

## “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil” sob a ótica de participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem 2017)

Lucas Romário<sup>I, II</sup>

Ana Dorziat<sup>III, IV</sup>

Maria Eulina Pessoa de Carvalho<sup>V, VI</sup>

Fernando César Bezerra de Andrade<sup>VII, VIII</sup>

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i253.3732>

<sup>I</sup> Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Paraíba, João Pessoa, Brasil. *E-mail*: <lukas\_ro\_mario@hotmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0002-9952-9515>>.

<sup>II</sup> Doutorando em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Paraíba, João Pessoa, Brasil.

<sup>III</sup> Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Paraíba, João Pessoa, Brasil. *E-mail*: <ana\_dorziat@hotmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0002-1973-3613>>.

<sup>IV</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). São Carlos, São Paulo, Brasil.

<sup>V</sup> Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Paraíba, João Pessoa, Brasil. *E-mail*: <maria.eulina@pq.cnpq.br>; <<http://orcid.org/0000-0002-2947-5814>>.

<sup>VI</sup> Doutora em Currículo, Ensino e Política Educacional pela Michigan State University, USA. Michigan, Estados Unidos.

<sup>VII</sup> Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Paraíba, João Pessoa, Brasil. *E-mail*: <frazec66@gmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0003-0554-2514>>.

<sup>VIII</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Paraíba, João Pessoa, Brasil.

### Resumo

Marco na história da educação de pessoas surdas no Brasil, o tema da redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) em 2017, “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil”, suscitou em todo o País reflexões sobre a educação de sujeitos historicamente negligenciados nas discussões a respeito de políticas educacionais. Diante da importância do fato, logo após a divulgação do tema, decidiu-se conhecer a ótica de pessoas que realizaram o Enem numa grande escola pública estadual no centro da cidade de João Pessoa/PB. Para tanto, foram entrevistados 49 participantes do exame, quando deixavam o local de prova, após a realização da redação. Os depoimentos obtidos, analisados à luz dos Estudos Culturais e dos Estudos Surdos, apontam como principais desafios para a formação de pessoas surdas: a inclusão da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como disciplina curricular obrigatória na educação básica, a formação docente, o despreparo institucional, a inclusão social e laboral e o combate ao preconceito.

Palavras-chave: desafios da educação; educação dos surdos; Exame Nacional do Ensino Médio.

## **Abstract**

**Challenges for the education of deaf people in Brazil according to participants of the National Exam of Upper Secondary Education (Exame Nacional do Ensino Médio - Enem 2017)**

*Being a milestone in the history of deaf education in Brazil, the essay theme for the 2017 sitting of the National Exam of Upper Secondary Education (Enem), "Challenges for the education of deaf people in Brazil", has raised awareness all over the country about a historically neglected segment within the education policies debates. Taking into account the importance of the subject, right after the publicizing of the theme, there was an effort to gather the viewpoint of Enem takers at a large state public school in the city-center of João Pessoa/PB. Thus, 49 participants were interviewed immediately upon exiting the exam venue, having turned in their essays. The viewpoints gathered, analyzed within the perspective of the Cultural Studies and the Deaf Studies, reveal that the main challenges for the education of deaf people were: the implementation of the Brazilian Sign Language (Libras) as a compulsory curricular subject in school, the teacher training, the institutional lack of preparation, the social and labor inclusion, and the fight against prejudice.*

*Keywords: deaf education; challenges for education; National Exam of Upper Secondary Education.*

---

## **A educação de pessoas surdas no Enem: entre a surpresa e a conquista**

O tema da redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)<sup>1</sup> de 2017 – “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil” – pode ser considerado um marco histórico para as pessoas surdas, suas famílias, docentes, pesquisadoras e pesquisadores da área, pois, pela primeira vez, parte da sociedade é demandada a refletir sobre a temática.

A proposta de redação surpreendeu a maioria das 6.731.203 pessoas inscritas na 20ª edição do exame, os profissionais que dão suporte a esses participantes e, sobretudo, os especialistas na área de surdez e os membros da comunidade surda. Por isso, a seguinte pergunta inicia as reflexões tecidas neste texto: por que a surpresa, especialmente, dos participantes?

Essa surpresa advém do que afirma Strobel (2013). Para ela, por desconhecer as pessoas surdas, a sociedade ouvinte desenvolve um sentimento de receio e apreensão, que a impede, por um lado, de estabelecer processos relacionais com essas pessoas e, por outro, termina por isolar os ganhos das iniciativas que contemplam uma pequena população – a de pessoas surdas –, reconhecidos apenas por familiares e especialistas. A partir dessa constatação da autora surda, questiona-se: Por que a sociedade

---

<sup>1</sup> Criado em 1998, o Enem caracteriza-se como uma prova realizada anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). É aplicado objetivando, entre outras finalidades, avaliar a qualidade do ensino médio no Brasil, além de, sobretudo, subsidiar a seleção de estudantes para o ingresso no ensino superior em universidades públicas brasileiras, bem como o acesso a algumas universidades estrangeiras.

não conhece nada (ou conhece pouquíssimo) sobre as pessoas surdas? Elas não pertencem à sociedade? A maioria delas não é filha de famílias ouvintes? Se elas são cerca de 2,1 milhões no Brasil (IBGE, 2012),<sup>2</sup> por que, então, desconhecimento, receio e apreensão?

O pertencimento ou não das pessoas surdas à sociedade requer muito mais do que a possibilidade de sua presença física. Ele está relacionado, fundamentalmente, à desigualdade nas relações sociais existentes e às implicações dessas nos âmbitos legais, institucionais, sociais e culturais. No campo da discussão sobre a surdez, a desigualdade é marcada pela forma binária e polar de tratar as pessoas ouvintes como normais e as pessoas surdas como anormais, supondo que

[...] o primeiro termo define a norma e o segundo não existe fora do domínio daquele. No entanto, o ser surdo [...] não supõe o oposto – e negativo – do ser ouvinte [...]; são experiências singulares que constituem uma diferença específica (Skliar, 1999, p. 22).

Consequentemente, numa sociedade assim construída, seria o ouvinte o sujeito a ser incluído e o surdo o sujeito a ser excluído? Obviamente, a resposta a essa pergunta evidencia o caráter político dessas oposições, marcado por um jogo de poder, no qual a cultura habitualmente interpreta audição/surdez de acordo com uma perspectiva biológico-perceptual, portanto, menor, que diferencia pessoas (ouvir/não ouvir).

