

INCLUSÃO DE UM SURDO NA PÓS-GRADUAÇÃO: UMA ANÁLISE A PARTIR DE REGISTROS AUTOBIOGRÁFICOS

INCLUSIÓN DE UNA PERSONA SORDA EN ESTUDIOS DE POSGRADO: UN ANÁLISIS BASADO EN REGISTROS AUTOBIOGRÁFICOS

INCLUSION OF A DEAF STUDENT IN GRADUATE STUDIES: AN ANALYSIS FROM AUTOBIOGRAPHICAL WRITINGS



Daniel Cícero dos Santos BARBOSA¹
e-mail: daniel.cicero@arapiraca.ufal.br



Wilmo Ernesto FRANCISCO JUNIOR²
e-mail: wilmojr@gmail.com

Como referenciar este artigo:

BARBOSA, D. C. S.; FRANCISCO JUNIOR, W. E. Inclusão de um surdo na pós-graduação: Uma análise a partir de registros autobiográficos. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023033, 2023. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17516>



| **Submetido em:** 24/11/2022
| **Revisões requeridas em:** 30/01/2023
| **Aprovado em:** 09/02/2023
| **Publicado em:** 10/05/2023

Editor: Prof. Dr. José Luís Bizelli
Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Arapiraca – AL – Brasil. Mestrando em Ensino e Formação de Professores.

² Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Arapiraca – AL – Brasil. Professor Associado. Doutorado em Química (UNESP).

RESUMO: Este artigo analisou o processo de inclusão de um estudante surdo em um curso de pós-graduação. Recorreu-se à narrativa autobiográfica para a investigação da trajetória educativa do primeiro autor, estudante-pesquisador surdo. Para a construção dos dados foram produzidos registros reflexivos em diários de campo acerca de quais obstáculos e aprendizagens foram vivenciados. A educação bilíngue foi um dos fatores principais para a trajetória até a pós-graduação. O acesso se fez possível por meio da política de cotas para pessoas com deficiência. No entanto, os desafios da permanência, já enfrentados no percurso escolar anterior, se estenderam ao Mestrado, com a particularidade do isolamento social provocado pela pandemia da COVID-19. O acesso aos materiais, às aulas e, principalmente, à socialização, tornou-se mais restrito. O contexto da pós-graduação tem se mostrado pouco inclusivo devido à ênfase na língua portuguesa, sendo necessário avançar nesse sentido para garantir maior acesso e permanência.

PALAVRAS-CHAVE: Educação inclusiva. Educação para surdos. Ensino superior.

RESUMEN: Este artículo analizó el proceso de inclusión de un estudiante sordo en un curso de posgrado. Para ello se utilizó la narración autobiográfica como método de investigación de la trayectoria escolar del primer autor, estudiante-investigador sordo. Para la construcción de los datos, se produjeron registros reflexivos en diarios de campo sobre los obstáculos y aprendizajes vividos. La educación bilingüe fue uno de los principales factores para el camino hasta a un curso de posgrado. El acceso se hizo posible a través de la política de cuotas para personas con discapacidad. Sin embargo, los desafíos de permanencia, ya enfrentados en la educación escolar anterior, se extendieron a la Maestría, con la particularidad del aislamiento social provocado por la pandemia. El acceso a materiales, clases y, principalmente, a la socialización, se tornó más restringido. El contexto de los estudios de posgrado se ha mostrado poco inclusivo debido al énfasis en el idioma portugués. Siendo necesario avanzar para promover un mayor acceso y permanencia.

PALABRAS CLAVE: Educación inclusiva. Educación de sordos. Formación universitaria.

ABSTRACT: This paper aimed at analyzing the process of inclusion of a deaf student in a graduate degree course based on his educational pathway. Autobiographical narrative was used as a research method to investigate the scholar trajectory of the first author, a deaf student-researcher. The data were produced from reflective writings in field diaries which portrayed challenges and learnings experiences. One of the factors that has influenced the scholar pathway positively was the bilingual education. The access to the graduate course was possible due to an inclusive public policy for people with disabilities. Difficulties previously faced in scholar process have also arisen during the master's degree course, such as the access to learning resources, classes, and social inclusion. Particularly, the pandemic has reinforced such difficulties. The context of graduate studies has shown little inclusion due to emphasis in Portuguese, making it is necessary to improve in this direction to assure greater access and permanence.

KEYWORDS: Inclusive education. Education of the deaf. Higher education.

