. INCLUSÕES EM CONSTRUÇÃO

*“Não há um sem os outros, mas ambos em permanente integração.”*  
Paulo Freire

Ao longo da análise do cenário de inclusão de servidores surdos no INES evidenciaram-se dificuldades, tensões, resistências, disputas, mas também conquistas, reconhecimentos, construções conjuntas, ensinamentos, aprendizados... Nada disso diz respeito à existência de barreiras físicas que inviabilizam o alcance de acessibilidade e inclusão institucional, mas sim, e exclusivamente, de barreiras atitudinais, que pressupõem ações e iniciativas individuais e coletivas, e, sendo assim, relacionamento e convívio entre as pessoas em busca do resultado. E talvez esse seja o mais desafiador dos obstáculos porque não basta instalar uma rampa ou uma plataforma elevatória para resolver as questões. As soluções passam forçosamente pelo “ser humano”, pela humanização das relações e pela formação...

### 6.1. Analisando as ações individuais

A fim de compreender de que maneira os entrevistados se percebem e se mobilizam nesse contexto, em busca de viabilizar condições para que não só profissionais surdos, mas todos os servidores do INES se sintam incluídos, propôs-se a indagação acerca da atuação de cada um como sujeito do processo. Sobre o tema, eles compartilharam os seguintes relatos:

[...] eu não sei se eu propus nada, não. Não me lembro. [...] Agora toda vez que a gente tem um comunicado para fazer [...], a maior parte das vezes, a gente tem pedido ajuda [...] para fazer um vídeo para [...] colocar. Já teve [...] duas ou três vezes que a gente fez. [...] como tem os grupos de whatsapp aí pelo Instituto e [...] o site [...] a gente tem tentado fazer sempre [...] (ENTREVISTADO Nº 1, 2020).

[...] como eu fui o funcionário, por um bom tempo, que mais sabia Libras no setor, eu acho que eu procurei disseminar um pouco da Libras entre os funcionários ouvintes e também ensinar um pouco de Português pros surdos, pra todos terem um pouco mais de autonomia na comunicação e não ficarem dependendo de um intérprete. [...] o mérito não foi totalmente meu [...] todo mundo teve o seu [...] esforço e eu acho que todo mundo consegue se comunicar bem no setor agora. Aquela comunicação, [...] mais do que a básica, flui. [...] é o setor que tem a melhor comunicação entre os funcionários do INES surdos e ouvintes. [...] No outro setor que eu estou agora [...] eu vou tentar reunir um pouco de empatia e fazer a mesma coisa, porque precisa de paciência. (ENTREVISTADO Nº 2, 2020).

[...] eu procuro mostrar pras pessoas que não [...] é um bicho de sete cabeças. Se você começar a tentar, você vai se [...] inserir [...] eles vão te ajudar a entender também e a comunicação vai ficar melhor. [...] Incluir [...] tanto os surdos quanto os ouvintes [...] porque não é um processo fácil. A gente tem muitas pessoas aqui que já estão há anos [...] tem outras tarefas [...] e o dia a dia acaba consumindo a pessoa

que ela não consegue [...] ter um contato maior, mas eu procuro, sempre [...] que possível, [...] tentar fazer uma comunicação entre todo mundo, entre o surdo e o ouvinte [...]. Eu acho que a minha contribuição seria mais [...] nesse sentido. (ENTREVISTADO Nº 3, 2020).

[...] A maneira de eu contribuir com o processo de inclusão é dominar a língua brasileira de sinais, [...] identificar qual é a barreira [...] que está atrapalhando a comunicação e a compreensão e a acessibilidade àquela informação. [...] Dando ideias que ainda não foram implementadas sobre vídeos explicativos no site, em Libras. [...] uso de tecnologias na área que eu trabalho. [...] Eu acho [...] que a gente acaba percebendo e compartilhando [...] entre os colegas de trabalho a melhor maneira de acessar determinados profissionais surdos. [...] Vai diretamente para ele, explica [...]. Não manda e-mail, não. Vai lá, explica um pouco, ou, então, manda o e-mail, mas também vai lá pessoalmente, conversa. Então, essa questão da comunicação em Libras é importante pras coisas ficarem claras. (ENTREVISTADO Nº 5, 2020).

Minha contribuição aos profissionais surdos foi pequena, quase nula, ou ocorreu de forma indireta com a análise e liberação de cursos de extensão ou ainda em pequenos auxílios dados aos professores. (ENTREVISTADO Nº 6, 2020).

[...] o mais importante é a acessibilidade comunicacional. [...] acessibilidade pra cadeirantes, pra cegos é uma maneira. Pra nós, surdos, é a questão linguística, [...] é a questão visual, é o uso da língua de sinais, [...] quase nenhum barulho, mais visual. Não só o INES, toda a sociedade, [...] onde tem outro surdo. O INES é um modelo pra que outros possam ver como que o surdo trabalha. [...] (ENTREVISTADO Nº 7, 2020).

Na equipe de trabalho tem muita ajuda [...] mas [...] tem momento que eu quero tomar mais posições pra melhorar o setor, a acessibilidade do setor. [...] Acessibilidade maior tinha que ser na parte do [...] site [...] Curso de extensão, também, [...] ter o texto em Português, mas ter o vídeo em língua de sinais. Isso é uma acessibilidade pra facilitar pra todos os surdos, [...] os ouvintes também terem interesse nas informações, melhorar a questão visual e também pras pessoas da sociedade entenderem. [...] Eu vou planejar isso. [...] Também, muitas outras coisas pra melhorar de maneira visual para o surdo, pra que seja bilíngue [...] o site seja bilíngue. [...] (ENTREVISTADO Nº 8, 2020).

Acho que [...] não somente eu, mas toda nossa equipe [...] fizemos [...] um concurso em que a gente conseguiu [...] que muitos surdos fossem aprovados. [...] e contamos com uma conjuntura com condicionantes históricas favoráveis [...] o mérito é um conjunto de ações [...] o próprio decreto, o Letras/Libras, que eles puderam entrar como servidores porque já estavam formados. Isso não acontecia anteriormente, [...] é aquilo que o Marx fala de condicionantes históricas que levaram [...] a essa possibilidade dessa gestão da qual eu participei [...] fazer esse concurso. (ENTREVISTADO Nº 9, 2020).

[...] Eu apoio, sim, os surdos quanto os ouvintes [...] em pé de igualdade. [...] tem que ter essa interação entre todos, sem separação. [...] Se os ouvintes tem ideias que vão favorecer o desenvolvimento dos surdos, se os surdos profissionais também tem esse apoio com os ouvintes [...] todos saem ganhando [...] eu apoio a inclusão, mas os ouvintes precisam [...] saber Libras. [...]. Eu só tenho algo contra [...] a segregação dos surdos contra os ouvintes, excluir os ouvintes. Não, os surdos e os ouvintes tem que ter a união, tem que ter apoio dos dois lados e trocas [...] para o melhor pra todos [...]. (ENTREVISTADO Nº 10, 2020).

Foi interessante observar, por meio de alguns relatos, que nem sempre as pessoas percebem suas atuações como colaborações com o processo institucional de inclusão. De acordo com Fiori (In: FREIRE, 1987, p. 10), “cada um terá seus próprios caminhos de entrada nesse mundo comum, mas a convergência das intenções que o significam, é a condição de possibilidade das divergências dos que, nele, se comunicam”. De modo geral, muito se falou sobre a melhoria da acessibilidade comunicacional, visual e em língua de sinais, e da importância da união e do convívio entre profissionais surdos e ouvintes, além da significação do INES como modelo para a sociedade. Dentre as próprias iniciativas compartilhadas pelos servidores entrevistados, destacaram-se o começo da produção e veiculação de conteúdos informativos em Libras e em língua portuguesa; a colaboração para o ensino das línguas em circulação no INES para colegas surdos e ouvintes a partir da interação diária; a desmistificação do aprendizado da Libras; a conscientização de que, a partir da disponibilidade de cada um, surdo ou ouvinte, para se inserir em dado contexto, todos aprenderão e serão auxiliados, de modo que todos cresçam e a comunicação seja melhor; a colaboração para mediar as interações em que nem todos os participantes dominam a língua que está sendo utilizada; e a troca com os colegas sobre a melhor maneira de conduzir as tratativas dentro de uma equipe composta por profissionais surdos e ouvintes. Pode-se concluir que as ações relacionadas, com maior ou menor nível de intensidade, pressupõem relações, construções conjuntas, diálogos entre as pessoas e demandam a coparticipação de diversificados saberes, evidenciando-se que não é possível sua realização de modo isolado e que, apenas por meio de interação, tornam-se capazes de transformar a realidade. Foram indicadas ainda ações que se intentam para o futuro, como a necessidade de conquistar o domínio da língua de sinais e de investir na identificação de barreiras e no uso de tecnologias para produção de conteúdos em Libras. A menção à atuação em conjunto com outros servidores para viabilizar o ingresso de profissionais surdos concursados no INES foi interpretada pela pesquisadora como um simbolismo, um marco, o ponto de partida que motivou novos olhares e reflexões da comunidade do instituto sobre a inclusão de pessoas surdas. Apesar da indiscutível importância do exercício de empatia e de responsabilidade de cada um como sujeito, ações individuais dos servidores, isoladamente, não viabilizarão o alcance das condições indispensáveis para o êxito do processo de inclusão no INES, revelando-se essencial implementar uma práxis institucional. Neste sentido, faz-se necessário investigar seus processos de formação.

## 6.2. Analisando as ações institucionais

Falar em implementação de uma práxis institucional implica considerar necessariamente, como já foi dito, as ações dos sujeitos, no caso, surdos e ouvintes, além das fundamentais ações organizacionais para o atendimento de suas demandas por formação inicial e continuada. No âmbito do INES, centro de referência nacional na área da educação de surdos, no entanto, formação diz respeito também a diferentes atuações simultâneas, com reflexos internos e externos ao instituto. Uma delas se relaciona com a oferta de educação formal – básica e superior – e a realização de atividades de pesquisa e extensão a fim de preparar os alunos do INES e contribuir com a sociedade para a construção de uma realidade acessível e bilíngue para todos. Outra contempla o desenvolvimento sistêmico de atividades, executadas diretamente pelo instituto ou não, voltadas para o aprimoramento contínuo do seu quadro de servidores, cujos efeitos impactam sua atividade fim e reverberam no cenário nacional. Desse modo, buscou-se conhecer as demandas dos servidores por formação continuada, a cargo da instituição, segundo a percepção dos servidores entrevistados, que apontaram:

[...] o curso [de Libras] que é pra gente atender [...] não ajuda tanto na velocidade que a gente precisaria aprender [...] Teve uma tentativa. [...] a professora teve dificuldade [...] Ela não direcionou o curso [...] pro atendimento, que era o que a gente precisava [...] muita gente tem dificuldade de ter a expressão corporal e facial que é necessária na Libras. Tem colegas [...] que tentaram fazer o curso [...] e não conseguiram [...] também tem essas barreiras [...] E aí eu já vou para o lado das pessoas que não queriam aprender Libras e acham que o surdo tem que aprender português. [...] o oralizado é complicado porque depende de profissionais fonoaudiólogos [...] mas eles poderiam se aplicar mais [...] [na língua] portuguesa escrita, [...] no início, também tive dificuldade com isso porque [...] eles escrevem [...] como fazem sinal. A construção da frase é toda diferente, é muito difícil [...] Mas agora pra mim já está superado [...], eu consigo compreender. [...] Mas não é todo mundo que entende [...] (ENTREVISTADO Nº 1, 2020).

