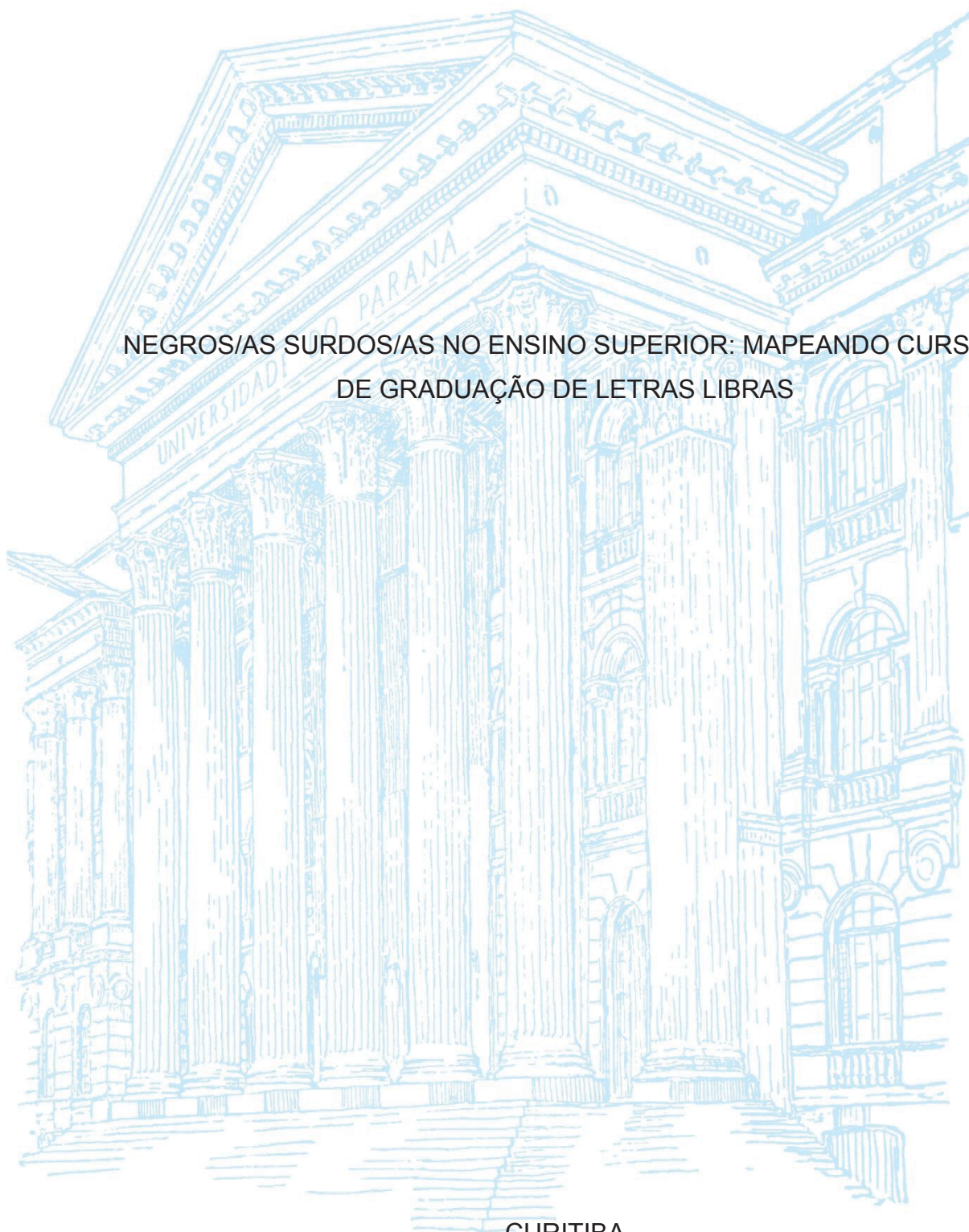


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

RHAUL DE LEMOS SANTOS

NEGROS/AS SURDOS/AS NO ENSINO SUPERIOR: MAPEANDO CURSOS
DE GRADUAÇÃO DE LETRAS LIBRAS



CURITIBA
2019

RHAUL DE LEMOS SANTOS

NEGROS/AS SURDOS/AS NO ENSINO SUPERIOR: MAPEANDO CURSOS
DE GRADUAÇÃO DE LETRAS LIBRAS

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, no Curso de Pós-Graduação em Educação diversidade Diferença e Desigualdade Social, Setor de educação, da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof^a. Dra. Sueli Fernandes

Coorientador: Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva

CURITIBA

2019

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Santos, Rhaul de Lemos.

Negros/as surdos/as no Ensino Superior : mapeando cursos de
graduação de Letras Libras / Rhaul de Lemos Santos . – Curitiba, 2019.
153 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Sueli Fernandes

Coorientador: Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva

1. Surdos. 2. Negros. 3. Língua Brasileira de sinais – Estudo e ensino.
4. Ensino superior. 5. Relações étnico-raciais. 6. Interseccionalidade. 7.
Letras Libras. I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.



UFPR 75
ANIVERSÁRIO


MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
4002-10-16001P3

TERMO DE APROVAÇÃO


Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a avaliação da Dissertação de Mestrado de **RHAUL DE LEMOS SANTOS**, intitulada: **NEGROS/AS SURDOS/AS NO ENSINO SUPERIOR: MAPEANDO CURSOS DE GRADUAÇÃO DE LETRAS LIBRAS**, após terem inquirido o aluno e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua aprovação no rito de defesa.
A outorga do título de Mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 29 de Abril de 2019.


SUELI DE FÁTIMA FERNANDES
Presidente da Banca Examinadora


LUCIMAR ROSA DIAS
Avaliador Interno (UFPR)


CLÁUDIO HENRIQUE NUNES MOURÃO
Avaliador Externo (UFRRGS)


JOSÉ LAMOREIRA DA CUNHA
Avaliador Interno (UFPR)

AGRADECIMENTOS

Escrever os agradecimentos não é nada fácil, pois existe o sentimento que o que escrevemos parece não estar contemplando aqueles que amamos, plenamente. Além disso, a sensação que fica é que estas palavras não são o suficiente diante de tudo o que essas pessoas tão amadas fizeram por nós, mas agradecer é preciso.

Inicio agradecendo a minha mãe, Regina, por todo o carinho e por ser essa amiga incrível que me dá tanto amor. Obrigado por me acompanhar nesta jornada, por ser tão presente, nada que eu escreva conseguirá explicar o meu amor por você. Te amo, mamãe!

Ao meu pai, Pedro, agradeço por nossas conversas, por ser um exemplo de resistência em uma sociedade estruturada pelo racismo. Obrigado por me permitir ser quem sou.

A minha irmã Sofia, por ser essa menina tão inteligente e carinhosa, que me ensina o que é o amor todos os dias. Te amo, Sô!

Ao Samuel, por ser este companheiro maravilhoso, que transborda amor e carinho, obrigado por me amar! Te amo <3

A minha avó Aurea e as minhas tias, obrigado por todo cuidado e amor! Sem vocês nada disto seria possível, amo vocês.

Aos meus amigos, por serem companheiros nesta trajetória. Em especial ao meu amigo maravilhoso Jonatas Medeiros e aos pretos mais incríveis deste mundo, que amo tanto, e que foram companheiros nesta incrível jornada, Fábio e Thiago.

Um obrigado mais que especial a minha orientadora Sueli, que aceitou o desafio de realizar uma pesquisa interseccional, agradeço por toda atenção, carinho e conhecimento. Além de orientadora, uma aliada que resiste e luta em prol da comunidade surda e que não mede esforços em ajudar as minorias, obrigado por me orientar.

Ao Paulo Vinicius, agradeço por aceitar o convite em ser coorientador e as considerações que contribuíram para a construção deste trabalho.

Agradeço o professor Josafá Cunha por aceitar o convite em compor a banca e pelas contribuições na qualificação. Um agradecimento especial à Lucimar Dias, por ter contribuído tanto para a minha pesquisa através da disciplina Educação e Relações Étnico-Raciais, te admiro por sua luta e resistência.

Agradeço à comunidade negra surda, em especial à Paula e a Gabi. Esta pesquisa só foi possível com a ajuda de vocês. Que continuem a resistir e existir diante das opressões, a luta de vocês é importantíssima e permite que mais surdo/as tornem-se negros/as surdos/as.

Agradeço a CAPES pelo apoio financeiro durante esse período de pesquisa, órgão importantíssimo que possibilita que mais estudantes se dediquem à pesquisa e tornem-se pesquisadores.

Agradeço à Sandra por sempre ser tão solícita e atenciosa na secretaria do PPGE, obrigado por sempre me ajudar.

À Linha Diversidade Diferença e Desigualdade Social em Educação, agradeço por ter professores/as tão incríveis e que lutam para que as minorias ocupem este espaço de poder que é a universidade.

*“Olha pra mim! Olha para minha identidade!
Eu sou MULHER, NEGRA e SURDA,
imagina o que falta pra mim!?”*

Priscila Leonnor
Ativista negra surda

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo analisar a ocupação de negros/as surdos/as nos cursos de graduação em Letras Libras, no ensino superior público. Com a aprovação do Decreto 5.626/2005, no ano de 2005, o curso de Letras Libras na modalidade Ead, da Universidade Federal de Santa Catarina foi implantado em polos de instituições ensino superior pública brasileira. Como previa a legislação, as vagas do curso de licenciatura em Letras Libras eram destinadas, preferencialmente, a estudantes surdos/as. Essa política resultou em um acréscimo de 705% no ingresso de estudantes surdos/as no ensino superior, em 16 estados brasileiros, fato que provocou a problematização das questões desta pesquisa: a criação do curso de Letras Libras na modalidade a distância, a partir do ano de 2006, contribuiu para o ingresso de estudantes negros/as surdos/as no ensino superior? A ampliação do ingresso de surdos/as no ensino superior resultou na significativa ocupação de negros/as surdos/as nas universidades públicas federais? Para a discussão de como se constituem as múltiplas identidades desses/as estudantes negros/as surdos/as, adotamos o conceito de interseccionalidade desenvolvido pela pesquisadora estadunidense Kimberlé Crenshaw, articulando as categorias surdez e raça. A investigação de caráter quantitativo teve como foco o mapeamento de dados de surdos/as e negros/as no ensino superior, com base em microdados do Censo Ensino superior, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), sistematizados com o auxílio do software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) para a organização de tabelas e gráficos. Os dados produzidos foram analisados à luz dos fundamentos dos Estudos Surdos em Educação e da produção teórica do campo das Relações Étnico-Raciais, buscando aproximações teóricas e de agenda política dos movimentos surdos/as e Movimento Negro. Os resultados sinalizam oscilação regressiva no número de matrículas de estudantes negros/as surdos/as, nos anos iniciais dos cursos de Letras Libras, com número de ingressantes diminuindo ano após ano, até 2013. A partir daí, há aumento progressivo e significativo na ocupação de vagas pela comunidade negra surda que pode ser atribuído à aprovação da Lei de Cotas (12.711/2012), com destinação de vagas para pretos, pardos e indígenas. Na variável “gênero”, mulheres negras surdas aparecem com maior percentual de ingresso nos cursos de Letras Libras, seguindo tendência de índices relativos às mulheres negras matriculadas no ensino superior geral. Por outro lado, diferente do que ocorrem nos demais cursos, em que mulheres negras têm destaque em relação aos homens, há um equilíbrio nos resultados de concluintes negros e negras surdos/as. A pesquisa reafirma a necessidade do olhar multicultural no interior dos movimentos surdo e negro, a partir do aprofundamento de investigações de interseccionalidade entre surdez e categorias como raça, gênero, sexualidade e classe, de modo a desvelar e superar relações de poder e práticas de exclusão nos espaços institucionais ocupados por negros/as surdo/as.

Palavras-chave: Negros/as surdos/as. Letras Libras. Ensino superior. Interseccionalidade. Relações étnico-raciais.

ABSTRACT

This dissertation aims to analyze the occupation of Black Deaf people in graduation courses in *Letras Libras* in public University education. With the approval of Decree 5.626 / 2005, in 2005, the course of *Letras Libras* in the distance education modality was created at the Federal University of Santa Catarina and also in poles of Brazilian public higher education institutions.

As foreseen by the legislation, the spots of the undergraduate courses in *Letras Libras* were destined preferentially to the Deaf students. This policy resulted in an increase of 705% of Deaf students in higher education in 16 Brazilian States, which led to the questions of this research: the creation of the course *Letras Libras* in online courses, from the year 2006, contributed to the entry of black Deaf students in higher education? Has the increase in Deaf enrollment in higher education resulted in the significant occupation of Deaf blacks in federal public Universities? To discuss how the multiple identities of these black Deaf students are constituted, we adopted the concept of intersectionality developed by the American researcher Kimberlé Crenshaw, articulating the categories deafness and race. The quantitative research focused on the mapping of Deaf and black data in higher education, based on microdata from the Higher Education Census, provided by the Anísio Teixeira National Institute for Educational Studies and Research (INEP), systematized with Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) software for organizing tables and graphs. The data produced were analyzed based in the foundations of the Deaf Studies in Education and the theoretical production of the field of Ethnic-Racial Relations, seeking theoretical approaches and political agenda of the Deaf and Black movements. The results point to a regressive oscillation in the number of black Deaf students enrolled in the initial years of the *Letras Libras* courses, with the number of new entrants decreasing year after year, until 2013. From there, there is a progressive and significant increase in occupation and vacancies by the black Deaf community that can be attributed to the approval of the Quota Law (12.711 / 2012), with the allocation of vacancies to blacks, browns and indigenous people. In the variable "gender", black Deaf women appear with the highest percentage of admission to the Libras Letters courses, following a trend of indication related to black women enrolled in higher education. On the other hand, unlike in other courses in which black women are prominent over men, there is a balance in the results of black and Deaf black graduates. The research reaffirms the need for a multicultural look within the Deaf and Black movements, from the deepening of intersectionality investigations between deafness and categories such as race, gender, sexuality and class, in order to unveil and overcome power relations and exclusionary practices in the institutional spaces occupied by black Deaf people.

Keywords: Deaf Blacks. Libras letters. University education. Intersectionality. Ethnic-racial relations.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1- PÓLOS DO CURSO DE LETRAS LIBRAS (2006 - 2012).....	21
FIGURA 2- FORMAÇÃO DOS DOCENTES NOS AEES	45
FIGURA 3 - EDITAL N.º 44/2017 - NORMAS QUE REGEM O PROCESSO SELETIVO PARA O CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS - LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS - LIBRAS.....	49
FIGURA 4 - PROVA DO VESTIBULAR DO CURSO DE LETRAS LIBRAS 2017/2018	49
FIGURA 5 - TEXTO TRADUZIDO PARA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS ..	51
FIGURA 6 - ESTEREÓTIPO SURDO NO DISCURSO CLÍNICO TERAPÊUTICO	59
FIGURA 7 - WORLD FEDERATION OF THE DEAF.....	62
FIGURA 8- MOVIMENTO SURDO EM DEFESA DAS ES/COLAS BILÍNGUES PARA SURDOS/AS NO ANO DE 2011	63
FIGURA 9 - ATIVISTA NEGRO SURDO SANDRO SANTOS.....	80
FIGURA 10 - LOGO DO CONGRESSO NACIONAL DE INCLUSÃO SOCIAL DE NEGROS SURDOS	84
FIGURA 11 - ATIVISTA E PESQUISADORA NEGRA SURDA PRISCILA LEONNOR.....	87
FIGURA 12 - ATIVISTA E POETA NEGRA SURDA GABRIELA GRIGOLOM.	90
FIGURA 13 - LOGOMARCA DA NATIONAL BLACK DEAF ADVOCATES (NBDA).....	96
FIGURA 14 - IBM STATISTICAL PACKAGE FOR THE SOCIAL SCIENCES (SPSS) 2.0	102
FIGURA 15 - MICRODADOS DISPONÍVEIS NO SITE DO INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP)	104
FIGURA 16 - MICRODADOS CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	104
FIGURA 17 - PRIMEIRO PASSO: TRANSFERÊNCIA DOS DADOS PARA O SOFTWARE SPSS	106
FIGURA 18 - DICIONÁRIO DAS VARIÁVEIS - ALUNO.....	106
FIGURA 19 - SELEÇÃO DE DADOS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM LETRAS LIBRAS CADASTRADOS NO E – MEC.....	110

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - NÚMERO DE ESTUDANTES SURDOS/AS NAS IES FEDERIAS.	115
GRÁFICO 2 - NÚMERO DE ESTUDANTES NEGROS/AS NAS IES FEDERAIS	122
GRÁFICO 3 - NÚMEROS DE ESTUDANTES NEGROS/AS SURDOS/AS NAS IES FEDERAIS.....	124
GRÁFICO 4 - NÚMERO DE ESTUDANTES NEGROS/SURDOS/AS NOS CURSOS DE LETRAS LIBRAS	128
GRÁFICO 5 - NÚMERO DE MATRÍCULAS DE ESTUDANTES NEGRAS SURDAS E ESTUDANTES NEGROS SURDOS NOS CURSOS DE LETRAS LIBRAS NOS IES FEDERAIS	132

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 -TESE E DISSERTAÇÕES SEM INTERSECÇÃO “SURDEZ” E RAÇA	30
QUADRO 2 - TRABALHOS QUE DISCUTEM INTERSECÇÃO ENTRE “SURDEZ” E RAÇA, SEM O RECORTE DO ENSINO SUPERIOR OU CURSO DE LETRAS LIBRAS.....	32
QUADRO 3 - FONTES DA PESQUISA DOCUMENTAL.....	99
QUADRO 4 -VARIÁVEIS E CATEGORIAS UTILIZADAS NA PESQUISA...	107

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - EXEMPLOS DE TABELAS DE FREQUÊNCIA	109
TABELA 3 - TOTAL DA POPULAÇÃO SURDA, ANO 2010.....	112
TABELA 4 - TOTAL DA POPULAÇÃO NEGRA, ANO 2010.	113
TABELA 5 - TOTAL DA POPULAÇÃO NEGRA SURDA, ANO 2010.....	113
TABELA 6 - NÚMERO DE ESTUDANTES SURDOS/AS NA GRADUAÇÃO DE LETRAS LIBRAS E OUTRAS GRADUAÇÕES, NAS IES FEDERAIS.....	117
TABELA 7 - NÚMERO DE ESTUDANTES QUE FREQUETAVAM O ENSINO MÉDIO, DOS 15 A 17 ANOS, CENSO 2000 E 2010.	120
TABELA 8 - % DE NEGROS/AS SURDOS/AS NAS IES FEDERAIS SOBRE O TOTAL DE SURDOS E % DE NEGROS/AS SURDOS/AS NAS IES FEDERAIS SOBRE O TOTAL DENEGROS/AS	125
TABELA 9 - NÚMERO DE ESTUDANTES NEGROS/AS SURDOS/AS NAS IES FEDERAIS E GRADUAÇÃO DOS CURSOS DE LETRAS LIBRAS POR GÊNERO	130
TABELA 10 - NÚMEROS DE ESTUDANTES NEGROS SURDOS POR SEXO CURSANDO E/OU FORMADO NOS CURSOS DE LETRAS LIBRAS	133

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNISNS – Congresso Nacional de Integração Social de Negros Surdos
Ead – Educação a Distância
EUA – Estados Unidos da América
FNB – Frente Brasileira Negra
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IC – Iniciação Científica
IES – Instituições de Ensino superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES – Instituto Nacional de Educação para Surdos
Feneis - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
L1- Primeira Língua
L2 – Segunda Língua
LAESER – Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatística das Relações Raciais
LGBTI – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Intersexuais
LDB – Lei de Diretrizes e Base
MEC – Ministério da Educação
MNU – Movimento Negro Unificado
NAACP – National Association for the Advancement of Colored People
NAD – Association Nacional of the Deaf
NDBA – National Black DeafAdvocates
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE – Plano Nacional de Educação
ProUni – Programa Universidades para todos
Reuni – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SPSS – Statistical Package for the Social Sciences
TEN – Teatro Experimental Negro
UEPA – Universidade Federal da Paraíba
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

WFD – World Federation of the Deaf

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
2	EDUCAÇÃO PARA SURDOS/AS: construção de espaços para a diferença	38
2.1	LETRAS LIBRAS: UMA POLÍTICA DE INCLUSÃO DE SURDOS/AS NO ENSINO SUPERIOR.....	46
3	INTERSECCIONALIDADE: uma ferramenta para os estudos da diversidade	52
3.1	A “INVENÇÃO” DA SURDEZ: RUPTURA COM OS DISCURSOS HEGEMÔNICOS	56
3.2	NEGRO SURDO: A OUTRA DIMENSÃO DA OPRESSÃO.....	66
4	NEGRO/A SURDO/A OU SURDO/A NEGRO/A?.....	75
4.1	CRUZANDO FRONTEIRAS: DESESTABILIZANDO AS IDENTIDADES. ...	76
4.2	NEGROS/AS SURDOS/AS: NARRATIVAS E SABERES	78
4.3	NEGROS/AS SURDOS/AS PELO MUNDO: O CASO NORTE- AMERICANO	93
5	PERCURSO METODOLÓGICO	99
5.1	ABORDAGEM QUANTITATIVA NAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO	100
5.2	SPSS: O SOFTWARE PARA ANÁLISE DE DADOS NAS CIÊNCIAS HUMANAS	103
6	A REPRESENTATIVIDADE E OCUPAÇÃO DE ESTUDANTES NEGROS/AS SURDOS/AS NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM LETRAS LIBRAS.	112
6.1	SURDOS/AS NAS IES FEDERAIS.....	114
6.2	NEGROS/AS NAS IES FEDERAIS	119
6.3	NEGROS/AS SURDOS/AS NAS IES FEDERAIS	123
6.4	NEGROS/AS SURDOS/AS NOS CURSOS DE LETRAS LIBRAS.....	126
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	135

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	139
ANEXOS.....	149

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como tema principal o mapeamento e a ocupação de negros/as surdos/as nos cursos de graduação em Letras Libras, do ano de 2009 a 2016.

Com a crescente discussão das políticas linguísticas e a construção de pautas políticas pelo movimento surdo, no final da década de 1990, foram significativos os avanços em referência a educação bilíngue, a partir da compreensão da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua de identificação cultural da comunidade surda brasileira. Fernandes e Moreira (2014) indicam os anos da década de 1990 como marco da insurgência dos movimentos surdos brasileiros, pois neste período iniciaram-se os debates sobre o estatuto linguístico da língua de sinais, a crítica ao modelo clínico-terapêutico nas políticas educacionais e os programas de bilinguismo no espaço escolar. A criação da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis)¹, no ano de 1987, já trazia a semente do movimento político das lutas identitárias acerca da política, da cultura e da educação da comunidade surda nacional.

A mobilização do movimento surdo em defesa de uma política identitária pautada no reconhecimento da língua e da cultura visual dos surdos/as provocou a problematização sobre representações e narrativas, até então dominantes, relacionado aos surdos/as como “deficientes”, organizando-os, seus/as aliados/as, familiares e os profissionais da educação, na busca do seu reconhecimento como grupo linguístico minoritário. Este processo resultou na publicização de um documento denominado “*A Educação que nós surdos queremos*” (FENEIS, 1999), elaborado no V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos, realizado na cidade de Porto Alegre – RS, no ano de 1999.

Este levante da comunidade surda no Brasil foi inspirado nos movimentos surdos mundiais², em defesa do seu reconhecimento como grupo cultural, cujo

¹A FENEIS nasceu com caráter estritamente político, luta, em primeiro lugar, pelo direito de autodeterminação dos/as surdos/as.

²É emblemática na história do movimento a manifestação para eleger um reitor surdo na maior universidade para surdos/as do mundo, a *Gallaudet University*, em Washington-DC, que ganhou notabilidade mundial, no final dos anos 1980. A *World Federation of Deaf* (WFD), organização não governamental dos surdos, de caráter internacional, com atual sede na Finlândia, foi fundada

impacto mais significativo na área acadêmica foi a criação de programas de pesquisas denominados Estudos Surdos em Educação, espaço voltado a problematizar os discursos hegemônicos sobre a surdez, buscando uma transformação nas representações dominantes em relação às identidades surdas (FERNANDES; MOREIRA, 2014, p. 55).

Dentre as exigências contidas no documento *Educação que nós surdos queremos*, solicitava-se o reconhecimento da língua de sinais como língua principal na educação dos/as surdos/as, em todas as escolas e classes especiais de surdos/as, assegurando a toda criança surda o direito de aprender a língua de sinais, o português (na modalidade escrita, como segunda língua) e outras línguas.

Por meio desses enfrentamentos e de outras pautas exigidas pela comunidade surda, entre elas, a luta por uma educação bilíngue, foi sancionada e aprovada, no ano de 2002, a Lei 10.436, reconhecendo a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda e o direito de seu uso e aprendizagem no sistema educacional. O Decreto Federal 5.626/2005 regulamentou a lei e trouxe diretrizes importantes para a formação de professores de Libras no ensino superior, em curso de graduação em Letras Libras (licenciatura e bacharelado), além da obrigatoriedade da disciplina de Libras em cursos de formação de professores.

Pela primeira vez nos textos legais, há uma definição cultural dos/as surdos/as como aquelas pessoas que, por terem perda auditiva, “compreendem e interagem com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras” (BRASIL, 2005). Importante diretriz para o escopo desse trabalho foi à indicação do Decreto Federal 5.626/2005 que, em seu Art. 4, determina a formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Pela primeira vez, em nível nacional, a educação de surdos/as foi concebida a partir do reconhecimento da língua de identificação cultural da comunidade surda.

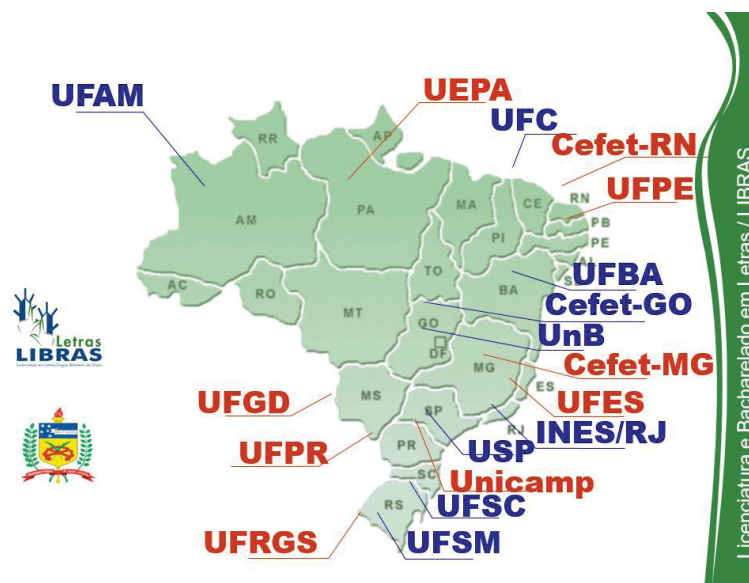
em 1951. No entanto, a agenda política internacional vinculada aos direitos linguísticos de pessoas surdas passou a ser mais amplamente defendida, a partir de 1993, nas convenções das Organizações das Nações Unidas.

Diante dessa diretriz, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) inicia um programa nacional de formação de professores e intérpretes de Libras, com o apoio financeiro do Governo Federal, na Gestão do Presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003 – 2011), criando cursos de graduação em Letras Libras, na modalidade da educação à distância, em todo o país.

O curso de graduação em Letras Libras, conforme Quadros e Stumpf (2014), foi concebido em 2002, quando o Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, entrou em contato com a professora Ronice Muller de Quadros, o professor Vilmar Silva e representantes da Feneis. Com a publicização do Decreto Federal 5.626/2005, o curso de Letras Libras foi aprovado em todas as instâncias da UFSC e foi decidida a submissão de um projeto para a oferta desse curso na modalidade à distância (QUADROS; STUMPF, 2014, p.10).

Assim, a Universidade Federal de Santa Catarina promoveu o primeiro curso de licenciatura em Letras Libras, na modalidade de educação à distância (Ead), em todo o país. Inicialmente, foi ofertada a licenciatura em Letras Libras, destinada à formação de professores para atuar na educação básica e que posteriormente possibilitaria o ingresso dos recentes formados na pós-graduação, para atuarem como professores/as no ensino superior. Dois anos depois, em 2008, foi criado o bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras/Língua Portuguesa, para habilitar tradutores intérpretes. Como previa o Decreto Federal, as vagas das primeiras turmas do curso de licenciatura em Letras Libras, na modalidade Ead, eram destinadas, em sua maioria, para estudantes surdos/as, já que o Art. 4, Inciso II, indica a prioridade da matrícula das pessoas surdas nos cursos de formação. Nesse cenário, os primeiros resultados do curso de Letras Libras levaram à formação de 767 licenciados/as e 312 bacharéis em Letras Libras, distribuídos em 16 estados brasileiros, em 2012, entre surdos/as e ouvintes.

FIGURA 1- PÓLOS DO CURSO DE LETRAS LIBRAS (2006 - 2012)



Fonte: Arquivo do autor

Com o crescente ingresso de estudantes no curso de Letras Libras, a implementação do curso nas universidades federais no Brasil e a obrigatoriedade da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura (Art. 3 do Decreto 5.626), houve a necessidade da abertura de concursos públicos para professores/as de Libras, espaço que passa a ser ocupado progressivamente por pessoas surdos/as, em razão da prioridade de formação/contratação previstas no Art. 4º do Decreto 5.626/2005:

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua (BRASIL, 2005).

O ingresso de professores/as surdos/as no ensino superior iniciou no ano de 1997, segundo a pesquisadora surda Flaviane Reis (2015), em sua tese intitulada “*A docência na Educação Superior: narrativas das diferenças políticas de sujeitos surdos*”, é nos relatado que a contratação do primeiro professor surdo no ensino superior ocorreu por intermédio da linguista brasileira, pioneira nos estudos sobre a Língua Brasileira de Sinais, Lucinda Ferreira Brito. Com grande prestígio no mundo acadêmico, como coordenadora do Conselho

Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), à época, fundamentou em suas pesquisas o pedido para a abertura da vaga para o professor surdo atuar na graduação, ministrando a disciplina de estrutura e funcionamento da Língua de sinais Brasileira, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Conforme Reis (2015), o marco principal, do ingresso dos/as professores/as surdos/as nas universidades foi representado pela professora doutora Gladis Perlin, com sua aprovação em concurso público como docente na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); passou a atuar na pós-graduação, com abertura de vagas para a qualificação acadêmica de surdos/as interessados/as a se tornarem professores/as na graduação, em especial no curso de Letras Libras. No Anexo 1, apresentamos um quadro com a ocupação de vagas por professores/as surdos/as nas universidades federais brasileiras, incluindo mês e ano da posse, no período de 2010 a 2015, conforme dados das pesquisas realizadas por Reis (2015).

Com a apresentação desses dados mapeados por Reis (2015), no Anexo 1, pode-se concluir, segundo a autora que

[...] é importante reconhecer e considerar a atualização dos professores surdos na Educação Superior. A maioria está atuando sozinho no ambiente universitário, poucos têm a oportunidade de trabalhar em conjunto com outros professores surdos na mesma universidade, para um aumento no número de professores surdos são necessários mais concursos públicos (REIS, 2015, p.57).

Mesmo considerando a crítica de Reis sobre a proporção minoritária de docentes surdos/as, em relação a profissionais ouvintes, foi notável a ampliação da presença dos/as professores/as surdos/as no ensino superior, na última década. Essa nova realidade na educação superior nas universidades federais brasileiras modificou significativamente, também, as estatísticas do acesso de estudantes surdos/as no ensino superior.

Como explicado por Reis (2015) o ingresso de professores/as surdos/as na graduação proporcionou a entrada de mais estudantes surdos/as no ensino superior, mas o quão significativo foi esse aumento e qual a porcentagem de estudantes negros/as surdos/as que ingressaram nessas universidades, a partir de então, não foi objeto de pesquisa da pesquisadora.

De acordo com Quadros e Stumpf (2014), na publicação “*Letras Libras: ontem, hoje e amanhã*”, o ingresso de estudantes surdos/as nas universidades era muito baixo: “no ano de 2002, eram 344 estudantes surdos/as na graduação; depois da aprovação da Lei de Libras e da regulamentação do Decreto 5.626/2005, o número de surdos/as no ensino superior aumentou para 2.428, no ano de 2005, ou seja, um acréscimo de 705%.”

Em que pese a importância desse avanço relativo a ampliação de acesso ao ensino superior, corroborada nas publicações sobre a ocupação de vagas por docentes surdos/as no ensino superior (REIS, 2015) e a ampliação de acesso de estudantes surdos/as na graduação (QUADROS; STUMPF, 2014), não há menção de dados com recorte racial, a fim de que possamos avaliar se essa significativa transformação na ocupação das vagas contemplou estudantes negros/as surdos/as.

Se com a abertura do curso de Letras Libras Ead pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em 2006, proporcionou a entrada de forma efetiva de estudantes surdos/as no ensino superior, o que dizer da *Gallaudet University*, a primeira universidade do mundo voltada para o ingresso de estudantes surdos/as na graduação.

Inaugurada no ano de 1864, com o nome de *Columbia Institution for the Deaf and the Blind*, em Washington, e anos mais tarde rebatizada como *Gallaudet College*, em homenagem ao seu primeiro reitor Edward Gallaudet, tinha como objetivo ser a primeira universidade norte americana específica para estudantes surdos/as (SACKS, 2010, p. 32). Calcula-se que em todo o mundo, o número de professores/as surdos/as somavam-se 550 no ano de 1869, e que 41% desses professores/as encontravam-se nos Estados Unidos (SACKS, 2010, p. 32). Apesar de existir uma universidade voltada para a formação de estudantes surdos/as no ensino superior, nota-se através das literaturas específicas da área, que o ingresso na *Gallaudet University* não era para todos/as os/as surdos/as.

Como explicado por Garcia (1999) no período em que a *Gallaudet University* foi inaugurada, a educação em Washington era segregada, estudantes negros/as eram enviados/as para outras cidades em que existiam classes destinadas a negros/as. Similar às escolas da educação básica que não aceitavam que estudantes negros e brancos estudassem na mesma classe, segregação que durou por 50 anos em Washington, a *Gallaudet University*

compartilhava deste mesmo pensamento político e ideológico, à época, não permitindo o ingresso de estudantes negros/a na universidade. O primeiro estudante negro ingresso na *Gallaudet University* foi Andrew Foster no ano de 1951, depois de 86 anos da inauguração da universidade.

Nascido em 1925 na cidade do Alabama, Andrew Foster ficou surdo aos 11 anos, decorrente de uma meningite espinhal, frequentou a *School for the Colored Deaf* destinada a alunos/as negros/as surdos/as. Concluiu o ensino médio no ano de 1951, aos 26 anos de idade, em seguida tentou ingressar na *Gallaudet University*, mas foi rejeitado vítima de racismo, o que levou Foster a recorrer na Suprema Corte Americana conquistando o direito de ingressar no curso de Artes no ano de 1951.

Ao passo que os surdo/as no Brasil tiveram a oportunidade efetiva de entrar na universidade, a partir do ano de 2006, através de políticas afirmativas reguladas pelo Decreto 5.626/05 e surdos/as norte-americanos/as, a partir de 1864, com a criação da *Gallaudet University*, nota-se que políticas direcionadas ao ingresso de estudantes negros/as surdos/as nestas instituições só irão ser afirmadas anos mais tarde. No Brasil com a aprovação da Lei 12.711/12 que destina vagas para estudantes negros/as no ensino superior e nos Estados Unidos o primeiro passo foi à vitória de Andrew Foster na Suprema Corte em 1951 e a conquista no ano seguinte dos familiares de crianças negras surdas pelo direito de seus filhos de estudarem na Escola Kendall localizada dentro do campus da *Gallaudet* destinada a alunos/as surdos/as.

Diante desta síntese histórica e política percebe-se a necessidade de pesquisas que investiguem o multiculturalismo na educação de surdos/as, seja ela na educação básica ou no ensino superior. Neste trabalho nos propomos a realizar o mapeamento de estudantes negros/as surdos/as nos cursos de graduação de Letras Libras. Se a ampliação do acesso de estudantes surdos/as na graduação aumentou 705% a partir de 2006, com aprovação do Decreto 5.626/05 como aponta Quadros e Stumpf (2014), faz-se necessário investigar que percentual da população negra surda compõe este aumento na graduação no curso de Letras Libras, diante da ausência de publicização de dados e relatórios de matrículas específicas de estudantes negros/as surdos/as nesse curso.

Para a discussão de como se constituem as múltiplas identidades desses/as estudantes negros/as surdos/as, adotamos o conceito de interseccionalidade, desenvolvido pela pesquisadora norte americana e feminista negra Kimberlé Crenshaw (2002). O termo interseccionalidade ganha peso nesta pesquisa, pois como bem explicado pela própria autora.

Assim como é verdadeiro o fato de que todas as mulheres estão, de algum modo, sujeitas ao peso da discriminação de gênero, também é verdade que outros fatores relacionados à suas identidades sociais, tais como classe, casta, raça, cor, etnia, religião, origem nacional e orientação sexual, são “diferenças que fazem diferença” na forma como vários grupos de mulheres vivenciam a discriminação (CRENSHAW, 2002, p.173).

Desta forma, a interseccionalidade auxilia na construção e entendimento do/as sujeitos/as negros/as surdos/as, quando cruzadas categorias como “surdez” e “raça”. Essas duas categorias podem ser recepcionadas nos Estudos Surdos, assumindo grande relevância nos discursos de opressão e representações sociais da comunidade surda, possibilitando algumas reflexões quando cruzadas a outras categorias como gênero e classe social, por exemplo.

Do mesmo modo, a apreensão da interseccionalidade entre a questão racial e linguística que singulariza os/as negros/as surdos/as é muito pertinente ao campo dos Estudos Surdos, filiado aos Estudos Culturais (EC). O debate surge no início da década de 1960, como uma teoria crítica diante de um cenário mundial em que as pessoas estavam reivindicando seus direitos enquanto pertencentes a grupos minoritários. Tais grupos começaram a requerer seus espaços nos ambientes políticos e sociais, a fim de saírem do lugar de subalternos, rompendo com os discursos colonialistas.