Introdução

Ao se analisar a inclusão na educação superior brasileira, nota-se algumas mudanças positivas quanto ao horizonte de acesso e permanência de pessoas com deficiência. Por exemplo, no ano de 2003, havia 5078 pessoas com deficiência no ensino superior brasileiro (MARTINS; LACERDA, 2015), sendo 665 surdos (SANCHES; SILVA, 2019). Já em 2016, esse número passa ser de 29.034 alunos matriculados; sendo 1.488 alunos surdos (FREITAS; EULÁLIO, 2020), o que representa um aumento de 175% de estudantes com deficiência e 44,7% de estudantes surdos no ensino superior. Apesar do avanço, ainda são identificados desafios, pois não se trata de uma questão individual, mas estrutural da sociedade. Particularmente para pessoas com surdez, podem ser elencados a disponibilidade e dificuldades de intérpretes, o estatuto linguístico e o domínio da Língua Brasileira de Sinais pelos docentes, assim como a compreensão da cultura surda e a necessidade de combate ao preconceito (ROMÁRIO *et al.*, 2018; SENNA, 2019; OLIVEIRA; FERRAZ, 2021).

Tais desafios ainda foram abalados com os desdobramentos da pandemia de COVID-19 iniciada em 2020 no Brasil, especialmente o modelo de ensino remoto utilizado em decorrência do processo de isolamento social. Apesar da importância para salvar vidas, o isolamento provocou impactos em diversos aspectos, tais como sociais, políticos, econômicos e educacionais (SANTOS *et al.*, 2021). Esses impactos também se particularizam na vida de cada indivíduo, principalmente daqueles que vivem continuamente buscando sua inserção na sociedade. A pessoa surda já sofre ao longo da vida com o isolamento, fato intensificado no processo de ensino remoto que, além das dificuldades gerais, provocou prejuízos ao desenvolvimento linguístico e social (SHIMAZAKI *et al.*, 2020).

Diante desses apontamentos, o presente trabalho recorreu à pesquisa narrativa autobiográfica com o objetivo de analisar o processo de inclusão de um estudante surdo em um curso de pós-graduação, almejando, a partir disso, compreender aspectos que interferiram positivamente ou negativamente para este processo durante a trajetória educativa. Inicialmente, são discutidos alguns aspectos das políticas educacionais de inclusão, especialmente para pessoas surdas, com ênfase no ensino superior. Em seguida, com base no estudo autobiográfico, é descrita a experiência de acesso e permanência na pós-graduação por um estudante surdo. Busca-se refletir sobre as seguintes questões: Quais possibilidades e desafios emergiram para um estudante surdo durante seu percurso de entrada e permanência na pós-graduação? Quais modificações e impactos trouxe o ensino remoto para o processo de inclusão?

Desse modo, esta pesquisa pretende desenvolver um estudo que proporcione aos discentes, profissionais e demais interessados na temática, reflexões pertinentes ao desenvolvimento educativo de estudantes surdos que desejam seguir a formação em nível de pós-graduação, circunscrito aos desafios ainda impostos pelo contexto pandêmico. A relevância desta pesquisa está em trazer novas contribuições para o debate da inclusão na pós-graduação brasileira.

Perspectivas da educação inclusiva e a educação de surdos no Brasil

Desde o final do século XX, o Estado vem defendendo, ainda que gradativamente (ou tardiamente), políticas de inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular. Essa é uma luta que atravessou e ainda atravessa muitos obstáculos, haja vista que a exclusão social é ainda arraigada na sociedade. Particularmente para pessoas surdas, Mesquita (2018) analisa que a história da educação perpassou por muitas fases. Ao longo deste percurso, houve exclusão, confinamento, internação em hospitais psiquiátricos, segregação, maldição e até extermínio. Logo, a educação para pessoas com deficiência tem sido espaço de constante luta para ativistas e grupos que defendem o acesso e a permanência de crianças e jovens. Apenas após o século XVI é que se localizam os primeiros registros para educação de pessoas surdas, na medida em que até então eram totalmente excluídas e condicionadas a não serem educadas (MESQUITA, 2018).

Os preceitos para a educação acessível e direitos igualitários estão presentes na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. É a partir desse documento que novos caminhos puderam ser angariados para a educação de pessoas com deficiência. No Brasil, a educação como direito social é garantida desde a Constituição Federal de 1988. Como um direito universal, é dever do Estado quanto à sua execução, cabendo a este e à família, com a colaboração da sociedade, a promoção e o incentivo às práticas que estejam vinculadas ao desenvolvimento intelectual e cognitivo de crianças, adolescentes jovens e adultos, de acordo com suas necessidades. Um dos princípios da educação deve ser a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988). Dessa maneira, do ponto de vista legal, vem à tona a necessidade das políticas de educação inclusiva.

Outros marcos históricos a serem citados são a Conferência Mundial Educação para Todos, em Jomtien na Tailândia (1990), e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais em 1994, as quais representaram um período de debate e reformulação do

conceito de deficiência na tentativa de modificar a postura da sociedade (MENDES, 2006). Como um dos resultados tem-se a Declaração de Salamanca, que sugere ao Estado a garantia de que as pessoas com deficiência sejam incluídas no sistema educacional. No Brasil, desdobramentos deste contexto vieram com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), que reafirmou a necessária expansão do acesso das pessoas com deficiência na rede regular de educação. A inclusão de alunos com algum tipo de particularidade desde cedo nas escolas regulares pode favorecer o processo de socialização e diferentes conquistas socioculturais. Kassar (2016) assinala o papel que as escolas inclusivas assumem como espaço para o desenvolvimento das pessoas com deficiência.