[...] Nesse novo setor [...] teve um curso de dois dias muito básico de Libras. Eles [...] querem aprender Libras [...] administrativa pra poder atender melhor o surdo. Mas eu acho que está faltando [...] uma metodologia melhor dos professores pra ensinar. Porque não adianta dar sinal [...] Teria que ter, [...] estou supondo, uma situação real, chama um surdo, alguma pessoa que usa a língua de sinais, um surdo [...] pra ser atendido, ver como é que dá pra atender melhor. [...] (ENTREVISTADO Nº 2, 2020).

[...] Libras, fazer um curso [...] mais focado pra área seria muito importante. [...] teve um curso de técnicos, mas [...] eu acho que tinha que ter uma coisa mais dinâmica [...] um surdo de repente em cada setor para você ter o contato. Porque [...] fica mais fácil. [...] se você não tem o contato [...] não teve a prática da Libras [...] mobilizar as pessoas [...] para fazer uma palestra ou um minicurso, mesmo. [...] Acho que seria mais produtivo [...] muito importante também a língua portuguesa, porque [...] é para todo mundo, [...] ouvinte, [...] surdo. Uma dificuldade que eu via muito [...] a

questão da língua portuguesa escrita, mas se a gente for ver, a construção da Libras [...] influencia muito [...], mas eles [...] foram muito receptivos em pedir ajuda. [...] É uma troca muito positiva. [...] (ENTREVISTADO Nº 3, 2020).

[...] um trabalho [...] que começou [...] ensinar [...] partes técnicas [em Libras] para os administrativos [...] pra poderem aprender algumas [...] palavras [...] inerentes à questão do cargo. [...] há [...] uma grande necessidade que todos, tanto de surdos pra língua portuguesa, pra poder escrever, fazer documentos, [...] quanto para a questão [...] da Libras, [...] do Português pra Libras. [...] Mas [...] existem já projetos dentro da própria instituição [...] existe um curso de libras [...], existe o curso de língua portuguesa pros próprios surdos. Eu acredito que isso [...] se faz necessário, sim. (ENTREVISTADO Nº 4, 2020).

[...] é necessário oferecer [...] não só curso de libras [...] Precisa ter curso de extensão pra que o pessoal possa ter consciência do que é cultura, identidade, [...] entender o que é a inclusão do surdo. [...] não é só algo interno nas formações, mas também oferecer para os de fora capacitações, [...] faculdade, mestrado, doutorado [...] O objetivo é pensar no surdo [...]. Até hoje, tem [...] muitas barreiras, o ensino de Libras, [...] de Português é muito necessário. O surdo precisa aprender a ler e escrever [...] O INES precisa mudar, [...] melhorar as atividades e a língua de instrução, em diferentes matérias, produzir essa língua de instrução, como escrever. [...] convidar pessoas pra dar palestra, grupo de pesquisa [...]. (ENTREVISTADO Nº 7, 2020).

[...] É necessário ter [...] diferentes cursos. [...] todos aprenderem [...] a usar a língua de sinais como língua de instrução. Não [...] diminuir a questão do Português, mas usar a língua de sinais como a língua de instrução pra se comunicar com os alunos surdos [...] Também metodologia de L2, de L1 e oferecer isso pra fora também. [...] o curso é muito importante [...] pra melhorar o INES, [...] a sociedade, [...] cada pessoa, a qualidade do ensino [...] porque [...] o INES é referência nacional, [...] como as pessoas veem o trabalho do INES? [...] é uma responsabilidade também [...]. (ENTREVISTADO Nº 8, 2020).

[...] fundamental [...] essa questão [...] da formação continuada [...] primeiro a gente tem que fazer uma discussão imensa [...] pra desassombrar essas duas línguas. [...] Na verdade, os surdos [...] acham que se [...] fortalecer muito a língua portuguesa [...] enfraquece a língua de sinais. Eles estão no período de fortalecimento da língua de sinais. [...] é preciso que a gente discuta [...] esse desafio pra que haja a segurança que não são modelos supressivos, que são modelos [...] que se complementam [...] Eu acho que isso é que [...] o tom da formação continuada [...] precisa tocar. É claro que é preciso ter uma formação, conhecer a língua de sinais. Os professores precisam ter mais [...] conhecimento, ter um desempenho melhor, naturalmente, é muito melhor, numa sala de aula, terceiro elemento do intérprete é muito complicado. O aluno não sabe se olha pro professor, olha pro intérprete. Essa questão a gente ainda não equacionou. Mas [...] como base filosófica de um curso de formação é preciso trabalhar o desassombro dessas duas línguas, pra que elas não fiquem em disputa [...] (ENTREVISTADO Nº 9, 2020).

[...] eu quero que os ouvintes saibam Libras, com o objetivo de se comunicarem com as pessoas surdas, também [...] que os surdos tenham essa troca com os ouvintes. [...] Eu quero que o INES seja realmente bilíngue. Quero que os alunos surdos aprendam português, [...] se os ouvintes [...] sabem português [...] e aprendem Libras. [...] Funciona [...] igual pra todos. [...] Quero que o INES [...] tenha o contato com a família dos alunos, [...] mostrar exemplos de surdos que conseguiram. [...] (ENTREVISTADO Nº 10, 2020).

De acordo com as manifestações de alguns dos entrevistados, em que pesem as ações institucionais já desenvolvidas, como a oferta de curso de Libras regular, com carga horária de 250 horas distribuídas em cinco semestres, que habilita para a comunicação em Libras, e a oferta de um curso de Libras, no ano de 2018, específico para servidores técnico-administrativos do instituto, que não logrou êxito, ainda há forte demanda por formação em língua de sinais direcionada ao exercício das atividades cotidianas. Os formatos oferecidos não se mostraram eficazes para a urgência de atender a essa necessidade. Isso pode estar relacionado também com outra dificuldade apontada pelos entrevistados, que diz respeito à demanda por formação dos profissionais surdos em língua portuguesa escrita. Além disso, desde o reconhecimento da Libras e de sua conseqüente expansão, muitos conceitos ou sinais nesta língua ainda estão sendo criados, o que também pode ter interferido para esse resultado. Isso pode ser ilustrado a partir de um exemplo vivenciado no aludido curso para técnicos administrativos, situação que pude acompanhar por meio da interação com colegas que participaram da capacitação. Servidores ouvintes lotados em diferentes segmentos institucionais listaram vários termos que utilizavam na sua atuação diária, em língua portuguesa escrita, e o professor de Libras organizou o conteúdo do curso a partir dessas potenciais “palavras geradoras”. O insucesso certamente deveu-se à metodologia de trabalho escolhida e à amplitude na composição do grupo, sem observância da realidade organizacional dos profissionais “educandos” e de seus diferentes níveis de conhecimento e necessidades. A mera reprodução de sinais a partir dos termos apontados não alcançou o objetivo, como no exemplo, a que tive acesso na época, do sinal atribuído à expressão mais genérica “documentos de estágio”. Quando estes se apresentaram detalhados em “carta de apresentação, termo de compromisso de estágio e plano de atividades” surgiu o impasse, já que a essas descrições atribuiu-se o mesmo sinal da expressão mais ampla “documentos de estágio”. Diante desse panorama, observados: a demanda premente por formação; o entendimento compartilhado também pelos profissionais entrevistados de que as trocas e o convívio são essenciais para a transformação da realidade; que grande parte dos profissionais surdos do INES são professores de Libras; e verdadeiramente inspirada pelo método freireano de alfabetização a partir dos achados desta pesquisa, como possibilidade de formação continuada, proponho a criação de pequenos “círculos bilíngues de cultura”, nos locais de trabalho de cada equipe, em que o compartilhamento e as reflexões sobre suas práticas e sobre sua realidade, observados os diferentes saberes, podem contribuir não só com o aprendizado ou aprimoramento tanto da língua de sinais como da língua portuguesa escrita, mas com a implementação do diálogo entre servidores surdos e ouvintes nas unidades organizacionais, de

modo a trilharmos um caminho em busca de uma instituição de fato inclusiva e bilíngue. Em conformidade com Fiori (In: FREIRE, 1987, p. 7-8),

no círculo de cultura, a rigor, não se ensina, aprende-se em “reciprocidade de consciências”; não há professor, há um coordenador, que tem por função dar as informações solicitadas pelos respectivos participantes e propiciar condições favoráveis à dinâmica do grupo, reduzindo ao mínimo sua intervenção direta no curso do diálogo.

Essa dinâmica poderia ser igualmente experimentada na formação continuada dos profissionais que atuam na educação formal do INES, organizada inicialmente por disciplinas. Do mesmo modo, observadas as colocações de alguns dos servidores entrevistados, essas ações poderiam favorecer as necessárias conversas acerca do direito da pessoa surda à educação bilíngue e de ações que lhe efetivem o conhecimento da língua de sinais e da língua portuguesa escrita como segunda língua, no mesmo patamar de importância, já que constitutivas de um direito garantido por lei e jamais substitutivas.

Outro aspecto abordado por alguns dos entrevistados se relaciona com a atuação institucional, cuja missão é promover a educação bilíngue para surdos, por meio da oferta de educação básica e superior, da assistência aos sistemas de ensino do país e da capacitação de recursos humanos em todo o território nacional. Neste sentido, além da experiência freireana proposta para a formação continuada dos servidores do instituto, podem ser pensadas, a partir delas, articulações com instituições de diferentes níveis de ensino e esferas administrativas do país, de modo a se construir coletivamente a oferta de atividades de extensão à sociedade, observadas as características de cada localidade, buscando mobilizar a participação da comunidade e das famílias nos espaços formais e não formais de educação. Afinal,

Para que o processo de inclusão seja posto em andamento, é preciso que a pluralidade de relações presentes na sociedade seja contemplada, não se objetivando a padronização de processos e respostas, mas sim o desafio do convívio e a compreensão sobre as diferenças, cuja origem se deve, justamente, à diversidade das relações sociais mais amplas. (SILVA et al., 2005, p. 7-8).

Essas ações podem favorecer o alcance da formação da sociedade, em seu sentido mais amplo, por meio do acesso ao conhecimento, da interação com a alteridade, do respeito às diferenças, do estímulo à autoidentificação dos participantes como sujeitos da transformação da realidade.

### 6.3. Analisando as inclusões em construção

Ao propor a investigação sobre o processo de inclusão de profissionais surdos no quadro de servidores do INES, instituição comumente conhecida como “a casa do surdo”, com mais de 160 anos, que acompanhando a evolução do arcabouço legal, deve garantir uma educação pública de qualidade e bilíngue a estudantes surdos, além de contribuir com a formação de profissionais para atuação em todo o Brasil, algumas questões foram pensadas: o farto aparato legal é suficiente para assegurar a eficácia e a efetividade do processo de inclusão social? Qual a percepção de profissionais surdos e ouvintes a esse respeito? Há disputas neste cenário? As trajetórias educacionais das pessoas surdas tem relação com acessibilidade? O que falta para avançar?

Com o desenvolvimento deste estudo no INES foi possível confirmar que o Brasil dispõe de uma vasta legislação garantidora do acesso de pessoas com deficiência, incluídos os indivíduos surdos, ao provimento de cargos públicos federais, regularmente cumprida por instituições públicas, como o Instituto. A imersão nesse território simbolicamente escolhido, não só por ser o órgão federal sediado no município do Rio de Janeiro que certamente conta com o maior número de profissionais surdos, mas por ser a instituição de referência nacional na educação de surdos, revelou que a inclusão social de pessoas surdas ainda está longe de ser uma realidade, tanto neste espaço investigado, quanto, pela projeção deste, na sociedade, até porque não se trata de seguir modelos potencialmente estabelecidos. Trata-se de um processo que exige construção coletiva, gradativa, pressupõe convívio, troca, colaboração, diálogo. Envolve mudança de atitude e a ação de todos os cidadãos como sujeitos, de acordo com o que já foi demonstrado e como se pode observar nesses relatos compartilhados pelos servidores entrevistados:

[...] Incluir. Você inclui todo mundo. [...] Tem que saber conviver. [...] o cara é surdo, mas você inclui [...] faz a Libras junto. Também provoca, ali, pra ver se ele fala [...] e tenta ajudar. E [...] tem gente também que [...] se coloca numa posição de inferioridade. Isso não é legal. A gente tem [...] que chamar a pessoa pra estar junto com a gente. [...] Tem que ter boa vontade [...] (ENTREVISTADO Nº 1, 2020).