Apesar de, segundo Strobel (2013), a cultura surda ainda ser um enigma para as pessoas ouvintes, essa realidade vem mudando devido à luta da comunidade surda. Na verdade, o distanciamento das discussões sobre as pessoas surdas é fruto de processos históricos de assumida exclusão social ou de inclusão simplista.

Por meio de discursos produzidos pelos Estudos Surdos embasados nos Estudos Culturais, foi possível construir novos discursos sobre as pessoas surdas, sustentando que essas são diferentes culturalmente, de modo a superar a visão de deficiência – sinônimo de incapacidade de ouvir, ausência de audição –, constituída pelo discurso hegemônico ao longo da história.

Conforme Lopes (2007), a surdez é uma invenção, visto que, sobre um corpo surdo, são inscritos saberes, que permitem significar os sujeitos surdos no contexto social, cultural e de comunicação em que estão inseridos. Assim, a surdez tanto pode ser interpretada como simplesmente uma materialidade corpórea, patologia ou falta de audição, considerando o sentido médico-clínico; quanto pode lhe ter imputado um sentido antropológico, sendo considerada uma diferença ligada às identidades, uma marca identitária. A noção de surdez, portanto, varia de acordo com os saberes e sentidos que lhe são atribuídos. Por isso, a representação da surdez e das pessoas surdas exige tomada de decisão e de posição e demarcação de território.

Em vista disso, assumiu-se, neste texto, a perspectiva socioantropológica sobre a surdez, que ratifica a posição teórica, epistemológica e política dos Estudos Surdos. A partir dessa perspectiva, ressalta-se a diferença das pessoas surdas como produtoras de uma cultura própria, representada

<sup>2</sup> Censo Demográfico 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

pela experiência visual, pela língua de sinais, por ideias, crenças, costumes, hábitos, artefatos culturais materiais etc. (Strobel, 2013).

Ao assumir essa posição, considera-se que a proposta de redação do Enem 2017 é importante para uma sociedade que se pretende inclusiva e fundamental para a comunidade surda, pois conferiu visibilidade à cultura, às identidades, à diferença, à educação e à história desses sujeitos excluídos historicamente. Mesmo que algumas redações possam apresentar discursos sobre a formação para as pessoas surdas marcados por clichês, pela visão clínica, por máximas advindas do senso comum – produtos da falta de interesse sobre o assunto –, o fato de a educação dessas pessoas ter ganhado notoriedade nacional, sem dúvida, é um avanço em termos de atenção ao que vem sendo implementado pelas políticas educacionais e aos desafios que o Brasil enfrenta para a formação de sujeitos surdos.

O foco no tema pode suscitar diversos desdobramentos para a educação das pessoas surdas. Mesmo que isso não ocorra a curto prazo, foi enriquecedor ter proporcionado reflexões inéditas em/para milhares de pessoas. Espera-se que esse tenha sido um passo para que outras medidas venham a ser implementadas, assim como ocorreu com temas de edições passadas do exame, a exemplo do “trabalho infantil na sociedade brasileira” (2005), “os efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil” (2013), “a persistência da violência contra a mulher no Brasil” (2015).

É válido ressaltar também que, além de incluir o tema no conteúdo do Enem, o Inep tem implementado ações que visam à acessibilidade ao exame das pessoas consideradas com deficiência. Junqueira, Martins e Lacerda (2017) apontam que há uma evolução quantitativa da participação desses sujeitos no exame. Segundo os autores, em 2010, foram 17.432 pessoas com deficiência inscritas; em 2011, foram 21.873; e, em 2012, 25.107, representando um aumento de 25,5% entre 2010 e 2011 e de 14,8% entre 2011 e 2012. Apesar do crescimento, a quantidade de pessoas consideradas com deficiência inscritas no Enem ainda é muito baixa: 0,4% em relação ao total.

Sobre a participação das pessoas surdas, as edições analisadas (2011 e 2012) indicam duas realidades diferentes: foram 1.340 pessoas surdas inscritas em 2011, das quais 1.046 realizaram o exame; em 2012, das 699 pessoas surdas inscritas, apenas 493 realizaram o exame.

Para Junqueira, Martins e Lacerda (2017), essa participação relativamente menor merece atenção do poder público (em geral) e do Inep (em particular), porque demonstra certa falta de incentivo à participação desses sujeitos no exame, reforçada pela possível insuficiência de acessibilidade desde a divulgação – incluindo edital e sistema de inscrição – até a realização da prova e sua aplicação, negando a ampla acessibilidade preconizada pela legislação em vigência.

Contudo, a acessibilidade de pessoas surdas ao Enem vem sendo aprimorada. Além das presenças do Tradutor-Intérprete de Língua de Sinais (Tils) para apoio às pessoas surdas sinalizantes na realização da prova e do profissional que presta serviço de leitura labial para as que não se comunicam em Libras (Língua Brasileira de Sinais), já previstas no exame

(Brasil. Inep, 2015), o Enem, em 2017, avançou ainda mais: disponibilizou, digitalmente, a prova traduzida e gravada em Libras em todo o território brasileiro.

Tendo em vista o exposto, com base nesse panorama favorável a uma reflexão sobre a educação das pessoas surdas – à luz dos Estudos Culturais e dos Estudos Surdos – tomam-se como objeto de estudo os desafios para a formação das pessoas surdas, sob a ótica de participantes do Enem 2017.

### Aventura metodológica

Como afirmam Meyer e Paraíso (2012), a metodologia de uma pesquisa é sempre pedagógica, pois se trata de uma condução. Por isso, pedagogicamente, explicitaremos como a pesquisa foi conduzida.

Surgiu de uma curiosidade espontânea, que, quanto mais se intensificava, mais rigor ganhava, de modo a tornar-se epistemológica (Freire, 2014). De que forma? Assim que o Inep divulgou o tema da redação do Enem 2017, via mídias sociais,<sup>3</sup> no dia 5 de novembro de 2017, dirigimo-nos ao Lyceu Paraibano. Essa instituição é uma tradicional escola pública estadual, referência na Paraíba, situada no centro da capital. Foi escolhida por sua importância histórica e educacional para o estado, inclusive para a educação das pessoas surdas, uma vez que foi uma das primeiras escolas regulares de ensino médio na Paraíba a incluir alunos surdos e, por conseguinte, intérpretes de Libras.