No caso dos/as surdos/as o paradigma da “surdez” foi hegemônico por mais de um século, sob o domínio da ciência médica, da audiologia e da pedagogia terapêutica. Esse território constituiu as representações clínico-terapêuticas em que a surdez (e a experiência vivenciada pelos surdos/as) é tão somente narrada como situação de “deficiência da audição e da linguagem”, em outras palavras, narrada sob a ótica da normalidade ouvinte como anormalidade surda. Como referimos anteriormente, investigadores/as subalternos/as surdos/as³, mobilizaram-se politicamente na construção de uma agenda política

³ Para Ladd (2013) termo subalterno é utilizado para distinguir pesquisadores pertencentes a grupos minoritários que buscam ocupar lugar na academia para dar visibilidade a representações

do movimento surdo mundial, com o objetivo de lutar e ocupar espaços estabelecidos e negados, historicamente, principalmente quanto ao respeito e reconhecimento da língua de sinais e da cultura surda.

Nesse campo, ao discutirmos o multiculturalismo nos Estudos Surdos através da problematização da “surdez”, como narrativa dominante, instaurando novos debates que levam em consideração representações multiculturais, através da interseccionalidade da “surdez” e suas relações com a “raça”, podemos contribuir para o entendimento de outros recortes identitários que constituem o sujeito surdo, como: classe, gênero, sexualidade e raça, entre outros. Podemos pensar que a inclusão social de um homem branco surdo, será diferente da inclusão de um homem negro surdo e que se diferencia ainda mais em relação à inclusão de mulheres brancas surdas e mulheres negras surdas.

Sendo assim, esta dissertação simboliza um primeiro e importante passo no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR ao problematizar a intersecção entre “surdez” e “raça”, contribuindo para abertura de novas pesquisas interseccionais no campo da educação de surdos/as. Inserido na linha Diversidade, Diferença e Desigualdade Social em Educação, trabalhos similares como este, que se utilizam da interseccionalidade como ferramenta teórica para a construção de pesquisas, se apresentam nesta linha, porque o objetivo das teses e dissertações construídas dentro deste eixo tem como foco discutir e romper com...

...os processos educacionais e a distribuição desigual do poder na sociedade contemporânea o que abrange os mecanismos de produção, estabelecimento e reprodução de hierarquias e normatividades, entre outras formas de opressão, e suas representações nos processos discursivos, de modo a contribuir para a problematização e desconstrução de tais hierarquias (PPGE, 2018).

Outro aspecto importante a ser discutido é de onde parte o interesse em querer mapear estudantes negros/as surdos/as nos cursos de Letras Libras. Como tradutor/intérprete de Libras/Língua Portuguesa, negro, com longa experiência em instituições de ensino superior, foi possível observar a ausência de estudantes negros/as surdos/as na graduação e na pós-graduação, provocando a reflexão sobre a questão racial como também é uma das marcas

pautadas em bases sociológicas e antropológicas; subalternos podem ser membros da “base” como “intelectuais” das culturas minoritárias (LADD, 2013, p. 21).

que barra o acesso desse grupo nesses espaços institucionais, reproduzindo o histórico de exclusão da educação dos/as negros/as no Brasil.

Minha inquietação em relação a ausência de negros/as surdos/as se tornou mais presente quando, na graduação, eu como negro só interpretava para estudantes brancos/as surdos/as, me fazendo refletir que, assim como eu, os negros/as surdos/as se encontravam na mesma situação de exclusão dos/as outros/as negros/as do país, lutando para sair do lugar de subalternos/as. Porém, o que mais me afligia, era a ausência do debate. Quando em contato com surdos/as, tanto no ambiente informal, como no de trabalho, eu os questionava sobre as possíveis opressões a que negros/as surdos/as eram submetidos e a resposta mais frequente era que não existiam práticas de opressão na comunidade surda em relação à raça, gênero ou classe.

Esses discursos me faziam refletir que esse tipo de posicionamento reproduzia o mesmo modo de pensar da comunidade ouvinte em relação aos/as surdos/as, a ideia de uma *comunidade imaginada* (ANDERSON, 2008) que todos pertencem a um mesmo grupo, que possuem a mesma nacionalidade e marcadores igualitários como cultura e língua os colocam na qualidade de pertencentes a essa nação. Além do mais, a ideia de igualdade de direitos e que no Brasil não existe discriminação racial, ainda é marca da promoção do mito da democracia racial, que serviu como mecanismo político e ideológico, atendendo aos interesses políticos, à época, contribuindo para a realização dos objetivos econômicos brasileiros. A lógica arquitetada pelo Estado se construía da seguinte forma: inserindo os/as negros/as aos poucos na educação e no mercado de trabalho, assuntos como discriminação racial e desigualdade social deixariam de ser discutidos, além disto, era uma forma de continuar a implementar as políticas de branqueamento criadas no início do século XX.

Os discursos de igualdade de direitos, e que no Brasil todos são iguais, serviram como base para a naturalização do racismo, criando no imaginário social que todos/as possuem as mesmas oportunidades de ascensão e mobilidade social, além da incorporação do discurso da meritocracia por parte da população nacional.

A ideia de igualdade que também me perpassava, fazia crer que se eu me esforçasse chegaria onde quisesse, mas na verdade não foi bem assim. Em um país em que o racismo é institucionalizado e estruturado, a minha vida se tornaria

muito mais difícil. Eu teria que criar estratégias para continuar resistindo e ocupando espaços que historicamente foram negados à população negra.

Sendo assim, tornar-se negro⁴ (SOUSA, 1983) foi, para mim, algo que surgiu na infância, a partir da referência do meu pai como homem negro que se posicionava diante da família da minha mãe, que tinha por hábito me chamar de “moreno”, por ser uma família em que se constituía a partir de uma relação interracial. Foi das conversas que tive com ele, na infância, e de suas vivências como homem negro que me conscientizei das várias situações sociais em que um negro é estigmatizado: ser perseguido em locais públicos e privado por acharem que ele iria furtar ou roubar alguém, ser subestimado intelectualmente por algumas pessoas em seu local de trabalho, colocando em dúvida a sua capacidade de realizar as atividades profissionais, além dos perigos de andar pelas ruas em determinados horários e ser confundido ou acusado de algum crime que não tinha cometido...

Com a clareza desses estigmas sobre o homem negro, cresci educado pelo meu pai e minha mãe que me faziam criar estratégias de resistência na escola, no bairro em que morávamos e até na congregação religiosa que frequentávamos. As minhas vivências como homem negro na escola, me faziam acreditar que eu tinha que ser um dos melhores alunos para ganhar reconhecimento por parte dos professores/as e por isso me cobrava não podendo errar no trabalho e procurando ser o melhor, como forma de provar, que pessoas negras são capazes de ocuparem cargos que nos são negadas pela desconfiança racista sobre nossas habilidades intelectuais. Essas situações me abriram os olhos para a necessidade de trazer a discussão para dentro da comunidade surda, provocando-me a necessidade de ingressar na pesquisa, o que me proporcionaria maior competência teórica para a construção dessa discussão junto à comunidade negra surda.

No capítulo 4, deste trabalho, será possível conhecer as experiências das lideranças negras surdas, como os relatos dos/as ativista/as Sandro Santos e da

⁴Ser negro é, tomar consciência do processo ideológico, que através de um discurso mítico acerca de si, engendra uma estrutura do desconhecido que o aprisiona em uma imagem alienada, na qual se reconhece. Ser negro é tomar posse desta consciência e criar uma nova consciência que ressurgue o respeito as diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração. Assim, ser negro não é uma condição dada, a priori. É um vir a ser. Ser negro é tonar-se negro (SOUSA, 1983, p.77).

pesquisadora e militante Priscila Leonnor, que apresentam a importância da criação do Congresso Nacional da Inclusão Social do Negro Surdo, além da ocupação de negros/as surdos em espaços de resistência como o evento “Slam Contra ataque e Slam Resistência Surda” representados/as pela feminista negra surda Gabriela Grigolom.

1.1 NEGROS/AS SURDOS/AS: O QUE O LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO APONTA SOBRE AS PRODUÇÕES NA ÁREA?

Como primeiro passo para a construção teórica da pesquisa, foi necessário realizar o levantamento das publicações que mencionassem a relação “surdez” e “raça”, aplicada ao contexto do ensino superior, ou curso de Letras Libras. Para isso, foram utilizados os bancos de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁵ e o Google Acadêmico⁶, em 2017.

É importante ressaltar, que para o levantamento bibliográfico desta pesquisa, optou-se pelo uso do indicador “surdez”, termo ainda recorrente na literatura, sobretudo nas investigações de concepção clínico-terapêutica. Para Lopes (2011) em seu livro intitulado *Surdez e Educação*, o termo “surdez” deve ser disputado na produção acadêmica, já que a autora localiza a “surdez” no campo da cultura e identidade, desvinculando este termo do campo clínico-terapêutico em que a surdez é pensada como algo a ser corrigido. Como explicado pela autora, “se começarmos a narrar à surdez fora da área clínica e medicalizante, poderemos produzi-la de outras formas, entre elas como cultura” (LOPES, 2011, p.17).

Os resultados apontaram apenas seis (6) trabalhos que discutem o ingresso de estudantes surdos/as no ensino superior, ou no curso de Letras Libras, sem intersecção “surdez” e raça, mas com outros recortes identitários, como apresentado no quadro 1:

⁵Catálogo de teses.capes.gov.br/

⁶<https://scholar.google.com.br/>

QUADRO 1 - Tese e dissertações sobre o ingresso de surdos/as no ensino superior

Ano	Autor/Local	Gênero	Título	Descritores
2016	OLIVEIRA, Kate Mamh Universidade de São Paulo	Tese	Acesso do surdo a cursos superiores de formação de professores de Libras em instituições federais	Surdez; Ação Afirmativa.
2016	CASTRO, Fernanda Grazielle Aparecida Soares de/ Universidade Católica de Minas Gerais.	Dissertação	A formação docente e a constituição do professor surdo que atua com Libras no ensino superior.	Surdez; Letras Libras.
2014	DA SILVA, Cyntia França Cavalcante de Andrade/ Universidade Federal do Pará.	Dissertação	Representações sociais de discentes do curso letras/libras da UEPA acerca da pessoa surda.	Surdez; Letras Libras.
2012	LIMA, Priscila Escanfella Alves de/ Pontifícia Universidade Católica do Paraná,	Dissertação	O acesso e permanência de indivíduos surdos/as no ensino superior	Surdez; Ensino superior.
2011	DAROQUE, Samantha Camargo/ Universidade Federal de Minas Gerais.	Dissertação	Estudantes surdos/as no ensino superior: uma discussão necessária	Surdez; Ensino superior.
2009	MULLER, Cristiane Ramos/ Universidade Federal de Santa Maria.	Dissertação	Professor surdo no ensino superior: representações da prática docente	Surdez; Letras Libras

Fonte: organização do autor, 2017.

Embora os seis trabalhos mapeados não apresentassem o recorte da abordagem interseccional que nos propomos a investigar, julgamos importante apresentar as suas contribuições ao campo.

Oliveira (2016) teve como objetivo investigar e analisar o acesso dos surdos/as a cursos superiores de formação de professores de Libras em instituições federais, utilizando como pressuposto metodológico a abordagem qualitativa, pesquisa documental e a análise de conteúdo. Analisou 80 editais de processos seletivos de instituições federais para o ingresso em cursos de educação superior, com o recorte de 2006 a 2015. Os resultados obtidos apontaram para um quantitativo ainda escasso de vagas ofertadas nacionalmente para a formação de professores de Libras.

Castro (2016) também investiga a formação de professores, porém o seu objetivo geral é analisar as percepções de professores surdos/as sobre a formação docente para o ensino de Libras no ensino superior. A investigação foi

qualitativa e para obter os dados foram realizadas entrevistas individuais. Fizeram parte deste estudo oito professores surdos/as atuantes no ensino superior em instituições federais de educação superior. O resultado mostrou que os participantes não se identificavam como professores ou instrutores, sem habilitação formal, mesmo tendo habilidade para o ensino, mas que o início da atuação como instrutor, mesmo sem formação, contribuiu para a criação da identidade docente, incentivando a busca por uma certificação.

Silva (2014) analisa as representações sociais de discentes, caracterizando o perfil dos estudantes do curso de Letras Libras da Universidade Estadual da Paraíba (UEPA). O levantamento de dados se deu por meio de questionário, no qual os estudantes responderam à questão de pesquisa: “Para você o que é ser surdo?”, 19% dos discentes do curso de Letras Libras afirmaram que “o surdo é deficiente”, “o surdo apresenta uma anomalia auditiva”; 51,7% afirmaram que o surdo “é igual a qualquer outro”, “é igual ao ouvinte”; e 29,3% apresentaram diferença como alteridade, afirmando que o surdo “é visual”, o surdo “é usuário da Libras” e o “surdo é bilíngue”.

Lima (2012) investiga o acesso às instituições de ensino superior por indivíduos surdos/as e a permanência desses estudantes nos cursos de graduação. A coleta de dados foi realizada através de preenchimento de protocolo pelo setor responsável pelo vestibular, entrevistas com a supervisora deste setor, com a coordenadora e as professoras do curso de pedagogia, além dos registros dos candidatos surdos/as que participaram do processo seletivo de verão 2012. A análise dos dados revelou que a aprovação no exame vestibular das três primeiras candidatas surdas, uma boa escrita, e a reprovação das outras duas, com escrita desconexa, demonstra que o vestibular da universidade é excludente, ao exigir proficiência na língua escrita, não levando em consideração o aspecto semântico das redações, como prevê a legislação.

Já Daroque (2011) em sua pesquisa discute as condições que são oferecidas para estudantes surdos/as que frequentam o ensino superior. A coleta de dados foi realizada através de entrevistas individuais, os dizeres de estudantes surdos/as e seus professores universitários a respeito dos obstáculos e das possibilidades que os/as surdos/as encontra no seu cotidiano de estudo. Os achados mostram que, além das barreiras de comunicação e da insatisfação com questões didáticas, o grande obstáculo enfrentado pelos estudantes

surdos/as refere-se às dificuldades na leitura e na escrita e os professores destacam essas dificuldades com a língua como um sério entrave para o domínio de conteúdos.

E Muller (2009), por fim, problematiza as representações culturais sobre os professores surdos/as inseridos no ensino superior. A análise dos dados partiu dos discursos dos estudantes ouvintes, dos professores ouvintes e dos próprios professores surdos/as. Entre os resultados obtidos, as representações sobre e pelos professores surdos/as designam os espaços que eles ocupam no discurso das políticas de inclusão e, no caso específico, nas instituições de ensino superior.

Diante desse cenário de pesquisas que tratam da relação “surdez” e raça, observamos que existem apenas três pesquisas que investigam essa intersecção e que o último trabalho publicado foi no ano de 2013⁷, revelando uma pequena produção sobre essa temática, nos últimos cinco anos, como apresentado no Quadro 2

QUADRO 2 - Trabalhos que discutem intersecção entre “surdez” e raça, sem o recorte do ensino superior ou curso de Letras Libras.

2013	PEREIRA, Alex Sandrelanio dos Santos; PEREIRA, Rosenilde Oliveira/ Centro Universitário Salesiano de São Paulo, São Paulo.	Artigo	Surdo-negro soteropolitano: uma pesquisa exploratória sobre a sua percepção de opressão e exclusão	Discutir sobre a articulação temática entre surdez e raça, focalizando, a partir das reflexões de Paulo Freire, a tomada de consciência como princípio da ação do sujeito de reverter às marcas de opressão e exclusão.	Surdo Negro; Ensino superior.
2012	BUZAR, Francisco José Roma/. Universidade de Brasília, Brasília.	Dissertação	Interseccionalidade entre raça e surdez: a situação de surdos/as (as) negros (as) em São Luís- MA	Mostrar que as pessoas surdas negras se encontram fragilizadas devido a uma série de vulnerabilidades específicas, como inacessibilidade linguística, trabalhista e socioemocional, assim como, devido à sua invisibilidade nas comunidades surdas e negras, como também, nas	Surdez; Ação Afirmativa.

⁷ É importante ressaltar, que o levantamento das publicações expostas nesta pesquisa foi realizado no ano de 2017, sendo possível a publicação de outros trabalhos que discutam “surdez” e raça nos anos posteriores.

2012	FURTADO, Rita Simone Silveira/ Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.	Dissertação	Narrativa identitárias e educação: os surdos/as negros na contemporaneidade	políticas públicas. Objetiva investigar questões referentes à “dupla diferença”, tendo, como foco de análise, narrativas de surdos/as negros e os significados de ser “duplamente diferentes”.	Surdez; Letras Libras.
------	--	-------------	---	--	------------------------

Fonte: Organização do autor (2017)

Após leitura e análise dos três trabalhos, nota-se que Pereira e Pereira (2013) discutem a articulação temática entre surdez e raça, focalizando, a partir das reflexões de Paulo Freire, a tomada de consciência como princípio da ação do sujeito de reverter às marcas de opressão e exclusão.

Buzar (2012) parte do entrecruzamento entre raça e surdez, para compreender as circunstâncias concretas da experiência de intersecção vivenciada por surdos/as negros/as em São Luís - MA. Para tanto, utilizou metodologia qualitativa e como instrumento de pesquisa, recorreu a entrevistas semiestruturada, tendo contado com a participação de 30 pessoas surdas. O material obtido foi submetido à análise de discurso crítica e organizado em categorias e subcategorias, tendo como referencial teórico os Estudos Surdos, os estudos raciais e a educação de surdos/as.

E Furtado (2012) intersecciona surdez e raça na perspectiva de investigar questões referentes à “dupla diferença”, tendo, como foco de análise, narrativas de surdos/as negros e os significados de ser “duplamente diferentes”. Buscando conhecer as narrativas de surdos/as negros, concebidos aqui como sujeitos “duplamente diferentes”, trazem consigo representações e estereótipos produzidos culturalmente, sendo transmitidas às próximas gerações através da linguagem. A fim de conhecer como os surdos/as negros se narram, realizou-se a análise dos perfis dos estudantes do curso de licenciatura em Letras Libras, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), turma 2008. Os perfis são postados pelos estudantes no Espaço Virtual de aprendizagem do curso. Foram realizadas entrevistas com alguns surdos/as negros/as, estudantes desse curso e com estudantes de escolas de surdos/as localizadas em Porto Alegre.

Em síntese, os trabalhos de Pereira e Pereira (2013) e Buzar (2012) investigam os marcadores de opressão contra os/as negros/as surdos/as, sem o recorte do curso de Letras Libras. Com outro recorte, Furtado (2012) investiga

negros/as surdos/as no curso de Letras Libras, no ano de 2008, na Universidade Federal de Santa Catarina, quando o curso era ofertado na modalidade de ensino à distância, de 2006 a 2011, o que reforça a importância desta investigação em analisar os cursos de Letras Libras, desde o ano de 2009 a 2016, realizando uma análise ano a ano da ocupação dos/as negros/as surdos/as na graduação do curso de Letras Libras.

A partir dos levantamentos das pesquisas encontradas (Quadros 2 e 3), entendemos que a análise da ocupação dos/as estudantes surdos/as nos cursos de Letras Libras oportunizará o levantamento de dados sobre número de matrículas de negros/as surdos/as na graduação, diante da população surda geral. Além disso, o detalhamento do perfil desses estudantes, se são mulheres ou homens e a quais classes sociais pertencem, subsidiará uma análise sociológica da relevância dessa ocupação no contexto das políticas de inclusão, pós-década anos 2000.

A partir desse contexto, partimos de duas questões como principais interrogações que compõem nosso problema de pesquisa: a criação do curso de Letras Libras na modalidade à distância, a partir do ano de 2006, contribuiu para o ingresso de estudantes negros/as surdos/as no ensino superior? A ampliação do ingresso de surdos no ensino superior resultou na significativa ocupação de negros/as surdos/as nas universidades públicas federais?

Temos, diante dessas interrogações, o objetivo principal de analisar a ocupação de negros/as surdos/as nos cursos de graduação em Letras Libras, no ensino superior público. As ações complementares exigidas para as respostas às perguntas de pesquisa na investigação envolvem: analisar a relação epistemológica dos campos dos Estudos Surdos e das Relações Étnico-Raciais, buscando aproximações teóricas e de agenda política dos movimentos surdos/as e movimento negro; mapear dados de estudantes surdos/as nos cursos de Letras Libras (licenciatura e bacharelado) de universidades federais brasileiras, na modalidade Ead, a partir de 2009; e analisar a ocupação quantitativa dos/as discentes negros/as surdos/as, no ensino superior, a partir de referências e estimativas populacionais oficiais.

Assumimos como hipótese que a expansão dos cursos de Letras Libras, a partir de 2006, na modalidade Ead, que acarretou comprovado aumento de matrículas de estudantes surdos/as no ensino superior resultaria, também, em

ampliação do ingresso de estudantes negros/as surdos/as nessa graduação. Uma das razões seria a política afirmativa de cotas, baseada na Lei 12.711/2012, Art.1º, que orienta a reserva de, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, nas instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação. Em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno; também, o Art. 3º complementa que as vagas serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas, no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação. Além da prioridade de acesso aos candidatos/as surdos/as, no curso de Letras Libras, a reserva de vagas à população negra foi aplicada a todos os editais dos processos seletivos para a graduação em Letras Libras, o que implicaria ampliação de acesso de negros/as surdos/as, em tese.

O percurso metodológico proposto para a pesquisa tem abordagem quantitativa, analisando os dados por meio de procedimentos estatísticos. Para Luna (2002), a seleção de dados nas pesquisas quantitativas é mais facilitada porque elas tendem a não ser tão prolíficas no volume e/ou diversidade de informações coletadas e por existirem modelos de tratamento das informações (estatístico ou não). Os dados da pesquisa analisados foram os microdados contidos no Censo Ensino Superior, no banco de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) dos anos de 2009 à 2016.

A pesquisa documental realizada envolveu consulta a materiais que, de acordo com Luna (2002), podem assumir diversas formas como anuários estatísticos e censos, prontuários médicos, legislações e etc. Neste caso, em nossa pesquisa, iremos utilizar anuários estatísticos emitidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Censo Escolar, Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar (PNAD) e pela UFSC, dado o seu pioneirismo na oferta de cursos de Letras Libras, modalidade Ead.

Para o tratamento desses dados, foi utilizado o software SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) na organização de tabelas e gráficos que sistematizem as informações coletadas. Segundo Ferreira (1999) o SPSS é um

poderoso sistema de análises estatísticas e manuseamento de dados. O software foi criado com o objetivo de auxiliar pesquisadores das Ciências Sociais a criarem tabelas e gráficos dentro das normas acadêmicas possibilitando uma leitura precisa dos dados apresentados. Ferreira (1999) complementa enfatizando que o SPSS permite realizar todos os tipos de gráficos usuais em estatística, a fim de realçar as análises efetuadas.

Apresentada a justificativa que contextualiza a pesquisa, a dissertação está estruturada em seis partes: este texto introdutório que teve por objetivo debater aspectos gerais do tema da pesquisa, justificando sua relevância, apresentando o problema da pesquisa, as hipóteses, os objetivos e brevemente os procedimentos metodológicos que foram adotados.

No **Capítulo 2**, intitulado “Educação para surdos/as: construção de espaços para a diferença” é feita uma retrospectiva histórica da educação dos surdos/as e das pessoas com deficiência, a fim de compreender quais foram os avanços e conquistas que ocorreram, a partir da década de 1990, pelo fato de ser o período histórico que situa as políticas de inclusão, em especial no ensino superior.

O **Capítulo 3** “Interseccionalidade: uma ferramenta para os estudos da diversidade” tem como o objetivo compreender a interseccionalidade como ferramenta nos estudos do multiculturalismo crítico de resistência (MCLAREN, 1997), investigando os processos de ocupação de negros/as no ensino superior e como categorias como raça, gênero e classe, podem ser analisadas em seus diversos tipos de opressão. A seção “A invenção da surdez: ruptura com os discursos hegemônicos” dedica-se à discussão teórica das concepções do/a surdo/a situado no campo da diferença, com base em autores como Skliar (2013), Perlin (2003), Ladd (2013), Reis (2015) entre outros, que trazem conceitos propostos pelos Estudos Surdos, buscando ruptura com os discursos clínicos-terapêuticos. Na seção “Negros/as surdos/as: o outro lado da opressão” é relatado a trajetória de luta dos negros/as no Brasil e como o Movimento Negro vem atuando como ator político na luta contra o racismo.

O **Capítulo 4** “Negro/a surdo/a ou surdo/a negro/a” realiza-se a discussão sobre o multiculturalismo na comunidade surda, trazendo para o centro da discussão qual das identidades se apresenta primeiro a negra ou a surda. Na seção seguinte “Cruzando fronteiras: desestabilizando as identidades” é

discutida a ruptura com os discursos de unidade, demonstrando desta forma como as identidades não são fixas e os sujeitos são múltiplos. Em seguida é relatado a trajetória dos negros/as surdos/as dentro do Movimento Surdo e Negro, destacando-se ativistas negros/as surdos/as e como as pautas e reivindicações desse movimento vem sendo organizada; na última seção do capítulo realiza-se uma síntese histórica da luta e resistência dos negros/as surdos/as norte-americanos/as para ilustrar a contemporaneidade desse debate global.

O **Capítulo 5** “Percurso metodológico” tem como proposta descrever o cenário atual das pesquisas quantitativas no campo da educação no Brasil e apresentar o processo utilizado para a produção dos dados da pesquisa, através dos dados estatísticos de estudantes negros/as surdos/as nas instituições federais de ensino.

O **Capítulo 6** “A representatividade e ocupação de espaços de poder de negros/as surdos/as nos cursos de graduação em Letras Libras” trata-se da análise da ocupação dos/as estudantes negros/as surdos/as no curso de Letras Libras, pela consulta dos microdados contidos no banco de dados do Instituto Nacional de Pesquisa em Educação (INEP).

O trabalho se encerra com as considerações finais, retomando as questões que nortearam esta investigação e apresentando as contribuições dos resultados encontrados no mapeamento de estudantes negros/as surdos/as nos cursos de Letras Libras, aos estudos interseccionais.

2 EDUCAÇÃO PARA SURDOS/AS: construção de espaços para a diferença

O curso de Letras Libras ampliou a entrada de surdos/as nas universidades brasileiras. O ingresso do povo surdo⁸ nesses espaços de poder, começou a ser construído no final da década de 1980 e início dos anos 1990, com a insurgência do movimento surdo que, lutava politicamente em busca da implementação das escolas bilíngues, no contexto dos movimentos internacionais de inclusão. A luta por uma educação bilíngue teve um avanço significativo no ano de 2002, com a aprovação da Lei de Libras (Lei Federal nº 10.436/02) reconhecendo a Língua Brasileira de Sinais como forma de expressão e comunicação, constituindo um sistema linguístico, conquistando legalmente o status de língua.

A constatação da Libras como língua, permitiu o fortalecimento da luta dos/as surdos/as por uma educação bilíngue no contexto escolar, já que o direito à língua de sinais foi historicamente negado ao povo surdo, permanecendo sob os cuidados de uma pedagogia corretiva que tinha como meta a reabilitação dos/as surdos/as através do treinamento da fala e audição residual. Considerados “deficientes”, este grupo minoritário assim como as pessoas com deficiência, ficaram por anos agrupados em escolas e classes especiais recebendo uma educação terapêutica com caráter normalizador.

A educação especial sempre esteve separada da educação regular devido ao fato de considerarem as pessoas com deficiência “anormais”, já que se entendia que existia um desvio de conduta no alunado que não obedecia aos padrões educacionais estabelecidos.

Técnicas como a média, o olhar do especialista, os testes, enfim, vão instituir o lugar do aluno normal ou anormal, que deve ser incluído. Elas vão primeiro posicionar o aluno como excluído e, com a operação da norma que estabelece uma média, o posicionam como incluído. Ao estabelecerem as diferenças e exaltarem a homogeneidade, estabelece – se a média (SARDGNA, 2013, p. 46).

⁸ Este conceito será utilizado, ao longo do texto, para se referir aos sujeitos surdos/as que compartilham os costumes, história, tradições em comuns e pertencentes às mesmas peculiaridades culturais, ou seja, constroem sua concepção de mundo através do artefato cultural visual; defensores do que diz ser povo Surdo seriam os sujeitos surdos/as que podem não habitar no mesmo local, mas que estão ligados por um código de formação visual independentemente do nível linguístico (STROBEL, 2008, p. 34).

Estes que não obedeciam aos padrões normativos eram separados e recebiam uma educação especializada. Logo, não se fazia distinções entre as diferenças, todos eram denominados deficientes e deveriam ser educados a depender da deficiência. Como salientado por Kassar (2011) muitos estados implantaram serviços de higiene para identificação de crianças anormais e instituição de salas de aulas homogêneas, consideradas à época como mais produtiva. Essa homogeneização educacional no Brasil era reflexo de uma educação que queria lidar com as diferenças, as escolas brasileiras destinavam o seu ensino para as elites, enquanto uma grande parcela da população continuava analfabeta. É relatado por Kassar (2011), os motivos que não permitiram o Brasil ter uma educação de qualidade.

1. A organização econômica do Brasil nos períodos da Colônia e Império não necessitava da alfabetização e da instrução da massa trabalhadora (grande parcela da população vivia na zona rural e a economia baseava-se, inicialmente, na exploração de bens naturais e, posteriormente, na produção de monoculturas em grandes latifúndios); 2. Havia pouca atenção à educação também por parte de nossos colonizadores, pois registros de Portugal apontam que naquele país, no século XIX, grande parte da população não tinha acesso à instrução e era analfabeta; 3. Apesar de a educação ser prevista a “todos os cidadãos” (na Constituição de 1824), a massa de trabalhadores era composta de maioria escrava (2011, p. 63).

Para separar normais e “anormais” recorreu-se ao campo médico, para auxiliar na separação destes/as estudantes. Com as políticas públicas voltadas para mais aberturas de escolas e um ingresso maior de estudantes na educação básica, não existia uma atenção por parte dos governos em abrir escolas especiais para receber os/as estudantes considerados “deficientes”, primeiro era preciso sanar os problemas históricos que o país carregava, como o analfabetismo.

A matrícula de estudantes “especiais” no ensino regular nas escolas públicas e privadas era permitida, porém, com os incentivos financeiros do governo, criaram-se instituições especializadas para acolher esses/as estudantes, tornando-se assim instituições de referência na educação especial. Para abertura de turmas para pessoas “especiais” no ensino público e nas instituições especializadas que recebiam incentivos do governo, era preciso a supervisão de organismos públicos de inspeção sanitária (KASSAR, 2011, p. 63).

Com isto, no decorrer do século XX, a educação especial alcançou o terreno no campo das políticas públicas que permitiram as pessoas com deficiência e aos surdos/as o direito à educação, mas foi na década de 1990 que essas políticas ganharam forças e mais universalização, como explicado por Malleti e Ribeiro.

A partir da década de 1990 esta relação é afetada pela adesão, por parte do Brasil, às orientações internacionais tratadas na Declaração de Educação para Todos (CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990) e na Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais, resultado da Conferência Mundial Sobre Necessidades Educacionais Especiais (1994). Esses e outros documentos internacionais forneceram a base para a formulação das políticas educacionais brasileiras que incorporaram os discursos da universalização do ensino e da educação inclusiva (2014, p.177).

A Constituição de 1988, em seu Artº 6, assegura à população brasileira direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados. Esse esforço de promover os direitos sociais no Brasil acontecia em vista do país acabar de sair de mais de vinte anos de ditadura, período em que os direitos sociais, em todas as suas esferas foram negados.

A partir do AI – 5, o núcleo militar do poder concentrou-se na chamada comunidade de informações, isto é, naquelas figuras que estavam no comando dos órgãos de vigilância e repressão. Abriu-se um novo ciclo de cassação de mandatos, perda de direitos políticos e de expurgos do funcionalismo, abrangendo muitos professores universitários. Estabeleceu-se na prática a censura aos meios de comunicação; a tortura passou a fazer parte integrante dos métodos do governo (FAUSTO, 2015, p.265).

Com a retomada dos direitos sociais, ocorreu uma mudança na educação das pessoas com deficiência e dos/as surdos/as, com uma crise econômica aguda, o governo começou a justificar a entrega da educação especial para o Terceiro Setor, fato que possibilita o entendimento do recuo do poder público em relação aos serviços de atendimento especializado às pessoas com deficiências (KASSAR, 2012, p. 841).

Em um contexto dominante, com a educação especial nas mãos das Organizações não governamentais (ONGs) e a união do público com o privado,

através da terceira via⁹, no ano de 1994, na cidade de Salamanca, na Espanha, é realizada a “Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais”, com o objetivo de reformular a educação especial, trazendo uma nova perspectiva para a educação das pessoas com deficiência, a educação inclusiva, culminando no documento intitulado “Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências”, essa declaração enuncia que, diante do alto custo em manter instituições especializadas, as escolas comuns deveriam acolher todas as crianças independentes de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras (KASSAR, 2011, p. 71).

A Declaração de Salamanca tinha como diretrizes:

2. Acreditamos e Proclamamos que:

- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades.

3. Nós congregamos todos os governos e demandamos que eles:

- atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluir todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

A partir da Declaração de Salamanca, a orientação política principal é o fim da oferta da educação especial das escolas e classes especiais, passando a fazer parte de uma educação inclusiva, entendida como aquela ofertada em escolas regulares/comuns. Com a incorporação das diretrizes propostas na “Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais”, em Salamanca, no ano de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional propõe a adaptação das escolas brasileiras para o atendimento a todas as crianças, incluindo as pessoas com deficiência e os/as surdos/as.

Interessante notar que a Declaração de Salamanca faz menção específica à situação dos surdos/as, que deve ser tratada como exceção, em razão da diferença linguística:

As políticas educativas deverão levar em conta as diferenças individuais e as diversas situações. Deve ser levada em consideração, por exemplo, a importância da linguagem dos sinais como meio de comunicação para os surdos, e ser assegurado a todos os surdos acesso ao ensino da linguagem de sinais de seu país. Face às

⁹A Terceira Via defende a necessidade do Estado com interferência moderada na economia, assim como o combate à miséria e a responsabilidade pela segurança, saúde e educação e a previdência (GIDDENS, 2007).

necessidades específicas de comunicação de surdos/as e de surdo cegos, **seria mais conveniente que a educação lhes fosse ministrada em escolas especiais ou em classes ou unidades especiais nas escolas comuns** (BRASIL, 1994, p. 30). [grifos meus]

Desta forma, após as decisões tomadas a partir da Declaração de Salamanca, os/as estudantes deficientes e surdos/as deveriam se incluídos nas escolas regulares, porém as especificidades desses sujeitos deveriam ser respeitadas como acordado na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Como parte integrante do alunado público-alvo da educação especial, os/as surdos/as estiveram sempre alinhados a esse discurso e a concepção da deficiência.

No entanto, a partir dos anos de 1990, promove-se também um grande movimento mundial formado por pessoas surdas, familiares, profissionais e pesquisadores da área, promovendo uma ruptura com essa tradição discursiva.

Concomitantemente com as novas diretrizes da educação especial, o movimento surdo no Brasil, começa a se mobilizar no final da década de 1980, com o objetivo de assegurar o direito à educação por meio de sua primeira língua, a Libras. Com esse intuito, no ano de 1987 foi fundada a Feneis¹⁰ (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos) retomando a liderança surda os cargos de responsabilidade, passando a ter como representantes da diretoria os/as próprios/as surdos/as.

Ao mesmo passo que as políticas da educação sofriam mudanças, os/as surdos/as passavam a organizar movimentos requerendo o direito por uma educação bilíngue, diferenciada das práticas de reabilitação, até então, utilizadas nas escolas especiais. Lutando pelo direito ao acesso à educação, através da língua de sinais, no ano de 1999, na cidade de Porto Alegre é realizado V Congresso Latino – Americano de Educação Bilíngue para surdos/as, que

¹⁰ É importante destacar que antes a Feneis (Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo), era chamada de Feneida (Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo), com sede no Rio de Janeiro. A Feneida foi oficialmente fundada em 1978, após algumas reuniões organizadas por iniciativa de profissionais ouvintes, em que sua diretoria era constituída basicamente por ouvintes. Sendo assim, a Feneis nasceu com caráter estritamente político, luta primeiro lugar, pelo direito de autodeterminação dos/as surdos/as (RAMOS, 2004, p. 4).

mostrou a força de mobilização política da comunidade surda (FERNANDES; MOREIRA, 2014, p. 56), resultando na elaboração do documento “A Educação que nós, surdos, queremos”, cujas principais propostas votadas foram:

1. Propor o reconhecimento da língua de sinais como **língua da educação do surdo**.
2. Assegurar a toda criança surda o direito de **aprender línguas de sinais** e também português e outras línguas.
9. Regularizar ou implementar o ensino para os surdos **onde quer que eles estejam presentes**.
22. Considerar que a integração/inclusão **é prejudicial à cultura, a língua e à identidade surda**. (A EDUCAÇÃO QUE NÓS, SURDOS, QUEREMOS. 1999) [grifos meus].

Quando analisadas, as propostas que compõe o documento “A Educação que nós surdos queremos” encontrar-se-á o direito à educação em língua de sinais, além de assegurar a aquisição da Libras na infância e o prejuízo causado pela escola regular em que os surdos/as por anos foram obrigados a estarem.

Paralelamente a esse movimento, logo após a aprovação e a incorporação das diretrizes da Declaração de Salamanca, à LDB de 1996, surgem diversos programas para o fortalecimento da educação inclusiva e a preparação dos profissionais de educação, tais como: Programa Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial e Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado (2009); Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (2010); Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (2011), de formação de multiplicadores para a transformação de sistemas educacionais comuns em sistemas inclusivos; Programa Incluir (2013) (KASSAR, 2012, p.841).

Nota-se um número muito grande de programas voltados para a educação inclusiva, coincidindo como mesmo período da aprovação da Lei de Libras e do Decreto 5.626/2005, ambos reconhecendo a Libras como primeira língua da comunidade surda e pautando a formação de docentes surdos/as por meio da criação do curso de Letras Libras. A educação bilíngue para surdos/as deveria ser realizada desde a educação infantil até o ensino superior. Quando se trata da educação básica existem vários programas que viabilizam o ingresso dos/as estudantes com deficiência e surdos/as nas escolas regulares, em contrapartida, como será que se encontra a atual política educacional para os/as estudantes surdos/as que estão ingressando no ensino superior?