[...] seria um bilinguismo que as pessoas podem trocar línguas. Se [...] o surdo não conseguir falar Português, usam a língua de sinais, se o ouvinte não souber Libras e o surdo souber oralizar, pode oralizar, [...] escrever. Algo que faça com que a comunicação flua. [...] Seria [...] essa quebra da barreira atitudinal, as pessoas enxergarem que o surdo é capaz, com as ferramentas necessárias, que seria a comunicação. Sem a comunicação, ele não vai ter acesso à informação. [...] Sociedade mais acessível [...] só seria cumprida [...] se a sociedade entendesse a necessidade das pessoas com deficiência. [...] não é a pessoa que tem deficiência.

Muitas vezes, é a sociedade que é deficiente. Deficiência da informação pra deixar, ela mesma, [...] acessível para todos. (ENTREVISTADO Nº 2, 2020).

[...] acho que a gente ainda está um pouco longe disso [...] teve um dia que uma pessoa que trabalhava comigo, [...] surdo, ia ao médico [...] eu perguntei: *mas você vai sozinho?* Aí, ele falou: [...] *quando eu tenho a dúvida, eu escrevo para o médico e o médico escreve para mim.* [...] é assim a comunicação dele, mas [...] se a gente tivesse [...] médicos [...] ou incluir isso [...] numa grade curricular para saber o básico para ter a comunicação, porque imagina como é difícil para um surdo chegar e demonstrar o que ele está sentindo. Já é difícil a gente. [...] E você depende de uma segunda pessoa para interpretar para você. Então, é uma coisa difícil ainda, um pouco distante. (ENTREVISTADO Nº 3, 2020).

[...] a inclusão social é justamente essa fusão. É você se incluir em todos os mundos, em todos os polos [...] não é somente surdo. Existem vários polos, aí, que a gente vê. [...] Não somente do mundo surdo. Tem surdos que [...] são negros, tem surdos que são gays, [...] é todo um contexto bem genérico. [...] (ENTREVISTADO Nº 4, 2020).

Inclusão social é você garantir que todas as pessoas, com suas diferenças, tenham as mesmas oportunidades dentro da sociedade. De estudar, de trabalhar, autonomia, independência pra fazer suas escolhas dentro do contexto social. (ENTREVISTADO Nº 5, 2020).

[...] No caso específico do surdo há necessidade deles aprenderem a ler e escrever na língua portuguesa para se engajarem mais na sociedade, ampliar o capital cultural dos mesmos, dar-lhes oportunidade de estudo e trabalho respeitando sua língua. No entanto, penso que não é o mundo "ouvinte" que tem que se adaptar a eles. Se nem os ouvintes dominam a língua portuguesa o que dizer em relação ao domínio da Libras. Só quem tem contato direto, estreito com surdos, consegue o domínio na língua, e mesmo se esse contato reduzir não há como acompanhar, toda língua tem sua própria vida, está sempre em movimento, uma eterna criação e (re)criação. (ENTREVISTADO Nº 6, 2020).

[...] dentro da inclusão social, as pessoas com deficiência [...] sofrem bastante [...] porque parece [...] que são diferentes [...] de maneira física [...] Os deficientes são tratados com preconceito porque as pessoas sempre pensam que todos são iguais, que todos são normais, [...] mesmo padrão. [...] acontece que alguns podem nascer [...] com deficiência. Então, todas as pessoas precisam pensar em algo [...] pra favorecer essa comunidade com deficiência [...]. Ajudar [...] na troca, na interação. [...] Isso tem que acontecer no ambiente escolar e também no ambiente de trabalho. [...] muitos surdos trabalham e tem troca e contato com os ouvintes. Dá pra aprender, ter as informações, se forem compartilhadas, respeitando-os. Então, é importante o ouvinte pensar quem é o surdo [...] usar a língua de sinais na comunicação. Isso é muito importante. (ENTREVISTADO Nº 8, 2020).

Sobre a inclusão [...] Eu penso que tem que ter [...] os ouvintes, [...] os surdos, os Down, os cegos, os autistas, os que têm P.C. [paralisia cerebral], os cadeirantes, diferentes grupos estarem juntos, [...] todos humanos, todos normais. Isso é inclusão. [...] quando há inclusão, a troca é melhor, o futuro fica melhor. A inclusão no trabalho, na faculdade, na área hospitalar, em diferentes lugares, diferentes profissões. Então, essa junção, essa harmonia, sem preconceito, com paz e união, [...] eu penso que a sociedade [...] teria uma troca melhor. (ENTREVISTADO Nº 10, 2020).

Observadas as manifestações dos servidores entrevistados, de modo geral, compreende-se que uma sociedade bilíngue e inclusiva para cidadãos surdos funda-se essencialmente na ação do homem na e com a sociedade. Não qualquer ação, tal qual já foi dito, como a eliminação de uma barreira física. Muito além, porque significa a interação, a comunicação, o diálogo com o outro diferente de si mesmo. Até porque, de acordo com Dorziat (2018, p. 24-25),

a ausência de movimentos [...] que estimulem o diálogo entre diferentes opiniões, valores e atitudes tem contribuído para impedir o fortalecimento de um ideal de cidadania que, para existir, precisa conviver com os conflitos internos, próprios de qualquer agrupamento de pessoas.

A análise de todo o conteúdo obtido por meio desse estudo, envolvendo os dados gerados pelo questionário socioeconômico aplicado, pelas entrevistas semiestruturadas realizadas, pela discussão das políticas públicas em vigor, com base no referencial teórico utilizado, levou-me à detecção de três categorias que se relacionam intrinsecamente e que, a meu ver, respondem às indagações sobre os fatores que interferem na permanência e no processo de inclusão de pessoas surdas no INES e sobre o que falta para avançar, uma vez que a efetivação da política pública de provimento de cargos públicos federais está assegurada e foi comprovada: tensões linguísticas, formação e acessibilidade.

As tensões linguísticas, assim nomeadas pela pesquisadora, referem-se a todas as ocorrências de disputas ou conflitos envolvendo as línguas utilizadas ou não para a comunicação no INES evidenciadas por meio dos relatos dos profissionais entrevistados. Embora todos os participantes tenham manifestado a importância do bilinguismo para a inclusão da pessoa surda no INES e na sociedade, os dados coletados permitiram concluir que as questões linguísticas ocorrem porque a maioria dos servidores domina apenas uma das línguas em circulação e, considerando que atingir o domínio da outra língua não é tão simples, na prática, como com qualquer idioma, reproduzem-se situações em que um indivíduo tenta, sutil ou ostensivamente, se sobrepor ao outro, ou sobrepor aquilo que lhe é mais confortável, no caso, os recursos de comunicação. Essas tensões, no entanto, só tendem a arrefecer a partir da implementação de uma práxis institucional, que sistematize o desenvolvimento de ações de formação e estimule a interação entre os sujeitos, oportunidades em que se darão as trocas, os aprendizados, a evolução de todos para que a realidade se torne de fato bilíngue e inclusiva para todos.

A formação, entendida não só como percurso educacional disponibilizado e vivenciado por cidadãos surdos, mas como constituição educativa da sociedade em busca de

transformação da realidade, já que, em consonância com Fiori (In: FREIRE, 1987, p. 14), “a educação verdadeira conscientiza as contradições do mundo humano, [...] que impelem o homem a ir adiante. As contradições conscientizadas não lhe dão mais descanso, tornam insuportável a acomodação”. De acordo com os relatos dos servidores entrevistados, são muitas as questões atravessadas pela formação e principalmente por sua ausência: programas ou estruturas curriculares ainda muito parametrizados a partir de um referencial dominante, que não observam os avanços legislativos nem dialogam com as demandas da sociedade; profissionais formados sem conhecer os diferentes perfis daqueles que poderão vir a ser por eles atendidos; a dificuldade do sistema educacional para disseminar o ensino da língua de sinais nas instituições educacionais e na sociedade e para viabilizar metodologias de ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos; invisibilidade do sujeito surdo; necessidade de articulação das instituições com a comunidade, a fim de favorecer o conhecimento do outro, possibilitar o convívio com ele, e assim, compartilhar saberes, estimular a colaboração e a construção coletiva, respeitadas as diferenças entre os participantes, para que se conscientizem como sujeitos de suas práticas. Considerando os diferentes estágios em que se encontram os cidadãos na coletividade, o INES em sua condição de referência nacional, a quem compete subsidiar a política nacional de educação de surdos, tem papel essencial tanto na implementação de práticas para se tornar bilíngue e inclusivo, fomentando ações formativas para todo o seu corpo institucional, quanto na construção de uma educação efetivamente bilíngue e igualmente inclusiva com e para a sociedade.

A acessibilidade, entendida como a disponibilização na sociedade de condições efetivas para o sujeito surdo ser e estar no mundo de forma visual (SKLIAR, 2005, p. 27-28), utilizando a língua de sinais e a língua portuguesa escrita como segunda língua nas interações na e com a coletividade. A ausência de acessibilidade para surdos no INES e na sociedade e suas implicações foram abordadas de modo recorrente nos relatos dos servidores entrevistados: conteúdos predominantemente ministrados na modalidade oral da língua portuguesa ao longo do percurso formativo, assim como a veiculação da comunicação institucional e social; barreiras atitudinais; dúvidas sobre a capacidade das pessoas surdas; restrições e resistência às interações. Uma realidade acessível para surdos exige investimento na formação, no seu sentido mais amplo, como já foi dito, e na conscientização coletiva acerca da profunda significação de cada um como sujeito na construção das condições necessárias para que os cidadãos surdos possam contar com as mesmas oportunidades de todos os demais cidadãos. Essas oportunidades se traduzem na possibilidade de exercício pleno de seus direitos sociais, como a educação formal e o trabalho, prevenindo ou reduzindo

a ocorrência de tensões linguísticas, por tornar possíveis os diálogos entre os diferentes perfis de pessoas surdas e ouvintes na forma livremente escolhida pelos participantes no momento da interação.

Viabilizar a difusão da perspectiva bilíngue demanda relação, convívio, diálogo, articulações que mobilizem a comunidade, profissionais, famílias, estudantes, instituições... Enfim, um processo de transformação rumo à acessibilidade e à inclusão social feito com todos e para todos.

## CONSIDERAÇÕES JAMAIS FINAIS

Esta pesquisa iniciou-se com a proposta de investigar o acesso e a permanência de profissionais surdos no quadro permanente das Instituições Federais de Ensino Superior, vinculadas ao Ministério da Educação e sediadas no município do Rio de Janeiro, a partir de questões relacionadas à autonomia de trabalho dos mesmos e a um potencial desequilíbrio na correlação de forças institucionais, levantadas por servidores e movimentos sociais, por ocasião da realização de concurso público para o provimento de expressivo quantitativo de vagas para professores de Libras, destinadas prioritariamente a profissionais surdos, do quadro de pessoal do INES, cenário em que a Libras e a língua portuguesa estão em circulação. Em consonância com a revisão bibliográfica realizada e a indicação da banca de qualificação deste trabalho, concluiu-se que o acesso de pessoas surdas a cargos públicos federais, tanto no que diz respeito ao concurso público quanto ao seu provimento, está plenamente assegurado por meio da legislação em vigor e das práticas institucionais que já incorporaram. Neste sentido, este estudo direcionou-se para o processo de inclusão e de permanência desses profissionais e os efeitos que a formação deles e de servidores que compõem suas equipes provocam no cotidiano institucional, circunscrevendo-se o campo de pesquisa ao INES, por contar com o maior agrupamento de profissionais surdos entre as IFES do município do Rio de Janeiro. Para tanto, foram realizadas entrevistas semiestruturadas e aplicados questionários para o mapeamento do perfil socioeconômico dos sujeitos envolvidos, a fim de conhecer sua trajetória acadêmico-profissional, e abordadas as políticas públicas educacionais para a formação e a profissionalização da pessoa surda no Brasil, sendo os dados obtidos submetidos à metodologia de análise de conteúdo.