Entretanto, nesse percurso histórico as propostas educativas de surdos foram divergentes e até hoje perduram incompreensões. Surgiram três filosofias centrais para a educação de surdos: a primeira, dominada pelo oralismo; a segunda, pautada na ideia de comunicação total; até se postular o bilinguismo como a terceira (MESQUITA, 2018). O oralismo parte de uma tentativa de normalização da pessoa surda mediante a reabilitação de sua oralidade. Tal perspectiva ganhou corpo a partir de 1880, tendo sido o único meio de educação de surdos por anos (MESQUITA, 2018). A comunicação total também considera a aprendizagem da língua oral como via central. Por outro lado, foca igualmente no desenvolvimento cognitivo, emocional e social, concebendo a surdez como uma questão social e não clínica. Mais recentemente, a educação bilíngue enfatiza a especificidade e relevância da língua de sinais como natural e característica da cultura surda. Trata-se então de um processo de conquista desse grupo social, já que a adaptação à oralidade não se torna o viés único.

Nesse contexto, o decreto 10.502/2020 (BRASIL, 2020), que trata da instituição da Política Nacional de Educação Especial, visa assegurar a educação bilíngue como modalidade de educação que promove a especificidade linguística e cultural dos educandos surdos, deficientes auditivos e surdo-cegos que optam pelo uso da Libras (Língua Brasileira de Sinais). Por outro lado, há um problema concreto relacionado à comunicação da pessoa com surdez. Para Ramos e Hayashi (2019), considerando a dificuldade para o emprego de Libras e língua portuguesa concomitantemente, e que a escola regular é composta majoritariamente por ouvintes, a língua portuguesa tende a ser privilegiada. Senna (2019) ainda apresenta o estatuto linguístico da Libras, que tem seu modo de organização desfavorecido em comparação aos modelos aplicados a línguas faladas. Logo, há uma problemática na inclusão escolar que se pautar no bilinguismo Libras-Português que precisa ser analisada. Aliado a isso, a falta de intérpretes, a formação docente, o preconceito e discriminação ainda têm sido relatados por

estudantes surdos como dificuldades da inclusão (ROMÁRIO *et al.*, 2018; SANCHES; SILVA, 2019). Isso tem levado parcela desses estudantes a preferirem salas especiais, ainda que reconheçam o papel da inclusão para o desenvolvimento social (SANCHES; SILVA, 2019). Do ponto de vista da educação de surdos, o reconhecimento linguístico, o bilinguismo e a formação docente são eixos que precisam caminhar como integrantes das próprias políticas de inclusão.

Nesse contexto, discutir a educação para surdos é entender o processo sócio-histórico das pessoas com deficiência, os estigmas de exclusão, acompanhados de preconceito e do tratamento social a esses grupos. Niño (2012), em relato de história de vida, destaca o quanto o preconceito e falta de tratamento social adequado podem criar mais obstáculos para o processo de escolarização. Ou seja, os processos de inclusão, desde sempre, não têm sido fáceis. Sob tal ótica, examinar o percurso histórico e as vivências desses estudantes possibilita se familiarizar um pouco com as singularidades e as novidades que a diversidade e as diferenças carregam para o ambiente escolar e, com isso, potencializar o processo de inclusão. Afinal, educar-se é transformar-se.

Metodologia

A presente pesquisa se insere no paradigma qualitativo, cujas características centrais caminham para a compreensão do processo, bem como para o significado que as pessoas dão aos acontecimentos durante esse processo (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Além disso, o ambiente natural é utilizado como fonte direta de dados, sendo o pesquisador seu principal instrumento, assim como os dados têm caráter predominantemente descritivo (BOGDAN; BIKLEN, 1994). O estudo aqui empreendido trata-se de uma pesquisa de caráter autobiográfico em que o processo se refere à trajetória de um estudante surdo para a entrada e permanência no ambiente da pós-graduação, particularmente um curso de mestrado acadêmico da área Ensino da CAPES, ofertado por uma universidade pública federal no interior do Nordeste brasileiro. As vivências desse estudante-pesquisador foram registradas descritivamente por meio de narrativas em diário de campo, visando dar luz a esses significados.

A narrativa autobiográfica é um tipo de estudo que permite a essas vivências particulares serem sistematizadas do ponto de vista científico. A narrativa autobiográfica possibilita que a intimidade do sujeito seja evidenciada, circunscrevendo-o numa história social e cultural.

[...] a escrita de relatos autobiográficos dá aos indivíduos a possibilidade de articular, por meio das narrativas que produzem sobre si, as “experiências referências” pelas quais passaram, dotando a própria trajetória profissional de sentido [...] de maneira a identificar as escolhas e as injunções que, ao longo de sua existência, foram conformando seus modos de compreender e de agir diante das situações com as quais se deparam em seu dia a dia (PASSEGGI *et al.*, 2011, p. 378).