A educação dos/as surdos/as ainda permanece alinhada com a educação inclusiva, apesar da luta do movimento surdo por uma educação bilíngue, com profissionais qualificados e fluentes em língua de sinais. Deste movimento de luta por uma educação bilíngue, resultou, no ano de 2014, a instituição de um grupo de trabalho. A equipe técnica do MEC convidou pesquisadores/as, professores/as e militantes do movimento surdo para elaborar o documento intitulado *Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*, com conceitos e diretrizes para a educação de surdos/as nacional. No documento, a educação bilíngue dos/as surdos/as envolve:

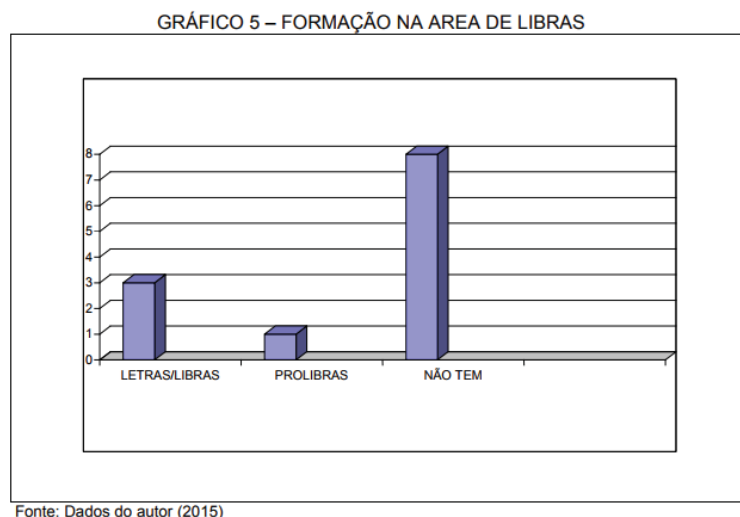
a criação de ambientes linguísticos para a aquisição da Libras como primeira língua (L1) por crianças surdas, no tempo de desenvolvimento linguístico esperado e similar ao das crianças ouvintes, e a aquisição do português como segunda língua (L2). A Educação Bilíngue é regular, em Libras, integra as línguas envolvidas em seu currículo e não faz parte do atendimento educacional especializado. O objetivo é garantir a aquisição e a aprendizagem das línguas envolvidas como condição necessária à educação do surdo, construindo sua identidade linguística e cultural em Libras e concluir a educação básica em situação de igualdade com as crianças ouvintes e falantes do português (BRASIL, 2014, p.6).

Como se vê, a posição de que a educação bilíngue não faz parte do atendimento educacional especializado (AEE) é indicada, já que o modelo de escola oportunizada aos/as estudantes surdos/as são em sua maioria escolas inclusivas, que não proporcionam modelos linguísticos e identitários para a aquisição da Libras como primeira língua (L1).

O Decreto 5.626/2005 determina a formação de docentes para o ensino de Libras nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio e destaca que pessoas surdas têm prioridade nesta formação docente, por meio do curso de graduação em Letras Libras. Com a aplicabilidade do Decreto, os/as estudantes surdos/as teriam seus direitos linguísticos respeitados, porém, a realidade apontada na dissertação do pesquisador surdo Jefferson Diego de Jesus (UFPR, 2015), que teve por objetivo realizar um estudo comparativo dos fundamentos da política de educação bilíngue para surdos/as nos contextos da escola bilíngue e do AEE em escolas da Região Metropolitana de Curitiba, é outra. Na Figura 1 é possível observar que 73% dos profissionais que estão trabalhando no AEE não possuem formação em Libras. Supõe-se que este percentual seja

generalizado no Brasil, visto que esse atendimento se constitui como espaço da educação especial, voltados para estudantes com deficiência, além dos/as surdos/as.

FIGURA 2– FORMAÇÃO DOS DOCENTES NOS AEEs



Fonte: Jesus (2015, p.100)

De acordo com Jesus (2015):

[...] a formação docente na área de Libras é ainda um campo em desenvolvimento, pois, apenas 27% das professoras possuem formação em graduação em Letras/Libras e 9% possuem certificação do ProLibras (Exame de Proficiência em Libras), diretrizes exigidas pela legislação. Por outro lado, 73%, isto é, a maioria das pesquisadas afirmaram não possuir nenhuma formação específica na área de Libras (JESUS, 2015, p. 99).

Assim, considerando que a formação linguística é o princípio de uma educação bilíngue de qualidade, podemos refletir que o atendimento educacional especializado (AEE) não vem cumprindo as diretrizes do Decreto 6.949/2009, que normatiza a Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência, no Art. 30, inciso 4, ao afirmar que:

“os surdos/as farão jus, em igualdade de oportunidades, às demais pessoas e que sua identidade cultural e linguística específica sejam reconhecida e apoiadas incluindo as línguas de sinais e a cultura surda”. (BRASIL, 2009).

Essa constatação de não cumprimento ao direito é perceptível na prática das escolas inclusivas, em que perdura a majoritária cultura ouvinte, negando ao surdo/a representações culturais e linguísticas em Libras para a construção de suas identidades.

2.1 LETRAS LIBRAS: UMA POLÍTICA DE INCLUSÃO DE SURDOS/AS NO ENSINO SUPERIOR

Se a década de 1990 foi o período da universalização da educação básica, nos anos 2000, durante o governo do então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva (2002-2011), criam-se políticas para grupos vulneráveis ocuparem os espaços da graduação, em programas como o ProUni (Programa Universidade para Todos)¹¹ e o Reuni¹² (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais).

Com as políticas de democratização de acesso ao ensino superior, surgiu a oportunidade dos/as surdos/as ingressarem nas instituições de ensino superior, na perspectiva das políticas inclusivas, seguindo o mesmo pressuposto da inclusão nos anos fundamentais e médio. Apesar dessas políticas ainda estarem contextualizadas em um cenário de monolinguismo, já que a língua vigente nesses espaços continuava a ser a língua portuguesa, o período foi o marco para a ocupação de espaço dos/as surdos/as e conseqüentemente da Libras no ensino superior.

Desse modo, as políticas linguísticas na educação superior ainda não são as desejadas pelos/as surdos/as, como forma de acesso ao conteúdo, já que as explicações em sala de aula são mediadas pelos intérpretes de Libras, de forma majoritária. Os intérpretes de língua de sinais realizam a comunicação entre surdos/as e ouvintes em situações de interpretação simultânea de aulas expositivas ou eventos (BRASIL, 2010).

A presença do profissional intérprete em sala de aula não contempla as políticas linguísticas para o povo surdo, já que a proposta defendida pela comunidade surda é uma educação bilíngue em que a primeira língua em sala de

¹¹O Programa Universidade para Todos – Prouni tem como finalidade com a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de ensino superior privadas <<http://prouniportal.mec.gov.br/o-programa>> Acesso em: 18/11/2018.

¹²Com o Reuni, o governo federal adotou uma série de medidas para retornar o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovam as expansões físicas, acadêmicas e pedagógicas da rede federal de educação superior. Os efeitos da iniciativa podem ser percebidos pelos expressivos números da expansão, iniciada em 2003 e com previsão de conclusão até 2012 <<http://reuni.mec.gov.br>> Acesso 18/11/2018).

aula seja a língua de sinais. Além disso, o intérprete de Libras acaba assumindo responsabilidades que não são parte de sua função, como realizar apoio pedagógico para os/as estudantes surdos/as. Por não estarem em um ambiente bilíngue, estudantes surdos/as calam-se diante de suas dúvidas, quando não possuem entendimento a respeito de um conceito ou até mesmo de uma palavra.

Diferente das escolas regulares, o ensino superior não permite que exista AEEs no contraturno, como bem lembrado por Fernandes e Moreira (2017); a proposta de AEE se mostra totalmente inviável ao estudante surdo adulto e trabalhador, que é o perfil dos estudantes que ingressam nas universidades. Com isto, não é muito difícil ver a evasão de estudantes surdos/as na graduação, percepção baseada também na minha experiência como tradutor intérprete que trabalha no ensino superior.

A política linguística a ser implantada nas universidades deveria permitir aos/as surdos/as o direito a uma pedagogia visual, em que a metodologia e a didática são voltadas para as práticas bilíngues. Essa política passaria por proposição de políticas públicas direcionadas para a contratação, ou abertura de concurso para professores/as surdos/as e ouvintes bilíngues. No entanto, a Lei 10.436/2002 e o Decreto 5.626/2005 que a regulamenta, faz menção, na prioridade de formação de docentes surdos/as no curso de graduação de licenciatura em Letras Libras, para atuarem como professores de Libras no ensino superior.

Como já posto, foi criado no ano de 2006, o curso de graduação em Letras Libras, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), modalidade Ead, ofertado para vários estados brasileiros. Com o baixo índice de surdos/as ingressando no ensino superior, os polos dos cursos de Letras Libras oportunizaram a presença desse grupo minoritário linguístico nos espaços universitários, promovendo o direito do uso da Libras e contribuindo na formação de profissionais da educação para surdos/as. Não menos importante, essa política proporcionou a abertura de concursos, cujas as vagas preferenciais foram ocupadas por professores/as surdos/as nas universidades.

Em 2012, o curso de Letras Libras se tornou presencial, possibilitando que outras universidades, além da Universidade Federal de Santa Catarina ofertassem o curso. No ano de 2014 foram abertos mais três polos do curso de Letras Libras, na modalidade Ead, nos estados de Santa Catarina, Maranhão e

Rio Grande do Sul, ofertados pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e o curso de Letras Libras, presencial, na Universidade Federal do Paraná (UFPR).

A abertura desses cursos se tornou realidade com a criação do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite, no Governo Dilma Rousseff (Gestão 2012- 2016), que tinha como pilar o Decreto nº 7.612/11, cuja meta era a equiparação de oportunidades para que a deficiência não fosse utilizada como impedimento à realização dos sonhos, desejos e projetos, valorizando o protagonismo e as escolhas dos brasileiros com deficiência e surdez (BRASIL, 2013, p.8). Entre os eixos abordados neste programa, estava o do acesso à educação bilíngue com a criação de vinte e sete cursos de Letras Libras – licenciatura e bacharelado e de doze cursos de Pedagogia Bilíngue; o programa ainda previa 690 vagas para que as instituições federais de educação contratassem professores, tradutores e intérpretes de Libras.

A criação dos cursos de Letras Libras possibilitou o ingresso de professores/as surdos/as nas universidades, através de concursos públicos, o ingresso de docentes surdos/as no curso superior foi e é importante...

...para que todos os estudantes se identifiquem com as mudanças educacionais, históricas, linguísticas e culturais, para a produção de discursos, construção de conhecimentos e para a heterogeneidade e naturalização das Línguas de Sinais (REIS, 2015, p. 47).

Outro aspecto a ser considerado é que a criação dos cursos de Letras Libras nas universidades permitiu a ampliação das políticas linguísticas no ensino superior, desde o processo seletivo, ingresso e permanência no curso, que passamos a ilustrar.

Na UFPR, especificamente, os editais e as provas nos vestibulares para ingresso no curso de Letras Libras são realizados em língua de sinais (figuras 3,4 e 5), oportunizando aos/as estudantes surdos/as o direito de resolver as questões da prova em sua língua materna. Além disso, o corpo docente é composto por professores/as surdos/as fluentes que dominam a língua de sinais.

FIGURA 3 - EDITAL N.º 44/2017 - NORMAS QUE REGEM O PROCESSO SELETIVO PARA O CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS - LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS - LIBRAS

EDITAIS E DOCUMENTOS DO PROCESSO SELETIVO

Edital n.º 44/2017 - Normas que regem o Processo Seletivo para o Curso de Licenciatura em Letras - Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS



Fonte: Núcleo de Concursos/UFPR (2017)

<http://portal.nc.ufpr.br/PortalNC/Concurso?concurso=LIBRAS2018> <Acesso em 10/05/2018.>.

FIGURA 4 - PROVA DO VESTIBULAR DO CURSO DE LETRAS LIBRAS 2017/2018



PROVAS APLICADAS (VERSÃO EM LIBRAS) - Licenciatura em Letras - LIBRAS – Surdos

Fonte: Núcleo de Concursos/UFPR (2017)

<http://portal.nc.ufpr.br/PortalNC/Concurso?concurso=LIBRAS2018> <Acesso em 10/05/2018.>.

Com a preocupação de que os/as surdos/as tenham acesso à educação que almejam uma educação bilíngue e de qualidade, tradutores intérpretes de Libras que fazem parte da Coordenação do Curso de Letras Libras, da Universidade Federal do Paraná (UFPR) realizam o trabalho de tradução dos textos e artigos que serão utilizados em sala de aula. No processo tradutório existe a preocupação com o letramento desses estudantes e aplica-se uma

pedagogia visual que articula imagens, gráficos e legendas à Libras, respeitando as necessidades de letramento visual desses estudantes:

O letramento no ensino superior envolve múltiplos desafios aos estudantes surdos que utilizam o português como segunda língua, já que seu processo de aproximação com gêneros textuais acadêmicos costuma causar estranhamento pelos usos da linguagem, do conhecimento técnico veiculado como conteúdo, da ausência de repertório lexical em Libras para sinalizar equivalentes na Língua Portuguesa, pela falta de experiência de interações verbais nessa esfera discursiva, pela complexidade dos conteúdos envolvidos nesse campo epistemológico (FERNANDES; MOREIRA, 2017, p. 140).

Em pesquisa de Iniciação Científica desenvolvida no âmbito da UFPR, coordenado e orientado pela professora Sueli Fernandes, cujo objeto envolvia o levantamento de necessidades de acessibilidade linguística pelos/as acadêmicos/as surdos/as, no curso de Letras Libras da UFPR, foi aplicado um questionário, com dezenove questões a 28 estudantes, cujas respostas apontaram a importância da tradução de materiais da língua portuguesa para a língua de sinais, devido às grandes dificuldades em seu processo de letramento em português, fruto de uma educação básica sem qualidade:

Em relação à leitura, 57,1% deles responderam apresentar pouca dificuldade; 14,3% tinham grande dificuldade e 7,1% não conseguiam ler; 21,4, % não possuíam nenhuma dificuldade com a leitura do português. Já em relação à escrita do português, o cenário muda pouco, 57,1% apresentavam pouca dificuldade, 21,4% grande dificuldade, 3,6% não conseguiam escrever; 17,9 % afirmaram não ter dificuldade (FERNANDES; MEDEIROS, 2017, p. 106).

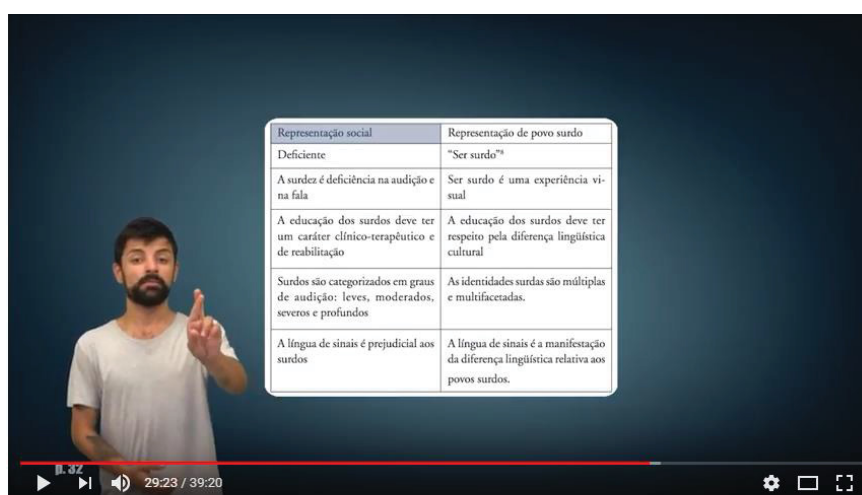
Os resultados constataram a dificuldade que a grande maioria dos estudantes surdos/as tem com a leitura e escrita da Língua Portuguesa, o que é alarmante, visto que o meio utilizado para o aprendizado e acesso ao conhecimento na universidade, são os textos nesta língua. Em outro momento da pesquisa, foi perguntado ao grupo de estudantes surdos/as que tipo de materiais eles gostariam que fossem traduzidos para a Língua Portuguesa, 75% dos estudantes responderam que gostariam da tradução de textos acadêmicos, como artigos e capítulos de livros (FERNANDES; MEDEIROS, 2017, p. 107).

Diante da necessidade da tradução de textos acadêmicos para língua de sinais, a UFPR, juntamente com a sua equipe de tradutores/intérpretes de Libras

criaram métodos de tradução com o objetivo de padronizar os artigos e demais materiais acadêmicos, obedecendo às normas surdas para produção de vídeos acadêmicos contidas no *site* da Revista Brasileira de Vídeo e Registro em Libras.

Essas ações de respeito à diferença surda, colaboram para a equidade na universidade, cumprindo as reivindicações do movimento surdo, possibilitando aos/as estudantes surdos/as autonomia em seus estudos e cumprindo com as propostas das políticas linguísticas requeridas pela comunidade.

FIGURA 5 - TEXTO TRADUZIDO PARA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS



História dos Surdos: Representações "mascaras" das identidades surdas - Karin Lilian Strobel

Fonte: *site* do curso de Letras Libras UFPR (2017)

<http://www.letraslibras.ufpr.br/>

3 INTERSECCIONALIDADE: uma ferramenta para os estudos da diversidade

Nesta seção, busca-se discutir a diversidade, realizando um exercício da interseccionalidade, partindo do recorte “surdez” e “raça”, que constituem objetos de análise nesta pesquisa.

Articular dois temas que tradicionalmente são tratados sem diálogo na literatura da área não é uma tarefa fácil. Como estabelecer a relação, preservando a identidade ideológica desses dois campos de pesquisa, que partem, muitas vezes de tradições epistemológicas diversas? Buscamos como alternativa recorrer ao conceito de interseccionalidade, cunhado pela pesquisadora e feminista negra Kimberlé Crenshaw, na década de 1980, na luta pelos direitos das mulheres negras norte americanas.

Embora conscientes de que a identidade surda não tenha sido objeto de atenção de Crenshaw, buscaremos conhecer como esse conceito tem sido aplicado nos estudos de raça/gênero, para, a partir daí, tentarmos identificar em que aspectos ele poderia ser aplicado ao nosso debate.

O conceito de interseccionalidade já vem sendo discutido dentro do movimento feminista negro, desde a primeira “onda” do feminismo universal, antes mesmo de Crenshaw cunhar este conceito. Feministas negras questionavam os espaços de poder que lhes eram oferecidos dentro do movimento feminista, argumentando que os discursos das feministas brancas universalizavam as mulheres, colocando-as sobre os mesmos mecanismos de opressão. Por mais que a categoria de gênero contemplasse a todas, era importante problematizar outras variáveis identitárias, como raça e gênero.

Friedan foi uma das principais formadoras do pensamento feminista contemporâneo. Significativamente, a perspectiva unidimensional da realidade das mulheres apresentadas em seu livro se tornou uma característica marcante do movimento feminista contemporâneo. Como Friedan, antes delas, as mulheres brancas que dominam o discurso feminista atual raramente questionam se sua perspectiva sobre a realidade da mulher se aplicam às experiências de vida das mulheres como coletivo. Também não estão cientes de até que ponto suas perspectivas refletem preconceitos de raça e classe, embora tenha havido uma consciência maior sobre esses preconceitos nos últimos anos. O racismo abunda nos textos de feministas brancas, reforçando a supremacia branca e negando a possibilidade de que as mulheres se conectem politicamente cruzando fronteiras étnicas e raciais. A recusa feminista, no passado, a chamar a atenção para

hierarquias raciais e as atacar, suprimiu a conexão entre raça e classe (hooks, 2015, p. 195).

As feministas brancas denunciavam que as mulheres, mesmo com formação superior, não tinham o direito de exercer as suas profissões e forçadamente tinham que assumir o papel de “donas de casa”. Essas mesmas mulheres que criticavam a estrutura do patriarcado, em muitos momentos não criticavam a opressão sofrida pelas mulheres que não tinham uma formação acadêmica, que eram pobres, que trabalhavam em trabalhos de menos prestígio e que em sua maioria eram mulheres negras, o que fez com que as feministas negras reivindicassem o seu lugar de fala (RIBEIRO, 2018), criando o movimento negro feminista. Outra questão levantada na pauta das ativistas e pesquisadoras negras norte americanas, é como as suas identidades são apagadas dependendo do contexto em que elas se encontram e no grupo que estão inseridas, pontuando a falta da narrativa de mulheres negras na historiografia negra.

Davis (2016) diz que “na historiografia negra, a história das mulheres negras foi silenciada, essas mulheres sempre foram englobadas na categoria Negra, como se ser negra fosse algo universal”, o gênero foi ignorado nessas pesquisas, fazendo com que as experiências negras se tornassem universais. Como salientado por Lorde (2009) em uma fala de protesto, a pesquisadora diz que, “dentro da comunidade lésbica sou negra e dentro da comunidade negra sou lésbica”. Dessa forma, a partir dessas reflexões, notou-se a necessidade de colocar em discussão o conceito de interseccionalidade, como uma ferramenta que pode auxiliar nos estudos que tensionam e cruzam categorias como gênero, raça e classe.

Sendo assim, o que dizer em relação aos negros/as surdos/as? O que a historiografia surda e negra está produzindo sobre esses sujeitos? Como as histórias de negros/as surdos/as estão sendo narradas e registradas? Estão as suas identidades sendo respeitadas enquanto sujeitos negros/as surdos/as?

A interseccionalidade vai muito além da discussão sobre “dupla diferença”, já que o conceito é uma ferramenta de pesquisa que permite ao pesquisador compreender como as opressões operam de formas diferentes em sujeitos que se constituem únicos e não como duplos. Assim, quando estamos

discutindo sobre sujeitos negros/as surdos/as, não estamos falando apenas de sujeitos que são surdos/as ou negros/as, mas sim de um sujeito interseccional que se torna único quando cruzadas essas interdependências.

Historicamente, as minorias e os grupos subalternos foram excluídos, não tendo oportunidades iguais a uma determinada parcela da população, que gozavam de privilégios e não problematizavam a posição social que ocupavam. O multiculturalismo como forma de resistência desses grupos minoritários faz a crítica ao poder de homens, brancos, heterossexuais e ouvintes, que ditam leis e normas a serem seguidas, criando relações de poder assimétricas. Essas características normativas só reforçam a ideia de que as relações de poder são desiguais e que as oportunidades de mobilidade e ascensão social atingem em sua maioria o mesmo grupo econômico, de gênero e raça.

Embora a Declaração Universal garanta a aplicação dos direitos humanos sem distinção de gênero, no passado, os direitos das mulheres e as circunstâncias específicas em que essas sofrem abusos foram formulados como sendo diferentes da visão clássica de abuso de direitos humanos e, portanto, marginais dentro de um regime que aspirava a uma aplicação universal. Tal universalismo, entretanto, fundamentava-se firmemente nas experiências dos homens (CRENSHAW, 2002, p.172).

Se tomarmos a questão racial como campo de análise iremos notar que as experiências vividas por homens brancos se diferenciam de homens negros, assim como mulheres negras e mulheres brancas tem experiências sociais diferenciadas. Segundo Crenshaw (2002)

A discriminação racial é frequentemente marcada pelo gênero, pois as mulheres podem às vezes vivenciar discriminações e outros abusos dos direitos humanos de uma maneira diferente dos homens, o imperativo de incorporação do gênero põe em destaque as formas pelas quais homens e mulheres são diferentemente afetados pela discriminação racial e por outras intolerâncias correlatas (CRENSHAW, 2002, p.173).

Partindo dessas opressões vivenciadas pelas mulheres negras, Crenshaw (2002) realiza a discussão e a crítica sobre a interseccionalidade em sua tese, no ano de 1989, colocando em questionamento para quem eram os

direitos humanos e como as opressões operavam de formas variadas, de acordo com cruzamentos de raça, gênero e classe social.

Poderíamos supor que as discussões sobre o “ser surdo” se localizariam no campo denominado por Crenshaw (2002) de **subinclusão**. Enquanto nas abordagens **superinclusivas** a própria *diferença é invisível*, nas abordagens **subinclusivas** a *diferença torna invisível* um conjunto de problemas (CRENSHAW, 2002, p. 176). Ou seja, quando se discute sobre a educação de surdos/as, problematizando práticas de colonização ouvinte como o Audismo/Ouvistismo¹³ que atuam sobre o corpo surdo, o enfoque costuma se concentrar apenas na experiência do surdo usuário da língua de sinais e com identidade cultural surda, não sendo consideradas as interdependências identitárias atravessadas pela classe, gênero e raça, por exemplo, na construção da análise.

Justifica-se a necessidade de fomentar o estudo da interseccionalidade no campo dos Estudos Surdos para buscar ampliar o olhar que, até então, centra-se no binarismo surdo/a X ouvinte, sem considerar aspectos conflitivos das relações surdo/a X surdos/as e o multiculturalismo que as atravessam. Como explicado por Crenshaw.

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas de interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e **outros sistemas discriminatórios** criam desigualdades que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classe e outras (2002, p. 177, grifo nosso).

Os estudos interseccionais proporcionam não só o estudo do racismo, sexismo ou opressão de classe, mas possibilitam que outros sistemas discriminatórios sejam analisados, em nosso caso o Audismo/Ouvintismo em uma perspectiva multicultural, possibilitando ampliar a compreensão de outros

¹³Audismo/Ouvintismo são manifestações do poder colonizador dos ouvintes sobre os/as surdos/as, um poder que se institucionalizou socialmente por meio de discursos e práticas de representações, a partir das quais os/as surdos/as são associados a narrativas e comportamentos ouvintes para serem integrados socialmente. (SKLIAR, 2013). Trataremos desse tema mais detidamente na seção 3.1.

mecanismos discriminatórios que atuam sobre o corpo surdo através de gênero, classe e raça.

3.1 A “INVENÇÃO” DA SURDEZ: RUPTURA COM OS DISCURSOS HEGEMÔNICOS

Nesta seção, inicialmente, apresentaremos um panorama da “invenção” da surdez pelo discurso médico, debatendo aspectos históricos e filosóficos que constituíram a narrativa do modelo clínico-terapêutico e a consequente ruptura promovida pelos Estudos Surdos com o campo da deficiência, a partir de novas representações e narrativas dos/as surdos/as como sujeitos da diferença. Para a fundamentação do texto dialogamos com autores/as como Lopes (2007), Skliar (2013), Rezende (2010), além de outros pesquisadores que se filiam aos Estudos Surdos em Educação.

Segundo a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seu Art. 1 todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. Aprovada e publicada após o fim da Segunda Guerra Mundial, em um momento da história de rupturas, em que se discutia o direito à diferença e à diversidade, a Declaração Universal dos Direitos Humanos não problematiza as questões multiculturais que questionam os discursos de universalizar os sujeitos.

A era pós-guerra foi marcada por revoltas que surgem em algumas partes do mundo, lideradas por minorias que reivindicam os seus direitos, se opondo aos discursos conservadores e normalizadores acompanhados das práticas colonialista das nações dominantes. Surgem os movimentos feminista, de negros, de LGBTs¹⁴, indígenas, pessoas com deficiências, surdos/as, entre outros, rompendo com os padrões e normas, até então fortemente pautadas na dominação de seus corpos. Desse modo, as reivindicações identitárias começam a ocupar espaço e passam a ser temas de estudos e discussões políticas e acadêmicas.

Para Silva e Silva (2017) esses questionamentos significavam “colocar na ordem do dia uma série de problemas, conceitos e agentes políticos, que geravam estratégias de lutas e tentativas de silenciamento”. Com as minorias

¹⁴ Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Travestis.

organizadas politicamente em movimentos sociais ocupando espaços e ganhando força, intensifica-se a necessidade de se discutir o multiculturalismo, transpondo-se discussões da luta de classe, para uma discussão de um multiculturalismo crítico de resistência (MCLAREN, 1997).

Por pertencer a uma comunidade de minoria linguística e que por anos sofreu com tentativas de subordinação, a comunidade surda luta assim como os demais grupos minoritários contra as tentativas de homogeneização cultural e linguística e problematiza os discursos clínicos-terapêuticos que perpassam por seus corpos.

A comunidade surda vem resistindo durante anos às práticas e os saberes ouvintes e em geral sustentados institucionalmente, em associações médicas, em clínicas médicas, de fonoaudiologia, de psicologia, em escolas e institutos educacionais e de correção de voz. Acusadas de desviarem os surdos do tratamento de que eles necessitam para estarem em uma sociedade majoritariamente ouvinte, as comunidades surdas ainda precisam criar estratégias para sobreviver e garantir aos surdos um espaço de identidade (LOPES, 2007, p.76).

Com os discursos clínico-terapêuticos infiltrando-se em espaços institucionalizados, como a escola, os/as surdos/as resistiram e continuaram garantindo a sua diferença cultural. A história do povo surdo¹⁵ foi marcada por uma historiografia clínico-terapêutica constituída por uma pedagogia corretiva, com o objetivo de normalizar e corrigir corpos deficientes. Segundo Skliar (2013) foram mais de cem anos de práticas de tentativa de correção e normalização e de violência institucional. O Ouvintismo e o oralismo se infiltraram na educação dos/as surdos/as, a partir do Congresso de Milão. No ano de 1880, na cidade de Milão, educadores reuniram-se para decidir o futuro da escolarização do povo surdo. No evento, seria decidido qual método era o melhor na educação de surdos/as, o gestualismo (corrente que defendia o uso da língua de sinais) ou oralismo. Encontravam-se presentes também especialistas da área da saúde, que defendiam a substituição da educação por meio da língua de sinais para o

¹⁵Povo surdo é uma referência aos sujeitos surdos/as que compartilham os costumes, história, tradições em comuns e pertencentes às mesmas peculiaridades culturais, ou seja, constrói sua concepção de mundo através do artefato cultural visual, isto é, usuários defensores do que se diz ser povo surdo, seriam os sujeitos surdos/as que podem não habitar no mesmo local, mas que estão ligados por um código de formação visual independente do nível linguístico (STROBEL, 2008, p.34).

método oralista, baseado em práticas terapêuticas de reabilitação oral e auditiva. Entre algumas decisões tomadas durante o evento podemos citar

O Congresso: Considerando a incontestável superioridade da linguagem oral sobre a de sinais na reintegração do surdo-mudo à sociedade, permitindo a mais perfeita aquisição de conhecimento.

Declara: Que se deve dar preferência ao Método Oral ao invés do método de sinais para a educação e ensino do surdo-mudo.

O Congresso: Considerando que o uso simultâneo da língua oral e da língua de sinais oferece prejuízo à fala, à leitura labial e à precisão de ideias,

Declara: Que se deve dar preferência ao Método Oral Puro. (KINSEY, 2011).

Para Rezende (2010) esse congresso representou um esforço para que o oralismo se tornasse o método de ensino para os/as surdos/as, apesar das resistências surdas contarem que as línguas de sinais sobreviviam nas instituições ao redor do mundo. O modelo ouvintista foi institucionalizado, não oportunizando aos surdos/as o direito de uma educação através da língua de sinais. No século seguinte às decisões do Congresso, o Audismo atuava como forma de dominação dos ouvintes, restaurando e exercendo a autoridade sobre a comunidade surda (LANE, 1992, p. 52).

O Ouvintismo é um desdobramento audista hegemônico no terreno educacional, descrito como um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte. Nesse olhar-se e narrar-se como ser incompleto é que acontecem as percepções do “ser deficiente” por não ser ouvinte, percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais de correção nas escolas (SKLIAR, 2013, p.15).

O Ouvintismo ganhou força através do discurso clínico-terapêutico, popularizando a necessidade da correção da surdez, considerada como uma anormalidade, em uma tentativa de evitar a diferença. Fernandes (2013) explica que a negação da diferença se realizou através da prática mais óbvia: fazer com que o surdo falasse como um ouvinte e impedir que se expressasse com sinais.

Com o objetivo de incluir os/as surdos/as na sociedade a fim de torná-los/as pertencentes a um grupo majoritário, cria-se a surdez como um campo conceitual e ideológico de localização das narrativas sobre os sujeitos surdos/as, a partir da deficiência de audição e da linguagem oral. A surdez localizada no

campo da deficiência passa a ser discutida/apresentada pelo colonizador ouvinte, na concepção clínico-terapêutico, como algo a ser reabilitado, difundindo a normalização desses sujeitos, a fim de se enquadrarem aos padrões estipulados por quem ouve e fala uma língua oral. Para Rezende

Foi nesse campo da medicina que se inventou a surdez como deficiência, que se produziram discursos e saberes sobre os surdos como deficientes e necessitados e que se inventaram técnicas de correção. Técnicas de correção inventadas. Discursos científicos inventados. Saberes e práticas discursivas inventadas. Discursos fabricados sobre a normalização surda (2010, p. 44).

Normalizar o surdo é uma forma de negá-lo, negar a sua diferença, língua, cultura e identidade. Assim, as práticas clínicas aplicadas pelos ouvintes ao longo dos anos, se esforçaram em reabilitar a fala oral do surdo, negando a sua subjetividade, o retirando de sua comunidade, de modo a deslocar sua identidade. Para Lane (1992) no estereótipo do ouvinte, a surdez representa a falta e não a presença de algo. Ao representar o/a surdo/a através da surdez, o campo clínico traduz o/a surdo/a como incapaz, sem língua e sem cultura.

Na figura 6, a seguir, apresenta-se um quadro com características estereotipadas dos/as surdos/as, elaborado pelo psicólogo e pesquisador Harlan Lane (1992), resultante de 20 anos de investigação psicométrica, construída por meio da leitura de artigos e livros sobre crianças e adultos surdos/as, a partir de avaliações psicológicas:

FIGURA 6 - ESTEREÓTIPO SURDO NO DISCURSO CLÍNICO-TERAPÊUTICO

Algumas características atribuídas aos surdos na literatura profissional

Social	Cognitiva	Comportamental	Emocional
Admiração, depende da	Conceptualmente fraco	Agressivo	Inconfidente Falta de
A-social	Concreto	Andrógino	Ansiedade
Infantil	Céptico	Consciente	Depressivo
Fechado	Egocêntrico	Hedonista	Emocionalmente perturbado
Competitivo	Falhas Externas	Imaturo	Imaturo
Consciência Fraca	Falhas Internas	Impulsivo	Falta de empatia
Crédulo	Fraco discernimento	Falta de Iniciativa	Explosivo
Dependente	Introspecção: nenhuma	Pouco Interesse	Frustrado
Desobediente	Linguagem: nenhuma	Desenvolvimento motor lento	Facilmente irritável
Irresponsável	Linguagem Pobre	Personalidade pouco desenvolvida	Caprichoso
Isolado	Mecanicamente inapto	Possessivo	Neurótico
Moralmente atrasado	Ingênuo	Rígido	Paranóico
Rígido	Raciocínio estreito	Caminha arrastando os pés	Apaixonado
Timido	Autoconsciência fraca	Teimoso	Reações Psicóticas
Submisso	Astuto	Desconfiado	Sério
Sugestionável	Pensamento confuso		Temperamental
Desintegrado	Alheado		Sem sentimento
	Pouco Inteligente		

Fonte: Lane (1992, p.47)

Como pode ser visto, os/as surdos/as patologizados/as pela medicina são enquadrados como deficientes, sem moral, socialmente comprometidos, cognitivamente atrasados e inaptos, comportamentalmente agressivos e imaturos, com graves perturbações emocionais. Essa síntese justificou a atenção clínica voltada para a correção, treinamento e cura da surdez, em detrimento da visão cultural do sujeito. Para Perlin (2003), na clínica o/a surdo/a é tido como anormal devido à surdez, apresentando-o como um corpo surdo a corrigir, a norma estabelece a deficiência.

É importante esclarecer que ao discutirmos a surdez não a estamos negando enquanto materialidade do corpo surdo. É inegável que exista a perda auditiva, causada por inúmeras patologias, doenças adquiridas ou como um traço hereditário, com diversos níveis e escalas de decibéis que comprometem a fisiologia da audição, como explica a medicina. Mas o que se coloca em discussão é reduzir a complexidade do sujeito surdo/a, à fisiologia de seu ouvido, como alguém que possui uma falta, algo que necessita ser consertado, reabilitado e curado. O que se nega é a construção cultural e discursiva sobre a surdez, considerar o sujeito surdo como se ele fosse apenas uma “orelha”. Como bem explicado por Lopes (2007), “culturalmente produzimos o anormal, o surdo, o deficiente, o desviante, o exótico, o comum, entre outros que poderiam compor uma lista infindável de sujeitos”.

Os/as surdos/as são ameaçados, não só pelo discurso clínico construído e consolidado, desde o Congresso de Milão, como, também, com a formação da cultura nacional, que cria padrões e normas para tornar a nação única e monocultural. De acordo com Hall

A formação de uma cultura nacional contribuiu para criar padrões de alfabetizações universais, generalizou uma única língua como meio dominante de comunicação em toda nação, criou uma cultura homogênea e manteve instituições culturais nacionais, como por exemplo, um sistema educacional nacional (2006, p. 49, 50).

Em uma comunidade majoritariamente ouvinte, uma parcela considerável da sociedade, tenta negar o Outro, através de estratégias e táticas homogeneizadoras, a cultura nacional procura unificar todos os sujeitos que compõe uma população em uma unidade identitária e cultural,

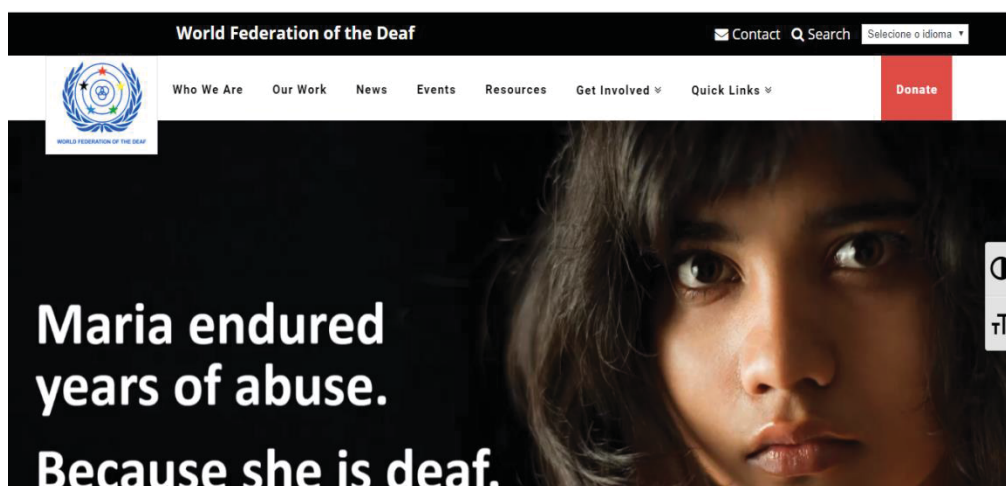
para representar a todos como uma grande família nacional (STROBEL, 2008, p. 27). Entre os diversos campos utilizados para unificar um grupo, aproveita-se o da educação como um campo de dominação e negação do multiculturalismo. Utiliza-se de mecanismos, entre eles os currículos, como forma de negação das diferenças.