Constatou-se que o INES, Instituição Federal de Educação Superior regularmente credenciada pelo Ministério da Educação, definido como campo de pesquisa em decorrência também dessa condição, ainda não possui nem internamente reconhecimento político e cultural como tal, o que pode ser atribuído ao seu breve período de atuação nessa etapa de ensino ou à ultrapassada composição regimental em vigor, que enseja variadas compreensões e disputas organizacionais, razões não alcançadas por este trabalho, demandando investigação mais aprofundada.

Embora a literatura aponte consagradas classificações acerca das identidades das pessoas surdas, neste trabalho evidenciaram-se distinções entre as concepções sobre o indivíduo surdo, tanto por participantes surdos como por ouvintes: ora com uma identidade surda componente de uma minoria linguística, em defesa de uma cultura surda, que simboliza

uma incansável luta por acessibilidade, pela forma visual de perceber e interagir no e com o mundo; ora como pessoa com deficiência, como se faltasse algo ou como uma menção mais vinculada à área da saúde, e nessa condição beneficiária de direitos prioritários em uma sociedade ainda inacessível para muitos. Em que pese a importância que definições ou orientações políticas acerca dessas identidades possam representar sob variados aspectos, direciono o olhar para a atenção que se deve ter com os diferentes contextos em que essas múltiplas identidades como processos em andamento se colocam, a fim de não inviabilizar possibilidades nem retroceder em conquistas, observadas as realidades muito distintas vivenciadas por cidadãos surdos em todo o país.

No percurso formativo, expressivo número de servidores entrevistados não conviveu com alunos com deficiência. Somente aqueles que cursaram respectivamente a Licenciatura em Letras/Libras e a especialização em Libras, a partir do ano de 2006, declararam convívio com estudantes surdos na graduação e na pós-graduação lato-sensu. Na educação básica, apenas aqueles que estudaram no INES ou em escolas exclusivamente especializadas. Nenhum dos entrevistados contou com estrutura bilíngue de ensino ao longo da formação, à exceção daqueles que cursaram a Licenciatura em Letras/Libras, a especialização em Libras e o Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa. Os demais, surdos ou ouvintes, vivenciaram a experiência de formação em língua única, a língua portuguesa, majoritária. Neste sentido, revela-se impossível pensar em uma sociedade acessível para pessoas surdas sem considerar o ensino obrigatório da língua de sinais para todos os alunos em todo o percurso escolar, mesmo que isso não lhes assegure fluência, e sem lhes garantir o aprendizado da língua portuguesa escrita como segunda língua, ausências que inviabilizam a formação de pessoas com todas as condições de exercer plenamente sua cidadania. Merece destaque a importância da acessibilidade para as escolhas de formação e para o êxito do processo educacional dos estudantes surdos, ratificando-se a necessidade de se investir na erradicação das barreiras atitudinais, a partir do diálogo, para que todos sejam respeitados independentemente de sua essência constitutiva.

No que diz respeito à formação de professores e de profissionais de saúde, áreas priorizadas pela legislação educacional para o ensino da Libras e das necessidades dos educandos surdos, constatou-se apenas a oferta da disciplina de Libras em algumas licenciaturas, com carga horária média equivalente a um semestre acadêmico, e sua previsão como componente optativo para outras áreas, evidenciando-se a premência de avançar na qualidade da formação oferecida, a fim de atender plenamente às demandas das pessoas surdas. Mesmo no curso de graduação de Licenciatura em Pedagogia, com perspectiva

bilíngue, oferecido pelo INES, apesar dos esforços envidados, ainda não foi possível garantir ambiente totalmente acessível para alunos surdos, considerando-se que mais da metade dos professores demandam atuação contínua de intérpretes de Libras para desenvolver suas atividades, cabendo a estes a mediação da interação professor-aluno, além da indisponibilidade de materiais em Libras, o que ratifica a dificuldade de construção desse percurso. Por outro lado, no curso de graduação em Letras/Libras, apesar da garantia de acessibilidade plena para estudantes surdos, constatou-se a necessidade de atentar especialmente para a formação dos estudantes ouvintes, que diferentemente dos estudantes surdos, muitas vezes concluem o curso sem o domínio da língua de sinais. As reflexões sobre o perfil desses egressos merecem ser investigadas em outro estudo.

O ensino da modalidade escrita da língua portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, nos cursos de Licenciatura em Pedagogia e nos cursos de Licenciatura em Letras, com habilitação em língua portuguesa, como disciplina curricular foi identificado no curso de Licenciatura em Pedagogia oferecido pelo INES e em cursos de Licenciatura em Letras/Libras. De modo geral, nas grades curriculares e ementas daqueles cursos disponíveis em endereços eletrônicos de várias IFES não foi possível localizar a aludida temática oferecida como disciplina, nos termos do Decreto nº 5.626, de 2005, indicando que ajustes na formação de professores ainda são necessários. Além disso, a fim de assegurar aos estudantes surdos a efetivação do seu direito ao aprendizado da língua portuguesa escrita, constatou-se a necessidade de se repensar estratégias de ensino dessa língua a partir de suas demandas e não mais a partir das características das pessoas ouvintes, da oralização.

Sinalizou-se a relevância de se investigar os avanços obtidos e eventuais dificuldades observadas com a disponibilização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) pelo INEP, desde 2017, no formato de videoprova em Libras para candidatos surdos, e com a reserva de vagas por curso e turno nas instituições federais de ensino superior e de ensino técnico de nível médio também para pessoas com deficiência, nos termos da legislação.

Sobre as fontes secundárias utilizadas para avaliação das políticas educacionais vigentes, apesar de sua indiscutível relevância e dimensão, concluiu-se que os conceitos utilizados pelo Censo Demográfico para identificação da pessoa surda são imprecisos, podendo induzir a erros na avaliação das ações. Já os censos nacionais da educação básica e superior somente identificam as pessoas com deficiência matriculadas na rede de ensino, revelando-se muito restritos. Neste sentido, demonstra-se fundamental refletir acerca dos diferentes conceitos adotados para identificação das pessoas com deficiência, especialmente pessoas surdas, pelas instituições responsáveis pela geração dessas bases de dados, por vezes

limitadas e desarticuladas das demais, comprometendo a apuração da qualidade das ações desenvolvidas e daquilo que ainda é necessário realizar, além de indicar a necessidade de harmonização entre os órgãos responsáveis, com o objetivo de obter resultados mais aproximados da realidade nacional. Certamente, essas questões e seus desdobramentos devem ser discutidos em outra investigação, já que serão necessários elementos mais aprofundados para essa análise.

No que diz respeito ao provimento de cargos públicos, não foi detectada qualquer discriminação ou falta de acessibilidade nos concursos públicos realizados pelo INES, ratificando-se que o acesso aos cargos está assegurado para todos. Destacou-se que a ausência de conhecimento da língua de sinais interfere na escolha do cargo no momento da inscrição no concurso público, o que reforça a necessidade de se discutir a formação de profissionais e as estratégias de atuação, para além da língua, já que em suas atuações profissionais encontrarão diferentes perfis de pessoas.

O ingresso de profissionais surdos usuários da língua de sinais no quadro permanente do INES evidenciou dificuldades no processo de comunicação e resistências recíprocas entre ouvintes e surdos, relacionadas a uma disputa pela prevalência de uma língua sobre a outra, e com isso, de uma identidade sobre a outra, considerando que a minoria da comunidade institucional é bilíngue, de fato. Servidores com perfil bilíngue não indicaram dificuldades no processo de inclusão. Outros experimentaram apreensões nesse percurso em função de vivenciarem pela primeira vez o contato com pessoas surdas usuárias da língua de sinais e de não dominarem essa língua, confirmando as implicações que a falta de convívio com a alteridade e a ausência de formação acarretam para a constituição de uma sociedade com e para todos. Ressaltou-se a importância do exercício do cargo de chefia por pessoas surdas, tanto no sentido de motivar o aprendizado e a utilização da língua de sinais para a comunicação quanto no de mostrar, por meio do exercício desse cargo, que o sujeito surdo encontra-se em condição de realizar qualquer atividade assim como os ouvintes, desde que lhe seja assegurada a acessibilidade.

Há pouco mais de um ano, a equipe de gestão do Instituto conta com um grande número de profissionais surdos e, sendo assim, muitos eventos, interações e reuniões tem acontecido em Libras, sendo demandada a atuação de intérprete para a atuação Português-Libras quando considerado indispensável. É inquestionável a importância de estimular cada vez mais o uso da Libras em qualquer situação e sua difusão, mas essa utilização não deve ser compulsória. É necessário considerar que um contexto inacessível para pessoas surdas e

ouvintes não usuárias da língua de sinais tende a inibir ou a desestimular a participação dessas pessoas que poderiam colaborar com a construção de acessibilidade com e para surdos.

De modo geral, ainda há exclusão na sociedade relacionada à barreira linguística. E no INES, apesar de suas atribuições voltadas para o atendimento das demandas das pessoas surdas, não é diferente. Concluiu-se, no entanto, que já há comunicação em Libras entre profissionais no INES, sendo necessário, no entanto, avançar na construção de conteúdos em Libras de modo sistematizado, por meio da estruturação democrática dessa realidade, fortalecendo-a assim como práxis institucional, embora nem sempre as pessoas se identifiquem como sujeitos no processo de inclusão institucional.

Constatou-se uma relativa dependência linguística dos surdos em relação aos ouvintes e vice-versa, reafirmando que os profissionais ainda não adquiriram autonomia nas línguas em circulação. Por outro lado, os diálogos e as trocas foram valorizados pelos profissionais entrevistados, assim como as oportunidades de capacitação oferecidas pela instituição, embora se tenha apontado a necessidade de uma abordagem mais direcionada para as demandas cotidianas. Neste sentido, propôs-se a criação de pequenos “círculos bilíngues de cultura”, nos locais de trabalho de cada equipe, em que as reflexões sobre suas práticas e sobre sua realidade, observados os diferentes saberes, podem contribuir com o aprendizado ou aprimoramento da língua de sinais e da língua portuguesa escrita e com a implementação do diálogo entre servidores surdos e ouvintes nas unidades organizacionais, no percurso por uma instituição de fato inclusiva e bilíngue. Do mesmo modo, essas atividades podem favorecer indispensáveis conversas acerca do direito da pessoa surda à educação bilíngue e de ações que lhe efetivem o conhecimento da língua de sinais e da língua portuguesa escrita como segunda língua, no mesmo patamar de importância, já que constitutivas de um direito garantido por lei e jamais supressivas. Essas atuações podem motivar ainda articulações com instituições de diferentes níveis de ensino e esferas administrativas, de modo a se construir coletivamente a oferta de atividades de extensão à sociedade, observadas as características de cada localidade, buscando mobilizar a participação e a formação da comunidade e das famílias em espaços formais e não formais de educação.