Nesse ambiente, em lugares estratégicos de circulação dos participantes do Enem 2017, foram entrevistados 49 deles, no momento em que deixavam o local após a realização do primeiro dia de prova (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Redação; Ciências Humanas e suas Tecnologias).

Optou-se pela entrevista por proporcionar uma coleta imediata das informações desejadas, além de ser uma arena de significados (Silveira, 2007), ou seja, uma técnica que possibilita à pesquisa o distanciamento da vertente positivista, no que diz respeito à revelação de "verdades" sobre o objeto estudado. O que nos interessava era a opinião dos sujeitos, independentemente do que é considerado verdade.

Elaborou-se um tópico-guia das entrevistas (Gaskell, 2014), no qual, a fim de conhecer um pouco sobre os participantes, perguntou-se o nome (facultativo) – objetivando facilitar a organização dos dados –, a idade e o curso superior pretendido, caso alcançasse resultados satisfatórios no Enem; ou, senão, o objetivo da realização do exame caso não fosse o ingresso no ensino superior.<sup>4</sup> Contudo, a pergunta que permitiu uma análise específica do objeto desta pesquisa foi: *Para você, quais são os "desafios para a formação educacional de surdos no Brasil?"*.

Para visualizar melhor o perfil dos sujeitos entrevistados,<sup>5</sup> que serão identificados por nomes fictícios – com a inicial O em referência à palavra "ouvinte" –, seus depoimentos serão apresentados no contexto dos números do Enem 2017 em nível nacional e estadual.

<sup>3</sup> Após a divulgação do tema da redação em diferentes mídias sociais, o site do Inep foi consultado para descartar a possibilidade de *fake news*.

<sup>4</sup> O objetivo de saber o curso superior pretendido ou o objetivo da realização do exame foi para fins de análise, porém, esses fatores não interferiam nas respostas dos sujeitos. Portanto, esses dados foram desconsiderados.

<sup>5</sup> Os dados municipais, bem como os da escola em que os participantes realizaram a prova, não foram disponibilizados detalhadamente; portanto, constam, neste texto, apenas os disponibilizados pelo Brasil. Inep (2017).

A participação dos entrevistados foi aleatória, sem critério específico para a escolha. Conforme deixavam o local e se dispunham a dar a entrevista, essa era realizada e gravada em um *smartphone*. Em relação à quantidade, considerou-se a avaliação da suficiência para a proposta do trabalho.

**Tabela 1 – Caracterização dos sujeitos participantes do Enem**

Categoria de caracterização	Brasil	Paraíba	Participantes da pesquisa
Número de participantes	6.731.203 <sup>(1)</sup>	189.149	49
Mulheres	3.944.484	108.194	24
Homens	2.786.719	80.955	25
Idade: menos que 16 anos	114.027	4.336	1
Idade: 16 anos	391.640	9.687	1
Idade: 17 anos	1.021.812	18.712	2
Idade: 18 anos	933.960	19.837	2
Idade: 19 anos	674.361	17.471	2
Idade: 20 anos	527.586	15.473	7
Idade: entre 21 e 30 anos	2.125.671	72.043	34
Idade: entre 31 e 59 anos	930.421	31.311	Zero
Idade: 60 ou mais	11.822	279	Zero

Fonte: Elaboração própria com base em dados do Brasil. Inep (2017).

(1) Há um desencontro de informações nos dados disponibilizados pelo Inep sobre o número exato do total de participantes, visto que a soma por unidades da federação é de 6.731.203, enquanto que por idade é de 6.731.300.

De posse dos dados, os seguintes caminhos foram percorridos: *ordenação* por meio do agrupamento dos depoimentos, considerando a sequência dos áudios gravados; *classificação* dos desafios para a formação dos sujeitos surdos, após a leitura dos depoimentos; *análises* ancoradas na abordagem qualitativa (Denzin; Lincoln, 2006) e nas bases teóricas dos Estudos Culturais e dos Estudos Surdos, por propiciarem um olhar crítico sobre os discursos.

### **Quais são os “desafios para a formação educacional de surdos no Brasil” sob a ótica de participantes entrevistados?**

Os depoimentos coletados foram ao encontro do que pesquisadores da área dos Estudos Surdos vêm afirmando. Todos os apontamentos trazem uma dimensão crítica acerca da formação das pessoas surdas no País, revelando que os sujeitos ouvintes entrevistados estavam atentos à realidade do Outro surdo, mesmo quando não tinham convívio diário com ele, como apontou a maioria.

Após a classificação dos depoimentos, foram identificados 13 desafios para a formação de pessoas surdas no Brasil. Devido aos limites de extensão deste texto, tomados como categorias, apenas os cinco mais indicados pelos

sujeitos (acima de 15%) foram discutidos neste trabalho. Assim, na tabela a seguir, expõem-se os desafios apontados pelos sujeitos entrevistados, para que, posteriormente, os depoimentos em destaque suscitem reflexões.

**Tabela 2 – Desafios para a formação educacional de pessoas surdas no Brasil**

<b>"Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil"</b>	<b>(%)</b>
Inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória na educação básica	24,48
Formação docente	18,36
Despreparo institucional	18,36
Inclusão social e laboral	16,32
Combate ao preconceito	16,32
Instituição própria para as pessoas surdas	12,24
Difusão da Libras na sociedade	8,16
Investimento financeiro	6,12
Melhoria da qualidade educacional	4,08
Políticas públicas específicas para as pessoas surdas	4,08
Conscientização sobre os direitos das pessoas surdas	2,04
Tolerância ao diferente	2,04
Desafios superados	2,04
Não soube responder	2,04

Fonte: Elaboração própria.

#### *Inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória na educação básica*

Na ótica dos sujeitos entrevistados, o principal desafio para a formação educacional de pessoas surdas no Brasil é a *inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória na educação básica*. De acordo com os participantes:

A própria educação básica. Falta a disciplina de Libras, né? Geralmente, é só optativa e ainda no ensino superior. Tem que passar a ser obrigatória para poder tentar melhorar as coisas, porque melhorando para a maioria, a minoria também vai resolver bastante coisa (*Olívia/20 anos*).

Essa questão da compreensão, de ele poder se expressar e os demais saberem o que ele está dizendo, porque, na minha mente, não é só para ter um profissional destinado àquele cidadão, no caso o surdo. No caso, era para todos poderem aprender Libras, estudar, entender e interagir com aquela pessoa. Era para todo o corpo da escola aprender Libras e não só um, dois ou três, era para ser para todo mundo (*Osana/23 anos*).