A educação dos/as surdos/as sofreu um golpe por meio do oralismo, não permitindo que os/as surdos/as fossem educados/as na sua primeira língua, a língua de sinais. Com a criação da educação especial, que é o espaço habitual onde se produzem e se reproduzem táticas e estratégias de naturalização dos/as surdos/as em ouvintes (SKLIAR, 2013, p. 11), estes sujeitos são levados a se enquadrarem no padrão dominante estabelecido, assim como, tomá-lo como modelo de representação.

Como estratégia de resistência, os/as surdos/as continuaram mobilizando-se com o objetivo de reivindicar o direito de serem reconhecidos como sujeitos socioantropológicos, promovendo a ruptura com a representação da deficiência em que foram/são enquadrados, historicamente, nos discursos legais, educacionais, médicos, religiosos e todas as outras esferas que constroem representações simbólicas na sociedade. Além disso, organizaram-se mundialmente através do World Federation of the Deaf¹⁶ (WFD), criada no ano de 1951, entidade que denuncia a privação dos/as surdos/as à acessibilidade linguística, da igualdade de direitos humanos e participação política, sendo assim, a missão da WFD é trabalhar para que os direitos humanos do povo surdo ao redor do mundo sejam respeitados.

¹⁶ Maria suportou anos de opressão. Por que ela é Surda. <<http://wfdeaf.org/>>

FIGURA 7 - WORLD FEDERATION OF THE DEAF



Fonte: World Federation of the Deaf

Foram inúmeros os episódios que mobilizaram a comunidade surda mundial a romper com a educação especial, ao longo dos anos, na luta em prol de uma educação que os respeitem como grupo linguístico. Desta forma, surdos/as, familiares, aliados e profissionais da educação, começaram a ocupar espaços políticos e a organizar passeatas e manifestações, como ocorreu em 2011, (FIGURA 7) quando o “Movimento Surdo em defesa das Escolas Bilíngues para Surdos” mobilizou a comunidade surda para uma manifestação em Brasília, no Ministério de Educação, para defesa de seus direitos linguísticos.

FIGURA 8- MOVIMENTO SURDO EM DEFESA DAS ES/COLAS BILÍNGUES PARA SURDOS/AS NO ANO DE 2011



Fonte: <http://vanessavidalcidadania.blogspot.com.br/2011/08/movimento-surdo-em-favor-da-educacao-e.html>> Acesso em 19/05/2018

O contexto desse movimento foi à ameaça do fechamento do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), escola centenária, a primeira escola de surdos/as do Brasil, que abrigou e formou várias lideranças surdas de todo o país, representando o berço da resistência da língua de sinais e da cultura surda (CAMPELLO; RESENDE, 2014, p.77). Lideranças surdas e comunidade surda uniram forças para irem até Brasília manifestar-se contra a decisão do Ministério da Educação (MEC), com sua perspectiva de inclusão total, sem apoio de escolas especiais para alguns.

Como explicado por Campello e Resende (2014), os dias 19 e 20 de maio de 2011 foram dias marcantes e históricos para a vida dos/as surdos/as, “foram dias eternizados em nossos corações como representação da resistência surda contra a autoridade do Ministério da Educação”. Com as mobilizações acontecendo nas ruas e os líderes surdos/as e aliados exigindo que os parlamentares votassem contra o posicionamento do MEC ao fechamento do INES, foi construída uma carta aberta escrita ao Ministro da Educação, à época, Fernando Haddad:

Nós, surdos, militantes das causas dos nossos compatriotas surdos, apelamos a Vossa Excelência pelo nosso direito de escolha da educação que melhor atende aos surdos brasileiros que têm a Libras como primeira língua. Concordamos que “O Brasil tem que ter 100% das crianças e jovens com deficiência na escola”, sim, mas não concordamos que a escola regular inclusiva seja o único e nem o melhor espaço onde todas essas crianças e jovens conseguem aprender com qualidade. Afirmar que “A política de educação inclusiva permitiu um crescimento espetacular, de forma que os estudantes com deficiência convivem com os outros estudantes e os outros estudantes convivem com eles” nos angustia, pois queremos conviver com os demais cidadãos brasileiros, sim, mas queremos, acima de tudo, que a escola nos ensine. [...] Escrevemos essa carta, juntos, para dizer-lhe, respeitosamente, mas com a ênfase necessária à gravidade que o tema exige que suas falas não tenham fundamento científico ou empírico, conforme mostram nossas próprias pesquisas e as de um sem número de outros pesquisadores brasileiros. Várias pesquisas mostram que os surdos melhor incluídos socialmente são os que estudam nas Escolas Bilíngues, que têm a Língua de Sinais brasileira, sua língua materna, como primeira língua de convívio e instrução, possibilitando o desenvolvimento da competência em Língua Portuguesa escrita, como segunda língua para leitura, convivência social e aprendizado. (CARTA Aberta ao Ministro da Educação, 2012).

Com a entrega da carta ao Ministro da Educação e mobilização por três anos, em 2014 foi aprovada a redação do Plano Nacional de Educação (2014-2024) na Câmara dos Deputados e sancionada pela presidenta Dilma Rousseff, conforme reivindicava a comunidade surda, com a oferta de escolas bilíngues para surdos/as, mais uma vez o povo surdo conseguiu resistir aos ataques contra a sua cultura e identidade.

Um dos territórios que possibilita a comunidade surda compartilhar suas experiências através da língua de sinais e de fortalecer a sua identidade são as escolas bilíngues. Com o ensino da Libras como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa como segunda língua (L2), na modalidade escrita, a escola bilíngue para surdos/as proporciona que professores/as surdos/as sirvam de modelo linguístico para os estudantes, além de ser um espaço para construção de suas identidades. O rompimento da comunidade surda com as escolas inclusivas, deixa de aplicar uma pedagogia corretiva, que estabelecia ao surdo, ser o outro na mesmidade e negava a sua alteridade (PERLIN, 2003, p.143).

A história da educação nos faz supor que a escola, ao longo de sua construção, enquanto instituição educacional sempre teve por objetivo usar mecanismos que moldassem e docilizassem os corpos de seus estudantes, ou, como explica Veiga-Neto (2003), a educação escolarizada foi logo colocada a

serviço da Modernidade que deveria se tornar a mais homogênea e a menos ambivalente possível. Em outras palavras, uma sociedade mais previsível e segura possível. Com um currículo construído para a negação do outro e sua alteridade, a escola surge como um meio de governar os corpos dos discentes, negando as diferenças, com discursos de igualdade.

Por isso, o aumento das escolas bilíngues para surdos/as oportuniza a eles/as manter a sua diferença e promover a sua alteridade, como sujeitos pertencentes a uma comunidade que utiliza uma língua visual-espacial e que os trata como sujeitos que possuem uma história cultural própria. Assim, a escola bilíngue permite aos surdos/as, de acordo com Skliar:

A potencialidade da aquisição e desenvolvimento da língua de sinais como primeira língua; a potencialidade de identificação das crianças com seus pares adultos surdos; a potencialidade do desenvolvimento de estruturas, formas e funções cognitivas visuais; a potencialidade de uma vida comunitária e desenvolvimento de processos culturais específicos (2013, p.26).

Falar da educação para surdos/as é também colocar em pauta a discussão do currículo multicultural, pois sem esse debate pode-se cair nas mesmas armadilhas que as escolas especiais e inclusivas praticaram ao longo desses anos, a ideia de homogeneidade. Também criar um currículo apenas para uma educação bilíngue, tal como concebida nas políticas inclusivas, ou seja, uma proposta que se realiza pela oferta de intérpretes na escola comum, correria o risco de negar a diversidade que acontece nos espaços destas escolas. Por isso Silva (2016) diz que “o currículo multicultural tem que ir muito além do discurso de respeito e tolerância, esses currículos devem ser construídos a partir de um multiculturalismo crítico de resistência”.

Para Skliar (2013) ao falar dos surdos/as podemos, involuntariamente, descrever somente homens surdos, brancos de classe média que frequentam as instituições escolares, cometendo o erro de colocar os/as surdos/as como um grupo homogêneo. Sendo assim, é preciso que as escolas bilíngues considerem o multiculturalismo presente no espaço educacional, como mulheres surdas, LGBTs surdos/as, negros/as surdos/as, indígenas surdos/as que fazem parte e compõe o povo e a comunidade surda negando os sistemas binários que sempre circularam nas escolas inclusivas e especiais.

3. 2 NEGRO SURDO: A OUTRA DIMENSÃO DA OPRESSÃO

Como discutido na seção anterior é necessário à ruptura com os discursos hegemônicos, para não correr o risco desses tornarem-se normas entre os/as surdos/as.

Percorremos os caminhos que levaram a invenção da surdez, mas precisamos também investigar como a raça foi inventada como meio de subalternizar os/as negros/as.

Historicamente a imagem do negro foi inventada como uma justificava de manter a estrutura racista, excluindo e subalternizando o povo negro. Esses mitos criados sobre o negro, segundo Souza (1983) objetiva escamotear o real, produzir o ilusório, negar a história, transformá-la em natureza. A criação do mito negro é uma das táticas utilizadas para esconder e apagar a história da comunidade negra. Este processo de apagamento da história dos/as negros/as ocorre desde o século XV com a ocupação e colonização dos europeus no continente africano, e no Brasil, permaneceu após o fim da escravidão.

Do ponto de vista das representações do Outro, os viajantes europeus continuaram a se utilizar de seu senso ou sentido de normalidade para identificar as características físicas e culturais “anormais” dos povos com que eles estabeleciam contato e, posteriormente, descreviam. Isso resultou em uma imagem negativa do Outro que foi usada para definir e legitimar o que era considerado como qualidades positivas de ambos, autor e leitor (SILVERIO, 1999, p.11).

Como de costume, um grupo majoritário estipula normas e padrões a fim de subjugar outro grupo para alcançar seus interesses. Além do mais, os discursos colonialistas posicionaram os/as negros/as na sociedade e construíram a sua imagem historicamente. “As raças são discursos sobre origem de um grupo, que usam termos que remetem a transmissão de traços fisionômicos, qualidades morais, intelectuais e psicológicas” (GUIMARÃES, 2008, p.66). Agindo desta forma, o colonizador construiu o estereotipo negro para justificar seus atos de dominação e exploração.

Fage (2010) explica que os europeus julgavam que as outras nações por não compartilharem de seus modos e de sua cultura não possuíam uma história.

Esse pensamento ganhou força no Iluminismo e no Renascimento, com o fim da Idade Média e início da Idade Moderna, o homem branco europeu, passou a ser o centro do mundo, deixando as crenças teocêntricas, baseadas em um criador superior, acreditando que o ser humano a partir de sua razão, poderia fazer suas escolhas e tomar as suas próprias decisões.

Com isso, a ciência ganhou força e o pensamento positivista vigorou e começou a ganhar mais adeptos. Através da ciência seria possível explicar todos os fenômenos no mundo. Além disso, a filosofia disseminava-se reafirmando que o ser humano era guiado pela razão e que por meio dela seria possível viver em sociedade, criando leis que gerissem e organizassem as pessoas socialmente. Desta forma, a Europa passava a ser o centro do mundo, o modelo cultural e social a ser copiada por todos, segundo os europeus.

Fage (2010) conclui ressaltando que a história do europeu constituía a chave de todo o conhecimento e a história das outras sociedades não tinha nenhuma importância, esta atitude era adotada, sobretudo em relação à África. Ao chegar ao continente africano no século XV, o colonizador europeu notou o potencial econômico das terras africanas e lá se instalaram, estabelecendo colônias espalhadas pela África, o europeu justificava a sua permanência no continente africano como uma forma de salvar aquela civilização que segundo eles, encontrava-se atrasada.

Sendo assim a escravidão e o racismo serviam para manter a estrutura hierárquica social entre escravocratas e escravizados, colonizadores e colonizados. Para Cabecinhas (2010), o racismo é estruturante e mantém um sistema social que favorece uma raça – os/as brancos/as – em detrimento de outra – os/as negros/as. O sistema social estabelecido pelos colonizadores brancos em que os/as negro/as foram inclusos, passou a utilizar a sua força de trabalho, dando início a diáspora negra. Os/as negros/as escravizados/as eram tratados como mercadoria, era comum serem chamados de “peças”. A representação da Europa como centro do mundo caminhou a par da imaginação da África como periferia incivilizada (BARROS, 2014, p.41).

Ao serem submetidos a tratamentos sub-humanos, os/as negros/as escravizados/as permaneceram resistindo e lutando por suas liberdades, planejando estratégias de fuga, através de lutas contra o sistema escravagista. Um exemplo de resistência negra foram os quilombos, que serviam e

permanecem servindo como um modelo de organização social (BARROS, 2014, p.188). Como explicado por Moura (1992) a rebelião dos escravizados contra o escravismo e a criação dos quilombos pode ser denominado de quilombagem. A seguir ele nos explica:

Entendemos como quilombagem o movimento de rebeldia permanente organizado e dirigido pelos próprios escravos que se verificou durante o escravismo brasileiro em todo território nacional. Movimento de mudança social provocado, ele foi uma força de desgaste significativa ao sistema escravista, solapou as suas bases em diversos níveis – econômico, social e militar – e influiu poderosamente para que esse tipo de trabalho entrasse em crise e fosse substituído por trabalho livre (MOURA, 1992, p. 22).

Os quilombos eram espaços de resistência e luta negra contra o sistema escravista. Com as insurreições negras e a pressão internacional e dos abolicionistas, no ano de 1888 é assinada a Abolição da Escravatura, tornando os/as negros/as escravizados/as, livres. O governo brasileiro, querendo apagar o passado escravagista do país, promove a ideia do mito da “democracia racial” (FERNANDES, 2007), afirmando em seus discursos que todos/as os brasileiros/as tinham as mesmas oportunidades sociais, como acesso à educação e inserção no mercado de trabalho. Impulsionar o mito da “democracia racial” no Brasil e no mundo fazia parte de um plano político e ideológico. Os/as negros/as eram inseridos na sociedade principalmente nas áreas urbanas, sendo absorvidos pelas indústrias que cresciam em algumas cidades do país, cumprindo com os planos políticos e nacionais, assim, o sistema político funcionava guiado por princípios universalistas genéricos, não havendo espaço para o reconhecimento de formações étnico-raciais (GUIMARÃES, 2006).

Neste mesmo momento, imigrantes europeus chegavam ao Brasil não apenas com o objetivo de substituir a mão de obra escravizada, mas também faziam parte do plano político nacional de branqueamento da população brasileira. Para Nascimento (1978) o objetivo estabelecido pela política imigratória foi o desaparecimento do/a negro/a através da “salvação” do sangue europeu, e este foi o alvo central na política nacional durante o século XX.

A mestiçagem começa a ser alvo de preocupação dos políticos e cientistas da época, acreditava-se que quanto mais mestiço um povo mais degenerado ele seria. Conforme Arthur Gobineau (1816 – 1888), influente diplomata e escritor francês, era necessário fortalecer os valores mais altos das

raças europeias, com isto a raça negra desapareceria completamente em dois séculos (NASCIMENTO, 1978, p. 70).

A preocupação da mestiçagem no Brasil ocasionou o início de discussões e pesquisas eugênicas no país. De acordo com Neves (2008), o movimento eugenista se intensificou no Brasil no início do século XX e, em 1918, foi fundada a Sociedade Eugênica de São Paulo durante uma reunião na Faculdade de Medicina em São Paulo cujo objetivo era discutir os trabalhos de Francis Galton¹⁷ (1822-1911), liderados pelo pai da Eugênia brasileira, Renato Ferraz Kehl (1889-1974). Assim, a ciência passa a estipular quem pode ou não fazer parte da sociedade, passando a controlar os corpos dos que a compõe, estabelecendo regras clínicas para alcançar o ideal de sociedade: uma sociedade branca e de descendência europeia.

Mesmo com uma parcela de negros/as sendo inserida na sociedade urbana brasileira, outra parte continuava a não ter as mesmas oportunidades de mobilização e ascensão social, como destacado por Nascimento (1978) até 1950, a discriminação em empregos era uma prática corrente, sancionada pela Lei Consuetudinária. Em geral, os anúncios procurando empregos se publicavam com a explícita advertência: “não se aceitam pessoas de cor”. Mobilizados e continuando a resistir à estrutura racista a qual estavam alicerçados, os/as negros/as criaram a “imprensa negra”. Segundo Moura (1992)

Os negros paulistas sentindo a necessidade de um movimento de identidade étnica, e enfrentando as barreiras de uma imprensa branca (Grande Imprensa) impermeável aos anseios e reivindicações da comunidade, recorrem à solução mais viável, que era fundar uma imprensa alternativa, na qual os seus desejos, as denúncias contra o racismo, bem como sua vida associativa, cultural e social se refletissem (MOURA, 1992, p. 70).

Os jornais de mais destaque nesse período foram o Clarim da Alvorada e a Voz da Raça, que desempenharam o papel de mostrar ao negro/a brasileiro/a

¹⁷ Francis Galton (1822-1911), primo de Darwin, em 1883, reunindo duas expressões gregas, cunhou o termo “eugenia” ou “bem nascido” (BLACK, 2003, p. 56). A partir desse momento, eugenia passou a indicar as pretensões galtonianas de desenvolver uma ciência genuína sobre a hereditariedade humana que pudesse, através de instrumentação matemática e biológica, identificar os melhores membros – como se fazia com cavalos, porcos, cães ou qualquer animal –, portadores das melhores características, e estimular a sua reprodução, bem como encontrar os que representavam características degenerativas e, da mesma forma, evitar que se reproduzissem (CONT, 2008, p.2002)

o racismo à brasileira que acontecia e despertar a consciência do/a negro/a sobre a sociedade racista na qual viviam. Outro órgão importante na luta contra o racismo foi a Frente Negra Brasileira (FNB), fundada no dia 16 de setembro de 1931, na cidade de São Paulo, era dirigida por um conselho composto por vinte e sete pessoas, a FNB tinha o objetivo de dar aos negros/as brasileiros/a aquilo que o Estado não possibilitava ao negro/a alcançar: uma educação de qualidade e a inserção efetiva no mercado de trabalho, na época o Brasil era governado por Getúlio Vargas. Gomes e Munanga, explicam que a Frente Negra Brasileira foi:

“uma entidade extremamente representativa dos desejos e aspirações da população negra da década de 30. Ela desempenhou, na história do negro brasileiro, um lugar que o Estado não ocupou em relação à população negra: ofereceu escola, assistência na área da saúde e social, e teve uma atuação política muito atuante” (2006, p. 120).

Outro marco importante foi à criação do TEN (Teatro Experimental Negro), com o fim do Estado Novo (1939 –1945), os/as negros/as permaneciam se organizando e lutando requerendo seus direitos de cidadãos brasileiros. O fundador do TEN foi o ator e militante Abdias de Nascimento, no ano de 1944, os/as negros/as tiveram a oportunidade de entrar no mundo das artes cênicas e através da arte mostraram a resistência negra diante dos ataques racistas que sofriam, além de denunciarem as angústias dos/as negros/as daquela época. Moura (1992) diz que a atuação do TEN marcou significativamente sua presença, divulgando o conceito de *negritude*.

O conceito de *negritude* foi criado pelo escritor e militante martinicano Aimé Césaire, a *negritude* é o reconhecimento em ser negro, a aceitação do seu destino, de sua história, de sua cultura (MUNANGA, 1988, p.44). A criação do conceito de *negritude* foi concebida a partir de um momento em que os/as negros/as estavam afirmando a sua identidade, orgulhosos de sua ancestralidade, conscientes em dar continuidade à militância. Alguns anos depois Césaire, redefine o conceito de *negritude*, resumindo em três palavras: identidade, fidelidade e solidariedade.

A identidade consiste em assumir plenamente, com orgulho, a condição de negro, em dizer, cabeça erguida: **sou negro**. A palavra foi despojada de tudo o que carregou no passado, como desprezo, transformando este último numa fonte de orgulho para o negro.

A fidelidade repousa a ligação com a terra-mãe, cuja herança deve, custe o que custar demandar prioridade.

A solidariedade é o sentimento que nos liga secretamente todos os irmãos negros do mundo, que nos leva a ajuda-los e a prescrever nossa identidade comum. Césaire rejeita todas as máscaras brancas que o negro usava e faziam dele uma personalidade emprestada (MUNANGA, 1988, p.44).

O Teatro Experimental Negro serviu como modelo de militância e resistência para os movimentos negros do Brasil na metade da década de 1940. Porém, será no início dos anos de 1950, que os Estudos Étnico-Raciais ganharão visibilidade e ocuparão os espaços acadêmicos. Com o fim da Segunda Guerra Mundial e a queda do nazismo, a UNESCO, no ano de 1951 começa a financiar estudos sociais e etnológicos no Brasil. Para o mundo, o país era um exemplo de nação antirracista, em que todas as raças conviviam em harmonia e as suas diferenças respeitadas, com isto, o modelo brasileiro de “democracia racial” poderia ser copiado e implementado em alguns países do mundo.

Com esperança de encontrar resultados positivos que comprovassem a possibilidade da convivência harmoniosa entre as raças foram convocados pesquisadores de todo o Brasil a fim de comprovarem se a “democracia racial” brasileira era verdadeira ou apenas um mito.

Thales de Azevedo (1953) tratou da mobilidade vertical (a ascensão social) de elementos de cor, na cidade do Salvador; René Ribeiro (1953, pp. 210-259) estudou a “situação racial” do Nordeste; Costa Pinto (1953) procedeu a estudo análogo, com relação ao Distrito Federal; e, em São Paulo, Roger Bastide e Florestan Fernandes (1953) realizaram uma pesquisa, com referência à capital do estado, onde Virgínia Bicudo (1953-1954) e Aniela Ginsberg (1954) também procederam de importantes aspectos da questão; e Oracy Nogueira (1954) incumbiu-se de analisar a “situação racial” num município do interior do estado de São Paulo (NOGUEIRA, 2006, p. 288, 289).

De todos os estudos, um que se destacou foi o do sociólogo paulista Florestan Fernandes, revelando que a democracia racial era um mito e só contribuiu para a desigualdade social no Brasil, segundo Fernandes (2007) o que cercava o imaginário popular, era a seguinte lógica:

O “negro” teve a oportunidade de ser livre; se não conseguiu igualar-se ao “branco”, o problema era dele – não do “branco”. Sob a égide da ideia de democracia racial justificou-se, pois, a mais extrema indiferença e falta de solidariedade para com um setor da coletividade que não possuía condições próprias para enfrentar as mudanças

acarretadas pela universalização do trabalho livre e da competição (2007, p. 46, 47).

Com a comprovação, através das pesquisas realizadas por Florestan Fernandes e dos demais pesquisadores/as brasileiros/as, de que o país era sim racista, elitista, segregado e embranquecido, os/as negros/as brasileiros continuavam a questionar os padrões tradicionais de poder. Esses questionamentos se tornaram mais fortes anos mais tarde, durante a Ditadura Militar no Brasil, com a morte sob tortura do trabalhador negro Róbson Silveira da Luz e a discriminação sofrida por quatro jovens atletas juvenis negros, expulsos do Clube de Regatas Tietê, em São Paulo (MUNANGA; GOMES, 2006, p.129). Após esses dois fatos, grupos de militantes negros foram para as escadas do Teatro Municipal de São Paulo e foi nessa manifestação que eles se reuniram e criaram o Movimento Negro Unificado (MNU) em 1978. Sobre o MNU, Gomes (2017) diz que.

O Movimento Negro é um dos principais atores políticos que nos reeduca nessa caminhada e não nos deixa desistir da luta. Sempre inspirado e fortalecido pelo empoderamento ancestral que renova hoje e sempre as nossas forças e energias (GOMES, 2017, p.20).

Além de resistirem no campo ideológico, através do Movimento Negro, os/as negros/as continuaram a lutar pelos direitos políticos da população negra brasileira, esta luta que vem desde os ancestrais trazidos na diáspora africana, vem permitindo que estas conquistas sejam materializadas em políticas afirmativas. Essas políticas começam a ganhar mais destaque, após a redemocratização do país no ano de 1985. Como apontado por Guimarães (2006) neste período tanto o Brasil como países da América Latina, que passaram por governos totalitaristas começam a pensar em políticas multiculturais, aplicando os modelos que já eram utilizados nos Estados Unidos e Europa.

[...] não dominava mais internacionalmente o modelo de construção nacional nascido no século XIX, segundo o qual as nações eram comunidades de pertença cultural, linguística e racial homogêneas. Ao contrário, prevalecem agora os paradigmas do multiculturalismo e do multirracismo, pelos quais o Estado deve preservar e garantir a diversidade linguística e cultural de seus cidadãos (GUIMARÃES, 2006, p. 272, 273).

Desta forma, na Constituição de 1988 em seu Art. 5º, inciso XLII diz que a prática do racismo se torna crime inafiançável e imprescritível, sujeito a pena de reclusão. No ano seguinte é aprovada a Lei 7.716/1989 em que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou cor. O racismo que antes era apenas uma contravenção penal na Lei Afonso Arinos, aprovada no ano de 1951, agora passa a ser crime, o que permite que o Movimento Negro comece a politização da raça e da identidade negra para lugares nos quais elas antes não eram consideradas ou invisibilizadas (GOMES, 2017, p.71), desses lugares de disputa política, podemos destacar a educação.

A participação do Movimento Negro na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância, deram mais força para a aplicação das políticas afirmativas e a conquista de mais direitos para negros/as brasileiros/as na educação. Como país signatário do Plano de Ação de Durban, o Brasil reconhecia que:

13. [...] a escravidão e o tráfico de escravos, em particular o tráfico transatlântico, foram tragédias atroztes na história da humanidade, não apenas por sua abominável barbárie, mas também por sua magnitude, seu caráter organizado e, especialmente, sua negação da essência das vítimas. Reconhecemos ainda que a escravidão e o tráfico de escravos, especialmente o tráfico transatlântico, são, e sempre deveriam ter sido, um crime contra a humanidade e se encontram entre as maiores fontes e manifestações de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata, e que os africanos e afrodescendentes, os asiáticos e descendentes de asiáticos, assim como os povos indígenas, foram vítimas de tais práticas e continuam a sê-lo de suas consequências.

14. [...] que o colonialismo levou ao racismo, à discriminação racial, à xenofobia e a formas correlatas de intolerância, e que os africanos e afrodescendentes, os asiáticos e descendentes de asiáticos, assim como os povos indígenas, foram vítimas do colonialismo e continuam a sê-lo de suas consequências.

100. [...] e lamentava profundamente os sofrimentos e males indizíveis infligidos a milhões de homens, mulheres e crianças como resultado da escravidão, do tráfico de escravos, do tráfico transatlântico de escravos, do apartheid e de tragédias passadas (Plano de Ação de Durban, 2001)

Dessa forma, o Brasil admitia o racismo como institucionalizado e firmava acordos antirracistas, criando desta forma ações afirmativas voltadas para a educação e o trabalho (GOMES, 2017, p. 34). Com o Plano de Ação de Durban assinado e o início do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva de 2003 a

2011, seguido pelo governo da presidenta Dilma Rousseff (2012 – 2016) algumas políticas afirmativas foram construídas e aplicadas, entres elas, podemos citar: a Lei 10. 639/03 a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas dos Ensinos Fundamentais e Médio; a Lei Federal 12.288/2010 o Estatuto da Igualdade Racial; a Lei 12.711/2012 que dispõe sobre cotas raciais e sociais nas universidades e institutos federais; Lei 12.990/ 2014 que reserva 20% das vagas em concursos públicos para negros/as. Outro aliado importantíssimo foi o Ministério das Mulheres, Igualdade Racial e Direitos Humanos dirigida pela ativista e pesquisadora Nilma Lino Gomes, à época, criado durante o governo da presidenta Dilma Rousseff (2012-2016).

Com todo este histórico das lutas do movimento surdo e Movimento Negro, percebemos uma aproximação entre esses dois movimentos pela luta e resistência contra um sistema hegemônico. Assim como os quilombos foram espaços da continuidade da resistência negra contra o sistema escravista e econômico, fortalecidos pela ancestralidade, as escolas bilíngues são espaços de resistência e construção identitária dos surdos/as.

Na mesma década em que os/as negros/as tornam-se livres, na Itália acontecia o Congresso de Milão, em que foi decidido por uma maioria ouvinte a metodologia de ensino para os surdos/as, que passava de uma educação através do gestualismo (corrente que defendia o uso da língua de sinais), para o método oralista. Do mesmo modo que os/as negros/as foram sendo inseridos lentamente no sistema educacional formal com o fim da escravidão, para suprir a mão de obra principalmente nos centros urbanos, com o objetivo de manter o sistema econômico do país, os surdos/as não tiveram o direito a serem educados em sua língua. A breve síntese da história de opressão desses dois movimentos nos permite refletir sobre quais oportunidades tem os sujeitos que nascem negros/as surdos/as e as chances de mobilidade social desses sujeitos na sociedade brasileira. Importante aproximar os saberes e narrativas que foram e continuam sendo construídas pela comunidade negra surda, as que nos levam a realizar a discussão identitária necessária para o desenvolvimento deste trabalho: afinal, é negro surdo ou surdo negro? Essa reflexão será fruto da discussão no próximo capítulo.

4 NEGRO/A SURDO/A OU SURDO/A NEGRO/A?

Como discutido, a ferramenta teórica da interseccionalidade e suas discussões interseccionais originárias do movimento feminista negro norte-americano, contribui para a compreensão do intercruzamento entre categoria como “surdez” e “raça” e na realização desse trabalho sobre como as opressões atuam de formas diferenciadas quando falamos de sujeitos negros/as surdos/as. Ao pensar nos desdobramentos desse debate, um dos questionamentos identitários que surge diz respeito à forma discursiva de representação dessa interseccionalidade: falamos de negro/a surdo ou de surdo/a negro/a?

Quando analisamos as duas dissertações encontradas no Google Acadêmico e no banco de teses e dissertações da CAPES que discutem surdez e raça, nas pesquisas de Buzar (2012) e Furtado (2012) a escolha foi pela utilização do termo surdo/a negro/a. Na dissertação de Furtado (2012), a autora utiliza-se do conceito da “dupla diferença”, justificando que ao entrevistar os/as surdos/as negros/as para sua pesquisa era consensual que estes sujeitos afirmassem que quando estavam na comunidade surda sofriam preconceito por serem negro/as e quando estavam fora da comunidade, com ouvintes, sofriam discriminação por serem surdos/as, isto levou a autora a concluir que estes sujeitos eram “duplos”, porque sofriam opressões diferentes dependendo do ambiente em que se encontravam. Mas como explicado por Lorde (2009) não existem hierarquias de opressão, o que é necessário ser discutido não é a “dupla diferença”, mas sim a interseccionalidade através das categorias de classe, raça e gênero.

Desta forma, haveria assim, um termo correto a ser utilizado? Deveriam as pesquisas sobre surdez e raça continuar empregando o termo surdo/a negro/a seguindo as duas dissertações produzidas no campo? O que os militantes negros/as surdos/as ou surdos/as negros/as têm a nos dizer sobre este conceito?

Para uma análise primária do termo negro/a surdo ou surdo/a negro/a, utilizaremos autores que discutem e pesquisam sobre identidade e cultura, entre eles Hall (2003; 2006), Silva (2014) e Lorde (2009) além de outros pesquisadores que se filiam aos Estudos Culturais. A proposta a seguir é discutir se existe uma

identidade fixa e estabilizada em relação a este termo. Ou seja, se primeiro o sujeito é negro e depois surdo ou se é surdo e depois negro. É importante ressaltar que o movimento negro surdo, utiliza primeiro a categoria negro e em seguida surdo, sendo assim, como aliados desta comunidade e respeitando os saberes produzidos por eles/as, resolvemos empregar neste trabalho o termo negros/as surdos/as.

4. 1 CRUZANDO FRONTEIRAS: DESESTABILIZANDO AS IDENTIDADES.

O conceito utilizado de “cruzar fronteiras” neste trabalho não é o mesmo empregado pela geografia, que significa mover-se por uma extensão de terra. O território ao qual iremos nos mover é simbólico e parte da cultura e identidade. Como explicado por Silva (2014) “cruzar fronteiras” significa não respeitar os sinais que demarcam os limites entre os territórios das diferentes identidades. Para uma melhor compreensão sobre estas identidades, nos valem dos Estudos Culturais para entender o que os teóricos deste campo do conhecimento compreendem por “desestabilizar” as identidades. Mas antes é necessário realizar uma contextualização histórica e descobrir como surgiu este campo epistemológico.

Os Estudos Culturais influenciaram nas mais diversas áreas, a fim de fornecer ferramentas metodológicas para o estudo da cultura e identidade. Para Costa *et al* (2003) os Estudos Culturais vão surgir em meio às movimentações de certos grupos sociais que buscam se apropriar de instrumentos, de ferramentas conceituais, de saberes que emergem de suas leituras do mundo, continuando a resistir aos saberes hegemônicos que por anos tentou subalternizá-los. Apesar de ter uma origem britânica, este fenômeno epistemológico se espalhou pelo mundo, com o objetivo segundo Ribeiro e Moresco (2015) de:

“buscar compreender, nas sociedades industriais contemporâneas e em suas inter-relações de poder, a atuação da cultura nas mais diversas áreas temáticas: gênero, feminismo, identidades nacionais e culturais, políticas de identidade, pós-colonialismo, cultura popular, discurso, textos e textualidades, meios de comunicação de massa, pós-modernidade, multiculturalismo e globalização, entre outros”. (RIBEIRO; MORESCO, 2015, p. 171).

Os Estudos Culturais começam com a fundação do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, criado na Universidade de Birmingham, na Inglaterra, em 1964, por um grupo de pesquisadores em torno da discussão sobre cultura. Esta etapa dos Estudos Culturais foi de acordo com Hall (2003) em termos de marcação e ênfases intelectuais, o momento de “refundação” dos Estudos Culturais. Entre os pesquisadores que iniciaram esta nova área epistemológica e que tiveram mais destaque à época, estão: Stuart Hall, Raymond Williams, E. P. Thompson e Richard Hoggart.

Os Estudos Culturais trazem como tema central de suas pesquisas, o multiculturalismo, que surge como movimento étnico por grupos que sempre lutaram e resistiram por reconhecimento cultural, mas que não tiveram a mesma oportunidade de ascensão em relação ao grupo hegemônico dominante, que busca a construção de uma identidade nacional homogênea. O fato de ocorrer esta disputa cultural, parte dos mitos fundadores¹⁸ que tentam fixar às identidades e essencializar as culturas. Mas como explicado por Hall (2006), a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia, as identidades não são homogêneas e sim fragmentadas e não fixadas. Além do mais, como explicado por Silva (2014), a identidade é uma representação indeterminada e estritamente ligada à relação de poder.

Ou seja, além das identidades não serem fixas e não existir um essencialismo cultural, é importante destacar, que existe uma relação de poder que faz com que os sujeitos se adaptem de acordo com o ambiente em que eles estão inclusos, por exemplo, supõe-se que para negros/as surdos/as ganharem voz dentro do Movimento Negro é necessário em primeiro lugar que sejam sujeitos negros/as, ser apenas surdo/a não bastaria para ter um lugar de fala no movimento e isto acontece da mesma forma dentro do movimento surdo, em que ser negro não seria o bastante para o sujeito conquistar um espaço, é necessário além de ser surdo, ser usuário da língua de sinais.

¹⁸Um mito fundador remete a um momento crucial do passado em que algum gesto, algum acontecimento, em geral heroico, épico, monumental, em geral, iniciado ou executado por alguma figura providencial, inaugurou as bases de uma suposta identidade nacional (SILVA, 2014, p. 85)

Assim, existe um deslocamento do sujeito dependendo do local e do grupo que está inserido, mostrando, dessa maneira, que as identidades se adaptam e se modificam de acordo com as relações interpessoais, comprovando desta forma o que Hall (2006) e Silva (2014) dizem em seus estudos, que não existem identidades fixas e determinadas. Por isso, podemos entender que para o nosso trabalho o importante não é discutir qual identidade vem primeiro, se o correto é surdo/a negro/a ou negro/a surdo, o mais importante e necessário é a discussão multicultural, em especial dentro dos Estudos Surdos e do Movimento Negro. Esse tema não pode deixar de ser discutido, é necessário tanto o povo surdo quanto o povo negro, juntamente com a comunidade surda, compreender que as identidades surdas e negras são múltiplas e heterogêneas, não existindo uma unidade cultural ou identitária e que as opressões não são hierárquicas e acontecem de formas diferenciadas dependendo dos sujeitos.

Por isto, é importante a realização de pesquisas que se esforcem em investigar as outras marcas identitárias que compõe estes grupos. Desta forma, é necessário saber quais são os saberes e as narrativas que os/as negros/as surdos/as estão produzindo sobre si mesmo, sendo assim, na próxima seção iremos trazer alguns exemplos de saberes que estão sendo construídos por estes sujeitos.