Revelou-se que a inclusão social de pessoas surdas ainda está longe de ser uma realidade e para sua efetivação, cabe ao INES em sua condição de referência nacional, a quem compete subsidiar a política nacional de educação de surdos, implementar práticas para se tornar bilíngue e inclusivo, estruturar ações de formação de todo o seu corpo institucional e construir uma educação efetivamente acessível, portanto bilíngue, e igualmente inclusiva com e para todos.

A decretação da pandemia do coronavírus motivou o fechamento do INES, mas não inviabilizou o desenvolvimento desse trabalho. No entanto, trouxe a necessidade de readequação dos formatos até então concebidos, por meio da utilização de recursos tecnológicos. Também trouxe outras reflexões...

Vivemos tempos difíceis em que o mundo todo foi atravessado por um panorama inimaginável, em que o enfrentamento de um inimigo invisível, o coronavírus, impôs como medidas de segurança o distanciamento físico entre as pessoas, afastando-nos do convívio cotidiano com nossos círculos afetivos, sociais e institucionais, a realização dessas atividades de forma remota, com apoio das tecnologias, e o uso de máscaras faciais. Nesse complexo cenário, em que os órgãos de saúde recomendam a todo instante “ficar em casa, se possível”, “lavar as mãos com água e sabão” e “higienizar tudo”, mais disparidades foram escancaradas na sociedade brasileira. Ficar em que casa? Higienizar sem saneamento básico? Viver de quê? Como participar de atividades remotas? Estudar, preparar conteúdos e dar aulas. Com que instrumentos? Como garantir acessibilidade aos sujeitos surdos submetidos ao uso das máscaras faciais, que comprometem sua expressão e sua interação? Como ser sujeito nessas condições? Como falar em inclusão social diante dessa realidade?

Entendendo como Minayo (2002, p. 27) que o ciclo nunca se encerra, visto que toda investigação produz conhecimentos e suscita questões, mais uma vez, as discussões sobre educação e formação demonstram-se essenciais. E com esses diálogos, devemos refletir sobre nossos desafios comuns, nossos valores – o respeito à vida, a responsabilidade de cuidar de nós mesmos e do outro, a valorização da coletividade, a não discriminação. Sobre sermos todos sujeitos, aliados na construção de uma sociedade acessível com e para todos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil**, promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 16 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm). Acesso em 24 jun. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm). Acesso em 16 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990**. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8112cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8112cons.htm). Acesso em 16 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.184, de 10 de maio de 1991**. Dispõe sobre a periodicidade dos Censos Demográficos e dos Censos Econômicos e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8184.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8184.htm). Acesso em 16 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991**. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8213cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm). Acesso em 3 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em 25 mai. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm). Acesso em 25 mai. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm). Acesso em 16 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011**. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei nº 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm). Acesso em 25 mai. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Poder Executivo, Brasília, DF, 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm). Acesso em: 28 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Poder Executivo, Brasília, DF, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em 19 mai. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Poder Executivo, Brasília, DF, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em 28 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Poder Executivo, Brasília, DF, 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm#art1). Acesso em 28 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 4.046, de 19 de dezembro de 1867.** Aprova o Regulamento Provisorio do Instituto dos Surdos-Mudos. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-4046-19-dezembro-1867-554346-publicacaooriginal-72928-pe.html>. Acesso em 14 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 2.271, de 7 de julho de 1997.** Dispõe sobre a contratação de serviços pela Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional e dá outras providências. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d2271.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2271.htm). Acesso em 16 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm). Acesso em 16 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001.** Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/d3956.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm). Acesso em 25 mai. 2019.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei 10.436, de 2002, e o art. 18 da Lei 10.098, de 2000. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/D5626.htm). Acesso em 16 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.425, de 4 de abril de 2008.** Dispõe sobre o censo anual da educação. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6425.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6425.htm). Acesso em 24 jun. 2020.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.944, de 21 de agosto de 2009.** Estabelece medidas organizacionais para o aprimoramento da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, dispõe sobre normas gerais relativas a concursos públicos, organiza sob a forma de sistema as atividades de organização e inovação institucional do Governo Federal, e dá outras providências. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6944.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6944.htm). Acesso em 26 mai. 2019.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Poder Executivo, Brasília, DF, 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em 19 mai. 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 9.508, de 24 de setembro de 2018.** Reserva às pessoas com deficiência percentual de cargos e de empregos públicos ofertados em concursos públicos e em processos seletivos no âmbito da administração pública federal direta e indireta. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2015-2018/2018/Decreto/D9508.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/2018/Decreto/D9508.htm). Acesso em 25 mai. 2019.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 9.739, de 28 de março de 2019.** Estabelece medidas de eficiência organizacional para o aprimoramento da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, estabelece normas sobre concursos públicos e dispõe sobre o Sistema de Organização e Inovação Institucional do Governo Federal - SIORG. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2019-2022/2019/Decreto/D9739.htm#art48](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2019-2022/2019/Decreto/D9739.htm#art48). Acesso em 25 jun. 2020.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei do Senado nº 131, de 13 de junho de 1996.** Poder Legislativo, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/1405>. Acesso em: 18 mai. 2018.

\_\_\_\_\_. **Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior. Cadastro e-MEC.** Ministério da Educação, Brasília, DF, 2007. Disponível em <https://emec.mec.gov.br/>. Acesso em 10 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. **Documento orientador: Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior.** Ministério da Educação. Brasília, DF, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13292-doc-ori-progincl&category\\_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13292-doc-ori-progincl&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 24 jun. 2020.

\_\_\_\_\_. **Edital de concurso público nº 9, de 4 de dezembro de 2012.** Instituto Nacional de Educação de Surdos, Rio de Janeiro, RJ. 2012. Disponível em [https://www.institutoaocp.org.br/concursos/arquivos/ines\\_edital\\_abertura04-12.pdf?](https://www.institutoaocp.org.br/concursos/arquivos/ines_edital_abertura04-12.pdf?) Acesso em 25 mai. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Demográfico 2010 – Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd\\_2010\\_religiao\\_deficiencia.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf). Acesso em 16 jun. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Educação para todos: avaliação da década. Brasília: MEC/INEP, 2000. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485564/Educa%C3%A7%C3%A3o+para+todos+avalia%C3%A7%C3%A3o+da+d%C3%A9cada+S%C3%ADntese+do+I+Semin%C3%A1rio+Nacional+sobre+Educa%C3%A7%C3%A3o+para+Todos+%28Bras%C3%ADlia%2C+10+e+11-6-1999%29/a698194e-feab-4117-9088-53c1297b315b?version=1.2>. Acesso em 24 jun. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Relatório do 1º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE: Biênio 2014-2016. Brasília. INEP, 2016. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/outras\\_aco/estudos\\_pne/2016/relatorio\\_pne\\_2014\\_a\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/outras_aco/estudos_pne/2016/relatorio_pne_2014_a_2016.pdf). Acesso em 09 ago. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE 2018. Brasília, INEP, 2018. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/1476034](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/1476034). Acesso em 09 ago. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica 2019. Brasília: Inep, 2020. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em 24 jun. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Superior 2018. Brasília: Inep, 2019. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em 24 jun. 2020.

ESPAÑA. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 15 mai. 2018.

BARDIN. L. Tradução: RETO. L. A. e PINHEIRO. A. **Análise de conteúdo**. SP: Edições 70, 2002.

BRANDÃO, E.P. Por que não falar em educação inclusiva? In: 25ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Caxambu, 2002. Disponível em: <http://25reuniao.anped.org.br/texced25.htm>. Acesso em 23 jun. 2020.

CARRETEIRO, T.C. “A doença como projeto” – uma contribuição à análise de formas de afiliações e desafiliações sociais. In: SAWAIA, B. (Org.). **As artimanhas da exclusão – Análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 2º ed. - Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.

CARVALHO, Daniel Junqueira de. **Não basta ser surdo para ser professor: as práticas que constituem o ser professor surdo no espaço da inclusão**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2016. Disponível em: [http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/8656/1/tese\\_9756\\_merged.pdf](http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/8656/1/tese_9756_merged.pdf). Acesso em 10 fev. 2019.

CORRÊA, Maria Angela Monteiro. Educação especial v.1 / Maria Angela Monteiro Corrêa. – 5ª reimpressão. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010. 208p. Disponível em: <http://nead.uesc.br/arquivos/pedagogia/educacao-inclusiva/educacao-especial.pdf>. Acesso em 06 mai. 2019.

DESLANDES, S. F. A construção do projeto de pesquisa. In: MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. (Org.). Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

DORZIAT, A. **O outro da educação: pensando a surdez com base nos temas Identidade/Diferença, Currículo e Inclusão**. 1ª reimpressão – Petrópolis/RJ: Vozes, 2009. 1ª reimpressão 2018.

DUARTE, S.B.R. et al. Aspectos históricos e socioculturais da população surda. *História, Ciências, Saúde* – Manguinhos, Rio de Janeiro, v.20, n.4, out./dez. 2013, p.1713-1734. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/hcsm/v20n4/0104-5970-hcsm-20-04-01713.pdf>. Acesso em 15 mai. 2018.

FIORI, E.M. Prefácio (Aprender a dizer a sua palavra). IN: FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 14ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 6ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 25ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2002.

GADOTTI, M. **Paulo Freire: uma biobibliografia**. – São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996.

GARDOU, Charles. Tradução: MOURÃO, C. P. BANDEIRA, M. **A sociedade inclusiva: falemos dela! Não há vida minúscula**. 1ª ed. Belo Horizonte/MG: Fino Traço, Editora UFMG, 2018.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W. e GASKELL, G (editores). Tradução: GUARESCHI, P. A. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7ª ed. – Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

GOFFMAN, Erving. Tradução: LAMBERT, Mathias. **Estigma – Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 1963. Digitalização: 2004. Disponível em [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4345298/mod\\_folder/content/0/GOFFMAN%2C%20E.%20Estigma%20notas%20sobre%20a%20manipula%C3%A7%C3%A3o%20da%20identidade%20deteriorada..pdf?forcedownload=1](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4345298/mod_folder/content/0/GOFFMAN%2C%20E.%20Estigma%20notas%20sobre%20a%20manipula%C3%A7%C3%A3o%20da%20identidade%20deteriorada..pdf?forcedownload=1). Acesso em 22 mai. 2020.

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

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. (Org.). Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

GONDIM, Tais Gentil Nogueira. **A inclusão do surdo no serviço público federal a partir da Lei de Cotas**. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Saúde, Ambiente e Trabalho, Universidade Federal da Bahia, 2017. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=6217795](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6217795). Acesso em 9 dez. 2018.

HALL, Stuart. Tradução: SILVA, T. T. e LOURO, G. L. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ª ed. - Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JANNUZZI, Paulo de M. Indicadores Sociais na Formulação e Avaliação de Políticas Públicas. Texto elaborado para finalidades didáticas a partir de outro já publicado na **Revista Brasileira de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 36(1): 51-72, jan/fev 2002. Disponível em: <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2012.pdf>. Acesso em 09 ago. 2018.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 14ª ed. — Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

MACHADO, Paulo C. **A política de integração/exclusão e a aprendizagem dos surdos: um olhar do egresso surdo sobre a escola regular**. Dissertação (Mestrado). Universidade do Sul de Santa Catarina. Florianópolis. 2002. Disponível em: [https://wiki.ifsc.edu.br/mediawiki/images/d/dc/A\\_politica\\_integracao\\_inclusao\\_dissert.pdf](https://wiki.ifsc.edu.br/mediawiki/images/d/dc/A_politica_integracao_inclusao_dissert.pdf). Acesso em 20 mai. 2018.

MAHER, T. M. A Educação do Entorno para Interculturalidade e o Plurilingüismo. In KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). **Linguística Aplicada – suas Faces e Interfaces**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

MAIA, Maurício. **Pessoas com Deficiência e Concurso Público**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Direito, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2014. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/6453>. Acesso em 9 dez. 2018.