Olha, no caso, eu acho que deveria abranger mais o conhecimento da língua falada por eles, porque tanto é uma necessidade de eles aprenderem, quanto de a gente no caso que somos pessoas consideradas normais, né? Porque a Libras não é uma língua tão falada como o Português. Na escola, a gente teve que aprender o Português, mas na

escola a Libras nem tanto. Às vezes, na rua, a gente se depara com algum surdo que faz alguma pergunta... A gente fica com as mãos atadas sem saber como responder (*Olga/23 anos*).

As falas citadas sinalizam que a inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória na educação básica é importante, sobretudo, por essa língua ser o instrumento de comunicação das pessoas surdas. Apesar de os Estudos Surdos considerarem que a Libras é muito mais que um instrumento comunicativo – afinal, ela “é uma das principais marcas da identidade de um povo surdo, pois é uma das peculiaridades da cultura surda” (Strobel, 2013, p. 53) –, a presença dessa perspectiva no discurso dos sujeitos ouvintes significa um avanço, pois demonstra que, aos poucos, as pessoas estão reconhecendo a importância da língua de sinais e se afastando da histórica visão normalizadora, segundo a qual os sujeitos surdos necessitam usar a língua oral para “se tornarem normais” e, por conseguinte, se incluam socialmente.

A fala de Osana, por exemplo, refere o domínio da Libras, propiciado pela aprendizagem compulsória desde os primeiros anos de escolarização, como uma necessidade não só para pessoas surdas, mas também para ouvintes. A referência, por três vezes num mesmo curto período, à totalidade das pessoas que compõem a comunidade escolar destaca a importância sociocomunicacional – e, portanto, cultural – de que, em relações frequentes (e, no caso da escola, obrigatórias), as pessoas possam interagir sem mediadoras especiais que dominem uma língua já considerada materna, como é o caso da Libras.

O trecho da fala de Olga emprega uma imagem ainda mais contundente para expressar uma exclusão que toca não apenas a pessoas surdas, mas a ouvintes. Ficar “de mãos atadas”, para quem não sabe se comunicar em Libras, é se omitir, silenciar diante da necessidade do Outro. Ao fazer isso, muitas pessoas surdas são condenadas a manter-se num nível de comunicação pré-linguístico, apenas usando uma linguagem mímica, hipoteticamente confortável apenas para bebês – não para pessoas adultas que já funcionam em registros simbólicos.

Com sua fala, Olga evidencia o desconforto do desconhecimento da Libras para todas as pessoas envolvidas na relação. Ao centrar-se apenas na apropriação da Libras pelas pessoas surdas e por intérpretes, como recomenda o modelo inclusivo estabelecido pelas políticas públicas para educação dessas pessoas, reforça-se a exclusão não só delas, mas também de ouvintes que poderiam participar de forma mais ativa de um novo componente cultural, ao estabelecer comunicação com todos os discentes e docentes de sua escola.

A ótica dos 49 participantes do Enem 2017, mesmo provavelmente sem conhecer profundamente o assunto, é crítica quanto à efetivação dos discursos oficiais e dispositivos legais. Apesar de, aparentemente, esses discursos e dispositivos demonstrarem uma abertura para a diferença surda – por meio, por exemplo, da promulgação da Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconhece a Libras como meio legal

de comunicação e expressão, e do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a referida lei –, as instituições educacionais acabam burocratizando e hierarquizando os indivíduos, os conhecimentos, a participação democrática (Dorziat, 2009). A descredibilidade cultural e curricular em relação à língua das pessoas surdas termina por deixá-las de fora do currículo da educação básica.

É preciso ressaltar que o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, representa um progresso nas políticas educacionais para pessoas surdas, por garantir a inclusão curricular da Libras nos cursos de formação docente de todo o País, compreendendo a sua relevância social, cultural, política e econômica, além de reforçar a educação bilíngue para essas pessoas como uma questão sociocultural (Lodi, 2013). Olívia, no entanto, indiretamente, recorda uma lacuna significativa do decreto: a que deixa em segundo plano a obrigatoriedade da Libras como disciplina na educação básica.

Esse fato sugere que, mesmo de forma inicial, o corpo de conhecimentos sobre a educação de pessoas surdas já começa a se fazer presente na sociedade, sobretudo entre os estudantes, em geral, egressos do ensino médio e estudantes dos primeiros anos do ensino superior. Eles se mostraram criticamente atentos à consideração das necessidades linguísticas e culturais das pessoas surdas, mesmo sem dominar na sua totalidade os meandros das políticas públicas educacionais que definem os destinos dessa população excluída, particularmente na escola.

### *Formação docente*

O segundo desafio apontado pelos sujeitos entrevistados é a *formação docente*. Os relatos apontam:

Eu acho que seria um profissional dessa área para poder dar a educação necessária para eles (*Odete/23 anos*).

Não existe um incentivo à formação contínua dos professores. Por exemplo, meu curso não tem nada a ver com a educação e tal, mas a disciplina de Libras é optativa. Minha irmã fez Letras e ela não pegou Libras porque era optativa, não sei. Então, eu acho que deveria ser obrigatório (*Otto/22 anos*).

Acho que é mais a disponibilidade de pessoas que conheçam essa área mesmo, professores, entendeu? São pouquíssimos nessa área que conhecem, que têm o conhecimento sobre isso (*Olímpia/22 anos*).

Machado e Lunardi-Lazzarin (2012) apontam que, no contexto neoliberal, a formação docente para a educação de pessoas surdas tem se baseado em regimes de polivalência. A política de formação docente, no modelo inclusivo, prevê que docentes de pessoas surdas não trabalhem apenas com elas, mas também com pessoas cegas, surdo-cegas, pessoas com deficiência física, intelectual, enfim, discentes que compõem a diversidade humana na educação. É uma formação, portanto, generalista.

Segundo Dorziat (2009), a escola – representada num primeiro plano por seu corpo docente – parte de uma suposta superioridade de perfis

linguísticos, geográficos, corpóreos, cognitivos, sociais, culturais, ratificando a concepção de incompletude das pessoas por ela consideradas deficientes, em vez de “dirigir-se ao outro”, interagir com ele. Em decorrência dessa suposta superioridade, os conhecimentos específicos para o trabalho com a diferença surda não têm sido aprofundados nos processos formativos, gerando, sobretudo, dificuldades de interação entre docentes ouvintes e discentes surdos.