O narrador é coincidente com o autor empírico do texto, a partir do qual procura localizar em sua trajetória aspectos de interesse para a investigação. As vivências narradas configuram-se um referencial do processo de constituição e significação pelos indivíduos ao longo de sua trajetória. A partir de narrativas tem-se a possibilidade de situar acontecimentos, fomentar questões internas e fortalecer a autoria e a autonomia. Narrar sobre si é refletir sobre a própria vida, é a possibilidade de um retorno reflexivo para melhor compreensão a partir do presente.

Após os registros em diários de campo que duraram de abril de 2021 a julho de 2022, o estudante-pesquisador retornou a seus escritos, buscando excertos que pudessem orientar a análise das questões de pesquisa (Quais possibilidades e desafios emergiram para um estudante surdo durante seu percurso de entrada e permanência na pós-graduação? Quais modificações e impactos trouxe o ensino remoto para o processo de inclusão?). Para tanto, foi empreendida a técnica de análise de conteúdo.

Segundo Bardin (2011, p. 44), a análise de conteúdo é um “conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. O processo divide-se basicamente em três etapas: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados e interpretação (BARDIN, 2011). Durante a pré-análise, todos os registros foram lidos de acordo com sua produção temporal. Orientado pelas questões de pesquisa, o estudante-pesquisador destacou trechos das narrativas constituídas de reflexões sobre aspectos que permitiram seu acesso e permanência na pós-graduação, incluindo desafios suplantados ao longo do percurso. Durante a exploração, o estudante-pesquisador percebeu que o isolamento social provocado pela pandemia foi fator importante neste percurso, destacando também trechos que retratavam tal dimensão. Na sequência, as narrativas foram relidas e agrupadas por similaridades de conteúdo, caracterizados por palavras ou frases que denotavam uma unidade de significação comum.

Quatro principais aspectos emergiram dessa análise como importantes durante a trajetória do estudante-pesquisador. Estes configuraram categorias para se pensar a inclusão na

pós-graduação: 1) A língua como fator de inclusão; 2) Condições objetivas como fator de inclusão; 3) As cotas como fator de inclusão; 4) A língua como desafio para inclusão.

Resultados e discussão

A partir da análise, quatro aspectos principais se sobressaíram durante a trajetória escolar do estudante-pesquisador. A seguir, cada um deles é discutido seguindo-se um percurso cronológico do histórico de vida. Inicialmente, optou-se por apresentar as narrativas para que o leitor possa ter esse primeiro contato e produzir seus próprios sentidos.

O início da trajetória: a língua como fator de inclusão

Para falar sobre minha trajetória na educação superior, antes, é preciso analisar, ainda que brevemente, meu processo de inserção na educação de maneira geral. Fui levado por meus pais para conhecer uma escola no ano de 1996, quando eu tinha três anos de idade. Lá, encontrei uma professora que sabia Libras de forma básica. Eles conversaram e a professora mostrou a sala de aula que tinha alunos surdos sinalizando em Libras, como primeira língua. Ao vê-los, fiquei encantado pelas mãos sinalizando. Comecei a ficar curioso, tentando entender o contexto da comunicação entre eles. A professora explicou que a sala era somente para surdos. Naquele momento, eu ainda não era bilíngue. Mas a partir daí, comecei a estudar junto com outros surdos nos anos iniciais. Nesse instante, comecei a ter contato e fui aprendendo sinais de forma natural, como minha primeira língua (L1), a Libras; depois, a aquisição do português escrito como segunda língua (L2). Naquele momento, a professora ensinava o básico com vocabulário em português e Libras, lembro dos primeiros sinais ensinados por ela: bola, água, mãe, pai, além de outras palavras que eu aprendi através da escrita do português e de novos sinais em Libras. Na hora do intervalo conversava com meus colegas surdos em Libras, isso ajudou muito para o desenvolvimento da língua de sinais. Além disso, participava também de atividades com música em Libras (DIÁRIO DE CAMPO, maio 2021).

Ainda que não num contexto inclusivo, o acesso à Língua Brasileira de Sinais emergiu como um fator para o desenvolvimento social e cognitivo. A educação bilíngue possibilitou a constituição do estudante-pesquisador como ser social. Razuck *et al.* (2007) discutem justamente a importância das relações sociais na constituição do ser humano, destacando a introdução tardia à Libras como um dos fatores de dificuldade dos processos de aprendizagem e escolarização de pessoas surdas. Ao mesmo tempo, os desafios que se descortinam referem-se tanto a ampliação do contato com a própria cultura, como o papel institucional de apoio à pessoa surda.

O tempo foi passando, [...] infelizmente precisei frequentar outra instituição. Fui matriculado em uma escola inclusiva. Pela primeira vez senti vários impasses, pois não havia intérprete de Libras acessível para surdos; ainda que o professor soubesse o básico da Libras, não entendia nossa cultura e identidade. Com isso, muitas informações importantes foram inacessíveis a mim, além de mais outros dois colegas surdos que estudavam comigo. Nossa aprendizagem ficou prejudicada (DIÁRIO DE CAMPO, maio 2021).