MAIA, Rosaria de Fatima Corrêa. **Surdez, educação e políticas sociais: a educação infantil do Instituto Nacional de Educação de Surdos**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2016. Disponível em <http://www.unirio.br/unirio/ppgedu/DissertaoPPGEduRosariadeFatimaCorraMaia.pdf/view>. Acesso em 8 jun. 2020.

MANDELBLATT, Janete. **Políticas Públicas, (Des) igualdade de Oportunidades e Ampliação da Cidadania no Brasil: o caso da educação de surdos (1990-2014)**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Universidade Federal Fluminense, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/185212/MANDELBLATT%20Janete%202014%20%28tese%29%20UFF.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 9 fev. 2019.

MELO, A. V. Children of Deaf Adults: CODAS em Sergipe. *Interfaces Científicas – Educação*, Aracaju, v. 3, n° 3, p. 85-91, jun. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2015v3n3p77-86>. Acesso em 9 out. 2020.

MELLO, A. G. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. *Ciências e Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro/RJ, n. 21, p. 3265-3276, 2016. Disponível em: DOI: 10.1590/1413-812320152110.07792016. Acesso em 6 ago. 2020.

MINAYO, M. C. S. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. (Org.). Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

MORI, Nerli N. R. e SANDER, Ricardo E. História da Educação dos Surdos no Brasil. Universidade Estadual de Maringá. Paraná. 2015. Disponível em: [http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario\\_ppe\\_2015/trabalhos/co\\_04/94.pdf](http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2015/trabalhos/co_04/94.pdf). Acesso em 20 mai. 2018.

NETO, O. C. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. (Org.). Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

NOGUEIRA, L. F.Z.; OLIVER, F. C. Núcleos de acessibilidade em instituições federais brasileiras e as contribuições de terapeutas ocupacionais para a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior. *Cad. Bras. Ter. Ocup.*, São Carlos, v. 26, n. 4, p. 859-882, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.4322/2526-8910.ctoAO1743>. Acesso em 22 jun. 2020.

PERLIN, G. As diferentes identidades surdas. *Revista da Feneis*, Rio de Janeiro, Ano IV, n° 14, p. 15-16, abr/jun 2002. Disponível em: [https://issuu.com/feneisbr/docs/revista\\_feneis\\_14](https://issuu.com/feneisbr/docs/revista_feneis_14). Acesso em 8 jun. 2020.

PERLIN, G. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos. (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2005, 3ª ed.

ROCHA, S.M. *Informativo Técnico-Científico Espaço INES*, Rio de Janeiro, Edição Comemorativa 140 anos, 1997. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0BwAEnJAISYTTWEZGSWFmSULiSjQ/view>. Acesso em 15 mai. 2018.

SACKS, Oliver W. Tradução: MOTTA, L. T. Laura Teixeira Motta. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SAVIANI, D. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 380-393, mai./ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a13.pdf>. Acesso em 13 mai. 2020.

SEVERINO, A.J. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.3, p. 619-634, set./dez. 2006. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022006000300013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000300013&lng=en&nrm=iso). Acesso em 02 jun. 2019.

SILVA, A.P. et al. Paulo Freire – Pedagogia da Diversidade? V Colóquio Internacional Paulo Freire – Recife, 19 a 22-setembro 2005. Disponível em: [http://www.lapeade.com.br/publicacoes/artigos/paulo\\_freire\\_pedagogia\\_diversidade.pdf](http://www.lapeade.com.br/publicacoes/artigos/paulo_freire_pedagogia_diversidade.pdf) Acesso em 13 mai. 2020.

SILVA, I.R. Educação bilíngue para surdos e valorização de línguas minoritárias. Estudos linguísticos, São Paulo, 44 (2), p. 574-583, maio-ago. 2015. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/995/577>. Acesso em 3 jun. 2020.

SILVA, I.R.; FAVORITO, W. Reflexões sobre o estatuto das línguas nos contextos bi-multilíngues de educação para surdos no Brasil. *Línguas e Letras*, Cascavel/PR, v. 19, n. 44, p. 149-167, 2018. Disponível em: DOI:10.5935/1981-4755.20180030. Acesso em 3 jun. 2020.

SILVA, Larissa Jorge. **O surdo e o direito ao trabalho: para além do acesso**. Dissertação (Mestrado) Programa de pós-graduação em Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade, Universidade Federal de Itajubá, 2017. Disponível em: <http://repositorio.unifei.edu.br/xmlui/handle/123456789/805>. Acesso em 10 fev. 2019.

SILVA, Y. R. O. C. Estudo comparativo de programas de formação de professores para a escolarização de surdos (Brasil – França). *Pensares em Revista*, São Gonçalo/RJ, n. 12, p. 30-55, 2018. Disponível em: DOI:10.12957/pr.2018.35200. Acesso em 18 mai. 2020.

SKLIAR, C. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos.(org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SKLIAR, Carlos; QUADROS, Ronice Muller de. Invertendo epistemologicamente o problema da inclusão: os ouvintes no mundo dos surdos. *Estilos da Clínica*, São Paulo, v. V, n. 9, p. 32-51, 2000. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/242165665\\_Invertendo\\_epistemologicamente\\_o\\_problema\\_da\\_inclusao\\_os\\_ouvin\\_tes\\_no\\_mundo\\_dos\\_surdos](https://www.researchgate.net/publication/242165665_Invertendo_epistemologicamente_o_problema_da_inclusao_os_ouvin_tes_no_mundo_dos_surdos). Acesso em 7 jun. 2020.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura, *Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, nº 16: p. 20-45, jul/dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>, Acesso em: 05 mai. 2018.

STROBEL, Karin. Surdos: vestígios culturais não registrados na história. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/91978/261339.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 20 mai. 2018.

STROBEL, Karin. “História da Educação de Surdos”, Texto base do curso de Letras/Libras, Florianópolis: UFSC, 2009. Disponível em: [http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificahistoriaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase\\_HistoriaEducacaoSurdos.pdf](http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificahistoriaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf). Acesso em: 15 mai. 2018.

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

WEFFORT, F.C. Educação e Política (Reflexões Sociológicas sobre uma Pedagogia da Liberdade). In: FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 14ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

## **ANEXOS**

### **ANEXO 1 – CONSULTA AO SISTEMA E-MEC**

Relatório da Consulta Avançada  
 Resultado da Consulta Por: INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR  
 Total de Registro(s) : 9

Código Mantenedora	Razão Social	CNPJ	Natureza Jurídica	Código IES	Instituição(IES)	Sigla	Endereço	Município UF	Organização Acadêmica	Tipo de Credenciamento	Categoria Administrativa	CI	CI-End	Ass CP-End	Ass IOC	Ass IGC	Situação
X 16655	CENTRO FEDERAL DE ED TECNOLOGICA CELSO SUCKOW DA FONSECA RJ	42.441.758/0001-05	Pessoa Jurídica de Direito Público - Federal	593	CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA CELSO SUCKOW DA FONSECA (CEFET/RJ)	CEFET/RJ	Avenida Maracanã - Rio de Janeiro CEP: 20271-110 - Maracanã	Rio de Janeiro RJ	Centro Federal de Educação Tecnológica	EAD - Superior / Presencial - Superior	Pública Federal	3	2011 -	4	2017		Ativa
16500	<del>COMANDO DO EXERCITO</del>	<del>00.394.452/0270-52</del>	<del>Pessoa Jurídica de Direito Público - Federal</del>	<del>21206</del>	<del>Escola de Educação Física do Exército (EsEFEx)</del>	<del>EsEFEx</del>	<del>Avenida João Luís Alves - sn - CEP: 22291-090 - Urca</del>	<del>Rio de Janeiro RJ</del>	<del>Faculdade</del>	<del>Presencial - Superior</del>	<del>Pública Federal</del>	<del>-</del>	<del>-</del>	<del>-</del>	<del>-</del>	<del>-</del>	<del>Ativa</del>
16500	<del>COMANDO DO EXERCITO</del>	<del>00.394.452/0270-52</del>	<del>Pessoa Jurídica de Direito Público - Federal</del>	<del>21437</del>	<del>Escola de Saúde do Exército (EsSEX)</del>	<del>EsSEX</del>	<del>Rua Francisco Manuel - 44 - Rio de Janeiro CEP: 20911-270 - Benfica</del>	<del>Rio de Janeiro RJ</del>	<del>Instituição Especialmente Credenciada para oferta de cursos lato sensu</del>	<del>Presencial - Superior</del>	<del>Pública Federal</del>	<del>-</del>	<del>-</del>	<del>-</del>	<del>-</del>	<del>-</del>	<del>Ativa</del>
26	<del>FUNRACAO INSTITUIÇAO DE GEOGRAFIA E ESTATISTICA IBGE</del>	<del>33.787.094/0001-40</del>	<del>Pessoa Jurídica de Direito Público - Federal</del>	<del>26</del>	<del>ESCOLA NACIONAL DE CIENCIAS ESTATISTICAS (ENCE)</del>	<del>ENCE</del>	<del>Rua André Cavalcanti - 106 - CEP: 20231-050 - Santa Teresa</del>	<del>Rio de Janeiro RJ</del>	<del>Faculdade</del>	<del>Presencial - Superior</del>	<del>Pública Federal</del>	<del>4</del>	<del>2018 -</del>	<del>4</del>	<del>2011</del>	<del>-</del>	<del>Ativa</del>
X 9113	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO	10.952.708/0001-04	Pessoa Jurídica de Direito Público - Federal	3163	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO (IFRJ)	IFRJ	Rua Senador Furtado - 121 - 125 - CEP: 20270-021 - Maracanã	Rio de Janeiro RJ	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia	EAD - Superior / Presencial - Superior	Pública Federal	4	2015 -	4	2017		Ativa

12/02/2019 - 14:28:21

Ministério da Educação - Sistema e-MEC

2/2

Código Mantenedora	Banco Social	CNPJ	Natureza Jurídica	Código IES	Instituição(IES)	Sigla	Endereço	Município UF	Organização Acadêmica	Tipo de Credenciamento	Categoria Administrativa	Ano CI	Ano CI-EAD	Ano IGC	Ano IGC	Situação	
17169	<del>INSTITUTO MILITAR DE ENGENHARIA</del>	<del>08.711.015/00001-70</del>	Pessoa Jurídica de Direito Público	633	INSTITUTO MILITAR DE ENGENHARIA (IME)	IME	Praca General Tibúrcio - 80 Rio de Janeiro - CEP: 22290-270 - URCA	RJ	Centro Universitário	Presencial - Superior	Pública Federal	5 2017 -	5	2017	5	2017	Ativa
391	MINISTERIO DA EDUCACAO	00.394.445/0188-17	Federal Pessoa Jurídica de Direito Público	4016	INSTITUTO NACIONAL DE EDUCACAO DE SURDOS (INES)	INES	Rua das Laranjeiras - 232 - CEP: 22240-001 - Laranjeiras	RJ	Faculdade	EAD - Superior / Presencial - Superior	Pública Federal	4 2017 4	2017 3	2017 3	2017 3	2017 3	Ativa
461	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	34.023.077/0001-07	Federal Pessoa Jurídica de Direito Público	693	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UNIRIO)	UNIRIO	Avenida Pasteur - 296 - CEP: 22290-240 - Urca	RJ	Universidade	EAD - Superior / Presencial - Superior	Pública Federal	3 2018 3	2013 4	2013 4	2017 4	2017 4	Ativa
15536	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	33.663.683/0001-16	Federal Pessoa Jurídica de Direito Público	586	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ)	UFRJ	Avenida Brigadeiro Trompowsky - 8/s - CEP: 21941-590 - Ilha do Fundão	RJ	Universidade	EAD - Superior / Presencial - Superior	Pública Federal	5 2011 4	2016 5	2016 5	2017 5	2017 5	Ativa

Ministério da Educação - Sistema e-MEC

2

**ANEXO 2 – QUESTIONÁRIO SÓCIOECONÔMICO**  
**QUESTIONÁRIO SÓCIOECONÔMICO PARA TODOS OS ENTREVISTADOS**

ENTREVISTA N°		DATA:	
HORA DE INÍCIO		HORA DE ENCERRAMENTO	
LOCAL			

### **APRESENTAÇÃO**

Meu nome é Ana Paula de Paiva Figueiredo e sou aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, nível de mestrado, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO.