Como observou Otto, ao referir-se à experiência da irmã em comparação à sua, o estatuto da Libras como disciplina optativa num curso eminentemente voltado para o ensino (uma licenciatura) – e, no caso, voltado para a educação em língua e literatura – é incompreensível e chama sua atenção. Isso mostra o lugar secundário para o qual a educação de pessoas surdas, mesmo em tempos de inclusão, é relegada nos currículos de formação de docentes. A disparidade entre poder ter contato com a Libras numa formação não pedagógica e não ter de fazê-lo em formação claramente voltada para o magistério serviu para que Otto enxergasse e evidenciasse, em sua fala, o caráter ainda periférico da educação das pessoas surdas nas instituições educativas. Se um docente pode ser autorizado a ensinar sem que se envolva com a Libras, o que dizer da cultura escolar como um todo?

O comentário de Odete, por exemplo, pode ser interpretado como ambivalente. Ela ratifica a visão de que é indispensável a presença de profissionais mais bem formados, que não só dominem a Libras, mas conheçam e valorizem a cultura surda. Desse modo, enquanto “a educação necessária” for uma tarefa reservada a alguns (“um profissional dessa área”), a pretendida inclusão não se dará, já que a cultura minoritária não chegará a circular entre os indivíduos da cultura majoritária, a começar pela sua falta de domínio linguístico (no caso, da Libras). Pessoas surdas continuarão como falantes de outra língua, pouquíssimo reconhecida e empregada por ouvintes, mesmo que seja língua materna brasileira.

Mesmo que a informação de Otto possa estar desatualizada (gradualmente a Libras torna-se obrigatória em muitas licenciaturas e cursos superiores), o raciocínio não está obsoleto. Como observou Olímpia, há uma dimensão cultural, simbólica, expressa em sua fala pela palavra “disponibilidade” (“de pessoas que conheçam essa área mesmo”). Não se trata apenas de prover a escola inclusiva com o número suficiente (em hipótese) para garantir a comunicação e o ensino-aprendizagem, via tradução e interpretação, por exemplo. Em verdade, é necessário um espírito aberto que reconheça e valorize a Libras como uma língua legítima e digna, e, sobretudo, a cultura surda como merecedora de atenção no mesmo nível das culturas orais.

Nessa direção, a formação docente para a educação de pessoas surdas, segundo os sujeitos entrevistados e as autoras supracitadas Machado e Lunardi-Lazzarin (2012), coaduna-se com a perspectiva neoliberal em sua face generalista e hierarquizante. Persistem em seu patamar de superioridade, no modelo inclusivo, a língua oral, a língua portuguesa, os processos didático-pedagógicos voltados a ouvintes, em foco tanto na

formação quanto na prática docente. Isso requer, portanto, uma reflexão vigorosa acerca da política de formação docente para a inclusão, o que requer discutir currículo e cultura.

### *Despreparo institucional*

O terceiro desafio para a formação educacional de pessoas surdas no Brasil apontado por parte dos 49 sujeitos entrevistados é o *despreparo institucional*, intimamente articulado ao desafio anterior:

Eu acho que, primeiro, um dos principais desafios é colocar tradução simultânea em todas as salas de aula, né?! Por exemplo, aqui o Lyceu é uma escola referência, e acredito que toda sala que tenha surdo tem tradução simultânea, mas têm salas de aulas em algumas escolas que não têm tanto nome como o Lyceu que não têm [tradução simultânea], entendeu? E isso (*Oriana/23 anos*).

Acho que a maior dificuldade é a questão de não ter tanto intérprete assim nas escolas, né? Profissional, assim, não muito valorizado, os intérpretes. E, geralmente, tem escolas que nem fornecem esse tipo de profissional e os pais é quem têm que contratar por fora esses profissionais para estar dando auxílio aos seus filhos (*Osvaldo/25 anos*).

Realmente também é o déficit das escolas, tanto inclusivas como as exclusivas a eles e, também, a falta de conscientização do pessoal, realmente isso é necessário. Conscientização da coordenação das escolas ou até dos alunos mesmo (*Orlando/18 anos*).

Eu acho que é a falta de profissionais dentro das escolas que ainda são poucos. Muitas escolas não têm o acesso para a educação deles, aí limita eles estarem indo para as escolas (*Otília/22 anos*).

Os sujeitos da pesquisa afirmam que as escolas não estão preparadas e adaptadas para atender às pessoas surdas. Enquanto, no desafio anterior, o foco recaiu no despreparo docente, neste, segundo eles, a ausência de intérpretes nas escolas ditas inclusivas é um fator que representa bem o despreparo institucional. De acordo com Santos, Diniz e Lacerda (2016, p. 150),

[...] a presença do intérprete nas escolas é indispensável, pois, é ele quem vai possibilitar o acesso às informações e aos conteúdos ministrados ao aluno surdo, traduzindo e interpretando da língua de sinais para a língua portuguesa, e vice-versa.

Diante da imprescindibilidade da presença de intérpretes educacionais, a educação das pessoas surdas na escola comum tem experimentado os efeitos negativos, quando da ausência desses profissionais.

Apesar de os sujeitos entrevistados apontarem a ausência desses profissionais nas escolas pessoenses, verifica-se que elas, de um modo geral, os têm inserido em seu quadro. Dorziat e Soares (2012), em pesquisa desenvolvida nas escolas de João Pessoa, verificaram que a obrigatoriedade da presença de intérpretes educacionais nesses espaços tem sido cumprida; porém, os profissionais presentes nas escolas eram carentes de formações e capacitações específicas para o exercício da função.

Além disso, ainda que possam não se aplicar às escolas pessoenses como um todo, merecem atenção os comentários de Oriana, Osvaldo e Otília. Não se trata apenas de presença/ausência ou de sua suficiência numérica (critérios utilizados por Oriana e Otília), mas da cultura escolar, refletida no *status* desses profissionais. O atributo de sujeitos historicamente discriminados como deficientes leva a demarcar também o universo de profissionais que trabalham diretamente com eles (“Profissional assim não muito valorizado, os intérpretes”); e também na necessidade de “conscientização”, como observam Osvaldo e Orlando. Este último detalha os grupos que carecem dessa tomada de consciência: profissionais, educandos e educandas, ou seja, todas as pessoas que compõem a escola. A cultura padronizada mantida por esses sujeitos (ouvintes) exclui as pessoas surdas, sendo externalizada pelo despreparo linguístico, e, em consequência, pelo desconhecimento de elementos da cultura surda, necessários à socialização por meio da convivência.