A despeito da socialização possibilitada pelas escolas inclusivas, no caso do estudante surdo, diferentemente de outras categorias de pessoas com deficiência, o não acesso à língua portuguesa configura-se como uma barreira diferente, pois obstaculiza o processo comunicativo. Em entrevista com estudantes surdos, Mesquita (2018) acena que a língua portuguesa é tida como um obstáculo para o acesso ao ensino superior e ao domínio dos conhecimentos escolares. Isso leva parcela de estudantes surdos preferirem salas especiais para a aprendizagem, a despeito de reconhecerem o papel do paradigma inclusivo para o desenvolvimento social (SANCHES; SILVA, 2019).

Não somente a presença de intérpretes, mas a relação intérprete-conteúdo é fator que interfere nos processos de ensino e de aprendizagem. Em alguns casos, mesmo com a presença de intérpretes, a formação deste profissional não o habilita para uma comunicação adequada dos conhecimentos escolares, pois inexistem sinais ou não dispõem de saberes específicos, como das áreas das ciências da natureza. Ao mesmo tempo, o docente responsável também não domina a língua de sinais (OLIVEIRA; FERRAZ, 2021). Cria-se assim uma desarticulação no contexto escolar que prejudica a inclusão do estudante surdo. Vivian e Leonel (2022) propõem que para superar dificuldades na alfabetização da língua escrita pelo estudante surdo e o desconhecimento dos educadores, seria premente maior ênfase na produção de materiais bilíngues e na criação e divulgação de sinais, além de formação e conhecimento da cultura surda. A educação bilíngue compõe o discurso da educação inclusiva, mas na prática emergem desafios ainda a serem superados.

No Ensino Superior: condições objetivas como fator de inclusão

Após esse processo, terminei o Ensino Médio e prestei vestibular para o curso de Letras Libras no ano de 2014. Comecei meu primeiro dia de aula do curso na capital. No início, eu era tímido, mas conversava com a turma de surdos. Nesse momento, percebi, nas conversas com os outros surdos, que eles tinham mais experiências e informações do que de onde eu vivia, uma vez que eu morava no interior do estado, [...] comparando lá, capital, e aqui, interior, pareceu ser diferente, fui aprendendo coisas novas sem parar (DIÁRIO DE CAMPO, maio 2021).

Como estudante surdo, a minha trajetória na educação superior sempre foi marcada por diversos desafios, desde aqueles que correspondem à entrada na graduação em Letras/Libras, quanto à chegada ao mestrado, ambos na mesma universidade federal. Na graduação, quando cursei no período de 2014 a 2019, pude realizar os estudos na modalidade bilíngue por meio do sistema inclusivo. Na sala de aula havia dois estudantes surdos, mas também havia estudantes ouvintes que eram usuários da Língua de Sinais; quando necessários em algumas disciplinas do curso, havia também a disponibilidade de profissionais intérpretes. As apresentações de trabalhos eram as etapas mais desafiadoras, pois os trabalhos eram realizados teoricamente em português escrito e em vídeo, gravados em Libras. Mas é importante salientar que foi no curso de graduação em Letras Libras que desenvolvi bastante minha comunicação na língua de sinais brasileira, visto que, até então, quase não tinha contatos com outras pessoas surdas (DIÁRIO DE CAMPO, junho 2021).

A graduação foi etapa importante na trajetória acadêmica. A ampliação do contato com a própria cultura surda por meio de pares fomentou o processo de comunicação. O processo de inserção; tanto cultural com demais indivíduos que comungavam de dificuldades, hábitos e práticas similares; como também o processo educativo calcado em uma comunicação bilíngue, parece ter sido um ponto de destaque. Conforme pontuam Guimarães *et al.* (2021), a presença do estudante com deficiência no processo de escolarização não basta por si. É fundamental que recursos e suportes inclusivos, atividades e atitudes se façam recorrentes para garantir o progresso. O relato evidencia que no caso do estudante surdo, a disponibilidade de intérpretes, a fluência em Libras por grande parte do corpo docente e discente, a possibilidade de tarefas acadêmicas não centradas na língua portuguesa, assim como a presença de outros estudantes surdos catalisou experiências diversas, permitindo a superação de obstáculos que por ventura se fizeram presentes. Essas foram dimensões objetivas para que a inclusão ocorresse. Tais aspectos estão justamente em oposição às principais dificuldades, entre elas falta de intérpretes, despreparo docente, ênfase na linguagem verbal e falta de material de apoio (SANCHES; SILVA, 2019). Como dimensão objetiva insere-se também a política de cotas no Brasil.