O objetivo geral de minha dissertação é analisar a eficácia e a efetivação da política pública de provimento de cargos públicos federais por pessoas surdas e seu processo de inclusão no Instituto Nacional de Educação de Surdos, órgão da estrutura básica do Ministério da Educação e centro de referência nacional na área da surdez, localizado no município do Rio de Janeiro, que subsidia a Política Nacional de Educação, oferta Educação Básica e Superior e contribui com a difusão da Libras.

Sendo assim, solicito sua colaboração, por meio do preenchimento de um questionário socioeconômico e da realização de uma entrevista semiestruturada, bem como sua autorização para gravá-las, a fim de preservar todas as suas manifestações, fundamentais para o êxito do trabalho que estou desenvolvendo.

Muito obrigada!

## PERFIL SOCIOECONÔMICO

## IDENTIFICAÇÃO:

NOME COMPLETO			
DATA DE NASCIMENTO		SEXO	<input type="checkbox"/> FEMININO <input type="checkbox"/> MASCULINO
NACIONALIDADE		NATURALIDADE	
AUTODECLARAÇÃO DE RAÇA/ETNIA	<input type="checkbox"/> PRETO <input type="checkbox"/> PARDO <input type="checkbox"/> INDÍGENA <input type="checkbox"/> AMARELO <input type="checkbox"/> BRANCO		
ESTADO CIVIL	<input type="checkbox"/> SOLTEIRO(A) <input type="checkbox"/> CASADO(A)/UNIÃO ESTÁVEL <input type="checkbox"/> SEPARADO(A) <input type="checkbox"/> DIVORCIADO(A) <input type="checkbox"/> VIÚVO(A) <input type="checkbox"/> SEM INFORMAÇÃO		
É	<input type="checkbox"/> OUVINTE <input type="checkbox"/> SURDO		
PAI	<input type="checkbox"/> OUVINTE <input type="checkbox"/> SURDO	MÃE	<input type="checkbox"/> OUVINTE <input type="checkbox"/> SURDO
DEFICIÊNCIA	<input type="checkbox"/> TEM <input type="checkbox"/> NÃO TEM		
TIPO DE DEFICIÊNCIA	<input type="checkbox"/> SURDEZ <input type="checkbox"/> SURDOCEGUEIRA <input type="checkbox"/> BAIXA VISÃO <input type="checkbox"/> CEGUEIRA <input type="checkbox"/> FÍSICA <input type="checkbox"/> INTELECTUAL <input type="checkbox"/> OUTRA(S) ESPECIFICAR: _____		
ENDEREÇO			
E-MAIL			
WHATSAPP			

## PERFIL ACADÊMICO:

NÍVEL DE ENSINO	PÚBLICO	PRIVADO	NÃO CURSOU	ANO DE CONCLUSÃO	CURSO(S)/ÁREA(S)
EDUCAÇÃO INFANTIL					
ENSINO FUNDAMENTAL					
ENSINO MÉDIO					
GRADUAÇÃO					
ESPECIALIZAÇÃO					
MESTRADO					
DOUTORADO					

MATRÍCULA / NÍVEL DE ENSINO	EDUCAÇÃO INFANTIL		ENSINO FUNDAMENTAL		ENSINO MÉDIO	
	QUAL A L1**?	BILÍNGUE? SIM OU NÃO	QUAL A L1**?	BILÍNGUE? SIM OU NÃO	QUAL A L1**?	BILÍNGUE? SIM OU NÃO
CLASSE COMUM DO ENSINO REGULAR OU EJA*						
CLASSE ESPECIAL DO ENSINO REGULAR OU EJA*						
ESCOLA EXCLUSIVAMENTE ESPECIALIZADA*						

\*Nomenclaturas utilizadas em consonância com aquelas adotadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira no Censo Escolar da Educação Básica.

\*\*LP (Língua Portuguesa) ou Libras (Língua Brasileira de Sinais).

MATRÍCULA / NÍVEL DE ENSINO	GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO		
		ESPECIALIZAÇÃO	MESTRADO	DOCTORADO
ESTRUTURA BILÍNGUE (Libras/LP)				
ESTRUTURA NÃO BILÍNGUE (Libras/LP)				
L1**				
L2**				

\*\*LP (Língua Portuguesa) ou Libras (Língua Brasileira de Sinais).

NÍVEL DE ENSINO	CONVIVEU COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MATRICULADOS NA TURMA?		QUAL (IS) DEFICIÊNCIA(S)?
	SIM	NÃO	
EDUCAÇÃO INFANTIL			
ENSINO FUNDAMENTAL			
ENSINO MÉDIO			
GRADUAÇÃO			
ESPECIALIZAÇÃO			
MESTRADO			
DOCTORADO			

## ESCOLARIZAÇÃO DOS PAIS:

NÍVEL DE ENSINO	EDUCAÇÃO INFANTIL	ENSINO FUNDAMENTAL	ENSINO MÉDIO	GRADUAÇÃO	ESPECIALIZAÇÃO	MESTRADO	DOCTORADO
PAI							
MÃE							

## PERFIL PROFISSIONAL:

COM QUE IDADE COMEÇOU A TRABALHAR?		AINDA ERA ESTUDANTE?	SIM		NÃO	
------------------------------------	--	----------------------	-----	--	-----	--

TRAJETÓRIA PROFISSIONAL	SIM	NÃO	COMPLEMENTO
EXERCEU ATIVIDADE PROFISSIONAL ANTES DE INGRESSAR NO INES?			
A ATIVIDADE PROFISSIONAL EXERCIDA TINHA VÍNCULO EMPREGATÍCIO?			
O VÍNCULO EMPREGATÍCIO ERA COM EMPRESA PRIVADA?			
INGRESSOU NA EMPRESA PRIVADA POR MEIO DA LEI DE COTAS (Nº 8.213/1991)?			
ATUAVA NA(S) SUA(S) ÁREA(S) DE FORMAÇÃO?			
INGRESSOU NO INES DEPOIS DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988? EM QUE ANO?			
O CARGO QUE OCUPA NO INES FOI SUA PRIMEIRA ATIVIDADE PROFISSIONAL?			
O CARGO QUE OCUPA NO INES FOI SEU PRIMEIRO NO SERVIÇO PÚBLICO?			
NO CONCURSO DO INES, OPTOU POR CONCORRER A VAGAS RESERVADAS A PESSOAS COM DEFICIÊNCIA?			

FOI APROVADO NO CONCURSO PÚBLICO DO INES PARA CARGO COMPATÍVEL COM SUA(S) ÁREA(S) DE FORMAÇÃO?			
ATUA NO INES NA(S) SUA(S) ÁREA(S) DE FORMAÇÃO?			
QUAL A SUA CARGA HORÁRIA DE TRABALHO NO INES?	-----	-----	
TEM OUTRO VÍNCULO EMPREGATÍCIO NA(S) SUA(S) ÁREA(S) DE FORMAÇÃO?			
QUAL A SUA CARGA HORÁRIA TOTAL DE TRABALHO SEMANAL?	-----	-----	
TEM OU TEVE QUE TRABALHAR ENQUANTO ESTUDA (VA)?			

## SITUAÇÃO ECONÔMICA:

MORADIA ATUAL	( ) CASA PRÓPRIA	( ) ALUGUEL	( ) CASA DE AMIGO/PARENTE
COM QUEM VOCÊ MORA?	( ) SOZINHO	( ) PAI	( ) MÃE
	( ) CÔNJUGE/COMPANHEIRO(A)	( ) ENTEADO(S)/A(S)	( ) OUTRO(S)/A(S)
	TOTAL DE _____ PESSOA(S).		
QUEM (DA CASA) TRABALHA/TEM RENDA?	( ) VOCÊ	( ) PAI	( ) MÃE
	( ) CÔNJUGE/COMPANHEIRO(A)	( ) ENTEADO(S)/A(S)	( ) OUTRO(S)/A(S)
	TOTAL DE _____ PESSOA(S).		
RENDIMENTO MENSAL INDIVIDUAL ATUAL*	( ) DE R\$ 659,25 a R\$ 5.000,00	( ) DE R\$ 5.001,00 A R\$ 10.000,00	
	( ) DE R\$ 10.001,00 A R\$ 15.000,00	( ) DE R\$ 15.001,00 A R\$ 20.000,00	
	( ) DE R\$ 20.001,00 A R\$ 25.000,00	( ) DE R\$ 25.001,00 A R\$ 27.303,62	
RENDA MENSAL	( ) DE R\$ 659,25 a R\$ 5.000,00	( ) DE R\$ 5.001,00 A R\$ 10.000,00	

FAMILIAR (DA CASA) ATUAL*	<input type="checkbox"/> DE R\$ 10.001,00 A R\$ 15.000,00	<input type="checkbox"/> DE R\$ 15.001,00 A R\$ 20.000,00				
	<input type="checkbox"/> DE R\$ 20.001,00 A R\$ 25.000,00	<input type="checkbox"/> DE R\$ 25.001,00 A R\$ 27.303,62				
PRINCIPAL RESPONSÁVEL PELO SUSTENTO DA CASA	<input type="checkbox"/> VOCÊ	<input type="checkbox"/> PAI	<input type="checkbox"/> MÃE	<input type="checkbox"/> AVÔ	<input type="checkbox"/> AVÓ	<input type="checkbox"/> FILHO(S)/A(S)
	<input type="checkbox"/> CÔNJUGE/COMPANHEIRO(A)	<input type="checkbox"/> ENTEADO(S)/A(S)	<input type="checkbox"/> OUTRO(S)/A(S)			

\*Os limites mínimo e máximo dos valores indicados (R\$ 659,25 e R\$ 27.303,62) têm por referência o menor e o maior vencimento básico da Administração Pública federal, divulgado por meio da Portaria nº 3.424, de 29 de abril de 2019, da Secretaria de Gestão e Desempenho de Pessoal do Ministério da Economia, publicada no Diário Oficial da União de 2 de maio de 2019.

**ANEXO 3 – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM  
PROFISSIONAIS SURDOS**

ENTREVISTA Nº		DATA:	
HORA DE INÍCIO		HORA DE ENCERRAMENTO	

ENTREVISTADO:

NOME	
------	--

Questões orientadoras para a entrevista semiestruturada

1. Conte sobre você e sobre o histórico de sua surdez (família, irmãos, relação com a família, amigos, filhos; é filho de ouvintes ou de surdos, surdez congênita ou adquirida (causa e idade), nível de perda auditiva, idade do diagnóstico, encaminhamentos a partir do diagnóstico).
2. Você se vê e a qualquer pessoa surda como pessoa com deficiência ou como componente(s) de uma minoria linguística? (ouvinte, surdo, deficiente auditivo, minoria linguística).
3. Fale sobre sua trajetória escolar/acadêmica (desempenho, evasão, repetência, estrutura do espaço educacional, acessibilidade, interação com colegas e profissionais da escola, família, escolhas de formação, motivações, afinidades por área de formação, eventuais reservas de mercado, conquistas e frustrações, percepções sobre necessidade de qualificação dos profissionais da escola, situando o percurso no tempo).
4. Conte sobre sua trajetória profissional (trabalhos anteriores à aprovação no concurso público do INES, situações de inclusão, de exclusão, dificuldades, conquistas, necessidade de qualificação do entrevistado, percepções sobre os ambientes de trabalho, acessibilidade e interação, situando o percurso no tempo).
5. Fale sobre sua participação no concurso que possibilitou seu ingresso no INES (ano, desde o edital, recursos de acessibilidade em todo o processo, escolha do cargo, escolha ou não por vagas reservadas a pessoas com deficiência, etapas de avaliação, nomeação, posse, exercício e estágio probatório, sentimentos, expectativas).
6. Como foi seu processo de inclusão no INES como servidor do quadro permanente? Comente os recursos de acessibilidade, sua lotação, composição da equipe (surdos, ouvintes), recepção das chefias, interação com os colegas, expectativas, frustrações, necessidades ainda a superar.
7. Como está o seu dia a dia no trabalho? (interação com os colegas e com as chefias, recursos de acessibilidade disponíveis, sugestões e críticas).
8. Já vivenciou alguma situação de inclusão ou exclusão com você ou com algum colega de trabalho?