Mais especificamente sobre o déficit de cursos em nível superior para a formação de intérpretes no Brasil, o cadastro “e-MEC”<sup>6</sup> de instituições e cursos de educação superior informa que o País conta, atualmente, com apenas oito cursos de formação de bacharéis para interpretação e tradução de Libras/Língua Portuguesa e vice-versa.<sup>7</sup>

Em nível médio, o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, instituiu o Exame Nacional para Certificação de Proficiência no Ensino da Língua Brasileira de Sinais e para Certificação de Proficiência na Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa (Prolibras). O pré-requisito de escolaridade para a certificação de intérpretes era o ensino médio completo, possibilitando a muitos profissionais inserir-se nesse campo. Muitos deles também são certificados pelos Centros de Atendimento ao Surdo (CAS) de cada estado.

Todavia, mesmo diante dessas iniciativas, a formação para atuação como intérpretes educacionais não tem sido suficiente, uma vez que, como na maioria dos casos, a certificação ocorre apenas por meio de um exame. Os mesmos são certificados por meio apenas de um exame. Não acontece um processo formativo que contemple as especificidades educacionais, o que reverbera num grave despreparo institucional.

A existência de intérpretes alheios às particularidades do mundo educativo e escolar implica, muitas vezes, perdas, sobretudo para os sujeitos surdos. A língua e cultura surdas não se dão isoladas. Elas estão (como qualquer outra, aliás) implicadas no processo educacional, desde a construção de conhecimento às habilidades educacionais em si.

O descaso com a formação desses profissionais é proporcional ao que envolve a educação de muitas licenciaturas: a presunção de que bastaria o conhecimento sobre o conteúdo a ser ensinado ou empregado (no caso, a língua), descuidando-se do caráter pedagógico e cultural das interações em sala de aula e na escola, tão comum ao ensino das ciências, por exemplo. Por isso, urge o desenvolvimento de reflexões mais amplas, que tratem da profissionalização de intérpretes educacionais de forma situada e relacional, para além de questões técnicas de tradução. Isso implica pautar a sua

<sup>6</sup> Única base de dados oficial de informações relativas às instituições de educação superior. (Brasil. MEC, 2018).

<sup>7</sup> Na modalidade presencial, são 5 cursos de Letras-Libras, ofertados pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal de Roraima (UFRR) e Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) – curso em desativação/extinção voluntária; 1 curso de Letras-Libras na modalidade a distância pela UFSC; 2 cursos de Letras: tradução e interpretação em Libras/Língua Portuguesa ofertados pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

atuação em uma vertente fundamentalmente educacional (Dorzziat; Soares, 2012), além da garantia de sua presença nas escolas, assegurando, assim, minimamente o direito das pessoas surdas ao conhecimento.

### *Inclusão social e laboral*

Sob a ótica dos sujeitos entrevistados, a *inclusão social e laboral* também é um desafio importante a ser enfrentado. Para eles:

Precisa mais de expansão da Libras e mais oportunidade também no mercado. Eu acho que um dos principais casos que mais acontece é a falta de oportunidade (*Ofélia/25 anos*).

Para mim, começa quando o surdo não tem o mesmo direito que eu, então, eu posso ir ao teatro numa boa, posso ir ao cinema numa boa, mas inclusive, uma questão que eu problematizei na redação era que a gente precisa arrumar formas reais de igualdade, que fique não só na constituição, não só dar educação para o surdo, mas possibilitar que ele acesse meios culturais como o teatro, o cinema e, enfim, outras linguagens que, em tese, que só é frequentado por nós "normais" (*Olavo/22 anos*).

O nosso maior desafio é que a gente não tem a convivência 100% com as pessoas e, geralmente, isso prejudica a gente mesma, porque, um exemplo, nas escolas, nas faculdades, a gente não vê, é ausente no nosso cotidiano, a gente vê um, dois, a gente vê pouquíssimas pessoas que estudam no mesmo canto que a gente, a gente não tem a convivência de aprender o mesmo hábito que eles para que a gente possa saber. O maior desafio da gente é isso (*Osmarinda/22 anos*).

Nesse sentido, é possível observar que, em ordem decrescente, os participantes trataram de desafios associados, em síntese, ao mesmo princípio de exclusão sociocultural. No caso deste quarto desafio, trataram visivelmente da exclusão que se dá fora da escola, nas práticas sociais mantidas graças a uma cultura ouvinte que não se abre à cultura surda.

Nos exemplos apontados por Olavo, os limites sociais ficam claros: "o surdo não tem o mesmo direito que eu, então, eu posso ir ao teatro numa boa, posso ir ao cinema numa boa". O reconhecimento dessa condição de privação social é muito importante e revela a consciência manifestada a partir da demanda de redação dessa edição do Enem.

Sem vida sociocultural, não há visibilidade das pessoas surdas, é o que comenta Osmarinda: "a gente não vê, é ausente no nosso cotidiano, a gente vê um, dois, a gente vê pouquíssimas pessoas". Essa mesma entrevistada avança, ao demonstrar: não só as pessoas surdas, mas as ouvintes estão privadas de um corpo de conhecimentos valiosos para a convivência ("a gente não tem a convivência de aprender o mesmo hábito que eles para que a gente possa saber"). Dessa forma, a falta de oportunidades no mercado de trabalho, mencionada por Ofélia, é apenas uma das diversas expressões de exclusão que desembocam na invisibilidade e inferiorização das pessoas surdas, em uma cultura que claramente exclui.

Mesmo que a inclusão das pessoas surdas no mercado de trabalho não seja exclusivamente um desafio educacional, pois perpassa, sobretudo, as

representações sociais acerca delas que circulam no próprio mercado, a educação tem uma função imprescindível nesse processo. Ela é condição *sine qua non* para alcançar o mercado de trabalho, por pessoas ouvintes e surdas. Esse último grupo, todavia, ressentem-se ainda mais, visto que tal qualificação profissional aumenta as chances de romper com a histórica exclusão social reservada para si.