Mais um passo: a política de cotas como fator de inclusão na pós-graduação

Apesar dos desafios, decidi continuar lutando por mais uma formação conquistando a aprovação no Mestrado. Entendo que a oportunidade de ocupar um curso de pós-graduação em nível *stricto sensu* foi possível graças à política de cotas, com vagas destinadas às pessoas com deficiência. Ressalto, portanto, a importância de políticas e de programas para grupos (e/ou pessoas) que possuem algum entrave devido à sua condição, ou mesmo em virtude dos processos sócio-históricos brasileiros (como é o caso de pessoas pretas e indígenas) (DIÁRIO DE CAMPO, abril 2021).

A política de cotas como ação afirmativa de acesso ao Ensino Superior para as pessoas com deficiência passou a vigorar no ano de 2016, sendo expandida para a pós-graduação a critério das universidades. A universidade em questão pratica a política de inclusão por cotas desde 2018, o que foi responsável, por exemplo, pelo acesso do estudante-pesquisador. Uma das barreiras da inclusão está justamente na etapa de seleção. Mesquita (2018) revela que muitos estudantes surdos desistem do processo de seleção para ingresso no ensino superior devido às barreiras impostas pela ênfase na língua portuguesa.

Nessa direção, as políticas de ações afirmativas, para que haja não apenas a garantia de condições, mas a reserva de vagas destinadas a pessoas com deficiência, passam a ser centrais para conceber o acesso desse grupo. Em estudo na Universidade Federal da Bahia/Brasil, Teixeira e Bento (2019) revelam que anteriormente à política de cotas, apenas três estudantes surdos haviam ingressado na pós-graduação em toda a história da universidade. No primeiro ano da política inclusiva, dois estudantes tiveram acesso. Em função da recente implementação de tais políticas, ainda não se torna possível uma análise mais acurada de seu impacto. Ao mesmo tempo, pode-se presumir alterações positivas nesse quadro, com o crescimento do número de pós-graduandos surdos, sendo as cotas um fator de inclusão. O acesso, todavia, é apenas parte de um processo educativo inclusivo. A partir dele, derivam outros desafios que se impõem de variadas formas.

A língua como desafio para a inclusão na pós-graduação e (um novo) isolamento social

Ao iniciar meus estudos na pós-graduação, deparei-me com aulas que não tinham nenhuma metodologia dentro das normas do sistema educacional bilíngue adaptada para pessoas surdas, sendo eu o único surdo da turma de Mestrado, e os demais estudantes, ouvintes desconhecedores da Língua de Sinais. Não foi fácil aceitar mais uma vez essa realidade pela qual passa a educação do nosso país, principalmente nos cursos de formação superior. A falta de material de texto traduzido em Libras dificultou meus conhecimentos e as produções das atividades exigidas pelos professores e orientadores, por sua vez, também desconhecedores da Libras, sendo necessário a presença constante do intérprete. (DIÁRIO DE CAMPO, outubro 2021).

Além do isolamento social o qual considero que afetou profundamente o meu desenvolvimento intelectual e investigativo no mestrado, pude entender que os materiais de estudo não estão adaptados em Língua Brasileira de Sinais, dificultando, assim, a leitura formal de artigos próprios da língua portuguesa. Esse é, do meu ponto de vista, um dos maiores desafios que acompanham a vida de um estudante surdo, independentemente do nível educacional que ele ocupe, e comigo não foi diferente. (DIÁRIO DE CAMPO, junho 2022).

Durante o percurso de graduação do estudante/pesquisador, parcela das dificuldades foram minimizadas pelo contexto de um curso de Licenciatura em Libras, ofertado na perspectiva bilíngue. Já o ingresso na pós-graduação provocou um ponto de tensionamento em relação às condições de permanência do estudante em função da centralidade da língua portuguesa no processo, sendo necessária a constante presença de intérpretes. Barboza e Dorziat (2019), investigando a perspectiva de estudantes de graduação surdos, indicam que a comunicação com os professores e os materiais de apoio pedagógico são ainda os principais entraves, devido à centralidade na língua portuguesa. Invariavelmente com a necessidade de intérpretes, seja para acompanhar aulas, para leitura e mesmo avaliações, os próprios estudantes argumentam que o ensino superior não oferece condições adequadas para os surdos.

O modelo de ensino, ainda que legalmente pretenda ser inclusivo, estabeleceu um padrão calcado no falar e escrever em português. Espera-se, portanto, que o surdo se adapte a essa estrutura, devendo aprender a escrever e falar português como o ouvinte. A reflexão do estudante/pesquisador traz à tona questão fundamental em como os cursos de pós-graduação; ou mesmo de graduação que não sejam Licenciatura em Libras; podem atuar para, de fato, endereçar práticas inclusivas. Embora fundamentais, o sistema de políticas afirmativas contribui tão somente com o acesso. O acesso, todavia, torna-se insuficiente caso as condições de permanência sejam obstáculos tão ou mais difíceis de superação. Logo, a diminuição das desigualdades depende igualmente de outras práticas e políticas que lidem com a permanência. Isso evidencia a necessidade de se repensar as práticas inclusivas para a escolarização do surdo, desde sua política de base, pois manter um padrão de ouvintes pode continuar a ser excludente, não na entrada do processo, mas durante seu percurso.