9. Já exerceu ou exerce cargo de chefia? Por quanto tempo? Comente a respeito (expectativas, desafios, dificuldades, percepções, ações que propôs para a promoção de inclusão).
10. A que você atribui seu ingresso e sua inclusão no INES: à reserva de vagas, à sua formação, ao fato de o concurso ser do INES, outra situação?
11. Como você, sujeito, contribuiu (ou contribui) com o processo de inclusão de profissionais surdos no INES (quais as suas ações para permanência e acessibilidade visando ao aprimoramento institucional)?
12. Sobre formação continuada para uma inclusão plena: quais as suas necessidades e as da equipe de trabalho (Libras, língua portuguesa, outros temas)?
13. O que é bilinguismo para você? Você se considera bilíngue (fluyente em Libras e em língua portuguesa)?
14. O que é deficiência para você? E cultura surda? E inclusão social?

**ANEXO 4 – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM  
PROFISSIONAIS OUVINTES**

ENTREVISTA Nº		DATA:	
HORA DE INÍCIO		HORA DE ENCERRAMENTO	

ENTREVISTADO:

NOME	
------	--

Questões orientadoras para a entrevista semiestruturada

1. Conte sobre você e sobre sua relação com pessoas surdas (família, irmãos, amigos, filhos); como surgiu seu contato com pessoas surdas (família, amigos, trabalho).
2. Você vê a pessoa surda como pessoa com deficiência ou como componente de uma minoria linguística? (ouvinte, surdo, deficiente auditivo, minoria linguística).
3. Você considera que barreiras na comunicação podem tornar a pessoa surda incapaz? E em relação ao exercício de cargos públicos?
4. Fale sobre sua trajetória escolar/acadêmica (desempenho, evasão, repetência, estrutura do espaço educacional, acessibilidade, convívio com alunos com deficiência matriculados, interação com colegas e profissionais da escola, família, escolhas de formação, motivações, afinidades por área de formação, conquistas e frustrações, percepções sobre necessidade de qualificação dos profissionais da escola, situando o percurso no tempo).
5. Conte sobre sua trajetória profissional (trabalhos anteriores à aprovação no concurso público do INES, situações de inclusão e/ ou de exclusão vivenciadas, dificuldades, conquistas, necessidade de qualificação do entrevistado em relação à surdez e à pessoa surda, percepções sobre os ambientes de trabalho, acessibilidade e interação, situando o percurso no tempo).
6. Fale sobre sua participação no concurso que possibilitou seu ingresso no INES (ano, desde o edital, recursos de acessibilidade em todo o processo, escolha do cargo, etapas de avaliação, nomeação, posse, exercício e estágio probatório, sentimentos, expectativas). Sabe informar se havia candidatos surdos?
7. Como foi seu processo de inclusão no INES como servidor do quadro permanente? Havia servidores surdos? Comente os recursos de acessibilidade, sua lotação, composição da equipe (surdos, ouvintes), recepção das chefias, interação com os colegas, expectativas, frustrações, necessidades ainda a superar.
8. Como está o seu dia a dia no trabalho? (interação com os colegas surdos e ouvintes e com as chefias, recursos de acessibilidade disponíveis, sugestões e críticas).

9. Já vivenciou alguma situação de inclusão ou exclusão com você ou com algum colega de trabalho?
10. Já exerceu ou exerce cargo de chefia? Por quanto tempo? Tem ou teve algum servidor surdo na equipe? Fale a respeito (expectativas, desafios, dificuldades, percepções, ações que propôs para a promoção de inclusão).
11. Como você, sujeito, contribuiu (ou contribui) com o processo de inclusão de profissionais surdos no INES (quais as suas ações para permanência e acessibilidade visando ao aprimoramento institucional)?
12. Sobre formação continuada para uma inclusão plena: quais as suas necessidades e as da equipe de trabalho (Libras, língua portuguesa, outros temas)?
13. O que é bilinguismo para você? Você se considera bilíngue (fluente em Libras e em língua portuguesa)?
14. O que é deficiência para você? E cultura surda? E inclusão social?

**ANEXO 5 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

**Título:** Trajetórias de formação, provimento de cargos públicos e inclusão de pessoas surdas - possibilidades da educação como prática para a liberdade de todos.

**OBJETIVO DO ESTUDO:** O objetivo deste projeto é analisar a eficácia e a efetivação da política pública de acesso a cargos públicos federais por pessoas surdas e de seu processo de permanência no Instituto Nacional de Educação de Surdos, localizado no município do Rio de Janeiro.

**ALTERNATIVA PARA PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO:** Você tem o direito de não participar deste estudo. Estou coletando informações para subsidiar a pesquisa. Se você não quiser participar do estudo, isto não irá interferir na sua vida profissional/acadêmica. Sua participação nesta pesquisa é optativa e você tem toda a liberdade para aceitá-la ou não, deixar de responder a qualquer pergunta ou desistir no seu transcurso, a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

**PROCEDIMENTO DO ESTUDO:** Se você decidir integrar este estudo, você preencherá um questionário socioeconômico e participará de uma entrevista semiestruturada individual que durará aproximadamente 1 hora, cujas informações serão utilizadas para o desenvolvimento de pesquisa. Se você é usuário da Língua Brasileira de Sinais – Libras, os procedimentos contarão com a participação de um Tradutor e Intérprete de Libras, contratado pela pesquisadora, a fim de lhe assegurar todas as condições de acessibilidade. Essas ações poderão ser agendadas de acordo com sua conveniência de horário e em local reservado no seu local de trabalho.

**QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO:** O questionário será marcado com um número de identificação e seu nome não será utilizado. O documento que contém a informação sobre

a correspondência entre números e nomes permanecerá trancado em um arquivo. O questionário será utilizado somente para coleta de dados.

**GRAVAÇÃO EM ÁUDIO (E EM VÍDEO, PARA USUÁRIOS DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS - LIBRAS):** Todas as entrevistas serão gravadas em áudio. Para os participantes usuários da Língua Brasileira de Sinais – Libras, as entrevistas serão também gravadas em vídeo. Os conteúdos gravados somente em áudio serão ouvidos por mim. Os conteúdos gravados em áudio e em vídeo (em Libras) serão vistos e ouvidos por mim e por um Tradutor e Intérprete de Libras, contratado pela pesquisadora. Todos os conteúdos serão marcados com um número de identificação durante a gravação e seu nome não será utilizado. O documento que contém a informação sobre a correspondência entre números e nomes permanecerá trancado em um arquivo. As gravações serão utilizadas somente para coleta de dados. Se você não quiser ser gravado em áudio, e em vídeo (no caso dos usuários da Libras), você não poderá participar deste estudo.

**RISCOS:** Você pode achar que determinadas perguntas incomodam a você, podem gerar ansiedade, constrangimentos, desconforto ou exposição ou afetar o cotidiano do local onde atua, porque as informações que colete são sobre sua trajetória pessoal e profissional, sobre seu ambiente de trabalho e a interação com os colegas. Assim você pode escolher não responder quaisquer perguntas que o façam sentir-se incomodado ou desconfortável.

**BENEFÍCIOS:** Sua entrevista ajudará a estudar o processo de acesso e permanência de profissionais surdos aprovados em concurso público federal, mas não será, necessariamente, para seu benefício direto. Entretanto, fazendo parte deste estudo, você fornecerá mais informações sobre esse processo, sobre as conquistas realizadas e sobre os desafios ainda a serem superados na instituição em questão.

**CONFIDENCIALIDADE:** Como foi dito acima, seu nome não aparecerá nas gravações de áudio e de vídeo, bem como em nenhum formulário a ser preenchido por nós. Nenhuma publicação partindo do questionário e da entrevista revelará os nomes e/ou as imagens e a voz de quaisquer participantes da pesquisa. Sem seu consentimento escrito, a pesquisadora não divulgará nenhum dado de pesquisa no qual você seja identificado.

**DIREITO À ASSISTÊNCIA, EM CASO DE NECESSIDADE:** A pesquisadora (e patrocinadora) e as instituições envolvidas nas diferentes fases da pesquisa proporcionarão assistência imediata (emergencial e sem ônus de qualquer espécie ao participante da pesquisa, em situações em que este dela necessite), bem como se responsabilizarão pela assistência integral aos participantes da pesquisa no que se refere às complicações e danos decorrentes da pesquisa.

**DIREITO DE REPARAÇÃO, EM CASO DE NECESSIDADE:** O participante da pesquisa que vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito à indenização, por parte da pesquisadora (e patrocinadora) e das instituições envolvidas nas diferentes fases da pesquisa.

**CUMPRIMENTO DA RESOLUÇÃO Nº 466, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2012:** A pesquisadora declara o cumprimento das exigências contidas no item IV.3 da Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde.

**DÚVIDAS E RECLAMAÇÕES:** Esta pesquisa está sendo realizada no Instituto Nacional de Educação de Surdos. Possui vínculo com a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO através do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado), sendo a aluna Ana Paula de Paiva Figueiredo, a pesquisadora principal, sob a orientação do Prof. Dr. Diógenes Pinheiro. A pesquisadora está disponível para responder a qualquer dúvida que você tenha. Caso seja necessário, contate-me no e-mail: \_\_\_\_\_, no telefone ou Whatsapp (21) \_\_\_\_\_, nos telefones (21) \_\_\_\_\_ ou (21) \_\_\_\_\_, ou na \_\_\_\_\_ do Instituto Nacional de Educação de Surdos – Rua das Laranjeiras, 232 – sala \_\_\_\_\_ – Laranjeiras – Rio de Janeiro – RJ, ou o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – CEP/UNIRIO: (21) 2542-7796, no e-mail [cep@unirio.br](mailto:cep@unirio.br), ou o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Nacional de Educação de Surdos - CEP/INES: (21) 2285-7546, ramal 126, ou no e-mail [cep.ines@hotmail.com](mailto:cep.ines@hotmail.com), ou, se for necessário o envio de mensagens em Libras, utilizar o Whatsapp (21) \_\_\_\_\_.

Você terá uma via deste consentimento para guardar com você. Você fornecerá nome, endereço, telefone/Whatsapp, e-mail de contato apenas para que a equipe do estudo possa lhe contatar em caso de necessidade.

Para sua comodidade, caso prefira, este documento está disponível também em Língua Brasileira de Sinais, que poderá ser exibido em equipamento de sua escolha.

Se você leu (ou assistiu ao vídeo em Língua Brasileira de Sinais), entendeu e concorda em participar, assine este documento em duas vias, sendo uma para você e outra para a pesquisadora.

Assinatura (Participante):

\_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

Endereço \_\_\_\_\_

Telefone/Whatsapp de contato \_\_\_\_\_

e-mail: \_\_\_\_\_

Assinatura (Pesquisador):

\_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_