A despeito de presumir esse princípio socioeconômico, sabemos que a educação não pode ser encarada como sinônimo absoluto de inclusão no mercado. De nossa mirada, há outros condicionantes, sendo os culturais de inegável força: o olhar que recai sobre essas pessoas, sobre as suas identidades e sobre a sua cultura tem implicações nesse processo. Para os Estudos Culturais, considerando as contribuições de Michel Foucault, a educação, assim como qualquer outro campo discursivo e cultural, é recheada de relações de poder, que, por sua vez, são indissociáveis dos processos culturais (Veiga-Neto, 2000).

Assim, as representações sobre a surdez e sobre as pessoas surdas como deficiência (sinônimo de incapacidade) e como deficientes (incapazes) dificultam seu acesso a postos de trabalho, sobretudo, de prestígio social. Por isso, a educação pode ser um instrumento tanto para a qualificação das pessoas surdas quanto para a desmistificação de preconceitos de ouvintes sobre elas, embora não possa ser considerada redentora. Não obstante a educação ter um papel importante para a inclusão das pessoas surdas na sociedade e, conseqüentemente, no mercado de trabalho, há outras relações de poder que impulsionam ou impedem esse processo.

Segundo Sá (2006, p. 70), “a história dos surdos é a história das relações entre as comunidades surdas e as ouvintes. É, portanto, uma história que expõe uma luta por poderes e saberes”. Diante disso, cabe ao mercado de trabalho rever suas representações sobre os sujeitos surdos, a fim de que os discursos da deficiência sejam desconstruídos. Esse é o caminho de promover uma abertura para a negociação cultural e a inclusão das pessoas surdas *pari passu* com as demandas de uma sociedade contemporânea, que se diz adepta à diversidade, mas que não consegue lidar com a diferença.

### *Combate ao preconceito*

Não à toa, este desafio aparece com a mesma frequência do imediatamente anterior, mantendo-se, então, em quarto lugar da ordem decrescente de desafios. Isso porque tratar de inclusão social é apontar o reverso da moeda: o preconceito. Esse é um dos maiores males da sociedade conservadora, padronizadora e homogeneizadora, como a que vivemos, mesmo quando ela não se reconhece dessa forma. Tratar de mudar esse quadro tem sido um dos maiores objetivos nos dias atuais para quem almeja uma sociedade inclusiva.

Os depoimentos dos sujeitos entrevistados indicam que combater o preconceito é um dos principais desafios nos processos educacionais que

envolvem as pessoas surdas, além de ser um desafio da sociedade como um todo.

Muitos têm dificuldades, né? porque também existe o preconceito, que muitos têm. Preconceito em tudo. A educação precisa trabalhar essa questão do preconceito (*Otília/17 anos*).

Acho que é justamente pelo fato de ele [surdo] ter uma limitação que poucos têm em sala de aula, e mesmo que tenha o ensino teórico igual, sempre vai ter aquela questão da diferença, porque ele tem limitações, geralmente o surdo não é só surdo, também é mudo, então, tem aquela dificuldade de interagir com outras pessoas, como a gente interage normalmente... Aquela aceitação também, porque também tem muito preconceito, eu acho que o principal é o preconceito. Enfrentar o preconceito! (*Orquídea/16 anos*).

Ah, cara! Mas a sociedade e tal... A igualdade, porque tem muito preconceito na educação (*Osmar/22 anos*).

Ah, assim, eu acho que a dificuldade começa assim, a sociedade, o preconceito começa logo em casa, né? A dificuldade começa dentro de casa, depois passa para a sociedade e envolve todo o histórico da população, até mesmo da sociedade, da classe política, que não tem investimento, que não faz mudanças, né? Acho que o investimento deveria começar com a reeducação da sociedade, procurar reeducar a sociedade para encontrar soluções para mudanças (*Ovídio/24 anos*).

Seja qual for o ponto de partida para examinar o preconceito ouvintista,<sup>8</sup> as reflexões dos sujeitos convergem para reconhecer que as pessoas surdas ainda sofrem preconceito dentro e fora da escola. Orquídea, embora reproduza um discurso estereotipado, no qual identifica as pessoas surdas como limitadas em termos linguísticos, defende veementemente o enfrentamento ao preconceito contra elas.

Osmar é ainda mais contundente: "tem muito preconceito na educação". Desse ponto de vista, a escola só terá condições de avançar na superação do preconceito se começar por seu interior, por sua própria microcultura institucional. É nessa direção que o comentário de Otília faz sentido: "a educação precisa trabalhar essa questão do preconceito". Completando a ideia: é preciso que a educação assuma uma posição comprometida, de uma instituição que, em vez de apenas criticar de longe, desenvolva uma rotina pedagógica, de fato, inclusiva.

Witkoski (2009) afirma que falar sobre surdez e preconceito é falar sobre uma das interfaces das pessoas surdas, vistas, historicamente, como incompletas, incapazes e deficientes. Para ela, com base nesse discurso, diversas formas de violência (física e/ou simbólica) foram e são colocadas em prática. Podemos considerar formas de violência as tentativas de extermínio do sujeito surdo, a reclusão doméstica, a repressão do uso da língua de sinais e a segregação/inclusão em escolas intituladas bilíngues e inclusivas, mas que se caracterizam simplesmente pela permissão do uso da língua de sinais desconectado de processos pautados em relações sociais, culturais e institucionais.

Os Estudos Culturais e os Estudos Surdos tomam para si a tarefa de questionar os princípios em que essas práticas escolares tradicionalmente

<sup>8</sup> Termo que sugere uma forma particular de colonização das pessoas ouvintes sobre as surdas (Skliar, 2013).

se apoiam, a fim de criar condições para o que Ovídio indica: “reeducar a sociedade”. Para essa mudança se efetivar, é necessário que sejam colocados em questão os fundamentos da própria escola e das políticas públicas que a regem. O comentário desse participante pode parecer ingênuo, a princípio – afinal, se o preconceito é cultural, quem dele escaparia? –, mas assinala justamente para a educação orientada por aqueles campos epistemológicos e metodológicos: produzir conhecimentos que desestabilizem as relações de poder, por meio de processos de empoderamento daqueles que são alvo do preconceito.

A consciência do preconceito e a defesa do seu combate são um passo importante para o estabelecimento de um diálogo intercultural da sociedade ouvinte com a cultura surda. Primeiro passo porque, para conhecer as pessoas surdas, suas identidades, sua língua e suas crenças, a sociedade precisa se desvencilhar dos preconceitos, representados, sobremaneira, pela “norma da fala” (Witkoski, 2009). Conforme a autora, a “norma da fala” é proveniente da noção de deficiência das pessoas surdas que perpetua a obstinação em fazê-las falar como as ouvintes. Sob a égide do ouvintismo e das práticas normalizadoras, justifica-se a ideia de que a língua oral é o meio de as pessoas surdas serem incluídas na sociedade. Assim, embora muitas representações acerca da cultura surda precisem ser desconstruídas, o conhecimento da língua de sinais como língua própria é, talvez, o segundo passo para a construção de uma sociedade mais inclusiva e democrática.