4.2 NEGROS/AS SURDOS/AS: NARRATIVAS E SABERES

Como discutido anteriormente, discussões multiculturais são importantíssimas nos Estudos Surdos assim como nas demais áreas que se propõem a estudar as minorias. Um exemplo que temos utilizado nesta pesquisa é a luta e resistência de mulheres negras estadunidenses que, por anos, deixaram de ser pauta nas discussões feministas norte americanas, e que em determinado momento histórico passaram a reivindicar um debate interseccional dentro deste movimento, destacando que as formas de opressão variavam dependendo da raça e classe, e que o gênero não poderia ser tratado como universal. Quando falamos de pesquisas interseccionais nos Estudos Surdos, notamos que existe um avanço de trabalhos que investigam o multiculturalismo,

mas ainda persiste na comunidade surda, como lembrado por Garcia (1999) a ideia de que ser surdo é a identidade primária e única.

Ao afirmarem em seus discursos que não existe diferenciação nas formas de opressões sofridas pelos surdos/as, justificando que todos os sujeitos surdos/as são iguais, o povo surdo segue o plano ideológico e político dos grupos dominantes e hegemônicos – por mais que a intenção não seja essa – reproduzindo opressões como: racismo, sexismo, homofobia, intolerância religiosa, entre outros, dentro de sua própria comunidade. Como ressaltado por Lorde (2009)

Qualquer ataque contra pessoas Negras é uma questão lésbica e gay porque eu e centenas de outras mulheres Negras somos partes da comunidade lésbica. Qualquer ataque contra lésbicas e gays é uma questão Negra, porque centenas de lésbicas e homens gays são negros (LORDE, 2009, p. 2).

De modo similar, não podemos ignorar que os ataques contra pessoas surdas envolvem também questões como gênero, sexualidade e raça. Por isto, se torna importante trazer para pauta das discussões surdas, o multiculturalismo. Quando pensamos nas discussões raciais e o porquê ser uma pauta pouco discutida dentro do movimento surdo, apesar dos/os ativistas negros/os surdos/as continuarem a lutar por mais espaços, temos como hipótese o mesmo motivo pelo qual os/as negros/as ouvintes continuam lutando pelos seus direitos. No Brasil falar de raça não faz parte nem do vocabulário erudito, nem da “boa linguagem” (GUIMARAES, 2009, p. 21), isto é, uma tentativa de esquecer o seu passado escravocrata de último país do mundo a abolir a escravidão, além de fazer parte de um plano político e ideológico mascarado pelo mito da “democracia racial”.

Essa movimentação que existe em não utilizar o termo raça é uma tentativa pós Segunda Guerra Mundial em dizer que não existem raças, apenas uma raça, a humana, em resposta ao genocídio causado pelo nazismo, por motivo racial. Mas como explicado por Guimarães (2009):

“aqueles que defendem a utilização do termo das ciências sociais enfatizam, em primeiro lugar, a necessidade em demonstrar o caráter específico de um subconjunto de práticas e crenças discriminatórias e, em segundo, o fato de que, para aqueles que sofrem ou sofreram os efeitos do racismo, não há alternativa senão reconstruir, de modo crítico, as noções dessa ideologia” (GUIMARÃES, 2009, p. 22).

Posto isto, um dos motivos do movimento negro continuar a utilizar o termo raça está ligado a ressignificação deste termo, de modo crítico, como salientado pelo autor. Por mais que nós negros/as utilizássemos o termo etnia em nossas discussões e pesquisas, continuaríamos a ser racializados por uma parcela da sociedade racista. Então, utilizar o conceito de raça nos nossos trabalhos é uma forma de desconstruir o essencialismo racial, criado pelo branco e romper com as hierarquias sociais e as estruturas racistas que tentam racializar o/a negro/as e subalternizá-lo.

Assim sendo, negros/as surdos/as resistem dentro da comunidade surda, exigindo o seu reconhecimento racial, como pode ser exemplificado pelo discurso sinalizado em vídeo e traduzido para a língua portuguesa, do militante negro surdo Sandro Santos. Postado em seu perfil no *Facebook*, no vídeo de quatorze minutos, são discutidos temas como racismo e resistência negra surda.

FIGURA 9 - ATIVISTA NEGRO SURDO SANDRO SANTOS



Fonte: <https://www.facebook.com/sandro.pereira.56/videos/1389208534498052/>

Oi prazer meu nome é Sandro Santos, estou aqui para apresentar a vocês o Congresso Nacional de Inclusão Social de Negros Surdos, estaremos realizando a próxima edição na cidade de São Paulo. Gostaria de fazer uma pergunta aos surdos/as que são brancos/as: Vocês poderiam me ajudar? Eu preciso que vocês que estão assistindo este vídeo avisem aos colegas negros/as surdos/as de vocês que gravem vídeos e postem aqui no Facebook sobre o orgulho que eles sentem em serem negros/as. Sabemos que tem negros/as surdos/as que declaram que não precisam ter orgulho em ser negro e que todos têm os mesmos direitos por sermos humanos (SANDRO SANTOS, 2014, tradução nossa).

O vídeo começa com o ativista Sandro Santos, apresentando o Congresso Nacional de Inclusão Social de Negros Surdos (CNISNS), evento pioneiro na comunidade surda brasileira que trata de questões identitárias interseccionais. Encontrar registros das seis edições do CNISNS é difícil, levantamos algumas informações nos sites Geledés e da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que sediou o último CNISNS realizado no ano de 2017. De acordo com os organizadores do Congresso Nacional de Inclusão Social de Negros Surdos, realizado na cidade de São Paulo, no ano de 2009, os objetivos do CNISNS são:

Esclarecer, debater e promover futuras ações para a melhoria da qualidade de vida do negro surdo, em particular a **garantia de igualdade de direitos** e o **acesso às informações para a sua integração social**;

Estimular a **troca de informações entre negros surdos** e o **apoio mútuo para fortalecer o senso de cidadania da comunidade**;

Chamar a atenção para os demais membros da sociedade de que os negros surdos têm sido excluídos e esquecidos de uma participação social plena;

Promover uma percepção da etnia relacionada ao negro surdo.

Promover o desenvolvimento socioeconômico por meio de **políticas públicas** para inserção no mercado de trabalho (GELEDÉS, 2009, grifos nossos).

Ao analisar os objetivos propostos pela comissão organizadora do CNISNS, nota-se que uma das pautas é a garantia igualitária de direitos. Historicamente, a pauta da igualdade de direitos sempre guiou os principais objetivos do Movimento Negro no Brasil. A luta por igualdade iniciou-se pós-diáspora africana. Os/as negros/as escravizados/as sempre lutaram por sua liberdade e pelo direito de expressarem sua cultura e identidade, que o branco colonizador tentava apagar. Assim, ao se organizaram, “os/negros retiram a população negra do lugar da suposta inferioridade racial pregada pelo racismo e interpreta ativamente a raça como construção social” (Gomes, 2017, p.22). A ressignificação do termo raça é uma estratégia do povo negro de continuar a lutar e a exigir os seus direitos sociais, rompendo com os discursos racistas naturalizados socialmente.

Similar aos negros/as ouvintes, os/as negros/as surdos/as continuam a lutar pelos seus direitos, porém a sua luta torna-se mais árdua, visto que estes sujeitos já fazem parte de uma minoria linguística e que dentro desta minoria eles se tornam a minoria da minoria, pois aliado a questão linguística existe o aspecto racial. Se em uma sociedade normalizadora os/as surdo/as são os/as outros/as, os/as negros/os surdos/as tornam-se os/as Outros/as dos/as outros/as (KILOMBA, 2010).

Se a primeira marca identitária e cultural do surdo é a surdez (LOPES, 2011) e as discussões dentro da comunidade surda na maioria das vezes se encontra no campo subinclusivo, em que a *diferença torna invisível* outras identidades (CRENSHAW, 2002), faz-se necessário que negros/as surdos/as discutam e fortaleçam entre si o senso de raça na comunidade.

Esse fórum de discussões entre negros/as surdos/as vem acontecendo desde 2008, ano após ano, por meio dos Congressos Nacionais de Integração Social do Negro Surdo, servindo para aquilombar esses sujeitos. Como ressalta Moura (1992) “a quilombagem é um movimento emancipacionista”, assim os/as negros/as surdos/as, através desses eventos, vão construindo seus próprios quilombos simbólicos¹⁹, se emancipando dos discursos hegemônicos, disfarçados de igualdade, fortalecendo o senso de comunidade negra surda.

A seguir, nesse fragmento do vídeo Sandro Santos, faz referência aos objetivos do evento, como espaço de fortalecimento do grupo:

Convidei a Priscilla Leonnor militante e pesquisadora negra surda, que reside em Salvador, para me ajudar a organizar o I Congresso Nacional de Inclusão Social de Negros Surdos. Durante o congresso os/as negros/as surdos/as ficaram emocionados com a minha fala, da Priscila e do Edinho Santos, este congresso ajudou na autoestima de muitos negros/as surdos/as, muitos se tornaram negros/as naquele evento, assumindo a sua identidade racial e sentindo-se orgulhosos/as. (SANDRO SANTOS, 2014, tradução nossa).

O reconhecimento dos/as surdos/as como minoria linguística no Brasil só foi conquistado no ano de 2002, com a aprovação da Lei de Libras, em que a

¹⁹ A utilização do conceito de quilombos simbólicos, surgiu a partir da leitura da dissertação da mestra em Educação Ana Carolina Moura Melo Dartora, em seu trabalho, ela utiliza-se do conceito de senzala simbólica, explicando que “atualmente não vivemos mais em um Regime Escravocrata, mas as pessoas negras têm sua humanidade negada e lugar social demarcado de várias formas” (DARTORA, 2017), sendo assim, utilizamos como base este conceito quando empregamos o termo quilombos simbólicos.

Língua Brasileira de Sinais foi oficializada como meio legal de comunicação da comunidade surda. Se o reconhecimento como minoria linguística aconteceu no ano de 2002 para a comunidade surda, sendo que, desde o final da década de 1980, a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis) já lutava no campo ideológico e político pelo reconhecimento dos/as surdos/as como sujeitos socioantropológicos, desvinculando-os dos discursos clínicos-terapêuticos, o que podemos dizer dos negros/as surdos/as em que o reconhecimento racial na comunidade surda ainda está avançando? O militante Sandro Santos relembra quando convidou os/as surdos/as para a construção do I Congresso Negro Surdo.

Lembro-me que quando comecei a organizar o Congresso Nacional de Inclusão Social de Negros Surdos, e convidei os/as surdos/as para me apoiarem, fui questionado do porquê de um congresso para negros/as surdos/as. [...] vocês surdos/a brancos/as precisam parar com o racismo de vocês, é preciso união entre surdos/as negros/as e brancos/as (SANDRO SANTOS, 2014, tradução nossa).

Além dos negros/as surdos/as lutarem para que sociedade os reconheça como sujeitos pertencentes a ela, é preciso que a comunidade surda se desnude dos discursos de unidade de identidade e cultura, trazendo questões multiculturais como as discussões raciais para as pautas de suas lutas. É preciso que o/s demais surdos/as que compõe o povo surdo compareçam aos Congressos de Negros Surdos, para que assim possam ser aliados/as dos/as negros/as surdos/as na luta contra o racismo. Sandro explica que a logo (figura 10) do Movimento Negro Surdo busca contemplar a interracialidade entre negros/as surdos/as e surdos/as brancos/as:

FIGURA 10 - LOGO DO CONGRESSO NACIONAL DE INCLUSÃO SOCIAL DE NEGROS SURDOS



Fonte: <https://culturasurda.net/2013/08/07/iv-congresso-inclusao-do-negro-surdo/>

Acesso em: 22/02/2019.

[...] a logo do Congresso Nacional de Inclusão Social de Negros Surdos, significa: as mãos espalmadas com o dorso do polegar e do indicador encostando-se ao rosto são os/as surdos/as brancos/as e o rosto são os/as negros/a surdos/as, ou seja, a união entre negros/as e brancos/as surdos/as. Por isso é importante compartilharmos os nossos conhecimentos e parar de achar que um sabe mais que outro isto ajudará a todos a evoluírem (SANDRO SANTOS, 2014, tradução nossa).

No ano de 2017, quando participei do VI Congresso Nacional de Integração Social de Negros Surdos, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), fiquei incomodado com a ausência dos/as surdos/as de modo geral no evento, os/as inscritos/as presentes no auditório nos três dias de congresso era pequeno diante do número de surdos/as que fazem parte da comunidade surda na cidade de Florianópolis. Além disso, o número de matrícula de estudantes surdos/as e ouvintes nos cursos de Letras Libras na UFSC são significativos, visto que é a primeira universidade no Brasil a ter o curso de Letras Libras, desde o ano de 2006. De acordo com os microdados do Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), no ano de 2017, o curso de Letras Libras da UFSC tinha 194 estudantes ingressos, destes 11 negros/as surdos/as.

Pensou-se que a realização do Congresso no campus da UFSC atrairia um grande número de participantes, mas o que observei é que o público presente era composto, na grande maioria, por negros/as surdos/as e ouvintes negros/as e que não somava mais de cinquenta presentes. Refleti durante esses três dias de congresso, que era necessário um esforço de mobilização coletiva e uma mudança de atitude dentro da comunidade surda sobre as pautas raciais, além

de os cursos de Letras Libras colocarem as discussões multiculturais em seus currículos.

Pensando em minha história e refletindo as experiências que vivi, eu sofri racismo sim! Eu me lembro de quando estudava em uma escola inclusiva, a professora responsável pela minha classe achava as crianças brancas lindas, enquanto nós crianças negras não recebíamos nenhum elogio por parte dela, mesmo criança isso me fez refletir o porquê de não receber a mesma atenção que as outras crianças brancas recebiam, pois não tinha claro em minha mente o que aquela atitude significava.

Um dos acontecimentos que mais me marcou na escola, foi quando ainda era criança e os meus colegas de classe me ofereceram uma banana e eu aceitei ao pegar a banana as crianças começaram a rir de mim, ao ver a situação a professora me chamou e me perguntou se era recorrente por parte dos meus colegas me entregarem banana, respondi que era a terceira vez que aquilo estava acontecendo, sendo assim, nos dirigimos a uma sala e a professora me apresentou um livro, ao abrir em uma determinada página, me deparei com a imagem de um homem negro estereotipado comendo uma banana, fazendo uma alusão à imagem do macaco. Dei-me conta naquele momento que os meus colegas não me entregavam a banana porque tinham pena de mim, mas que gostavam de tirar “sarro” da minha imagem, querendo compará-la a um animal selvagem.

Outro episódio que aconteceu comigo, foi quando amigos/as surdos/as “bem de vida” me convidaram para uma festa, no dia do evento estava ansioso para ir, até um amigo se dirigir a mim e dizer que a festa não aceitava pessoas negras. Na mesma hora o questionei perguntando o porquê? No que meu amigo respondeu que as pessoas na festa preferiam pessoas brancas. O que ficou evidente uma situação de racismo, o que me deixou muito mal.

Uma amiga negra Surda que mora na cidade do Rio de Janeiro me chamou uma vez para conversar no particular, ela me contou que surdos/as brancos/as estavam se organizando na hora do almoço para irem ao restaurante almoçar, ela imediatamente se animou em ir com o grupo, no mesmo instante os/as surdos/as brancos/as a perguntaram: “Você tem dinheiro”? Negra Surda tem dinheiro? E eles continuaram: Eu sei que os/as negros/as são pobres (SANDROSANTOS, 2014, tradução nossa).

O racismo, como relatado por Sandro Santos, circula em muitos ambientes em que nós da comunidade negra estamos inseridos, no Brasil além de estrutural ele é institucional e encontramos na fala do ativista negro surdo, que um dos primeiros lugares em que ele sofreu racismo foi na escola.

Para Silva (2014) um dos problemas centrais das escolas “são os processos de diferenciação que são responsáveis em produzir novas dicotomias como a do dominante tolerante e a do dominado tolerado ou identidades hegemônicas e identidades subalternas”. Santos (2014) nos relata que não recebia nenhum elogio de sua professora, quando atitudes como estas nos são reveladas, só comprovam que as discussões raciais não podem deixar de ser

consideradas na formação dos/as professores/as que irão atuar na educação básica.

De acordo com Dias (2012) para trabalhar temas raciais nas formações de professores/as, em especial os da educação infantil, é preciso que estes profissionais assumam um compromisso ético e político, a autora reforça que existe um constructo ideológico, ou seja, existe um modelo do racismo que atua na educação independente da escola.

Além do mais, estes tipos de relações racistas são parte de um processo nacional arquitetado através do plano político e ideológico, baseado nas pesquisas eugênicas desenvolvidas na Europa e que aqui chegaram. O embranquecimento no Brasil fazia parte de uma estratégia política apoiada por parte da elite intelectual brasileira que afirmava em seus discursos e pesquisas que quanto mais miscigenado o país fosse a raça superior iria se sobrepor no decorrer das gerações (CARDOSO, 2008), em um país que havia abolido a escravidão recentemente e que se envergonhava da sua *negritude*, a raça superior para estes intelectuais era a branca, que sobressairia a raça negra resultando no embranquecimento de toda população brasileira. Esse pensamento construído pelos eugenistas brasileiros contribuiu para o pensamento social de raça superior e inferior, além de auxiliar na construção de uma estética social embranquecida.

Por isto, políticas e pedagogias antirracistas são necessárias, para que modelos e estratégias racistas não continuem se reinventando. Deste modo, as políticas afirmativas tornam-se importantes, como foi a aprovação da Lei Federal 10.639 no ano de 2003 e 11.645/08, que em seu art. 26 – A, em que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica. Se as políticas afirmativas forem implementadas nos currículos escolares, obedecendo às exigências da lei, ataques racistas como os dirigidos ao Sandro, quando ele era criança, serão evitadas cada vez mais.

Ao ter contato com a História Africana e Cultura Afro-Brasileira, o alunado poderá desconstruir a imagem do negro/a que sempre foi trazida nos livros didáticos ou representado na mídia, como o negro escravizado, subalterno e passivo que se sujeitava as torturas no período escravocrata ou o negro que é inserido e acusado muitas das vezes pela mídia como marginal. Além do mais, essa discussão histórica e social auxilia também na discussão da estética e

contribui no entendimento de que as pessoas são diferentes tanto culturalmente como esteticamente.

Da mesma forma que as escolas regulares e inclusivas devem obrigatoriamente colocar em seus currículos o ensino da História Africana e Cultura Afro-Brasileira, as escolas bilíngues para surdos/as devem fazer o mesmo. Em seu vídeo postado no *YouTube* intitulado “Situação: a Lei 10 639 a disciplina história e cultura afro-brasileiras para surdos”, a militante e pesquisadora negra surda Priscila Leonnor exige aplicação da Lei 10.639/03 na educação de surdos/as e faz uma exigência ao Movimento Negro:

FIGURA11 - ATIVISTA E PESQUISADORA NEGRA SURDA PRISCILA LEONNOR



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=2DfseB12IFg>> Acesso em: 22/02/2019

A Lei 10.639/03 obriga o ensino da História Africana e Cultura Afro-Brasileira em todas as escolas, sejam elas públicas ou particulares. A obrigatoriedade da implementação nos currículos escolares permite ao aluno compreender como aconteceu o processo de escravidão e a contribuição dos/as escravizados/as na construção do país, além disto, permite que eles conheçam a cultura produzida pela população negra por meio da capoeira, literatura e de sua estética. Este conhecimento adquirido pelos alunos/as contribui na construção da identidade negra dos/as aluno/as negros/as surdos/as. O Ministério da Educação (MEC) já assinou e aprovou a lei, além disto, existem materiais

criados para auxiliar durante as aulas, como literatura, filmes que podem servir como base para o Ensino de História Africana e Cultura Afro-Brasileira para ouvintes.

Gostaria de fazer um apontamento importante: O movimento negro tem ouvintes, homens, mulheres, LGBTIs que conseguem adquirir as informações através da audição, essas informações os permitem ter um conhecimento aprofundado e conciso em relação aos estudos teóricos e conceitos desenvolvidos em pesquisas.

A Lei 10. 436/02 precisa estar sincronizada com a Lei 10. 639/03 nas escolas bilíngues para surdos/as. É necessário professores/as surdos/as ou ouvintes formados/as em História e fluentes em Libras para lecionarem História Africana e Cultura Afro-Brasileira. Precisam-se criar matérias em língua de sinais, que discutam Literatura e cultura negra Surda. Precisamos acabar com o racismo! Precisamos acabar com o bullying! Chega, acabou!

Mas o Movimento Negro olha para mim como se a minha marca identitária fosse apenas à surdez, como se eu fosse inferior. Olha para mim! Olha para minha identidade! Eu sou negra, mulher e surda, imagine o que falta pra mim!? Existe uma barreira por eu ser Surda. Cadê a acessibilidade? Cadê a acessibilidade? (PRISCILLA LEONNOR, 2014, tradução nossa).

A ativista Priscilla Leonnor começa a sua fala explicando sobre a Lei 10.639/03 e a obrigatoriedade de sua aplicação nas escolas. Mais adiante, cobra a aplicabilidade do ensino de História Africana e Cultura Afro-Brasileira nas escolas bilíngues de surdos/as e acrescenta que os professores devem ser licenciados em História além de serem fluentes na língua de sinais. Outro aspecto trazido pela militante é a importância da produção de matérias em Libras, visto que os materiais existentes disponibilizados pelo MEC para o ensino de História Africana e Cultura Afro-Brasileira, são em Língua Portuguesa que é a primeira língua (L1) dos/as alunos/as ouvintes, ocasionando uma barreira linguística para os estudantes surdos/as que têm o português como segunda língua (L2), na modalidade escrita; destaca que os/as negros/as ouvintes conseguem ter um arcabouço teórico e conceitual maior do que os/as negros/as surdos/as, por não existir barreira linguística para eles.

Além do mais, não podemos esquecer, que os/as estudantes surdos/as em sua maioria, estão em escolas inclusivas e como já comentado neste trabalho, 73% dos/as professores/as que dão aula para alunos/as surdos/as não sabem língua de sinais, o que dificulta a comunicação entre os/as professores/as e alunos/as surdos/as, tornando mais demorado o aprendizado da segunda língua, a Língua Portuguesa.

Priscila diz que é preciso acabar com o racismo e que um desses passos seria a aplicação da Lei Federal 10.639/03, além disso, é preciso que o Movimento Negro perceba os negros/as surdos/as e os ajudem também no combate ao racismo dentro e fora da comunidade surda. Como explicado por

Gomes (2017) o Movimento Negro “é ator político que luta contra o racismo e busca compreender a realidade do povo brasileiro negro”. Sendo assim, pergunta-se: estão as pautas dos/as negros/as surdos/as sendo discutidas pelo Movimento Negro? Que espaços os/as negros/as surdos/as estão tendo?

Priscilla Leonnor alerta o Movimento Negro, dizendo que não é inferior por ser surda e que a sua identidade é de mulher negra surda. Dessa maneira, faz-se necessário que o movimento dê atenção as pautas dos/as negros/as surdos/as. Ao pedir atenção do MNU, ela diz: “Olha *pra mim!* Olha *para minha identidade!* Eu sou mulher, negra e surda, imagina o que falta pra mim?” Terminando a sua fala alertando para a falta de acessibilidade de pesquisas e materiais disponibilizados pelo MEC para o ensino de História Africana e Cultura Afro-Brasileira, com tradução para a língua de sinais.

Se historicamente o Movimento Negro é produtor de saberes e luta pela aplicação e implementação de políticas afirmativas, torna-se necessário repensar que as discussões multiculturais vão além de gênero, classe e raça e que existem outras interseccionalidades que precisam ser debatidas; por outro lado, sabe-se que as demandas que o Movimento Negro recebe e luta para que sejam aplicadas são muitas e que quando o Movimento Negro continua a sua luta contra o racismo e conquista à aprovação de políticas afirmativas os/as negros/as surdos/as estão também contemplados nessas conquistas.

O discurso político da ativista Priscilla Leonnor e as narrativas trazidas por Sandro Santos faz pensar na necessidade de estratégias e mudanças no movimento surdo e Negro, sobre às pautas dos/as negros/as surdos/as, nos levando a reflexão da fala de Sandro Santos, que nos diz:

Ontem eu assisti o documentário Eu não sou seu negro, mas o que significa dizer: “Eu não sou seu negro”. O filme conta a trajetória de Malcom X, que junto à comunidade negra norte americana lutou pelos direitos políticos igualitários e encorajou os negros/as norte-americanos/as que sofriam ataques racistas a reagirem e não baixarem a cabeça, o que levou a conflitos de luta armada, o documentário também traz a história do pastor Martin Luther King que lutou pelo fim do apartheid e pela união de negros e brancos e do James Baldwin, que em uma fala marcante perguntou aos brancos que o assistiam: Vocês me chamam de negro, mas vocês sabem o meu nome? (SANDRO SANTOS, 2014, tradução nossa).

Nós que fazemos parte da comunidade surda ou comunidade negra, sabemos os nomes dos/as negros/as surdos/as que fazem parte dessas mesmas comunidades? Estamos nós preocupados em dar atenção às narrativas

e saberes desses sujeitos? Além do Congresso Nacional de Inclusão de Negros Surdos, os/as negros/as surdos/as têm produzido saberes em plataformas de vídeos como o *Youtube*, em seus perfis nas redes sociais e em grupos fechados como a “Sociedade dos Negros Surdos na Libras”²⁰ e estão ocupando espaços culturais e artísticos que são lugares de criação de conhecimento e resistência negra surda. Temos como exemplo de artistas negro/as surdos/as o ator Léo Castilho da cidade de São Paulo, a poeta e atriz Gabriela Grigolom Silva, que mora em Curitiba e o poeta e ator Edinho Santos também da cidade de São Paulo.

Nesta pesquisa iremos mostrar o trabalho que vem sendo desenvolvido por Gabriela Grigolom Silva, ou como é conhecida artisticamente Nega Gabi, nos eventos “Slam Contrataque” e “Slam Resistência Surda”²¹. O Slam é um evento realizado em algumas cidades do país e tem como proposta ser um espaço de resistência e protesto, um meio de dar voz a todos os oprimidos e oprimidas através da poesia²².

FIGURA 12 - ATIVISTA E POETA NEGRA SURDA GABRIELA GRIGOLOM



Fonte: <https://www.facebook.com/watch/?v=2133651183536108>> Acesso em:

22/02/2019

²⁰<https://www.facebook.com/groups/476176696055987/>

²¹ Como aliado da comunidade Surda, participo no “Slam Contra ataque” e “Slam Resistência Surda” como tradutor intérprete de Libras junto com outros/as amigos/as e colegas de profissão, entre os quais Grazielle da Silva Lopes, Jonatas Medeiros, Maria Eunice Celestino, a Daniele Marrie Moraes Alves e Juslaine Beatriz Reni do Nascimento.

²²Informação retirada do perfil do Slam Contrataque no *Facebook* >Acesso em 18/02/2019. <https://www.facebook.com/slamcontrataq/>

Em seus poemas a Gabriela Silva tematiza: o feminismo, a língua de sinais, a luta contra o racismo, as barreiras enfrentadas por ser uma mulher negra surda, além de temas relacionados com as experiências vivenciadas por ela. A seguir trazemos um dos poemas sinalizados por Gabriela Silva em sua participação no *10º Slam Contrataque*, interpretado pelo tradutor intérprete de Libras, Jonatas Medeiros²³.

*Estou procurando, eu quero ver meu movimento
Olha esses ouvintes falando
E a feminista? E a feminista Surda?
Ela não consegue perceber,
Ela quer abrir uma porta, pra poder se entender.
Olha a mudinha aqui! Eu não sou mudinha!
Eu sou SURDA!*

*Eu estou te visualizando, não vem falar
Não vem tirar sarro da minha cara não!
Porque eu sou Surda, me respeita!
Feminista, eu sou lutadora
Eu sou mulher NEGRA!*

*Nós Surdas somos violentadas,
bloqueio de comunicação
Não temos como falar com a polícia
Eu sofro, sou desrespeitada
Tenho algumas limitações,
porque sempre estou sozinha
No hospital, quando nasceu meu bebê
Não teve comunicação
Eu sou Surda, o médico não sabe sinalizar
CADÊ O INTÉRPRETE?*

*Estou angustiada! Estou sozinha!
Sozinha, bloqueada, limitada*

²³<http://www.aescotilha.com.br/colunas/zero-pila/10-slam-resistencia-surda-entrevista-gabriela-grigolom-silva/>> Acesso 20/02/2019

Olhando a sua boca falando
 Não tem bilinguismo
 Vocês querem que eu oralize?
 Parem de falar comigo!
 Implante? Eu tenho que oralizar?
 Não estou entendendo nada!
 Não consigo me comunicar!

Por favor, intérprete pra poder me ajudar
 Um alívio, eu posso ficar tranquila
 Eu quero bilinguismo!
 Eu quero a minha língua no meu corpo
 Eu vou gritar! Eu vou gritar!
 Surdos/as, ouvintes, venham!
 Vamos somar, somar
 Feministas juntas!
 Movimento já, não sou muda!
 Eu sou NEGRA SURDA! (NEGA GABI, 2018)

Ao conceder entrevista ao *site* de notícias A Escotilha²⁴, quando perguntada sobre a poesia apresentada no “Slam Contraataque”, em que ela fala sobre a tripla opressão que vive na sociedade, como mulher, negra e surda. Questiona-se a Gabriela se ela imagina que a cultura surda pode influenciar ouvintes e surdos/as, em uma sociedade melhor? A resposta é a seguinte:

Eu tava criando coragem pra participar do Slam, então fiz inscrição online para o 8º Slam Contraataque. Eu procurei o intérprete Jonatas, que, por coincidência, ao mesmo tempo estava me procurando, porque a organização do evento entrou em contato com ele (risos). O Jonatas procurou o intérprete Rhaul e nós três trabalhamos algumas tardes juntos. Eu não tinha exatamente um poema em mente, estruturado, com começo meio e fim. Eu tinha várias cenas, várias descrições com classificadores em Libras, um pouquinho de Vernacular Visual, minha história, meu gênero, minha cor, minhas mãos.

*Eu sinto na pele o que é ser mulher, surda e negra. **Os movimentos são muito fechados. Fechados para surdo/as, negros/as, gays, pessoas com deficiência, pessoas trans, etc.** É necessário uma abertura para reconhecer surdas negras, surdas trans, surdo-cegos gays e tantas outras identidades. Somar movimentos, somar identidades, somar. A cultura surda é simpática e receptiva, tem costumes, complexidades, cultura popular de gerações. Mistura-se com outras culturas também, naturalmente. Mas é principalmente visual, contada com as mãos, pelo corpo surdo.*

²⁴ A entrevista pode ser lida na íntegra no [site](http://www.aescotilha.com.br/colunas/zero-pila/1o-slam-resistencia-surda-entrevista-gabriela-grigolom-silva/) <http://www.aescotilha.com.br/colunas/zero-pila/1o-slam-resistencia-surda-entrevista-gabriela-grigolom-silva/>> Acesso 18/02/19

Aqui em Curitiba, a RosaniSuzim, Surda-Cega, é nossa primeira poetisa surda militante. Foi diretora da Feneis-PR e hoje luta na militância dos/as surdos/as cegos/as de todo o Brasil. No Brasil, temos artistas surdos/as no teatro e na poesia, como Edinho Santos, Léo Castilho, TILS Érika junto com eles. Em São Paulo, há muita arte surda, vejo muitos elogios dos/as surdos/as para a arte em São Paulo, muita gente envolvida, muita dança com vibração no corpo, muitas mãos, muitos lugares que acontecem. Curitiba é parada. É importante influenciar a sociedade ouvinte, sinto que se os ouvintes aceitaram conviver juntos com os/as surdo/as, reconhecendo a singularidade do surdo e a nossa língua de sinais, o futuro “sempre” pode ser melhor (A ESCOTILHA, 2018)

Dessa forma, notamos saberes e narrativas negras surdas sendo construídas criticamente e negros/as surdos/as continuando a resistir e a lutar nos campos políticos e ideológicos, mostrando que são produtores de conhecimento e que estão se organizando em movimentos negros surdos. Diante disso, somos levados a pensar: estão os/as negros/as surdos/as no mundo produzindo conhecimento similar aos negros/as surdos/as brasileiros/as? Podemos afirmar que sim, existe uma produção acadêmica e cultural ganhando cada vez mais força construída pelos negros/as surdos/as em outros países, pode-se observar este movimento através dos/as negros/os surdos/as norte-americanos/as, por isso a seção a seguir irá trazer os modos de resistência e produção de conhecimentos destes negros/as surdos/as.

4.3 NEGROS/AS SURDOS/AS PELO MUNDO: O CASO NORTE-AMERICANO

Antes de iniciarmos a discussão sobre o caso dos/as negros/as surdos/as norte-americanos/as é importante esclarecer que o motivo da escolha desses sujeitos acontece pelo fato da grande produção acadêmica e cultural produzida por eles. Além do fato, de existir registros em artigos, livros e *sites* que nos auxilia em nossa pesquisa. Lembrando que não estamos aqui para dizer se os/as negros/as surdos/as aqui ou lá resistem mais ou produzem mais saberes e narrativas. O nosso objetivo é mostrar que todos/as estão ligados pelo mesmo atlântico negro (GILROY, 1992).

Temos em nossa pesquisa sempre destacado a importância da discussão multicultural na comunidade surda, em especial nos Estudos Surdos, que dá base para as pesquisas em educação de surdos/as. A exigência das discussões multiculturais ocorre também nas pesquisas e estudos sobre surdos/as pelo mundo, no caso dos Estados Unidos da América (EUA), observamos que a

preocupação em discutir o multiculturalismo, em especial nas escolas vai surgir segundo Garcia (1999) nos anos 1960 e 1970, quando nos estados norte-americanos diante das pautas dos ativistas negros/as e da análise da desigualdade e a condição sócio - econômica deste grupo, similar ao que aconteceu no Brasil, os/as negros/as escravizados/as levados para os EUA não tiveram seus direitos reconhecidos como cidadãos norte-americanos/as após o fim da escravidão no ano de 1863.

Como explicado por Izecksohn (2010) apesar das discussões sobre o fim da escravidão nos Estados Unidos serem otimistas, não se pensava o que seria feito com os/as libertos/as ao longo prazo, existia uma dúvida em relação ao futuro dos/as ex-escravizados/as se eles deveriam permanecer no país e serem integrados a sociedade norte americana ou se deveriam ser levados/as de volta ao continente africano. Esta segunda hipótese ganhava força entre intelectuais e políticos norte-americanos, pois como nos é contado pela história, os EUA era colônia da Inglaterra, que assim como em grande parte da Europa acreditava-se na superioridade racial.

Nos Estados Unidos, ao tempo da escravatura, acreditava-se no estado *natural* do Africano como sendo infantil, apático, preguiçoso, irresponsável, instável, insensível [...] a estas características do *nigger*, tendiam a categorizar toda uma raça, foi beber no estereótipo preponderante no tempo da escravatura – o Sambo, o escravo contente com sua sorte (CALDEIRA, 1994, p. 37).

Estereotipar os/as negros/as norte-americanos/as através de personagens que os caracterizavam como inocentes, preguiçosos, apáticos ou as negras como superprotetoras, cuidadoras da casa grande e dos filhos dos senhores - as *Mommys* - foram estratégias ideológicas para justificar a escravização dos/as negros/as alegando que os escravizados/as necessitavam dos cuidados da casa grande. Mas na realidade o que estava por trás deste discurso era o medo que permeava a cabeça dos escravagistas, o fim da escravidão.

Mesmo com o fim da abolição da escravidão norte americana no ano de 1863 os/as negros/as não foram integrados na sociedade além de terem muito de seus direitos civis negados com a criação de leis que favoreciam a população branca. Entre estas leis a mais conhecida, era a Jim Crow, que reafirmava a

segregação entre negros/as e brancos e que proibia o acesso dos/as negros/as a diversos serviços públicos entres eles o direito de frequentar as mesmas escolas e universidades que os/as brancos/as.

Em relação aos surdos/as, Garcia (1999) explica que os/as negros/as surdos/as foram proibidos de estudar em escolas de surdos/as junto com brancos/as surdos/as, a autora relata que a *Gallaudet University* e a escola Kendall que funcionava dentro do campus da universidade, na cidade de Washington, não permitiam o ingresso de estudantes negros/as surdos/as. No caso da *Gallaudet University* o apartheid racial vai se alongar por mais de 86 anos e, em algumas escolas norte americanas, como a Escola Louisiana, a segregação racial continuou até o ano de 1978.

Com a proibição de alunos/as negros/as surdos/as estudarem com surdos/as brancos/as, até a década de 1970, principalmente nas escolas dos Estados da região Sul dos EUA, a comunidade negra surda criou seu próprio dialeto, a *Black ASL*, que se diferenciava da língua de sinais utilizada pela população surda branca.

De acordo com Benro Ogunyipe, ex-presidente da *Nacional Black Deaf Advocates* (NDBA) de 2011-2013, a *National Association for the Advancement of Colored People* (NAACP), criada por Du Bois e outros militantes negros como organização interracial de luta pelos direitos cívicos dos negros (CALDEIRA, 1994, p.50), “concentrava-se pela igualdade e direitos para a comunidade afro-americana, as preocupações da comunidade negra surda não foram foco dessas organizações nacionais de direitos civis”.

FIGURA 13 - LOGOMARCA DA NATIONAL BLACK DEAF ADVOCATES (NBDA)



Fonte: <https://www.nbda.org/> > Acesso 22/02/2019

Além do mais, como apresentado por Garcia (1999) a Associação Nacional de Surdos (NAD), fundada em 1880 não admitia negros até 1965, por isto os/as negros/as surdos/as continuaram a se organizar como comunidade negra surda na luta pelos seus direitos civis e políticos.

De acordo com as informações obtidas no *site* da NDBA²⁵ a criação desta organização política foi no ano de 1980, no Distrito de Columbia, onde negros/as surdos/as reuniram-se com outras lideranças surdas e expressaram as suas preocupações em relação aos impedimentos que negros/as surdos/as tinham em alcançar posições de liderança dentro da comunidade surda; eles reivindicavam um espaço em que pudessem ser líderes, além de permitir que a sua identidade e cultura fossem valorizadas. Um marco importante para a consolidação da NDBA foi a “*Black Deaf Experience*”, realizada nos dias 25 e 26 de junho do ano de 1981, na *Howard University*, em Washington -DC, com os objetivos de:

- Informar melhor a comunidade sobre sermos negros e surdos na América
- Identificar e examinar as questões sociais, econômicas, educacionais, religiosas, políticas e de saúde e seu impacto sobre a comunidade negra surda.
- Formular algumas estratégias e técnicas de resolução de problemas que os participantes podem levar de volta para suas comunidades e usar [NDBA, 200-].