Martins e Napolitano (2017) destacam a importância de se conceber a surdez com uma diferença linguística, ideológica e cultural, e que este é um desafio do ponto de vista didático. Ademais, os autores acenam para o aumento na falta de intérpretes nas aulas, fator que pode acarretar consequências desastrosas. Pensar uma educação bilíngue exige uma política de planejamento linguístico. O problema de comunicação afeta a inclusão social e a socialização do conhecimento, o que foi ampliado devido à pandemia.

O isolamento social que tive que enfrentar em muitas etapas da minha vida não mudou com a entrada na universidade. Mas enquanto na graduação pude quebrar as barreiras físicas existentes no processo de socialização, na pós-graduação isso não foi possível, uma vez que com o ensino remoto tudo ficou mais difícil (DIÁRIO DE CAMPO, março 2022).

Embora o isolamento tenha sido a forma mais eficiente para salvar vidas, Araújo *et al.* (2021) explicam que essa medida impactou de maneira muito particular a vida daqueles que já vivem numa luta contínua para romper situações de isolamento, como é o caso do surdo. Conforme essas autoras: “As pessoas surdas encontraram-se em um novo isolamento, porque além de impedidas de estar com seus pares, elas tinham de estar junto a seus familiares, mas sem comunicação, uma vez que a maioria não é falante de Libras” (ARAÚJO *et al.*, 2021, p. 92). Este é o caso do estudante-pesquisador, cujos pais não dominam a língua brasileira de sinais. Logo, a pandemia agravou dificuldades históricas do processo de comunicação e socialização.

Considerações finais

Com o objetivo de analisar o processo de inclusão de um estudante surdo em um curso de pós-graduação a partir de sua trajetória educativa, a presente pesquisa se fez valer de um estudo autobiográfico. Os resultados da pesquisa acenam que um dos fatores preponderantes para o processo escolar inclusivo está associado à comunicação. A análise da trajetória do estudante-pesquisador revelou que os momentos de maior identificação com o processo educativo, tanto do ponto de vista cognitivo, como pessoal, foram aqueles em que lhe foi possibilitada uma educação de caráter bilíngue ou próxima disso. Por outro lado, os principais pontos de tensionamento estiveram relacionados justamente a dificuldades provocadas pelo contexto de valorização da língua portuguesa em detrimento à Libras. Este é, do ponto de vista operacional das instituições que abrigam a tentativa de inclusão, um dos maiores desafios. Muitas vezes há a presença de intérpretes, mas a desarticulação do contexto, tais como o desconhecimento de conteúdos e sinais específicos do lado do intérprete e o não domínio de Libras e da cultura surda pelo lado docente, obstaculiza o processo de inclusão.

A presença de intérpretes foi condição fundamental para a permanência do estudante na pós-graduação, já que o processo de comunicação com os docentes e os colegas não seria possível. Juntamente com as cotas, único fator de acesso, a presença de intérpretes pode ser considerada o único fator de permanência no curso, cuja barreira linguística é um dos principais desafios. No contexto pandêmico, o processo de comunicação e de socialização foi mais agravado. Pode-se aventar que as dificuldades a serem superadas ainda se encontram em elevado grau, havendo premência em se avançar nas condições de inclusão.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, M. S. O. *et al.* Representações discursivas surdas no contexto do distanciamento social da pandemia da Covid-19. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 15, n. 32, p. 88-108, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/35879>. Acesso em: 13 out. 2022.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BARBOZA, P.; DORZIAT, A. Inclusão de surdos no ensino superior: as práticas pedagógicas sob o olhar de estudantes surdos. **Comunicações**, v. 26, n. 3, p. 93-113, 2019. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/4081>. Acesso em: 13 out. 2022.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**: Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 abr. 2022.
- BRASIL. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 jan. 2022.
- BRASIL. **Decreto n. 10.502 de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF: MMFDH, MEC, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 10 abr. 2022.
- GUIMARÃES, M. C. A. *et al.* Trajetórias de alunos com deficiência e as políticas de educação inclusiva: Da Educação Básica ao Ensino Superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, e0059, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/WFpCcPQN95YxfqRjPW49sVz/?lang=pt>. Acesso em: 07 out. 2022.
- FREITAS, D. A.; EULÁLIO, W. E. S. Surdos e o Ensino Superior no Brasil: Uma reflexão. **Revista Eletrônica Nacional de Educação Física**, v. 10, n. 15, p. 42-47, 2020. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/renef/article/view/2621>. Acesso em: 16 out. 2022.
- KASSAR, M. Escola como espaço para a diversidade e o desenvolvimento humano. **Educação e Sociedade**, v. 37, n. 137, p. 1223-1240, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3pZfQcXscKP5rN6T94Pjfrj/?lang=pt>. Acesso em: 16 out. 2022.
- NIÑO, A. P. L. Historia de vida: cuando entendí que aprender cosas nuevas en la escuela de artes lleva más tiempo. **Praxis & Saber**, v. 3, n. 6, p. 239-257, 2012. Disponível em:

https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/2012. Acesso em: 16 out. 2022.