Esses aspectos precisam estar implicados, sobretudo, na educação. Esta, além da difusão da língua de sinais, também proporciona a reflexividade acerca dos conhecimentos e de como temos cristalizado nossos preconceitos a respeito das pessoas surdas e de sua cultura, bem como a respeito do binarismo normal/anormal, entre outras questões. Por isso, assim como afirmaram os sujeitos entrevistados, a educação – em seu sentido amplo, para além dos muros da escola – é partícipe fundamental no combate ao preconceito contra os sujeitos surdos.

## Reflexões finais

Pensar a educação de pessoas surdas é sempre um exercício complexo. É um exercício que envolve questões sociais, culturais, linguísticas, políticas, curriculares etc. Todavia, tem ficado restrito a determinados espaços, como os da escola e da universidade, percorrendo caminhos difíceis, lentos e obscuros.

Diante disso, aliada à acessibilidade para as pessoas surdas por meio da prova traduzida e gravada em Libras, disponibilizada digitalmente em todo o território nacional, a proposta da redação do Enem 2017, *Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil*, deu um passo significativo, ampliando o espectro de reflexões sobre a educação desses sujeitos. Proporcionou a milhares de pessoas, sobretudo aos participantes do exame, mas também a professores e professoras de todo o País, internautas, famílias, enfim, a uma parcela considerável da sociedade, um

olhar atento sobre esse tema, além de reconhecer os direitos educacionais e comunicacionais das pessoas surdas.

A proposta da redação do Enem 2017 possibilitou, acima de tudo, uma reflexão educacional num sentido mais amplo, envolvendo questões sociais. Pessoas ouvintes conseguiram visualizar desafios que estudiosos da área vêm apontando há bastante tempo, tais como: a inclusão da Libras como disciplina curricular nas escolas, a formação docente qualificada para a educação das pessoas surdas, o preparo adequado das instituições para atendê-las, a inclusão social e laboral e o combate ao preconceito.

Foram promissoras as reflexões proferidas pelos sujeitos desta pesquisa. Os desafios apontados por eles indicam avanços nas reflexões da sociedade acerca da formação das pessoas surdas. No entanto, a exigência de o Outro surdo ser visto e ouvido por uma sociedade ouvinte como possuidor de traço identitário tem sido, provavelmente, o principal e mais constante desafio para a formação de surdos no Brasil.

Ao desenvolver e aplicar, pela primeira vez na história da educação brasileira, uma prova especificamente desenvolvida, adequada e traduzida em Libras, o Inep contribuiu para o reconhecimento e a disseminação dos direitos educacionais e comunicacionais dos estudantes surdos.

Espera-se, com isso, que o Enem 2017 tenha plantado uma semente que frutifique em outras edições e, sobretudo, nas práticas educacionais da educação básica ao ensino superior.

---

## Referências

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Seção 1, p. 28.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Seção 1, p. 23.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Relatório pedagógico: Enem 2011-2012*. Brasília: Inep, 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/Relat%C3%B3rio+Pedag%C3%B3gico+Enem+2011-2012/b29257e3-2a6c-44a3-992a-02130c379ba9?version=1.1>>. Acesso em: 13 ago. 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Conheça o perfil dos participantes do Enem 2017 no Brasil e em cada unidade da federação*. Brasília: Inep, 2017. Disponível

em: <[http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/conheca-o-perfil-dos-participantes-do-enem-2017-no-brasil-e-em-cada-unidade-da-federacao/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/conheca-o-perfil-dos-participantes-do-enem-2017-no-brasil-e-em-cada-unidade-da-federacao/21206)>. Acesso em: 13 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *E-MEC*. Brasília, 2018.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DORZIAT, A. *O outro da educação: pensando a surdez com base nos temas identidade/diferença, currículo e inclusão*. Petrópolis: Vozes, 2009.

DORZIAT, A.; SOARES, F. P. O Intérprete de Língua de Sinais (ILS) no Ensino Médio. In: LODI, A. C. B.; MELO, A. D. B.; FERNANDES, E. (Org.). *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 373-391.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M.; GASKELL, G. (Org.). *Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 64-89.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo demográfico 2010: características da população e dos domicílios*. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

JUNQUEIRA, R. D.; MARTINS, D. A.; LACERDA, C. B. F. Política de acessibilidade e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 453-471, abr./jun. 2017.

LODI, A. C. B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan./mar. 2013.

LOPES, M. C. *Surdez & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MACHADO, F. C.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. Liberalismo e formação de professores para educação de surdos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 30, n. 1, p. 231-252, jan./abr. 2012.

MEYER, D. E. E.; PARAÍSO, M. A. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações. In: MEYER, D. E. E.; PARAÍSO, M. A. (Org.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza, 2012. p. 15-22.

SÁ, N. R. L. *Cultura, poder e educação de surdos*. São Paulo: Paulinas, 2006. (Coleção Pedagogia e Educação).

SANTOS, L. F.; DINIZ, S. L. L. M.; LACERDA, C. B. F. Práticas de interpretação no espaço educacional: para além dos limites da sala de aula. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F.; MARTINS, V. R. O. (Org.). *Escola e diferença: caminhos para educação bilíngue de surdos*. São Carlos: EdUFSCar, 2016. p. 149-165.

SILVEIRA, R. M. H. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. In: COSTA, M. V. (Org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 117-138.

SKLIAR, C. A invenção e a exclusão da alteridade "deficiente" a partir dos significados da normalidade. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 15-32, jul./dez. 1999.

SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 7-32.

STROBEL, K. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. 3. ed. rev. Florianópolis: Ed. UFSC, 2013.

VEIGA-NETO, A. Michel Foucault e os estudos culturais. In: COSTA, M. V. (Org.). *Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000. p. 37-69.

WITKOSKI, S. A. Surdez e preconceito: a norma da fala e o mito da leitura da palavra falada. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 42, p. 565-606, set./dez. 2009.

---

Recebido em 28 de janeiro de 2018.

Aprovado em 20 de agosto de 2018.