²⁵<https://www.nbda.org>

No ano seguinte, em 1982, na cidade de Cleveland, nos dias 13 a 15 de agosto foi realizada a Primeira Conferência Nacional com o tema: “*Black Deaf Strengththrough Awareness*” em que foi consolidada a criação da *National Black Deaf* (NDBA), agora em 2019, fez 37 anos e continua atuando na luta antirracista e na consolidação dos direitos políticos dos/as negros/as surdos/as norte-americanos/as.

Com a criação da NDBA ocorreu um avanço significativo nas conquistas dos direitos dos negros/as surdos/as, como o acesso a pós-graduação nas universidades norte americanas e a distribuição de bolsas de estudos. A Dra. Gleen B. Anderson tornou-se a primeira pessoa negra surda que obteve o doutorado; outro fato marcante foi à nomeação pela Casa Branca da primeira mulher negra surda advogada nos Estados Unidos, Claudia Gordon, no ano de 2013, ao cargo de Diretora Associada para a *Community of Disabled Persons in the Office of Public Engagement*.

No ano de 2013, o ex-presidente da NDBA (2011-2013) foi convidado pela comissão organizadora do IV Congresso Nacional de Inclusão Social de Negros Surdos para algumas apresentações, o congresso foi realizado na cidade de Salvador, reafirmando como o atlântico negro une não só os negros/as, mas os/as negro/as surdos/as e que a diáspora africana não rompeu com ancestralidade africana que fortalece e agrupa todos os/as negros/as em um quilombo mundial.

A Dra Gleen B. Anderson e Andrew Foster foram homenageados, pela *Gallaudet University*, estando entre os 15 maiores líderes visionários no evento intitulado “*Celebrating 150 years of visionary IEadership*”. Andrew Foster foi o primeiro estudante negro surdo a se formar na *Gallaudet University*, no ano de 1954, após 86 anos da criação da instituição, mudou-se para o continente africano onde inaugurou 32 escolas para surdos/as em treze países.

Além das 12 escolas que já existiam no continente, criou programas de bolsas de estudos para estudantes negros/as surdos/as africanos irem estudar na *Gallaudet University*. Toda a luta da NDBA, de Foster como de outros/as negro/as surdo/as contribuiu para que a comunidade negra surda norte americana ocupasse espaços que antes lhe eram negados, além das conquistas de direitos dentro e fora da comunidade surda.

Os temas trazidos neste capítulo por meio das seções reiteram a importância da discussão multicultural na comunidade surda e negra, a trajetória e a representação de alguns ativistas negros/as surdos/as e os saberes que estes estão produzindo. Em seguida realizou-se uma breve síntese sobre as lutas e conquistas que o movimento negro surdo norte-americano vem realizando ao longo dos anos e a ocupação por estes sujeitos do ensino superior.

Em vista disto torna-se importante compreender como vem sendo construída a trajetória dos estudantes negros/as surdos/as nos cursos de graduação nas universidades federais no Brasil, tema de que tratará o próximo capítulo.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

Nos capítulos anteriores, buscamos apresentar o histórico da educação dos/as surdos/as apresentado nos documentos legais, as reivindicações do povo surdo por uma educação bilíngue e a discussão interseccional entre “surdez” e raça. A pesquisa permitiu historicizar os acontecimentos da educação dos/as surdos/as, em especial a partir da década de 1990, em que insurgem os movimentos surdos no Brasil e as políticas educacionais passam a exigir a inclusão dos/as estudantes com deficiência e surdos/as na educação formal.

Buscamos investigar a presença de estudantes negros/as surdos/as nas universidades federais, por meio do mapeamento de dados estatísticos levantados em cursos de graduação de Letras Libras, analisando sua participação nesses espaços institucionais. Inicialmente, situamos o cenário das pesquisas quantitativas no campo da educação no Brasil para, em seguida, descrevermos os procedimentos adotados na produção de dados desta pesquisa.

Com o objetivo de realizar o mapeamento de estudantes negros/as surdos/as nos cursos de graduação em Letras Libras nas universidades federais, do ano de 2009 a 2016, optou-se neste trabalho pela escolha da pesquisa documental, que permitiu o levantamento das matrículas dos/as estudantes na graduação, em que trabalharemos com as fontes de pesquisa, sintetizadas no quadro 3:

QUADRO 3 - FONTES DA PESQUISA DOCUMENTAL

FONTE	PERÍODO
Microdados disponíveis no <i>site</i> do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)	2009 a 2016
Microdados Censo da Educação Superior	2009 a 2016

Fonte: Organização do autor (2019)

5.1 ABORDAGEM QUANTITATIVA NAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO

Com o objetivo de realizar o levantamento dos dados dos/as estudantes negros/as surdos/as nos cursos de Letras Libras nas universidades federais brasileiras, foi realizada uma busca nos microdados contidos no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), optou-se por utilizar neste trabalho a abordagem quantitativa, por se tratar de dados estatísticos que precisam ser tratados através da linguagem matemática. De modo geral, tradicionalmente, a linguagem matemática e a estatística foram utilizadas na ciência para obtenção de respostas científicas, mas notou-se com o passar dos anos que questões como pobreza, miséria, fome e violência, continuavam sem respostas e sem propostas da ciência (MINAYO, 1994, p. 10).

A Educação enquanto ciência busca compreender e investigar os sujeitos como atores sociais e políticos, suas subjetividades, as suas diferenças e diversidades, além de realizar um estudo histórico dos processos educacionais. Para a realização da análise de seus objetos de pesquisa é mais usual utilizar-se da abordagem qualitativa nas ciências sociais. Como explicado por Minayo (1994) o objeto das ciências sociais “é histórico e o investigador não é o único que dá sentido ao seu trabalho intelectual”, mas os seres humanos, os grupos e a sociedade dão significado e intencionalidade. Nas pesquisas educacionais essa afirmativa se torna real, visto que os objetos de suas pesquisas geralmente envolvem estudantes, professores, funcionários, ambiente e comunidade escolar.

Minayo (1994) acrescenta dizendo que as ciências sociais são essencialmente qualitativas e que a realidade social é mais rica que qualquer teoria, pensamento e discurso que possamos elaborar sobre ela. Desta forma, as pesquisas sociais enquanto ciência e filiada às ciências sociais apropriam-se mais dos instrumentos qualitativos para realizar a análise de suas pesquisas, o que faz com que os pesquisadores desta área, quando deparados com uma linguagem matemática, tenham dificuldades em descrever tais dados. Com isto, o número de pesquisas quantitativas em Educação é menor em relação às qualitativas.

A diferença entre o qualitativo e o quantitativo é a natureza (MINAYO, 1994) enquanto as pesquisas qualitativas buscam analisar a relação pessoa –

sociedade, as pesquisas quantitativas realizam uma pesquisa mais objetiva, analisando os resultados encontrados a partir do concreto, dos dados, da natureza. Cervi (2009) diz que o método quantitativo, ao ser bem aplicado, permite relacionar descobertas sobre padrões de comportamento social com implicações nas teorias sociais já existentes. Ou seja, as pesquisas quantitativas possibilitam que os resultados obtidos da análise da realidade (pessoa – sociedade) sejam transformados em dados estatísticos e numéricos, possibilitando que pesquisas como as produzidas na área da educação possam ser construídas através da linguagem matemática.

As pesquisas quantitativas em Educação possibilitam testar hipóteses, analisar a realidade de forma objetiva e generalizar os resultados pesquisados por meio de procedimentos estatísticos, avaliando os dados obtidos no processo da investigação, bem como utilizar recursos tecnológicos (computadores, softwares, planilhas eletrônicas) para auxiliar o pesquisador na descrição, análise, interpretação e apresentação dos resultados da pesquisa (NASCIMENTO; CAVALCANTE, 2018, p. 252).

Gatti (2004) diz que há mais de duas décadas na formação de professores que não se contemplam estudos disciplinares sobre o método quantitativo, isto se dá porque esta abordagem é mais aplicada no campo positivista da ciência, conhecida como ciências naturais. Além do mais, são poucas as disciplinas ofertadas na formação de professores que se utilizam da linguagem matemática, o que faz com que muitos desses profissionais, quando deparados com dados numéricos e estatísticos, tenham dificuldades na análise. Essa dificuldade se tornou mais perceptível para mim, quando me matriculei na disciplina de Introdução à pesquisa quantitativa em políticas educacionais, a maioria dos colegas matriculados comigo na disciplina, assim como eu, ou atuavam como professores na educação regular ou eram formados na graduação em cursos de licenciatura, quando nos deparamos com o software estatístico apresentado pelas professoras, notou-se uma apreensão em sala de aula, em relação ao manuseio e uso dos dados.

Através de um levantamento realizado por pesquisadores do campo da educação, constatou-se que das pesquisas encontradas por eles, 29% aplicaram a abordagem quantitativa, em relação ao restante das pesquisas, Gatti (2004) explica que:

“71% não eram estudos que utilizavam dados quantitativos e, dentre os que os utilizavam, a maioria empregava apenas análise descritiva de tabelas de frequências, algumas poucas correlações e raríssimos estudos empregavam análise multidimensional”, (GATTI, 2004, p. 13).

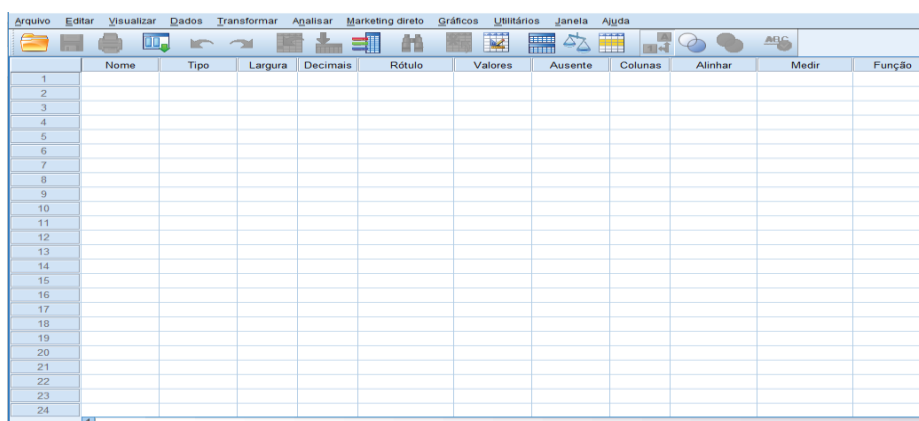
. Outros motivos da não utilização da abordagem quantitativa nas pesquisas em educação são também por que:

“o uso de dados quantitativos na pesquisa educacional no Brasil nunca teve, pois, uma tradição sólida, ou uma utilização mais ampla. Isto dificultou, e dificulta o uso desses instrumentais analíticos de modo mais consistente, bem como dificulta a construção de uma perspectiva mais fundamentada e crítica sobre o que eles podem ou não podem nos oferecer”. (GATTI, 2004, p. 14).

Produzir mais pesquisas quantitativas em Educação torna-se importante, pois como bem salientado por Gatti (2004) há problemas educacionais que para a sua contextualização e compreensão necessitam ser qualificado através de dados quantitativos, como discutir (in) egresso de estudantes nas escolas ou pensar em estratégias de permanência desses estudantes em sala de aula, sem saber o volume e a sua distribuição de algumas variáveis, como gênero, idade, condição socioeconômica, região geográfica, cidade – meio rural?

Uma das ferramentas utilizadas para a realização da análise dos microdados encontrados nos bancos de dados em Educação é o software SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), com a capacidade de construir gráficos e tabelas e realizar análise estatística, este software proporciona que pesquisadores das mais diversas áreas da ciência, consigam mapear e criar novos bancos de dados com as informações que por eles são fornecidas.

FIGURA 14 - IBM STATISTICAL PACKAGE FOR THE SOCIAL SCIENCES (SPSS) 2.0



Fonte: IBM SPSS Statistics 20.

Mas para o uso desta ferramenta é necessário que o/a pesquisador/a tenha um conhecimento prévio sobre estatística, pois se trata de um software que utiliza a linguagem matemática para explorar os seus dados. Como bem explicado por Bruni (2012) a estatística é conceituada como ciência que analisa e interpreta os dados qualitativos e numéricos, que exige uma base teórica para a aplicação e investigação dos dados encontrados. Aliar teoria e prática é importante para compreensão dos dados que serão utilizados na pesquisa, não basta apenas ter um objeto de pesquisa se não existe um arcabouço teórico para ajudar na realização da compreensão dos dados. Outro aspecto importante é entender que apenas a linguagem matemática não é o bastante, é necessário conhecimento do contexto em que os dados foram produzidos e sua forma de medida e de coleta e um conhecimento amplo e aprofundado da área em que os problemas estudados se situam (GATTI, 2004, p.14).

Optou-se neste trabalho pelo uso do software SPSS, que se utiliza da linguagem matemática para o levantamento dos dados desta pesquisa, a seguir será explicado como estes foram obtidos.

5.2 SPSS: O SOFTWARE PARA ANÁLISE DE DADOS NAS CIÊNCIAS HUMANAS.

Com o objetivo de realizar o mapeamento de estudantes negros/as surdos/as nos cursos de graduação em Letras Libras nas universidades federais, do ano de 2009 a 2016, optou-se neste trabalho pela escolha da pesquisa documental, que permitiu o levantamento das matrículas dos/as estudantes na graduação. Para isso, foi preciso acessar os microdados contidos no banco de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no item Censo de Educação Superior.

FIGURA 15 - MICRODADOS DISPONÍVEIS NO SITE DO INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP)



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

Como se trata de uma pesquisa documental é importante esclarecer, que nem sempre nas pesquisas documentais o pesquisador utiliza-se de materiais impressos como: jornais, cartas, relatórios, atas entre outros. Como bem explicado por Gil (2008) “são considerados documentos não apenas os escritos utilizados para esclarecer determinada coisa, mas objetos que contribuem para a investigação de determinado fato ou fenômeno”, desta forma, para explicarmos o ingresso de estudantes negros/as surdos/as na graduação em Letras Libras, decidimos buscar as informações para análise de dados nos **registros estatísticos**.

FIGURA 16 - MICRODADOS CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Censo da Educação Superior	
1995	1996
1997	1998
1999	2000
2001	2002
2003	2004
2005	2006
2007	2008
2009	2010
2011	2012
2013	2014

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

Os registros estatísticos são considerados fontes documentais, porque para Gil (2008) “os dados contidos nestes registros são coletados e armazenados para servir os interesses das organizações”, quando armazenados através dos microdados, contribuem para a compreensão e análise da amostra escolhida pelo pesquisador, assim, essas amostras podem conter diversas informações que contribuem para a compreensão de um determinado grupo ou parcela da população. De modo geral, as pesquisas sociais abrangem um universo de elementos tão grande que se torna impossível considerá-los em sua totalidade, sendo preciso desta forma trabalhar com uma pequena parte que compõem o universo (GIL, 2008, p. 89).

Podemos considerar exemplos de amostragem, o conjunto de matriculados numa escola, os operários filiados a um sindicato, o total de indústrias de uma cidade, ou a produção de televisores de uma fábrica em determinado período (GIL, 2008, p. 89,90). Nesta pesquisa a amostra escolhida foi o número de estudantes negros/as surdos/as na graduação em Letras Libras e para isso foi preciso realizar um levantamento das matrículas feitas por estes/as estudantes durante o período de oito anos, o que permitiu compreender o ingresso e permanência destes estudantes na graduação.

Para Triola (2008), os dados amostrais permitem ao pesquisador aprender alguma coisa sobre o grupo maior, no caso desta pesquisa, o objetivo pretendido é mapear a ocupação de estudantes negros/as surdos/as na graduação em Letras Libras. De acordo com as literaturas especializadas sobre educação de surdos/as, o número de estudantes surdos/as na graduação aumentou mais de 700% a partir do ano de 2006, desta forma, pretendemos descobrir se os estudantes negros/as surdos/as estão inseridos ou não entre os estudantes que ingressaram no ensino superior a partir deste ano.

O primeiro passo foi transpor para o programa os dados armazenados no *site* do Inep, foram baixados os microdados do ano de 2009 a 2016, além dos dados do ano de 2005, que foram utilizados com o objetivo de compreender o panorama do ingresso de negros/as surdos/as na graduação antes do curso de Letras Libras.

FIGURA 17 - PRIMEIRO PASSO: TRANSFERÊNCIA DOS DADOS PARA O SOFTWARE SPSS

	CO_IES	NO_IES	CO_CATEGORIA_ADMINISTRATIVA	DS_CATEGORIA_ADMINISTRATIVA	CO_ORGANIZACAO_ACADEMICA	DS_ORGANIZACAO_ACADEMICA	CO_CURSO	NO_CURSO	CO_GRAU_ACADEMICO	CO_MODALIDADE_ENSINO
1	1	1 UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	1	1 Pública Federal	1	1 Universidade	1	1 DIREITO	1	1
2	1	1 UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	1	1 Pública Federal	1	1 Universidade	1	1 DIREITO	1	1
3	1	1 UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	1	1 Pública Federal	1	1 Universidade	1	1 DIREITO	1	1
4	1	1 UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	1	1 Pública Federal	1	1 Universidade	1	1 DIREITO	1	1
5	1	1 UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	1	1 Pública Federal	1	1 Universidade	1	1 DIREITO	1	1
6	1	1 UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	1	1 Pública Federal	1	1 Universidade	1	1 DIREITO	1	1
7	1	1 UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	1	1 Pública Federal	1	1 Universidade	1	1 DIREITO	1	1
8	1	1 UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	1	1 Pública Federal	1	1 Universidade	1	1 DIREITO	1	1
9	1	1 UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	1	1 Pública Federal	1	1 Universidade	1	1 DIREITO	1	1
10	1	1 UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	1	1 Pública Federal	1	1 Universidade	1	1 DIREITO	1	1
11	1	1 UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	1	1 Pública Federal	1	1 Universidade	1	1 DIREITO	1	1
12	1	1 UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	1	1 Pública Federal	1	1 Universidade	1	1 DIREITO	1	1
13	1	1 UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	1	1 Pública Federal	1	1 Universidade	1	1 DIREITO	1	1
14	1	1 UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	1	1 Pública Federal	1	1 Universidade	1	1 DIREITO	1	1
15	1	1 UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	1	1 Pública Federal	1	1 Universidade	1	1 DIREITO	1	1
16	1	1 UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	1	1 Pública Federal	1	1 Universidade	1	1 DIREITO	1	1
17	1	1 UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	1	1 Pública Federal	1	1 Universidade	1	1 DIREITO	1	1
18	1	1 UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	1	1 Pública Federal	1	1 Universidade	1	1 DIREITO	1	1
19	1	1 UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	1	1 Pública Federal	1	1 Universidade	1	1 DIREITO	1	1
20	1	1 UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	1	1 Pública Federal	1	1 Universidade	1	1 DIREITO	1	1
21	1	1 UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	1	1 Pública Federal	1	1 Universidade	1	1 DIREITO	1	1

Fonte: IBM SPSS Statistics 20.

Para esta pesquisa, que é quantitativa, utilizaram-se os microdados armazenados nos bancos de dados no Inep, que vieram acompanhados por um dicionário que contém a variação e a codificação desejada pelo pesquisador/a.

FIGURA 18 - DICIONÁRIO DAS VARIÁVEIS - ALUNO

ALUNO (DM_ALUNO)					
N	Nome da Variável	Descrição da Variável	Tipo	Tam. ⁽¹⁾	Categorias
DADOS DA IES					
1	CO_IES	Código único de identificação da IES	Num	8	
2	NO_IES	Nome da Instituição	Char	200	
3	CO_CATEGORIA_ADMINISTRATIVA	Código da Categoria Administrativa	Num	8	1. Pública Federal 2. Pública Estadual 3. Pública Municipal 4. Privada com fins lucrativos 5. Privada sem fins lucrativos
4	DS_CATEGORIA_ADMINISTRATIVA	Nome da Categoria Administrativa	Char	100	
5	CO_ORGANIZACAO_ACADEMICA	Código da Organização Acadêmica	Num	8	1. Universidade 2. Centro Universitário 3. Faculdade 4. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia 5. Centro Federal de Educação Tecnológica
6	DS_ORGANIZACAO_ACADEMICA	Nome da Organização Acadêmica	Char	100	
DADOS DO CURSO					
7	CO_CURSO	Código único de identificação do curso	Num	8	
8	NO_CURSO	Nome do curso	Char	200	
9	CO_GRAU_ACADEMICO	Código do grau acadêmico conferido ao diplomado pelo curso	Num	8	1. Bacharelado 2. Licenciatura 3. Tecnológico () Não aplicável (cursos com nível acadêmico igual a Sequencial de formação específica ou cursos com Área básica de curso identificada pela variável TP_ATRIBUTO_INGRESSO)

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

Depois de baixar os dados do *site* do Inep e transferir os microdados para o SPSS, foi necessário realizar o segundo passo, a análise estatística dos dados, que foi realizada por meio do conhecimento prévio que o/a pesquisador precisa

ter sobre o seu objeto; nesta etapa o pesquisador necessita de uma fundamentação teórica sólida (GOMES, 1994), pois sem intimidade teórica com a sua pesquisa o/a pesquisador/a não consegue realizar a interpretação dos seus dados, assim sendo, a interpretação tem por objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos (GIL, 2008, p. 156).

Outro aspecto importante a ser considerado é a similaridade enquanto preparação que as pesquisas qualitativas e quantitativas precisam ter. Nas pesquisas qualitativas o/a pesquisador/a precisa ir preparado/a para a realização do trabalho de campo, com todas as questões formuladas e prontas para aplicação dos questionários com os sujeitos envolvidos na pesquisa, na abordagem quantitativa é necessário a mesma preparação, mas o que diferencia é o esquema a ser desenvolvido, para esta pesquisa antes mesmo da utilização do software SPSS, definimos as variáveis e as categorias que acreditamos ser relevantes para este trabalho. A seguir é possível ver as variáveis que selecionamos.

QUADRO 4 -VARIÁVEIS E CATEGORIAS UTILIZADAS NA PESQUISA

Nome da variável	Descrição da variável	Categorias
CO_CATEGORIA_ADMINISTRATIVA	Código da Categoria Administrativa	1. Pública Federal 2. Pública Estadual 3. Pública Municipal 4. Privada com fins lucrativos 5. Privada sem fins lucrativos
CO_ORGANIZACAO_ACADEMICA	Código da Organização Acadêmica	1. Universidade 2. Centro Universitário 3. Faculdade 4. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia 5. Centro Federal de Educação Tecnológica
CO_GRAU_ACADEMICO	Código do grau acadêmico conferido ao diplomado pelo curso	1. Bacharelado 2. Licenciatura 3. Tecnológico
CO_COR_RACA_ALUNO	Código da cor/raça do aluno	1. Branca 2. Preta 3. Parda 4. Amarela 5. Indígena

		6. Não dispõe da informação 0. Não declarado
IN_SEXO_ALUNO	Informa o sexo do aluno	0. Masculino 1. Feminino
CO_ALUNO_SITUACAO	Código do tipo de situação de vínculo do aluno no curso	2. Cursando/a 3. Matrícula trancada 4. Desvinculado do curso 5. Transferido/a para outro curso da mesma IES 6. Formado/a 7. Falecido/a
IN_DEF_AUDITIVA	Informa se o aluno possui deficiência auditiva	0. Não 1. Sim
IN_DEF_SURDEZ	Informa se o aluno possui surdez	0. Não 1. Sim

Fonte: O autor (2018)

Com as variáveis escolhidas, inicia-se a terceira etapa do levantamento de dados, a criação das tabelas de frequências. As tabelas de frequências são os procedimentos mais usuais na estatística quando o assunto é tabulação de dados, concluímos que para o nosso trabalho, a escolha dessa técnica ajudaria a encontrar as informações necessárias para nossa pesquisa, que é o número de estudantes negros/as surdos/as na graduação em Letras Libras. Desta forma, o que será analisado neste trabalho serão as tabelas de frequência criadas durante a organização dos dados. Trazemos a seguir dois exemplos de tabelas de frequências analisadas nesta pesquisa.

TABELA 1 - EXEMPLOS DE TABELAS DE FREQUÊNCIA

Categoria Administrativa

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem Válida	% Acumulada
Pública Federal	1159627	13,9	13,9	13,9
Pública Estadual	698167	8,4	8,4	22,3
Pública Municipal	128191	1,5	1,5	23,8
Particular em sentido estrito	2697869	32,4	32,4	56,2
Particular Confessional	3653365	43,8	43,8	100,0
Total	8337219	100,0	100,0	

Organização Acadêmica

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem Válida	% Acumulada
Universidade	4566833	54,8	54,8	54,8
Centro Universitário	1130575	13,6	13,6	68,3
Faculdade	2535080	30,4	30,4	98,7
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia	94458	1,1	1,1	99,9
Centro Federal de Educação Tecnológica	10273	,1	,1	100,0
Total	8337219	100,0	100,0	

Fonte: IBM SPSS Statistics 20

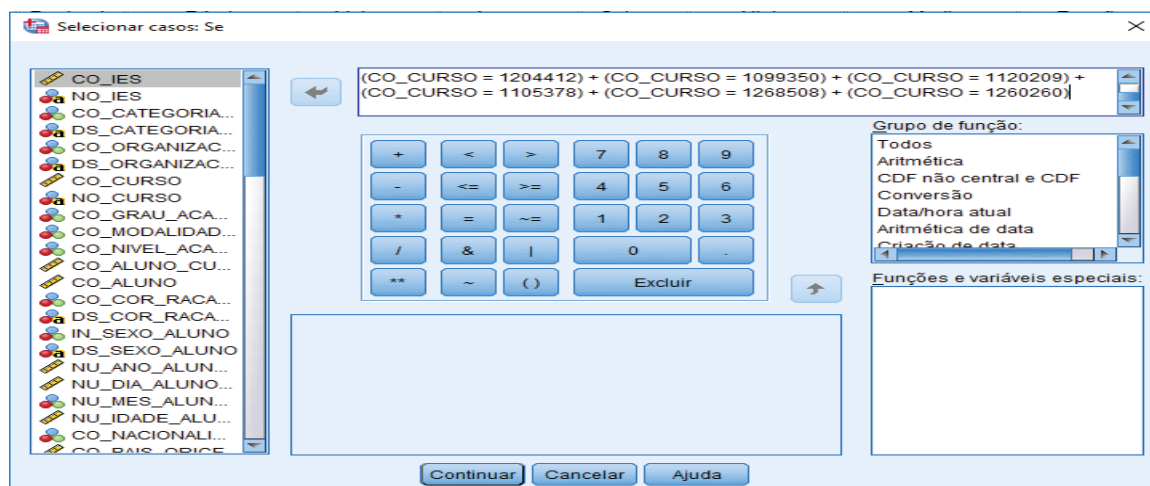
Após a escolha das variáveis/categorias e o do procedimento estatístico a ser aplicado na pesquisa, realizou-se uma busca no banco de dados do e – MEC²⁶, localizado no *site* do Ministério da Educação. Neste banco de dados é possível encontrar as Instituições de Ensino Superior (IES) do Brasil e os seus cursos de graduação cadastrados. Executamos uma busca dos cursos de graduação em Letras Libras, licenciatura e bacharelado, resultando em uma soma de 36 cursos superiores de Letras Libras presenciais e ensino a distância

²⁶<http://emec.mec.gov.br/>

(Ead). Mas optou-se em trabalhar apenas com os dados dos IES federais, assim, foi necessária a realização de um recorte dos dados.

A busca dos cursos de Letras Libras no banco de dados do e-MEC se fez importante, porque, precisávamos dos códigos dos cursos cadastrados para a seleção de dados no software SPSS. Saber os códigos dos cursos de Letras Libras cadastrados facilitou o trabalho quando realizamos o levantamento das IES federais no programa estatístico. É importante destacar que, por serem 36 cursos cadastrados no banco de dados do e-MEC podíamos ter apenas copiado os códigos das universidades federais, mas para trabalhos futuros resolvemos salvar todos os códigos cadastrados e realizar o recorte direto no SPSS.

FIGURA 19 - SELEÇÃO DE DADOS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM LETRAS LIBRAS CADASTRADOS NO E – MEC



Fonte: IBM SPSS Statistics 20.

A importância da utilização do SPSS nas pesquisas estatísticas se dá pela forma que o programa é utilizado para selecionar apenas as informações necessárias para a pesquisa realizada. Por exemplo, os dados utilizados neste trabalho foram baixados de microdados que continham um número significativo de informações, que no nosso caso não eram importantes, quando transferimos os dados do censo do ensino superior para o SPSS, ele nos apresenta na tela inicial todas as informações do ensino superior do ano que selecionamos.

Após selecionar os dados dos cursos de Letras Libras dos IES federais, realizamos os cruzamentos de frequências de variáveis diferentes. Os cruzamentos das variáveis acontecem quando precisamos de novas variáveis

para análise dos dados. Um exemplo disto foram as variáveis surdez e deficiência auditiva.

Nota-se que nas bases de dados do Inep não existe a variável: **surdo**. As pesquisas realizadas pelo IBGE ou PNAD que mapeiam a população surda no Brasil utilizam como parâmetro para afirmar se o/a sujeito é surdo/a ou não, o nível de audição, critério baseado na concepção clínico-terapêutico. No questionário desenvolvido por esses órgãos públicos, não existe a opção: usuário da língua de sinais. Desta forma, como não sabemos e não podemos deduzir quem são os/as surdos/as usuários da língua de sinais e pertencentes à comunidade surda nesses levantamentos, optamos em utilizar essas duas variáveis.

Com a escolha das variáveis já definidas, iniciou-se a etapa das construções das tabelas de frequências. Para a leitura de um panorama geral, a primeira etapa desenvolvida em cada ano foi à realização das tabelas de frequências dos IES federais, o objetivo da criação das tabelas de frequência dos IES federais foi mapear o número de estudantes ingressos anualmente nas universidades federais.

Com a metodologia definida e sendo aplicada, resta agora passar para aproxima fase da pesquisa: a análise de dados. O próximo capítulo trará os resultados obtidos através dos levantamentos dos dados e criação das tabelas de frequências.

6 A REPRESENTATIVIDADE E OCUPAÇÃO DE ESTUDANTES NEGROS/AS SURDOS/AS NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM LETRAS LIBRAS.

As informações obtidas nas fontes oficiais foram sistematizadas, através do software SPSS, em uma linguagem matemática expressa em dados quantificados em tabelas de frequências, que contribuíram para a pesquisa, que buscou alcançar o objetivo principal deste trabalho: analisar a ocupação de negros/as surdos/as nos cursos de graduação em Letras Libras, no ensino superior público.

Para chegarmos aos resultados que fazem parte do recorte desta pesquisa, acessamos primeiramente o *site* do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), para a obtenção da população geral de surdos/as, negros/as e negros/as surdos/as no Brasil. De acordo com o Censo Demográfico do IBGE realizado no ano de 2010, 9,7 milhões de brasileiros, ou seja, 5,09% dos mais de 190 milhões de habitantes brasileiros/as eram pessoas surdas conforme Tabela 3.

TABELA 2 - TOTAL DA POPULAÇÃO SURDA, ANO 2010.

Tabela 3425 - População residente por tipo de deficiência, segundo a situação do domicílio, o sexo e os grupos de idade - Amostra - Características Gerais da População			
Variável - População residente (Pessoas)			
Brasil			
Sexo - Total			
Grupo de idade - Total			
Ano - 2010			
Situação do domicílio - Total			
Tipo de deficiência permanente			
Total	Deficiência auditiva - não consegue de modo algum	Deficiência auditiva - grande dificuldade	Deficiência auditiva - alguma dificuldade
190.755.799	344.206	1.798.967	7.574.145

Fonte: IBGE - Censo Demográfico, ano 2010.

Em relação aos negros/as autodeclarados/as, no Brasil temos um total 96.795.294 brasileiros/as, representando 53,74% da população. É importante esclarecer que a variável negro é a soma do total da variável preta 14.517.961 com o total da variável parda que soma 82. 277. 333, conforme Tabela 4.

TABELA 3 - TOTAL DA POPULAÇÃO NEGRA, ANO 2010.

Tabela 3175 - População residente, por cor ou raça, segundo a situação do domicílio, o sexo e a idade						
Variável - População residente (Pessoas)						
Brasil						
Sexo - Total						
Idade - Total						
Ano - 2010						
Situação do domicílio - Total						
Cor ou raça						
Total	Branca	Preta	Amarela	Parda	Indígena	Sem declaração
190.755.799	91.051.646	14.517.961	2.084.288	82.277.333	817.963	6.608

Fonte: IBGE – Censo Demográfico, ano 2010.

Além disto, quando tiramos a porcentagem de surdos/as autodeclarados/as negros/as no Brasil, sobre os mais de 190 milhões de habitantes, de acordo com o último Censo do IBGE, no ano de 2010, encontramos o total de 2,54% de negros/as surdos/as.

TABELA 4 - TOTAL DA POPULAÇÃO NEGRA SURDA, ANO 2010.

Tabela 3426 - População residente por tipo de deficiência, segundo o sexo e a cor ou raça - Amostra - Características Gerais da População				
Variável - População residente (Pessoas)				
Brasil				
Ano - 2010				
Sexo - Total				
Cor ou raça	Tipo de deficiência permanente			
	Total	Deficiência auditiva - não consegue de modo algum	Deficiência auditiva - grande dificuldade	Deficiência auditiva - alguma dificuldade
Total	190.755.799	344.206	1.798.967	7.574.145
Preta	14.351.162	24.383	145.643	632.795
Parda	82.820.452	137.483	717.120	3.199.082

Fonte: IBGE – Censo Demográfico, ano 2010.

A apresentação dos dados contidos no Censo (IBGE, 2010) sobre a população surda, negra e negra surda nos auxilia na análise de índices demográficos e o mapeamento dessas três populações, comparando número total de matrículas e percentual relativo a estudantes negros/as surdos/as matriculados/as nos cursos de Letras Libras nas IES federais, bem como a comparação desse universo com dados informados pelo Inep.

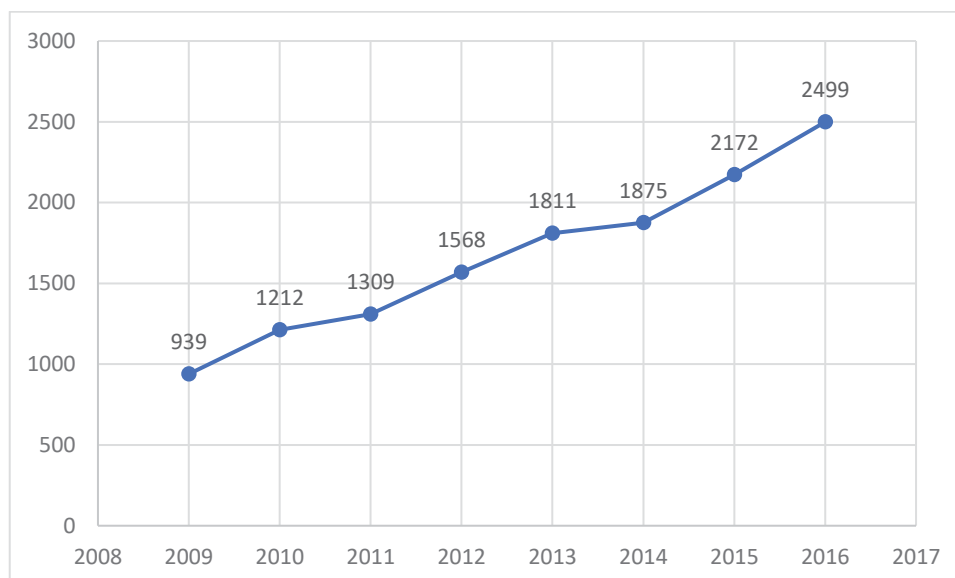
6.1 SURDOS/AS NAS IES FEDERAIS

Antes de nos aprofundarmos nos microdados do Censo ensino superior em relação ao número de matrículas de estudantes negros/as surdos/as nas universidades federais nos cursos de Letras Libras, objeto desta investigação, é preciso reiterar a importância das políticas públicas, programas e ações afirmativas que garantiram reservas de vagas a estudantes surdos/as, negros/as e negros/as surdos/as nas universidades federais.

No caso da população universitária surda, o primeiro passo que impulsionou o aumento do número de matrículas no ensino superior foi à aprovação da Lei de Libras (2002) e o Decreto 5.626 (2005) que instituem o ensino de Libras como disciplina obrigatória nos cursos de licenciaturas, demandando a criação de cursos de Letras Libras para a formação de docentes, prioritariamente surdos/as, habilitados para a função.

De acordo com Quadros e Stumpf (2014), no ano de 2006, foram abertos 16 polos do curso de Letras Libras Ead – licenciatura e bacharelado, cumprindo diretrizes do Decreto 5.626/05, com prioridade de pessoas surdas na formação nos cursos de Letras Libras, resultando turmas compostas por 90% de estudantes surdos/as, no ano inaugural do curso (QUADROS; STUMPF, 2014, p. 11). O Gráfico 1 expressa o ingresso gradativo de estudantes surdos/as, nas IES federais, nos cursos de Letras Libras e demais cursos de graduação, a partir do ano de 2009.

GRÁFICO 1 - NÚMERO DE ESTUDANTES SURDOS/AS NAS IES FEDERIAS.



Fonte: Organização do autor (2019)

Outro aspecto importante que possibilitou maior ingresso de estudantes surdos/as na graduação foi a abertura de cursos de Letras Libras, na modalidade presencial, nas universidades federais. Se em 2006 a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) era a única universidade que ofertava o curso na modalidade Ead, nos anos seguintes, outras universidades federais passaram a implantar o curso de licenciatura em Letras Libras, a partir de programas que promoviam ações afirmativas, como o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite, criado no governo da presidenta Dilma Rousseff (2012 – 2016). Entre as universidades que foram beneficiadas por este programa, podemos citar a Universidade Federal do Paraná (UFPR), que inaugurou o seu curso de licenciatura em Letras Libras, no ano de 2015.