MARTINS, D. A.; LACERDA, C. B. F. Exame Nacional do Ensino Médio e acesso de estudantes surdos ao Ensino Superior Brasileiro. **Pro-Posições**, v. 26, n. 3, p. 83-101, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/Kj3fzxSMPj4bYQBbMh8f7Kv/?lang=pt>. Acesso em: 15 out. 2022.

MARTINS, S.; NAPOLITANO, C. Inclusão, acessibilidade e permanência: Direitos de estudantes surdos à educação superior. **Educar em Revista**, v. 33, n. 3, p. 107-126, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/wyfhXhGzM5dyxfPCSXq8Vph/?lang=pt>. Acesso em: 19 out. 2022.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?lang=pt>. Acesso em: 15 out. 2022.

MESQUITA, L. S. Políticas públicas de inclusão: O acesso da pessoa surda ao ensino superior. **Educação & Realidade**, v. 43, n. 1, p. 255-273, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/RhTc89SFtdyzDT5yy5xQYwh/?lang=pt>. Acesso em: 15 out. 2022.

OLIVEIRA, J. F.; FERRAZ, D. P. A. Ensino de ciências ao aluno surdo: Um estudo de caso sobre a sala regular, o atendimento educacional especializado e o intérprete educacional. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 21, e22873, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/22873>. Acesso em: 11 out. 2022.

PASSEGGI, M. C. *et al.* Entre a vida e a formação: Pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, v. 27, n. 1, p. 369-386, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/hkW4KnyMh7Z4wzmLcnLcPmg/?lang=pt>. Acesso em: 15 out. 2022.

RAMOS, D. M.; HAYASHI, M. C. P. I. Balanço das dissertações e teses sobre o tema educação de surdos (2010-2014). **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, n. 1, p. 117-132, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/PKKmTSPWS8g9rHpVpd9jThB/?lang=pt>. Acesso em: 15 out. 2022.

RAZUCK, R. *et al.* A pessoa surda e suas possibilidades no processo de aprendizagem e escolarização. **Linguagens, Educação e Sociedade**, v. 12, n. 16, p. 09-18, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1438>. Acesso em: 15 out. 2022.

ROMÁRIO, L. *et al.* Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil” sob a ótica de participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem 2017). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 99, n. 253, p. 501-519, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/VjRpV8LfHx4kHBtn5s57DDp/?lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2022.

SANCHES, I. R.; SILVA, P. B. A inclusão de estudantes surdos no ensino superior brasileiro: O caso de um curso de Pedagogia. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 32, n. 1, p. 155-172, 2019. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/14955>. Acesso em: 30 set. 2022.

SANTOS, S. K. S. L. *et al.* Surdos e acesso à informação: Antes, durante e após a pandemia da covid-19. **Holos**, v. 37, n. 3, e10829, 2021. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/10829>. Acesso em: 30 set. 2022.

SENNA, L. A. G. O estatuto linguístico da Língua Brasileira de Sinais e a superação do estigma na educação de surdos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, n. 3, p. 487-500, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/JX4fq7FNrrp86PRwNd8RmbM/?lang=pt>. Acesso em: 13 out. 2022.

SHIMAZAKI, E. M., MENEGASSI, R. J.; FELLINI, D. G. N. Ensino remoto para alunos surdos em tempos de pandemia. **Práxis Educativa**, v. 15, e2015476, 2020. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15476>. Acesso em: 09 out. 2022.

TEIXEIRA, E. R.; BENTO, N. A. O acesso do estudante surdo em Instituições Federais de Ensino Superior no município de Salvador: o caso da Universidade Federal da Bahia (UFBA). **Revista Educação Especial**, v. 32, e98/1-25, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/38499>. Acesso em: 09 set. 2022.

VIVIAN, E. C. P.; LEONEL, A. A. Ensino-Aprendizagem de física nas escolas de educação bilíngues para surdos. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 22, e31335, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/31335>. Acesso em: 10 out. 2022.

CRediT Author Statement

Reconhecimentos: Daniel Cícero dos Santos Barbosa agradece à CAPES pela concessão de bolsa de estudos em nível de mestrado. Wilmo Ernesto Francisco Junior agradece ao CNPq pela bolsa de produtividade em pesquisa.

Financiamento: CAPES.

Conflitos de interesse: Não há conflitos de interesse.

Aprovação ética: Não se aplica.

Disponibilidade de dados e material: Os dados que deram suporte aos resultados se encontram no texto.

Contribuições dos autores: Daniel Cícero dos Santos Barbosa e Wilmo Ernesto Francisco Junior participaram igualmente da concepção do estudo, desenvolvimento, análise dos dados e escrita do texto. Daniel Cícero dos Santos Barbosa participou da produção dos dados.

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.
Revisão, formatação, normalização e tradução.