Se no ano de 2006, o ingresso de estudantes surdos/as foi de 447 (QUADROS; STUMPF, 2009), em 2016, o número de matrículas totalizou 2.499, significando um aumento 559,06% de estudantes surdos/as nas IES federais, em relação ao seu ano inaugural. Além da Lei de Libras (10.436/02) e do Programa Viver sem Limite permitirem o ingresso de mais estudantes surdos/as nas IES federais, outro programa que auxiliou na ocupação desses estudantes na graduação, além dos cursos de Letras Libras, foi o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir), criado no ano de 2005, durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2011), que tinha como uma das

metas, promover a participação popular, dar atenção à inclusão e criar programas para ampliar o acesso e permanência no ensino superior (MACIEL; ANACHE, 2017, p. 73). O Programa Incluir, de acordo com o *Documento Orientador Programa Incluir- acessibilidade na educação superior Secadi/Sesu–2013* tinha como objetivo eliminar barreiras físicas, pedagógicas, nas comunicações e informações, nos ambientes, instalações, equipamentos e materiais didáticos (BRASIL, 2013).

Com a implementação do programa, foi possibilitado aos estudantes deficientes e surdos/as a continuação de ingressarem nas universidades federais, mas agora de uma forma mais efetiva e respeitando as suas especificidades, no caso dos surdos/as o direito linguístico de terem acesso aos conteúdos em sala de aula através da língua de sinais, por meio do tradutor/intérprete de Libras/Língua Portuguesa. O financiamento dirigido a este programa foi uma tentativa de acabar com o contexto de exclusão, buscando uma educação de qualidade (MACIEL; ANACHE, 2017, p.72). De acordo com o programa, o financiamento garantia:

“O pleno acesso, participação e aprendizagem das pessoas com deficiência, por meio da disponibilização de materiais didáticos e pedagógicos acessíveis; de equipamentos de tecnologia assistiva e de serviços de guia-intérprete e de tradutores e intérpretes de Libras” (BRASIL, 2013).

Observa-se que, entre as garantias do Programa Incluir, estava prevista a presença dos/as tradutores/as/intérpretes de Libras nas universidades federais, pois de acordo com o governo, com a contratação e concursos para estes profissionais nas IES federais, a barreira linguística nas salas de aulas estaria superada, estimulando desta forma que mais surdo/as ingressassem nestas instituições públicas, tendo a opção de escolherem o curso de sua preferência.

Para se ter o entendimento dos números de matriculados/as no ensino superior nas universidades federais, a Tabela 6 sintetiza o total de estudantes surdos/as matriculados/as nos cursos de Letras Libras e outros cursos, ano a ano, a partir do ano de 2009:

TABELA 5 - NÚMERO DE ESTUDANTES SURDOS/AS NA GRADUAÇÃO DE LETRAS LIBRAS E OUTRAS GRADUAÇÕES, NAS IES FEDERAIS.

Ano	Curso de Letras Libras	Outras Graduações	Total
2009	597	342	939
2010	563	649	1.212
2011	431	878	1.309
2012	402	1.166	1.568
2013	110	1.701	1.811
2014	200	1.875	1.875
2015	272	1.900	2.172
2016	435	2.064	2.499

Fonte: Organização do autor (2019)

Atesta-se que o número de estudantes surdos/as matriculados/as no ensino superior aumentou progressivamente nas universidades federais (outras graduações), mas quando observado os números de estudantes ingressos/as nos cursos de Letras Libras, chama a atenção à oscilação de dados, com redução significativa nos anos entre 2011 a 2015, com destaque em 2013. Essa diminuição no número de matrículas foi de 72,64% em relação ao ano de 2012, ao contrário de outros cursos de graduação em que o número de estudantes surdos/as matriculados/as do ano de 2012 para 2013 aumentou 45,88%.

Pensa-se que a redução de estudantes surdos/as nos cursos de Letras Libras e o aumento de matriculados/as surdos/as em outros cursos, de forma expressiva, possa estar ligado também à aplicabilidade da meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE) nas escolas regulares. O objetivo da meta 4 é

universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (PNE, 2014).

Como previsto na meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE), no caso do alunado surdo, além do atendimento educacional especializado (AEE), é garantido o direito da presença do tradutor/intérprete de Libras/Língua Portuguesa em sala de aula nas escolas regulares inclusivas. Nossa hipótese é que, além das políticas afirmativas já citadas e com a implementação do PNE é provável que o número de estudantes surdos/as concluintes do ensino médio tenha aumentado, o que pode ter ocasionado o ingresso desses estudantes nas graduações no ensino superior, levando a uma expansão no número de matriculados surdos/as nas universidades federais.

Ao compararmos o número de estudantes surdos/as nas outras graduações nas IES federais, observa-se que o número de matrículas, no ano de 2013, era de 1.701 e nos anos seguintes (2014 e 2015) somavam 1.875 e 1.900 matriculados/as, respectivamente; o percentual representa um aumento de 10,23% e 11,70%, quando comparado ao ano de 2013. Supõe-se, desta forma, que o aumento de matrículas de estudantes surdos/as em outras graduações que não sejam os cursos de Letras Libras, aconteceu devido à implementação de políticas afirmativas como o Programa de Acessibilidade na Educação Superior, que permitiu a ampliação do número de matrículas de estudantes surdos/as, por causa dos recursos enviados as universidades para contratação e abertura de concursos de tradutores/intérpretes de Libras²⁷.

Outro aspecto importante a ser analisado neste trabalho é o ingresso de estudantes negros/as no ensino superior, visto que nossa pesquisa é interseccional nos campos surdez e raça. Quando discutimos o tema racial na graduação, lembramos-nos do longo processo de luta da população negra pelo direito à educação e das políticas afirmativas antirracistas que contribuíram também para a continuação do ingresso desses estudantes nas universidades públicas brasileiras. Se com o fim da escravidão os negros/as foram sendo inserido lentamente na educação básica, o que podemos dizer sobre o ingresso desses sujeitos nas universidades brasileiras, em especial nas públicas?

²⁷É importante esclarecer que a Lei 12.711/12 em que são asseguradas vagas reservadas para pretos, pardos e indígenas, à época não contemplava os/as surdos/as e pessoas com deficiência. A mudança da lei acontece no ano de 2016 em que pessoas com deficiência e surdos/as ganham o direito a reserva de vagas no ensino superior, através da Lei 13.409/16.

6. 2 NEGROS/AS NAS IES FEDERAIS

A partir da situação atual dos negros/as no ensino superior e a criação de políticas de ações afirmativas que permitiram o ingresso de mais negros/as na graduação, é necessário, antes, refletirmos sobre os motivos que levaram o Movimento Negro e a população negra brasileira a lutarem em busca de políticas públicas, pelo direito ao acesso ao ensino superior público. Ao investigar a política nacional, em um país que retomou a sua democracia na década de 1980, observamos que o plano nacional para o ensino superior, pós Ditadura Militar, foi focado em um plano voltado para beneficiar as instituições privadas. Como explicado por Guimarães (2003):

O fato mais marcante na política educacional brasileira depois de 1964, ou seja, depois da derrota das forças nacionalistas, foi à estagnação da rede de ensino público universitário, conjuntamente com a expansão do ensino privado em todos os níveis de educação – o elementar, o médio e o superior. Esse relativo abandono da educação por parte do Estado brasileiro é parcialmente responsável pelo fato de que apenas 7,8% da população brasileira de 18 a 24 anos estivessem nas universidades em 1998 (GUIMARÃES, 2003, p.2).

Sendo assim, ao invés de as políticas educacionais beneficiarem a educação básica gratuita, oferecendo ao alunado uma educação de qualidade a fim de conseguirem ingressar nas universidades públicas, o que aconteceu foi o processo inverso. As escolas privadas começaram a ofertar uma qualidade de ensino melhor que as escolas públicas, o que não ocorreu nas universidades privadas, que continuaram com o ensino na graduação inferior à educação ofertada pelas universidades federais e estaduais.

Ora, o motivo para a melhoria do ensino fundamental e médio oferecido pela rede privada foi justamente a relativa estagnação do ensino superior na rede pública. Isso porque, motivadas pelo afunilamento da oferta de ensino superior de "qualidade", assegurado pelo mecanismo do vestibular, as famílias de classe média e alta demandaram em proporção crescente a rede privada de ensino elementar e médio, permitindo não apenas a sua expansão física, mas a melhoria da oferta dos seus serviços, reforçada ainda mais pela concorrência entre as escolas particulares. Quanto mais se acentuava a concorrência, entretanto, mais difícil ficava para os filhos das classes médias, situados na sua franja mais pobre, cursarem os melhores colégios e atingirem a universidade pública (GUIMARÃES, 2003, p. 3).

Desta forma, os mais afetados pela precariedade da educação básica pública foi à população de baixa renda e negra brasileira, em especial os/as pretos/as. Como demonstrado em pesquisas realizadas pelo Instituto Brasileiro

de Geografia e Estatística (IBGE) e Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), são esses dois grupos que compõe a população mais afetada por escolas públicas com baixo rendimento. Além do contexto social, existe um investimento inferior da verba pública destinada à educação básica por parte do Estado para as escolas localizadas nas áreas mais afastadas dos centros. A seguir, na Tabela 7, é possível observar o número de estudantes pretos/as e pardos/as que frequentavam o ensino médio, dos 15 aos 17 anos.

TABELA 6 - NÚMERO DE ESTUDANTES PRETOS/AS E PARDOS/AS QUE FREQUENTAVAM O ENSINO MÉDIO, DOS 15 A 17 ANOS, CENSO 2000 E 2010.

ANO	ANO		% aumento Percentual
	2000	2010	
PRETA	137.077	285.872	108,55%
PARDA	1.065.486	2.120.967	99,06%

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Ao analisar os dados da população negra, observa-se um aumento do ingresso destes estudantes no Censo Demográfico 2010 em relação ao Censo construído em 2000; nota-se que o número de matrículas de estudantes pretos/as aumentou 108,55% de 2000 a 2010 e o percentual na expansão de estudantes pardos/as ingressantes no ensino médio foi de 99,06%.

Uma outra situação que ainda permanece é que pretos/as e pardos/as ainda são os mais prejudicados/as quando se trata do acesso e/ou permanência à educação nas escolas regulares e qualidade de ensino, como demonstrado no *Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil (2009 – 2010)*, organizado pelo Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais (LAESER) e coordenado, à época, pelo Prof. Dr. Marcelo Paixão, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Quando pensamos na qualidade ao ensino e na trajetória escolar dos estudantes negros/as, o cenário encontrado é o seguinte:

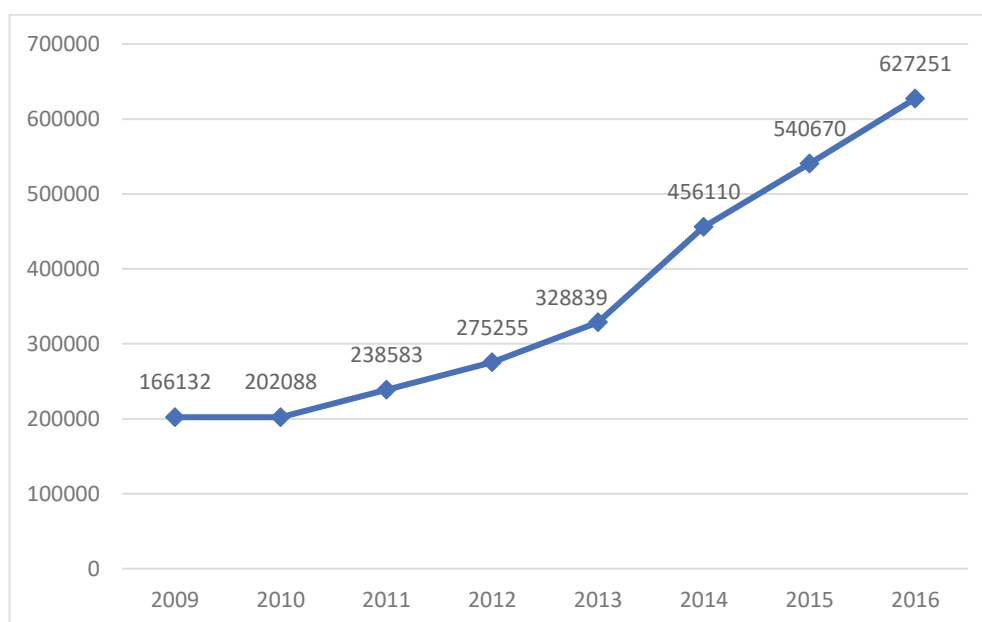
Em todo o país, cerca de 6,8 milhões de pessoas de 10 anos de idade ou mais que tinham frequentado ou estavam frequentando a escola

(independentemente de terem sido aprovadas ou não) seguiam analfabetas. Destas, 71,6% eram pretas & pardas. Daquele grupo, cerca de 2,5 milhões de ex-estudantes e estudantes haviam logrado obter ao menos uma aprovação mesmo sendo analfabetos. Os pretos & pardos, neste último contingente, respondiam por 72,3% do total. (PAIXÃO et. al, 2010, p. 210)

Como explicado por Paixão (2010), dos 2,5 milhões de estudantes formados/as no ensino médio (ano 2009-2010), 72,3% de pretos/as e pardos/as, que concluíram esta etapa escolar, saíram das escolas analfabetos/as. Dessa forma, como pretos/as e pardos/as irão ingressar no ensino superior através da aprovação do sistema de provas do vestibular, se esses sujeitos não possuem a garantia de uma educação básica de qualidade?

A seguir, no Gráfico 2 é possível observar o número de ingresso de estudantes negros/as no ensino superior. Em 2010, o número de estudantes negros/as matriculados/as nas graduações nas IES federais era de 202.888, representando 0,20% do total da população negra brasileira nessas instituições, que totaliza mais de noventa e seis milhões de cidadãos, de acordo com a Tabela 4, localizada no início deste capítulo. No ano seguinte, em 2011, ocorreu um aumento de 18,06% de estudantes negros/as matriculados/as nas graduações, representando 238.583 estudantes. Já em 2012, o percentual de estudantes negros/as nas IES aumentou 15,37% e em 2013 o percentual de matriculados/as foi elevado para 19,47%, representando o ingresso de cinquenta e três mil estudantes negros/as na graduação a mais, em relação ao ano de 2012.

GRÁFICO 2 - NÚMERO DE ESTUDANTES NEGROS/AS NAS IES FEDERAIS



Fonte: Organização do autor (2019).

Se observamos o Gráfico 2, notaremos que, a partir do ano de 2013 o número de negros/as matriculados/as nas IES federais aumentou, levando-nos pensar que este aumento gradual, ocorreu devido à aprovação da Lei 12.711/12, conhecida como a Lei de Cotas.

Dessa forma, quando comparamos o número de matriculados no ano de 2013 e 2016, percebe-se um aumento de 90,75% de estudantes negros/as ingressantes no ensino superior nesse período de quatro anos. Assim, as reivindicações dos intelectuais e ativistas negros/as, ao longo de toda a história, pelo direito à formação e ao ingresso nas universidades e as conquistas no plano político através da aprovação de políticas públicas, é uma das formas de reparar aos negros/as tudo que lhes fora negado, no âmbito educacional, político e cultural.

Os negros brasileiros, assim como outros grupos postos à margem pela sociedade, resistem ao plano de ideais, papéis, condutas que se lhes pretende impingir. Afirmam e querem ver confirmadas sua história e sua cultura, tal como as herdaram e vêm reconstruindo em dolorosas relações que lhes são impostas. Pretendem ter reparadas as injustiças de que são vítimas e assim receber as condições devidas a todos os cidadãos de tomar parte da elite intelectual, científica, política (SILVÉRIO, 2007, p.146).

Refletindo sobre as políticas afirmativas conquistadas por surdos/as e negros/as nestes últimos anos, retomamos nossas questões de pesquisa sobre

a eficácia desses programas e políticas públicas em beneficiar o acesso da população negra surda: a criação do curso de Letras Libras na modalidade à distância, a partir do ano de 2006, contribuiu para o ingresso de estudantes negros/as surdos/as no ensino superior? A ampliação do ingresso de surdos/as no ensino superior resultou na significativa ocupação de negros/as surdos/as nas universidades públicas federais?

A seguir, iremos mapear o ingresso de estudantes negros/as surdos/as nos cursos de graduação de Letras Libras, a partir do ano de 2009 a 2016.

6.3 NEGROS/AS SURDOS/AS NAS IES FEDERAIS

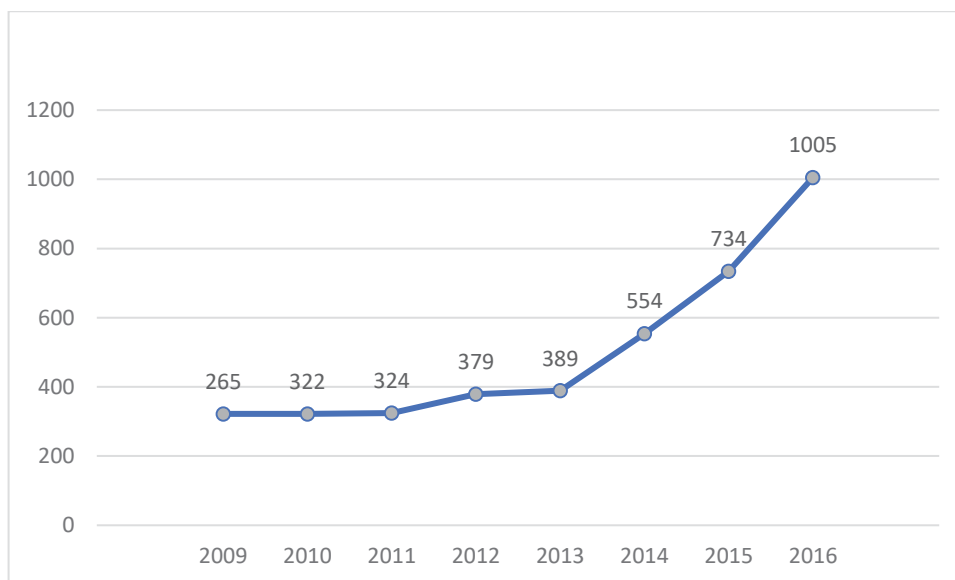
Ao longo deste capítulo, nas seções 6.1 e 6.2 discutimos várias políticas afirmativas que oportunizaram o direito de surdos/as e negros/as de ingressarem no ensino superior. Das políticas públicas aqui discutidas, nós temos a Lei de Libras (2002) o Decreto 5.626/05, o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite (2014), o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir) (2005), a Meta 4 do Plano Nacional de Educação, a Lei 12.711/12 e a Lei 13.409/16 entre outros. Por meio da criação destas ações afirmativas, esses dois grupos – negros/as e surdos/as – que por anos foram subalternizados/as e excluídos/as do direito ao acesso ao ensino superior, mobilizaram-se, continuando a lutar pelo direito de ocupar estes espaços que por muitos anos foram ocupados por uma elite branca.

Buscando responder se o ingresso de estudantes negros/as surdos/as na graduação dos cursos de Letras Libras foi favorecido pelas políticas afirmativas, utilizou-se da interseccionalidade como ferramenta teórica, para a construção do mapeamento dos/as negros/as surdos/as nas universidades federais, verificando como raça, gênero e classe influenciam no número de matrículas destes estudantes na graduação.

Como apresentado na Tabela 5 (TOTAL DA POPULAÇÃO NEGRA SURDA, ANO 2010), o número de surdos/as autodeclarados/as negros/as somam 4.856.506, totalizando 2,4% do total da população nacional e 5,06% do total da população negra. Com base nesse universo inicial, apresentamos, no

Gráfico 3, o número de estudantes negros/as surdos/as nos cursos de graduação das IES federais.

GRÁFICO 3 - NÚMEROS DE ESTUDANTES NEGROS/AS SURDOS/AS NAS IES FEDERAIS



Fonte: Organização do autor (2019).

De acordo com o gráfico acima (Gráfico 3), no ano de 2009, o número de negro/as surdos/as ingressantes nas IES federais foi de 265 estudantes, o que representa 28,22% de estudantes negros/as surdos/as nas graduações, em relação ao total de 939 surdos/as matriculados nas IES federais neste mesmo ano (2009). (Gráfico 1 - NÚMERO DE ESTUDANTES SURDOS/AS NAS IES FEDERAIS). Ao compararmos o ano de 2009 (265 estudantes negros/as surdos/as matriculados/as nas IES federais) com o ano de 2012, em que o número de estudantes negros/as surdos/as matriculados/as foi de 379, o resultado obtido, foi o aumento de 43,01% de ingressos/as negros/as surdos/as nas graduações das universidades federais nestes quatro anos. Mas, ao realizarmos o cálculo do aumento percentual do/as ingressos/as de estudantes negros/as surdos/as dos anos de 2009 a 2016, o resultado encontrado será o aumento de 279,24% de matriculados/as neste período, nas IES federais.

Quando comparamos o ingresso de negros/as nas IES federais (Gráfico 2- NÚMERO DE ESTUDANTES NEGROS/AS NAS IES FEDERAIS), com o número de estudantes negros/as surdos/as, ano a ano, a partir de 2009, obtemos os seguintes resultados: no ano de 2009, o total de negros/as surdos/as nos IES

federais (265 matriculados/as) sobre o total de negros/as ingressos nas universidades federais (166.132 matrículas) representou 0,15%, quatro anos mais tarde, em 2012, esse percentual era de 0,13 % ocorrendo uma diminuição significativa. Já no ano 2016, quando comparamos o total desses dois grupos (negros/as e negros/as surdos/as), o percentual de matrícula foi de 0,16%. Para uma melhor compreensão destes percentuais, a Tabela 8 sintetiza essas informações.

TABELA 7 - % DE NEGROS/AS SURDOS/AS NAS IES FEDERAIS SOBRE O TOTAL DE SURDOS E % DE NEGROS/AS SURDOS/AS NAS IES FEDERAIS SOBRE O TOTAL DE NEGROS/AS

Ano	% de negros/as Surdos/as nas IES federais sob o total de Surdos/as	% de negros/as Surdos/as nas IES federais sob o total de Negros/as
2009	28,22%	0,15%
2010	26,56%	0,15%
2011	24,75%	0,13%
2012	24,15%	0,13%
2013	21,48%	0,11%
2014	29,55%	0,12%
2015	33,79%	0,13%
2016	40,22%	0,16%

Fonte: Organização do autor (2019)

Com a reserva de vagas para estudantes pretos/as, pardos/as e indígenas, é possível observar, na Tabela 8, que o percentual dos estudantes negros/as surdos/as matriculados/as nos anos de 2013 a 2016, relativo ao total de estudantes surdos/as nos cursos de graduações das universidades federais foi de 21,48% (2013), 29,55% (2014), 33,79% (2015) e 40,22% (2016). Quando

o universo total de referência eram os estudantes negros/as, o percentual de negros/as surdo/as foi de 0,11% (2013) 0,12% (2014), 0,13% (2015) e 0,16% (2016), respectivamente, em cada ano.

Vale a pena ressaltar que em seus estudos Paixão (2010) revela no *Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil (2009 – 2010)* que mais de 71% dos/as negros/as eram analfabetos/as de acordo com pesquisa realizada nos anos de 2009 e 2010. O que dizer dos negros/as surdos/as que fazem parte de uma minoria linguística, com a Libras ganhando *status* de língua, apenas no ano de 2002?

Além disto, os/as negros/as são os que possuem menores chances de ascensão social e acesso à educação no ensino superior. Nota-se que o ingresso da população negra nos cursos de graduação nas universidades públicas começou a ser pauta e a ganhar mais relevância recentemente, a partir do governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2011) e da presidenta Dilma Rousseff (2012 – 2016), em que os grupos minoritários começaram a fazer parte das políticas públicas nacionais, tendo como ministra, em 2012, a ativista e pesquisadora negra, a Prof. Dra. Nilma Lino Gomes, responsável pelo Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos, que apoiou as políticas afirmativas reivindicadas por muitos anos pelo Movimento Negro.

A seguir apresentaremos dados do mapeamento realizado no *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), sobre o número de matrículas de estudantes negros/as surdos/as nos cursos de Letras Libras nas universidades federais, de 2009 a 2016, objeto desta pesquisa.

6.4 NEGROS/AS SURDOS/AS NOS CURSOS DE LETRAS LIBRAS

Tendo em vista que o objetivo do nosso trabalho é mapear a ocupação de estudantes negros/as surdos/as nos cursos de Letras Libras, utiliza-se da ferramenta teórica da interseccionalidade que possibilita a realização do cruzamento das interdependências surdez e raça. Deve-se ressaltar que uma das propostas deste trabalho é pensar os/as negros/os surdos/as como sujeitos únicos e não duplos, que possuem uma identidade não fixa que permite que eles circulem nos espaços identificados aos movimentos negro e surdo. Podemos

dizer que os negros/as surdos/as sentem-se como forasteiros/as dentro das comunidades em que circulam. Este sentimento de não pertença nos remete ao que acontecia com as trabalhadoras negras norte americanas, nas casas de seus patrões brancos.

Como relatado por Collins (2006) as mulheres negras que trabalhavam nas casas das famílias brancas, desempenhavam várias funções, além da limpeza dos cômodos, eram responsáveis de lavar as roupas e cozinhar, ao passo que seus patrões brancos e ricos, tinham por hábito dizer que essas mulheres faziam parte de suas famílias e as chamavam de “mães”. Ao relatar as experiências destas mulheres, Collins (2006) diz que:

[...] a percepção de autoafirmação vivenciada pelas trabalhadoras ao verem o poder branco sendo desmistificado – saberem que não era o intelecto, o talento ou a humanidade de seus empregadores que justificava o seu *status* superior, mas o racismo. E que essas mesmas mulheres negras sabiam que elas jamais pertenceriam a suas “famílias” brancas. Apesar de seu envolvimento, permaneciam como *outsiders* (COLLINS, 2006, p. 99, 100).

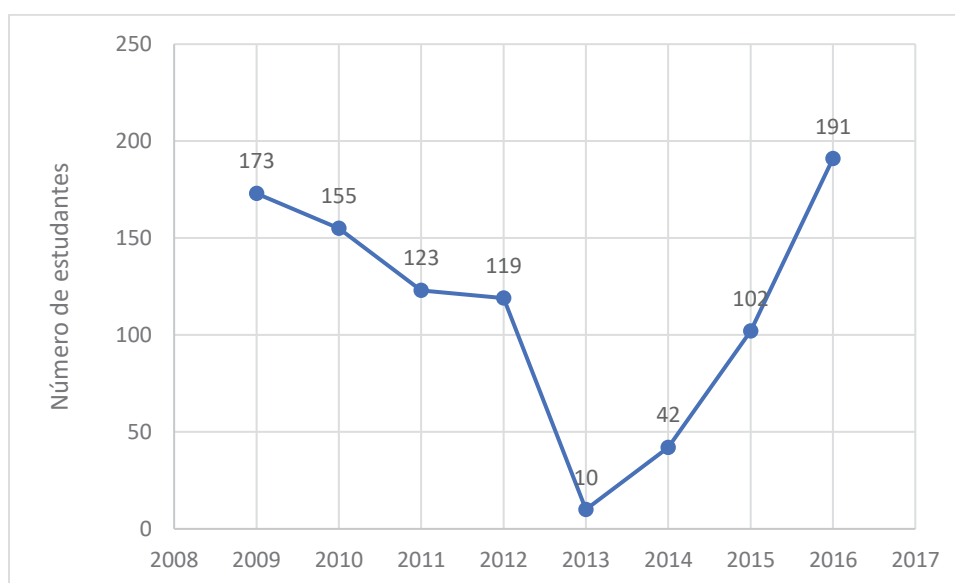
Dessa forma, as trabalhadoras negras sabiam que o tratamento que recebiam de seus patrões era reflexo de uma estrutura excludente e que dificultava a ascensão da população negra de ocupar espaços dominados pela população branca, além do mais, era comum que estas mulheres se sentissem *outsiders* dentro destas famílias, não se sentindo pertencente aquele grupo que, de forma “gentil”, as chamavam de “mãe”. Segunda a autora, essas mulheres negras sabiam que elas só estavam ocupando aquelas vagas de emprego por causa da estrutura do racismo e não porque seus patrões eram mais qualificados para estarem ocupando aquele *status*. A seguir, Collins (2006) reforça dizendo que além de serem *outsiders*, essas mulheres eram *outsider within*, que traduzido para o português significa “forasteiras de dentro”, ao mesmo tempo em que não se sentiam pertencentes àquelas famílias, elas estavam ligadas a elas por trabalharem em suas casas.

Assim sendo, podemos fazer um raciocínio análogo e similar à situação dessas mulheres negras com muitos dos negros/as surdos/as que, conscientes de sua *negritude*, se sentem “estrangeiros” na comunidade surda e também no Movimento Negro.

Posto isto, por mais que as discussões multiculturais não façam parte dos currículos dos cursos de Letras Libras, deve-se lembrar de que estes cursos são territórios que reúnem uma heterogeneidade de surdos/as. Vejamos como esse raciocínio que explicita a exclusão pela condição de raça/classe, poderia ser aplicado à análise dos dados da ocupação de vagas por negros/as surdos/as na graduação em Letras Libras.

No Gráfico 4, apresentam-se as matrículas de negros/as surdos/as nos cursos de Letras Libras. Nota-se que o número de estudantes ingressantes nos cursos de graduação de Letras Libras, no ano de 2009, foi de 173 matriculados/as. No ano seguinte, em 2010, o número de ingressos/as foi de 155 estudantes negros/as surdos/as, de acordo com o Censo Educação Superior, mas, no ano de 2011, ocorreu outra redução no número de matrículas de estudantes negros/as surdos/as (123 matrículas), representando uma diminuição de 14,83% de estudantes negros/as surdos/as nos cursos de Letras Libras nas IES federais. Já em 2012, o número de matrículas de estudantes negros/as surdos/as foi reduzido para 3,25% (119), nesse período. Em 2013, o número de matriculados foi de 10 estudantes negros/as surdos/as, representando uma diminuição de 91,60% em relação ao ano de 2012.

GRÁFICO 4 - NÚMERO DE ESTUDANTES NEGROS/SURDOS/AS NOS CURSOS DE LETRAS LIBRAS



Fonte: Organizado pelo autor (2019)

Continuando a análise do Gráfico 4, em 2014, o número de estudantes negros/as surdos/as aumentou para 42; em 2015, foram registradas 102 matrículas e, em 2016, 191 estudantes negros/as surdos/as ingressaram nos cursos de Letras Libras, significando um aumento de 53,40% em relação ao ano de 2015. É possível analisar que após 2009 ocorreu uma queda no número de estudantes negros/as surdos/as nos cursos de Letras Libras; em 2013, apenas 10 estudantes negros/as surdos/as ingressaram, o que poderia estar relacionado ao aumento do número de estudantes negros/as surdos/as em outros cursos de graduação, como apresentado no Gráfico 3, que representa o número de estudantes negros/as surdos/as nas IES federais.

Outro recorte desta investigação foi realizar o mapeamento de negros/as surdos/as nos cursos de Letras Libras, pelo gênero dos/as estudantes. Analisando o histórico do acesso à educação de homens e mulheres nas escolas e universidades brasileiras, iremos notar que historicamente os índices de permanência das mulheres na educação sempre foi superior aos dos homens, como explicado por Rosemberg e Andrade (2008)

Através das pesquisas com temáticas de gênero, raça e ensino superior, nota-se que as mulheres negras possuem um desempenho melhor que os homens negros, porém, em relação às mulheres brancas, o desempenho destas é melhor que o delas.

[...] diferentemente do senso comum, as mulheres brasileiras, de todos os segmentos de cor/raça (com exceção da “amarela”) apresentam melhores indicadores educacionais do que os homens, especialmente a partir do ensino médio. Assim, várias pesquisas já mostraram que mulheres negras (pretas e pardas), apesar de apresentarem piores indicadores que mulheres brancas, apresentam melhores indicadores educacionais que homens negros. (ROSEMBERG; ANDRADE, 2008, p. 425,426).

Apesar de as pesquisas trazerem o recorte racial em seus estudos, quando se trata da variável surdez, faltam indicadores do número de mulheres e homens negros/as surdos/as na graduação. Atentando a essa necessidade, construiu-se a Tabela 9, a partir da variável “gênero” aplicada aos estudantes negros/as surdos/as.

TABELA 8 - NÚMERO DE ESTUDANTES NEGROS/AS SURDOS/AS NAS IES FEDERAIS E GRADUAÇÃO DOS CURSOS DE LETRAS LIBRAS POR GÊNERO

Ano	Surdos/as		Negros/as Surdos/as		Negros/as Surdos/as nos cursos de Letras Libras	
	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
2009	421	518	129	136	84	89
2010	567	645	160	162	76	79
2011	630	679	148	176	56	67
2012	754	814	179	200	56	63
2013	866	945	188	201	5	5
2014	908	967	265	289	16	26
2015	1074	1098	369	365	41	61
2016	1285	1214	518	487	85	106

Fonte: Organização do autor (2019)

Os dados da tabela apontam aumento no ingresso de homens negros surdos e mulheres negras surdas no ensino superior no curso de Letras Libras, ano após ano. Pode-se refletir que a ampliação de ingresso ocorreu, como já argumentado anteriormente, devido à aprovação de políticas e programas de ações afirmativas que oportunizaram a entrada de mais estudantes negros/as e surdos/as nas universidades públicas.

Porém, é importante ressaltar que estas políticas, não tratam de recortes interseccionais, não existindo uma política específica voltada para negros/as surdos/as, mulheres surdas, LGBTQs surdos/as, indígenas surdos/as entre outros. Observa-se que em relação aos negros/as surdos/as a política afirmativa que mais tem beneficiado o ingresso desses estudantes no ensino superior é a Lei 12.711/12, aliada à Lei de Libras/ Decreto 5.626/05 que prioriza formação de surdos/as nos cursos de Letras Libras.

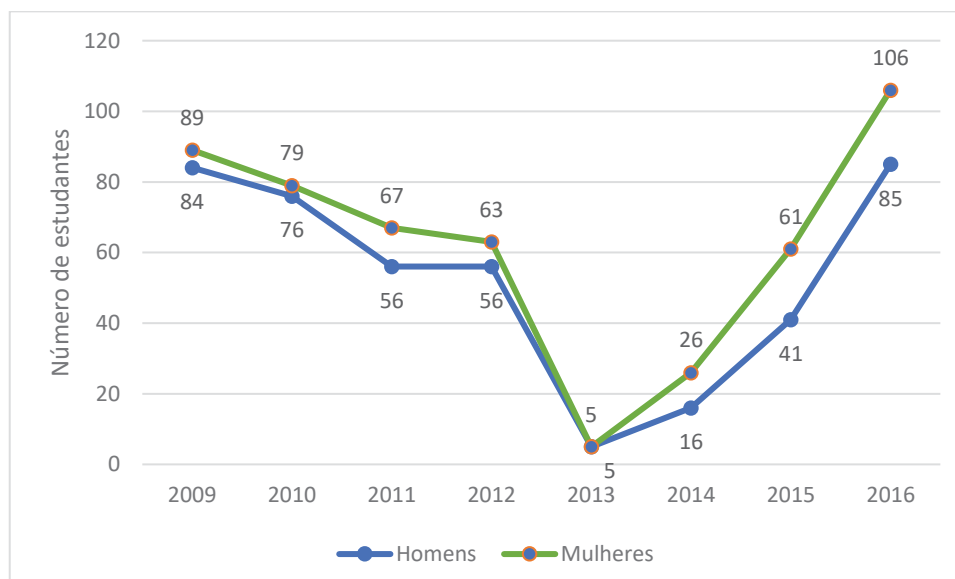
Se os indicadores revelam que a educação básica gratuita ofertada para a população negra continua a ser a de menor qualidade, o que pensar na qualidade da educação que é disponibilizada aos estudantes negros/as surdos/as, que além da questão racial, agrega uma barreira linguística?

Observa-se na Tabela 9 que, no ano de 2009, 84 homens negros surdos ingressaram no curso de Letras Libras; em 2010, há uma queda para 76 e, em

2011, o número cai novamente para 56 estudantes negros surdos, acumulando a diminuição de 26,32% em três anos; no ano de 2012 há uma estabilização, em relação ao ano de 2011 e, em 2013, temos a maior e mais significativa redução de 91,07% com apenas 5 homens negros surdos matriculados. No ano de 2014, o índice de estudantes matriculados nos cursos de Letras Libras aumentou, foram registradas 16 matrículas, um aumento de 320%, se considerada a baixa participação em 2013; no ano seguinte, em 2015, o ingresso chegou a 41 matriculados, um crescimento de 256,25%, relativo à 2014, e em 2016 o número de matrículas foi de 85, resultando no aumento de 32% no ingresso, em relação ao ano anterior (207). Assim, podemos afirmar uma curva ascendente de matrículas, apesar do dado atípico em 2013.

Em relação ao ingresso das mulheres negras surdas nos cursos de Letras Libras, no ano de 2009, 89 foi o número de matrículas; 79 em 2010, redução para 67 em 2011, ocasionado uma diminuição percentual de 15,19%, que continua decrescente em 2012 (63), para menos 5,97% matrículas. Igualmente ao quadro masculino, em 2013 houve apenas 5 matrículas (redução de 92,06%), voltando à curva ascendente de aumento de 520%, a partir de 2014, com 26 mulheres negras surdas, 61 em 2015 (crescimento 234,62%), resultando em 106 de mulheres negras surdas de matriculadas, em 2016 (aumento de 173,77%). A seguir no Gráfico 5, é apresentado o número de matrículas de estudantes negras surdas e negros surdos nos cursos de graduação de Letras Libras.

GRÁFICO 5 - NÚMERO DE MATRÍCULAS DE ESTUDANTES NEGRAS SURDAS E ESTUDANTES NEGROS SURDOS NOS CURSOS DE LETRAS LIBRAS NOS IES FEDERAIS



Fonte: Organização do autor (2019)

Os dados apontam que, similar às mulheres negras ouvintes, as mulheres negras surdas são as que mais ingressam nas universidades federais. Quando analisamos o curso de Letras Libras, notamos que o número de matrículas entre homens e mulheres foi praticamente o mesmo, até 2013, mas, a partir daí, homens negros surdos representam universo percentualmente inferior em relação às mulheres negras surdas. Outras duas variáveis importantes que ainda destacamos diz respeito ao número de estudantes negros/as surdos/as formados e cursando Letras Libras, ano a ano, desde 2009 (Tabela 10).

TABELA 9 - NÚMEROS DE ESTUDANTES NEGROS SURDOS POR SEXO CURSANDO E/OU FORMADO NOS CURSOS DE LETRAS LIBRAS

Ano	Variável	Homem	Mulher
2009	Cursando	79	83
	Formado	0	0
2010	Cursando	55	68
	Formado	16	11
2011	Cursando	53	59
	Formado	2	2
2012	Cursando	3	0
	Formado	51	63
2013	Cursando	4	5
	Formado	0	0
2014	Cursando	12	21
	Formado	0	0
2015	Cursando	33	50
	Formado	1	2
2016	Cursando	69	86
	Formado	6	7

Fonte: Organização do autor (2019)

Tanto a Tabela 9 como a Tabela 10 nos trazem dados que permitem refletir que esse percentual que expressa a maioria de mulheres negras surdas nos cursos de Letras Libras pode estar ligada à análise de Barreto (2015), que afirma a presença dominante de homens em cursos da área de Exatas, em relação às mulheres, que estão concentradas, em sua maioria, nos cursos das áreas de Humanidades. Outra hipótese pode estar relacionada aos índices da evasão escolar de homens negros na educação básica, recrudescendo o ingresso no ensino superior. De acordo com Paixão (2010) no Brasil no ano de 2008 foram observados os seguintes indicadores:

“observa-se que a média dos anos de estudo dos homens brancos com mais de 15 anos foi de 8,2 anos de estudo. Já o número médio de anos

de estudo entre os homens pretos & pardos na mesma faixa etária foi de 6,3 anos de estudo. Entre as mulheres, os anos médios de estudo foram 8,3, no caso das brancas, e 6,7, no caso das pretas & pardas. Assim, dentro de cada contingente de cor ou raça, as mulheres apresentaram uma média ligeiramente mais elevada de anos de estudo comparativamente aos homens". (PAIXÃO, 2010, p. 215)

Apesar de as pesquisas de Barreto (2015) e Paixão (2009) não investigarem a intersecção surdez e raça, é possível realizar uma comparação com os microdados analisados nesta pesquisa e compreender a similaridade no ingresso de estudantes negros surdos e negras surdas, relativo aos demais estudantes negros.

A Tabela 10 indica que o número de estudantes homens negros surdos cursando os cursos de Letras Libras, no ano de 2009, foi de 79 para 83 mulheres negras surdas, sem formandos neste mesmo ano, já que a primeira turma concluiu o curso em 2010.

No ano seguinte, em 2010, o número de estudantes homens negros surdos cursando a graduação de Letras Libras era de 55 estudantes e 16 formados e as mulheres negras surdas representavam 60 estudantes cursando a graduação e 11 formadas, comparando com o total de estudantes negros/as surdos/as naquele ano (2010), que foi de 155 matriculados, destes 76 homens e 79 mulheres. Isto significa que neste ano (2010) o número de estudantes negros surdos cursando Letras Libras em percentual representou 72,36% e o percentual de negras surdas cursando a graduação de Letras Libras era de 75,94%. Já o percentual de negros/as surdos/as formados foi 21,05% homens e 13,92% mulheres. Quando analisados os dois últimos anos, observa-se que, em 2015, o número de homens negros surdos cursando Letras Libras foi de 33 estudantes e 1 formado, em relação às mulheres negras surdas, 50 estudantes cursando e 2 formadas. Em 2016, 69 homens negros surdos e 6 formados e 86 mulheres negras surdas cursando e 7 formadas; nota-se que neste mesmo ano foi registrado um total de matrículas de 85 homens e 106 mulheres.

Percebe-se, a partir da Tabela 10, que o número de mulheres negras surdas é maior do que o número de homens negros surdos, comprovando o que já havíamos discutido anteriormente, sobre a dominância das mulheres em relação aos cursos ligados às Humanidades. No entanto, quando se trata especificamente do curso de Letras Libras, existe um equilíbrio entre homens e mulheres.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o movimento surdo ganhando força no campo político na década de 1990, depois de quase cem anos de direitos linguísticos usurpados, a comunidade surda insurge, nesse período, impulsionando a luta pelo direito à utilização de sua língua, a Língua Brasileira de Sinais (Libras), em defesa da educação bilíngue.

É uma falácia dar crédito ao discurso corrente da medicina, a afirmação que as práticas ouvintistas impostas a partir de 1880, no Congresso de Milão, foram decorrentes de uma decisão pensada para integrar os surdos/as à sociedade majoritária ouvinte. Os métodos oralistas impostos na educação formal dos/as surdos/as faziam parte de um plano político e ideológico, em um período em que as nações estavam passando por um processo histórico e político de unificação, o que significa que o objetivo nada mais era que criar nações em que todos possuíssem a mesma cultura e assumissem a identidade nacional do colonizador. Esse projeto submeteu surdos/as a métodos clínicos-terapêuticos, focados na sua reabilitação com a visão dos/as surdos/as como deficientes, ganhando força e mais adeptos mundialmente.

Apesar disso, houve resistência e a comunidade surda continuava a negar essas táticas de dominação se organizando e combatendo práticas oralistas e mantendo a língua de sinais viva. No Brasil, os/as surdos/as empenharam-se em constituir um campo político e ideológico em que a língua de sinais mobilizasse a comunidade surda e fosse reconhecida como a primeira língua (L1) na educação dos/as surdos/as, além do português como segunda língua (L2), na modalidade escrita.

Se o marco mundial da ruptura da surdez com o campo clínico foi em 1960, com o linguista William Stokoe, que em seus estudos constatou que a língua de sinais é uma língua natural e que possui uma estrutura linguística similar as demais línguas, no Brasil, os/as surdos/as vão conquistar o reconhecimento linguístico no ano de 2002, com a aprovação da Lei 10.436/02, que será um marco no reconhecimento desses sujeitos como minoria linguística, com o direito a utilizar a língua de sinais nos espaços onde circulam.

Juntamente com o movimento surdo, outros movimentos continuam a lutar por seus direitos políticos e sociais, como o Movimento Negro, criado durante a Ditadura Militar, como ator político (GOMES, 2012) no combate contra o racismo. É através do Movimento Negro que a população negra, durante esses anos de resistência contra a estrutura racista, conquistou direitos políticos e sociais e rompeu com o mito da democracia racial, e identificou o racismo como crime, na década de 1980. Além disso, as políticas de ações afirmativas oportunizaram a população negra a acessar espaços de poder, que lhe foram negados historicamente.

Como demonstrado à comunidade negra surda vem se organizando em busca de chamar a atenção do movimento surdo e do Movimento Negro para as suas pautas. Com o objetivo de serem ouvidos, militantes negros/as surdos/as, líderes da comunidade negra surda organizaram-se e criaram o Congresso Nacional de Inclusão Social de Negros Surdos, que está em sua VII edição. Estes encontros servem para os/as negros/as surdos/as se aquilombarem e colocarem em evidência e discussão temas que são pertinentes dentro da comunidade. Além disto, é preciso que mais materiais que discutam as relações étnico-raciais e história e cultura afro-brasileira sejam produzidos e/ou traduzidos para a língua de sinais.

A ferramenta teórica que permitiu aproximar esses dois movimentos e os desdobramentos de sua luta política, neste trabalho, foi a interseccionalidade, (CRENSHAW, 2002), que busca refletir a ocupação de espaço e representatividade, por meio da reflexão sobre os recortes de gênero, raça e classe que influenciam as opressões sobre negros/as surdos/as. As interdependências entre surdez e raça, foram objeto de reflexão nas formas de opressão e exclusão enfrentadas por estudantes negros/as surdos/as no ensino superior.

Recortamos, no contexto interseccional, um fato significativo da representatividade institucional que é a ocupação de vagas por negros/as surdos/as no ensino superior, referenciada na conquista simbólica mais importante para a comunidade surda, nas últimas décadas: a criação de cursos de licenciatura em Letras Libras no Brasil. Partimos de duas questões como principais interrogações do problema de pesquisa: a criação do curso de Letras

Libras na modalidade à distância, a partir do ano de 2006, contribuiu para o ingresso de estudantes negros/as surdos/as no ensino superior? A ampliação do ingresso de surdos/as no ensino superior resultou na significativa ocupação de negros/as surdos/as nas universidades públicas federais?

O objetivo de analisar a ocupação de negros/as surdos/as nos cursos de graduação em Letras Libras, no ensino superior público, nos levou ao desenvolvimento de uma pesquisa de caráter quantitativo, cujo foco foi o mapeamento de dados de surdos/as e negros/as no ensino superior, para compreender a ocupação das vagas por negros/as surdos/as nos cursos de Letras Libras (licenciatura e bacharelado) de universidades federais brasileiras. Os dados foram analisados à luz dos Estudos Surdos e da produção teórica do campo de Relações Étnico-Raciais, buscando aproximações teóricas e de agenda política dos movimentos surdos e movimento negro.

Nossa hipótese inicial, era que a expansão dos cursos de Letras Libras, a partir de 2006, acarretou comprovado aumento de matrículas não apenas de estudantes surdos/as, mas também de ampliação do ingresso de estudantes surdos/as negros/as no ensino superior. Quando comparamos o número da população negra surda em relação aos estudantes negros/as surdos/as ingressantes nos cursos de Letras Libras, nota-se que a presença desses estudantes ainda é muito pequena, em relação ao demais surdos/as, mas muito significativa, quando comparado ao conjunto de barreiras que enfrentam em sua trajetória da educação básica ao ensino superior.

Como resultados mais interessantes, quando analisamos os dados referentes ao ingresso de estudantes negros/as surdos/as nos cursos de Letras Libras, nota-se a oscilação no número de matrículas destes estudantes, os anos iniciais do curso. O número de estudantes negros/as surdos/as vai diminuindo, ano após ano, com uma queda significativa em 2013. Após esse ano, o número de estudantes negros/as surdo/s ingressos nos cursos de Letras Libras aumentou, supondo que essa ampliação pode estar ligada com a aprovação da Lei de Cotas (12.711/12). Em 2016, houve uma ampliação do público-alvo da Lei, em seu Art.1º, que determina a inclusão de cotas para as pessoas com deficiência e surdos/as no percentual de 50% (cinquenta por cento) das vagas

dos cursos de graduação destinadas para estudantes de escolas públicas (pretos, pardos e indígenas).

Acredita-se que a Lei de Cotas vem beneficiando o ingresso de estudantes negros/as surdos/as nas graduações e cursos de Letras Libras mais do que a Lei de Libras e o Decreto 5.626/05, já que os dados explicitam o fato de que a comunidade negra surda acadêmica aumentou de forma gradativa após o ano de 2012, data de sua aprovação.

Contudo, é importante lembrar que a educação básica pública ofertada à população negra continua a ser a de menor qualidade e que os/as negros/as ainda são os que compõem o grupo com menor mobilidade social, fatores que também influenciam na trajetória escolar e permanência acadêmica dos negros/as surdos/as, somados às barreiras linguísticas do português como língua hegemônica e a falta de políticas linguísticas de permanência voltadas à educação bilíngue para surdos/as no ensino superior. Sabe-se que a presença de intérpretes em sala de aula dos cursos de graduação e pós-graduação é ainda uma ação insuficiente para assegurar o letramento acadêmico bilíngue desses estudantes.

Nossas considerações finais revelam a necessidade da perspectiva multicultural e interseccional nos movimentos surdo e Negro, com o desenvolvimento de pesquisas sobre as relações étnico-raciais nos Estudos Surdos, ampliando a interseccionalidade de variáveis como gênero, raça, classe e surdez. Uma análise mais detida nos currículos e práticas dos cursos de Letras Libras, refletindo sobre relações de poder e práticas excludentes nos espaços institucionais ocupados por negros/as surdo/as, apresentam-se como um promissor campo de pesquisa. Além do mais, ao analisarmos a trajetória escolar, de estudantes negros/as surdos/as nas escolas bilingues, observa-se a necessidade de investigar como estas escolas, atuam, como instituições antirracistas na construção da identidade racial do alunado negro/a surdo/a. Desta forma, para esta investigação, percebe-se que umas das ferramentas teóricas que pode contribuir para a discussão racial no ambiente escolar bilíngue é o letramento racial, que auxilia no combate ao racismo nestas instituições.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas**: reflexões sobre as origens e a difusão do nacionalismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

BARRETO, Paula Cristina da Silva. Gênero, raça, desigualdades e políticas de ação afirmativa no ensino superior. **Revista Brasileira de Ciência Política**. Brasília, nº 16, janeiro-abril, 2015, pp.39-64.

BARROS, José D'Assunção. **A construção social da cor**: diferença e desigualdade na formação da sociedade brasileira. Petrópolis: Editoras Vozes, 2014.

BORIS, Fausto. **História concisa do Brasil**. São Paulo: UDESC, 2015.

BRASIL. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre Língua Brasileira de Sinais – Libras.

_____. Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Presidência da República, Brasília, DF, 2002.

_____. Decreto nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica e 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Presidência da República. Brasília, DF, 2004.

_____. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 03 dez. 2005. Seção I. P. 28.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário da União, Presidência da República. Brasília, DF, 1961.

_____. Relatório do Grupo de Trabalho designado por Portaria Ministerial para elencar subsídios à Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEESP, 2014.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário da União, Presidência da República. Brasília, DF, 1994

_____. Decreto nº 6.949, de 20 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial. República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2009.

_____. Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2011.

_____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Presidência da República, Brasília, DF, 1988.

_____. Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Diário Oficial. República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1989.

_____. Lei nº 10.639, de 9 de novembro de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial. República Federativa do Brasil, DF, 2013.

_____. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Diário Oficial. República Federativa do Brasil, DF, 2010.

_____. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial. República Federativa do Brasil, DF, 2012.

_____. Lei nº 12.319, de 1 de setembro de 2010. Regulamenta a profissão do tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais - Libras. Diário Oficial. República Federativa do Brasil, DF, 2010.

_____. Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014. Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. Diário Oficial. República Federativa do Brasil, DF, 2014.

_____. Ministério da Educação. **Documento orientador Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior**. Secadi/Sesu-2013. Brasília/DF, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 4 de março de 2019.

_____. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação. Brasília/DF, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>> Acesso em 4 de março de 2019.

BUZAR, Francisco José Roma. Interseccionalidade entre raça e surdez: a situação de surdos (as) negros (as) em São Luís- MA. 2012. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília.

CABECINHAS, Rosa. Expressões de racismo: mudanças e continuidades. In: MANDARINO, Ana Cristina de Souza; GOMBERG, Estélio. Racismos: olhares plurais. Salvador: EDUFBA, 2010, pp. 11-44.

CALDEIRA, Isabel. A construção social e simbólica do racismo nos Estados Unidos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. Coimbra, nº39, maio, 1994, pp. 32-58.

CAMPELLO, Ana Regina; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdos brasileiro. **Educar em Revista**. Curitiba, n.2, 2014, pp. 71-92.

CARDOSO, Lourenço. O branco “invisível”: um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre relações raciais no Brasil (Período: 1957 – 2007). 2008. Dissertação (Mestrado). Programa de Mestrado e Doutorado “Pós-Colonialismos e Cidadania Global”. Universidade de Coimbra, Coimbra.

CASTRO, Fernanda Grazielle Aparecida Soares de. A formação docente e a constituição do professor surdo que atua com Libras no ensino superior. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Escola de Educação, Universidade Católica de Minas Gerias, Belo Horizonte.

CERVI, Emerson Urizzi. Métodos quantitativos nas ciências sociais: uma abordagem alternativa ao fetichismo de números e ao debate com qualitativistas. In: BOURGUIGNON, Jussara Ayres. **Pesquisa social**: reflexões teóricas e metodológicas. Ponta Grossa: TODAPALAVRA, 2009.

COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Revista Sociedade e Estado**, Volume 31 Número 1 Janeiro/Abril 2016, pp. 99-127.

CONT, Valdeir Del. Francis Galton: eugenia e hereditariedade. **Revista scientiæzudia**. São Paulo, v. 6, n. 2, p. 201-18, 2008.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos Culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, no.23, may/aug, 2003, pp. 36-61.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Estudo Feministas*. Pp.171 – 180, Los Angeles.

DA SILVA, Cyntia França Cavalcante de Andrade. Representações sociais de discentes do curso letras/libras da UEPA acerca da pessoa surda. 2014. 134f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais e Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém.

DIAS, Lucimar Rosa. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 17 n. 51 set.-dez, 2012, pp. 661 – 749.

DAROQUE, Samantha Camargo. Alunos surdos no ensino superior: uma discussão necessária. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

ESCOTILHA. 1º Slam Resistência Surda: entrevista com Gabriela Grigolom Silva, poetisa e organizadora. Disponível em: <http://www.aescotilha.com.br/colunas/zero-pila/1o-slam-resistencia-surda-entrevista-gabriela-grigolom-silva/>> Acesso em 22 de fevereiro de 2019.

FACEBOOK. Disponível em: <<https://www.facebook.com/sandro.pereira.56/videos/1389208534498052/>> Acesso em: 22 de fevereiro de 19.

FAGE, J. D. A evolução da historiografia da África. In: ZERBO, J. Ki. **História Geral da África I: metodologia de pré-história da África**. Brasília: UNESCO, 2010

FENEIS. Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. A educação que nós surdos queremos. Documento elaborado pela comunidade surda a partir do pré-congresso ao V Congresso latino-americano de Educação Bilíngue para Surdos, realizado em Porto Alegre/RS, no salão de atos da reitoria da UFRGS, nos dias 20 a 24 de abril de 1999. Disponível em: Acesso em: 22/08/2018.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Global, 2007.

FERNANDES, Sueli de Fátima. Educação bilíngue para Surdos/as: identidades, diferenças, contradições e mistérios. Tese (Doutorado). Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

FERNANDES, Sueli de Fátima; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para Surdos/as: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**. Curitiba, n.2, 2014, pp. 51-69.

FERNANDES, Sueli de Fátima; Moreira, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue paraestudantesSurdos/as: contribuições ao letramento acadêmico no ensino superior. **Educar em Revista**. Curitiba, n.3, pp 127-150.

FERNANDES, Sueli de Fátima; MEDEIROS, Jonatas. Tradução de Libras no ensino superior: contribuições ao letramento acadêmico de estudantes surdos na universidade federal do Paraná. *Revista Arqueiro*. Rio de Janeiro, Vol. 1 (jul /dez 2017), pp. 98-115.

FERREIRA, Armando M. **SPSS – Manual de utilização**. Escola Superior Agrária de Castelo Branco, 1999.

FURTADO, Rita Simone Silveira. Narrativa identitárias e educação: os surdos negros na contemporaneidade. 2012. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

GARCIA, Barbara Gerner. O multiculturalismo na educação dos surdos: a resistência e relevância da diversidade para a educação dos surdos. In: SKLIAR, Carlos. **Atualidade da educação bilingue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

GALLAUDET UNIVERSITY. **Visionary LEader: Andrew Foster**. Disponível em: <<https://www.gallaudet.edu/about/history-and-traditions/andrew-foster>> Acesso em 22 de fevereiro de 2019.

GATTI, Bernardete. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.30, n.1, p. 11-30, jan./abr, 2004, pp 11-30.

GELEDÉS. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/ii-congresso-nacional-de-inclusao-social-do-negro-surdo/>> Acesso em: 22 de fevereiro de 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GILROY, Paul. **O atlântico negro: modernidade dupla consciência**. São Paulo: Editora 34, 2012.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis : Editora Vozes, 2017.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Depois da democracia racial. **Tempo Social**. São Paulo, v. 18, n. 2, 2006, pp. 269-287.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Raça, cor e outros conceitos analíticos. In: PINHO, Osmundo; ANSONE, Livio. **Raças: novas perspectivas antropológicas**. Salvador: Editora EDUFBA, 2008.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e Antirracismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 2009.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Acesso de negros nas universidades públicas. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, nº118, mar, 2003, pp. 247-268.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____, Stuart. Da diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HAMA, BOUBOU; ZERBO, J. Ki-Zerbo. Lugar da história na sociedade africana. In: ZERBO, J. Ki. **História Geral da África I: metodologia de pré-história da África**. Brasília: UNESCO, 2010.

HOOKS, bell. Mulheres negras: moldando a teoria feminista. **Revista Brasileira de Ciências Políticas**. Brasília, nº 16, janeiro - abril de 2015, pp. 193-210.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEXEIRA (INEP). **Censo Ensino superior**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>> Acesso em 22 de fevereiro de 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/>> Acesso em 24 de fevereiro de 2019.

JESUS, Jefferson Diego de. Educação bilíngue para Surdos/as: um estudo comparativo da escola bilíngue e do atendimento educacional especializado (AEE) na escola inclusiva. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

KABENGELE, Munanga; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Editora Global, 2006.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**. Curitiba, n.41, pp.61-79, jul/set, 2011.

LADD, Paddy. **Em busca da surdidade: colonização dos Surdos**. Lisboa: Surd'Universo, 2013

LANE, Harlen. **A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada**. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 1992.

LIMA, Priscila Escanfella Alves de. O acesso e permanência de indivíduos surdos no ensino superior. 2012.117f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

LORDE, Audre. **I am your sister**. Oxford University Press, 2009.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: Educ, 1997.

MACIEL, Maria Eunice de S. A eugenia no Brasil. **Revista anos 90**. Porto Alegre, n.11, PP 121-130, jun.99.

MACIEL, Carina Elisabeth; ANACHE, Alexandra Ayach. A permanência dos estudantes com deficiência nas universidades brasileiras. **Educar em Revista**. Curitiba, v.33, nº especial 3, dez, 2017, pp. 71-86.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Lisboa: Antígona, 2014

MELETTI, Silvia Marcia Ferreira; RIBEIRO, Karen. Indicadores educacionais sobre educação no Brasil. **Caderno cedes**. Campinas, v.34, n.93, p. 175-189, maio-ago. 2014

MESQUITA, Leila Santos. Políticas públicas de inclusão: o acesso da pessoa surda ao ensino superior. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 255-273, jan./mar. 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otavio Cruz; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Editora Vozes, 1994

MOURA, Clovis. **História do negro brasileiro**. São Paulo: Editora Ática, 1992.

MULLER, Cristiane Ramos. Professor surdo no ensino superior: representações da prática docente. 2009. 82f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. São Paulo: Editora Ática, 1988.

MORESCO, Marcielly Cristina; RIBEIRO, Regiane. O conceito de identidade nos Estudos Culturais britânicos e latino-americanos: um resgate teórico. **Revista Interamericana de Comunicação Midiática**. Santa Maria, v.17, n27, 2015, pp 168-193.

NATIONAL BLACK DEAF ADVOCATES (NBDA). **Timeline of NBDA History and Milestones**. Disponível em: <<https://www.nbda.org/content/history>> Acesso em 22 de fevereiro de 2019.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

NASCIMENTO, Leandra Fernandes do; CAVALCANTE, Maria Marina Dias. Abordagem quantitativa na pesquisa em educação: investigações no cotidiano

escolar. **Revista Tempos e Espaços em Educação**. Sergipe, v. 11, n. 25, p. 251-262, abr./jun. 2018, pp. 251 – 262.

NEVES, Marcia das. A concepção de raça humana em Raimundo Nina Rodrigues. **Filosofia e História da Biologia**. V. 3, p. 241-261, 2008.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestões de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo Social**. São Paulo, v. 19, n. 1, 2006, pp. 287-309.

OGUNYIPE, Benro. **Black Deaf Culture Through the Lens of Black Deaf History**. Disponível em: <https://dcmp.org/learn/366-black-deaf-culture-through-the-lens-of-black-deaf-history>> Acesso em 22 de fevereiro de 2019.

OLIVEIRA, Kate Mamhy. Acesso do surdo a cursos superiores de formação de professores de Libras em instituições federais. 2016.245f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

ONU. Declaração Mundial de Educação para Todos os Planos de Ação Para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais, 1994, Salamanca (Espanha). Genebra: UNESCO, 1994.

ONU. Declaração e programa de ação de Durban. III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerância Correlata, 2001, Durban (África do Sul).

PAIXÃO, Marcelo; ROSSETTO, Irene; MONTOVANELE, Fabiana & CARVANO, Luiz M. (orgs.) (2010). Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil: 2009-2010. Rio de Janeiro: Garamond.

PEREIRA, Alex Sandrelanio dos Santos; PEREIRA, Rosenilde Oliveira. Surdo-negro soteropolitano: uma pesquisa exploratória sobre a sua percepção de opressão e exclusão. **Revista de Ciências da Educação**. Americana, v.02, n.29, PP 139-148, jun-dez, 2013.

PERLIN, Gladis. O ser e o estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

_____, Gladis Teresinha. O lugar da cultura surda. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini. **A invenção da surdez**: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

PROGRAMA DE APOIO A PLANOS DE REESTRUTURAÇÃO E EXPANSÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS (Reuni). **O que é o REUNI?**. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>> Acesso em: 18 nov. 2018.

PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS. **O programa**. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://prouniportal.mec.gov.br/o-programa>> Acesso: 18 nov. 2018.

QUADROS, Ronice Muller; STUMPF, Mariane Rossi. Letras Libras Ead. In: QUADROS, Ronice Muller. **Letras Libras: ontem, hoje e amanhã**. Florianópolis, Editoraufsc, 2015, pp.9-36.

QUADROS, Ronice Muller; STUMPF, Mariane Rossi. O primeiro curso de graduação em letras língua brasileira de sinais: educação à distância. **Educação Temática Digital**. Campinas, v.10, n.2, p.169-185, jun. 2009

ROSEMBERG, Fúlvia; ANDRADE, Leandro Feitosa. Ação afirmativa no ensino superior: a tensão entre raça/etnia e gênero. Cadernos Pagu, julho-dezembro de 2008, pp. 419-437.

REIS, Flaviane. A docência da educação superior: narrativas das diferenças políticas de sujeitos surdos. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. Implante coclear na constituição dos sujeitos Surdos/as. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina Florianópolis.

SILVA, Gladysson José da; SILVA, Jair. Diferença e identidade e direito à diferença. In: SILVA, José Carlos Gomes da; ARAÚJO, Melvina Afra Mendes de; SOUSA, Flávia Alves de. **Política de promoção da igualdade racial na escola**. São Paulo: Unifesp, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

_____, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: _____, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. São Paulo: Editora Vozes, 2018.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Raça e racismo na virada do milênio: os novos contornos da racialização. Tese (Doutorado). Departamento de Sociologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SILVA, Vilmar. Educação de Surdos/as: Uma releitura da primeira escola pública para Surdos/as em Paris e do Congresso de Milão em 1880. In: QUADROS, Ronice Muller. **Estudos Surdos I**. Petrópolis, Arara Azul, 2006. pp. 14-37.

SKLIAR, Carlos. Os Estudos Surdos em educação: problematizando a normalidade. In: _____. **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre, Editora Mediação, 2013, pp 7-32.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

STROBEL, Karin Lilian .**Surdos/as**: vestígios culturais não registrados na história. 2008.176f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa De Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

TRIOLA, Mario F. **Introdução da estatística**: atualização da tecnologia. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

UNESCO. Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 1994. Disponível em: Acesso em: 31 janeiro 2018.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, nº23, maio/jun/jul/ago, 2003, pp. 5-15.

YOUTUBE. Situação: Lei 10.639 a disciplina e cultura afro-brasileira para surdos. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=2DfseB12IFg>> Acesso em 22 de fevereiro de 2019.

ANEXOS

LEVANTAMENTO DE PROFESSORES/AS SURDOS/AS EM INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO

ESTADO	UNIVERSIDADE	MUNICÍPIO	VAGAS/DATA POSSE	VAGAS ESTADO	VAGAS REGIÃO
AMAZONAS	Universidade Federal de Amazonas - UFAM	Manaus	(1) Março/ 2010	5	NORTE 19
			(1) Janeiro/ 2015		
			(3) Abril de 2015		
AMAPÁ	Universidade Federal do Amapá - Unifap	Macapá	(1) Junho/ 2013	2	
			(2) Setembro/ 2014		
PARÁ	Universidade Federal do Pará – UFPA	Castanhal	(1) Julho/ 2009	5	
			(2) Junho/ 2014		
		Belém	(2) Setembro/ 2014		
TOCANTINS	Universidade Federal do Tocantins - UFT	Tocantinópolis	(1) Outubro/ 2013	3	
			(1) Outubro/ 2013		
			(1) Agosto/2014		
			(3) Maio/ 2014		
RONDÔNIA	Universidade Federal de Rondônia - UNIR	Rondônia	(1) Janeiro/ 2015	4	
ALAGOAS	Universidade Federal de Alagoas - UFAL	Arapiraca	(1) Março/ 2015	1	
BAHIA	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	Amargosa	(1) Dezembro/ 2013	1	
CEARÁ	Universidade Federal do Ceará - UFC	Fortaleza	(1) Julho/2011	17	
			(2) Setembro/2011		
			(1) Fevereiro/2013		
			(2) Novembro/2013		
			(1) Dezembro/2013		
			(4) Julho/ 2014		
			(1) Setembro/ 2014		
			(1) Setembro/ 2014		
			(1) Setembro/ 2014		
			(2) Julho/ 2014		
PARAÍBA	Universidade Federal da Paraíba - UFPB	João Pessoa	(1) Setembro/ 2014	6	
			(1) Agosto/ 2011		
			(2) Maio/ 2013		
		Bananeiras	(1) Maio/ 2013		
			(1) Maio/ 2013		
		Areia	(1) Maio/ 2013		
	Instituto Federal do Ceará - IFCE	Limoeiro do Norte	(1) Setembro/ 2014		
			(1) Setembro/ 2014		
			(1) Setembro/ 2014		
			(1) Setembro/ 2014		
	Universidade Federal Rural do Semiárido - UFRSA	Carauabas	(2) Julho/ 2014		
			(1) Setembro/ 2014		
	Universidade Federal da Paraíba - UFPB	João Pessoa	(1) Agosto/ 2011	6	
			(2) Maio/ 2013		
			(1) Maio/ 2013		
		Bananeiras	(1) Maio/ 2013		
			(1) Maio/ 2013		
		Areia	(1) Maio/ 2013		
		Limoeiro do Norte	(1) Setembro/ 2014		
			(1) Setembro/ 2014		
			(1) Setembro/ 2014		
	Universidade Federal Rural do Semiárido - UFRSA	Carauabas	(2) Julho/ 2014		
			(1) Setembro/ 2014		
	Universidade Federal da Paraíba - UFPB	João Pessoa	(1) Agosto/ 2011	6	
			(2) Maio/ 2013		
			(1) Maio/ 2013		
		Bananeiras	(1) Maio/ 2013		
			(1) Maio/ 2013		
		Areia	(1) Maio/ 2013		

NORDESTE

34

PERNAMBUCO	Universidade Federal de Pernambuco - UFPE	Cuité	(1) Agosto/ 2014	8	
	Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE	Pernambuco	(1) Junho/ 2014		
		Recife	(1) Julho/ 2014		
		Serra Talhada	(1) Maio/ 2014		
SERGIPE	Instituto Federal de Pernambuco - IFPE	Cabo	(1) Maio/ 2014	1	
		Recife	(1) Agosto/ 2012		
	Vitória	(1) Agosto/ 2012			
	Aracajú	(1) Março/ 2010			
DISTRITO FEDERAL	Universidade de Brasília - Unb	Brasília	(2) Julho/ 2011	7	
		Brasília	(2) Setembro/ 2014		
	Instituto Federal Brasília - IFB	Gama	(1) Agosto/ 2013		
		Taguatinga	(1) Agosto/ 2014		
GOIÁS	Universidade Federal de Goiás - UFG	Asa Norte	(1) Outubro/ 2014	5	
		Goiânia	(1) Abril de 2010		
		Goiânia	(2) Maio/ 2011		
		Jataí	(1) Julho/ 2014		
MATO GROSSO	Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT	Catalão	(1) Outubro/ 2014	3	
		Cuiabá	(1) Março/ 2013		
		Cuiabá	(1) Junho/ 2014		
		Barra do Garça	(1) Outubro/ 2015		
MATO GROSSO DO SUL	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul	Campo Grande	(1) Agosto/ 2014	4	
		Corumbá	(1) Agosto/ 2014		
	Instituto Federal do Mato Grosso do Sul – IFMS	Coxim	(1) Abril de 2015		
		Universidade da Grande Dourados - UFD	Dourados		
ESPIRITO SANTO	Universidade Federal de Vitória - UFV	Vitória	(1) Março/ 2014	1	
MINAS GERAIS	Universidade Federal de Uberlândia - UFU	Uberlândia	(1) Outubro 2008	15	
		Uberlândia	(3) Junho/ 2011		
		Uberlândia	(3) Outubro/ 2013		
	Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM	Ituiutaba	(1) Abril de 2015		
		Uberaba	(1) março 2013		
		Uberaba	(1) março 2014		
Universidade Federal de São João Del Rey - UFSJ	Universidade Federal de São João Del Rey - UFSJ	São João Del Rey	(2) Julho/ 2014		
		São João Del Rey	(2) Julho/ 2014		
				CENTRO-OESTE	
				19	
				SUDESTE	
				36	

	Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF	Juiz de Fora	(1) Agosto 2014 (1) Janeiro/ 2015		
	Universidade Federal de Viçosa – UFV	Viçosa	(1) Agosto/ 2013		
	Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL	Alfenas	(1) Fevereiro/ 2015		
RIO DE JANEIRO	Faculdade de Pedagogia Bilingue - INES	Rio de Janeiro	(1) Junho/ 2008 (1) Agosto/ 2010	15	
	Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ	Rio de Janeiro	(1) Agosto/ 1997 (1) Abril de 2011 (1) Junho/ 2011 (1) Agosto/ 2014 (3) Maio/ 2014		
	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ	Macaé	(2) Novembro/ 2013 (3) Janeiro/ 2014		
SÃO PAULO	Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR	São Carlos	(1) Fevereiro/ 2013 (1) Julho/ 2014 (1) Março/ 2015 (1) Maio/ 2014	5	
PARANÁ	Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR	Sorocaba	(1) Novembro/ 2012 (5) Fevereiro/ 2014 (1) Abril de 2014	10	
		Curitiba	(1) Novembro/ 2012		
		Toledo	(1) Novembro/ 2012		
		Ponta Grossa	(1) Setembro/ 2014		
SANTA CATARINA	Universidade Federal do Paraná - UFPR	Palotina	(1)Fevereiro/ 2014	21	
	Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC	Florianópolis	(1) Julho/ 2014 (3) Março/ 2007 (1) Julho/ 2010 (3) Agosto/ 2013 (7) Setembro/ 2015		
	Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC	Florianópolis	(1) Outubro/ 2007 (1) Novembro/ 2007		
		Chapecó	(1) Novembro/ 2007		
		Sombrio	(1) Agosto/ 2014		
RIO GRANDE DO SUL	Universidade Federal de Pelotas - UFPEL	Balneário Camboriú	(1) Agosto/ 2014	30	
		Pelotas	(1) Janeiro/ 2010 (1) Maio/ 2010		
				SUL	61

Instituto Federal do Sul	Pelotas	(1) Novembro/ 2014		
		(1) Agosto/ 2010		
Universidade Federal Rio Grande - FURG	Rio Grande	(1) Agosto/ 2010		
		(1) Fevereiro/ 2011		
		(1) Setembro/ 2012		
		(1) Agosto/ 2013		
		(1) Agosto/ 2014		
Instituto Federal de Educação – IFRS	Restinga	(1) Novembro/ 2015		
	Porto Alegre	(1) Maio/ 2011		
	Alvorada	(1) Fevereiro/ 2015		
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS	Porto Alegre	(1) Fevereiro/ 2011		
		(5) Maio/ 2014		
	Alegrete	(1) Novembro/ 2013		
	Uruguaiana	(1) Novembro/ 2013		
	São Borja	(1) Novembro/ 2013		
	Santana do Livramento	(1) Novembro/ 2013		
	Dom Pedrito	(1) Novembro/ 2013		
	São Gabriel	(1) Novembro/ 2013		
	Caçapava do Sul	(1) Novembro/ 2013		
	Itaqui	(1) Novembro/ 2013		
	Bagé	(2) Julho/ 2014		
Universidade de Santa Maria - UFSM	Santa Maria	(1) Setembro/ 2009		
		(1) Fevereiro/ 2014		
		(1) Junho/ 2014		

Fonte: Reis (2015)

UMA VARIAÇÃO POSSÍVEL COMO SÍNTESE DAS VAGAS

VAGAS REGIÃO	ESTADO	MUNICÍPIO	VAGAS ESTADO
NORTE 19	AMAZONAS	Manaus	5
	AMAPÁ	Macapá	2
	PARÁ	Castanhal, Belém	5
	TOCANTINS	Tocantinópolis, Arraias, Palmas.	3
	RONDÔNIA	Rondônia	4
NORDESTE 34	ALAGOAS	Arapiraca	1
	BAHIA	Amargosa	1
	CEARÁ	Fortaleza, Limoeiro do Norte, Acaraú, Iguatu, Caraúbas	17
	PARAÍBA	João Pessoa, Bananeiras, Areia, Cuité.	6
	PERNAMBUCO	Recife, Serra Talhada, Cabo, Vitória.	8
	SERGIPE	Aracaju	1
CENTRO- OESTE 19	DISTRITO FEDERAL	Brasília Gama Taguatinga Asa Norte.	7
	GOIÁS	Goiânia Jataí Catalão.	5
	MATO GROSSO	Barra do Garça.	3
	MATO GROSSO DO SUL	Campo Grande Corumbá Coxim Dourados.	4
SUDESTE 36	ESPÍRITO SANTO	Vitória	1
	MINAS GERAIS	Uberlândia Ituiutaba Uberaba São João Del Rey Juiz de Fora Viçosa Alfenas.	15
	RIO DE JANEIRO	Rio de Janeiro Macaé.	15
	SÃO PAULO	São Carlos Sorocaba.	5
SUL 61	PARANÁ	Curitiba Toledo Ponta Grossa Palotina.	10
	SANTA CATARINA	Florianópolis Chapecó Sombrio Balneário Camboriú.	21
	RIO GRANDE DO SUL	Pelotas Rio Grande Restinga Porto Alegre Alvorada Porto Alegre Alegrete Uruguaiana São Borja Santana do Livramento Dom Pedrito São Gabriel Caçapava do Sul Itaqui Bagé Santa Maria.	30

Fonte: Reis (2015)

