



UNILASALLE

CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



JULIANA FÁTIMA DA SILVA CHAVES

**ITINERÁRIOS DO SENAC/RS: OLHARES SOBRE AS TRAJETÓRIAS DE
PROFISSIONAIS SURDOS(AS)**

CANOAS, 2011

JULIANA FÁTIMA DA SILVA CHAVES

**ITINERÁRIOS DO SENAC/RS: OLHARES SOBRE AS TRAJETÓRIAS DE
PROFISSIONAIS SURDOS(AS)**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle – Unilasalle.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Ana Maria Colling

CANOAS, 2011

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C512i Chaves, Juliana Fátima da Silva.

Itinerários do SENAC-RS [manuscrito]: olhares sobre as trajetórias de profissionais surdos (as). / Juliana Fátima da Silva Chaves. – 2011.

87 f.: il.; 30 cm.

Dissertação (mestrado em Educação) – Centro Universitário La Salle, Canoas, 2011.

“Orientação: Prof. Dr^a. Ana Maria Colling”.

1. Educação especial. 2. Inclusão. 3. Surdez. 4. Currículo 5. Educação profissional. I. Colling, Ana Maria. II. Título.

CDU: 376.33

Bibliotecário responsável: Melissa Rodrigues Martins - CRB 10/1380

JULIANA FÁTIMA DA SILVA CHAVES

**ITINERÁRIOS DO SENAC/RS: OLHARES SOBRE AS TRAJETÓRIAS DE
PROFISSIONAIS SURDOS(AS)**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle - Unilasalle.

Aprovada em _____

BANCA EXAMINADORA

Orientadora Prof^a. Dr^a. Ana Maria Colling
UNILASALLE

Prof. Dr. Remí Klein
FACULDADES EST

Prof^a. Dr^a. Tatiana Ghedine
FACULDADE SENAC

Prof. Dr. Balduino Antônio Andreola
UNILASALLE

Dedico especialmente esse trabalho aos meus filhos, Júnior e Laura, por serem os parceiros de todas as horas, por compreenderem minhas ausências e por encherem a minha vida de cor e de alegria.

A minha mãe, Terezinha, que, com simples e sábias palavras, repetidas inúmeras vezes, contribuiu para a constituição do que sou: “tu não és melhor nem pior do que ninguém, tu podes ser o que quiser ser, mas precisas estudar”.

Aos meus afilhados(as), amigos e amigas surdos(as), em diferentes fases das suas vidas: adultos, jovens, crianças e bebezinhos que estão chegando, que, nesses anos de convívio, compartilham comigo relações de amizade e aprendizado.

E a todos aqueles que, de forma direta ou indireta, contribuíram para esta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Existem situações na vida em que é fundamental contar com o apoio e a ajuda de algumas pessoas especiais. Ao concluir esta etapa da minha trajetória acadêmica, quero agradecer carinhosamente:

A Deus, essa força divina que me move e inspira minhas ações humanas.

Ao Fernando, pelo companheirismo, por ser incentivador constante desta caminhada no mestrado e por me ensinar a ter os pés no chão e o olhar no horizonte. Sempre terá um lugar especial no meu coração.

À professora Ana, pela acolhida depois de diversos contratempos, por me receber de forma amiga, solidária e ética, o que a torna para mim uma referência na trajetória profissional e pessoal.

Aos meus irmãos, Adriana e Gabriel, e a minha sobrinha Brunna, pela simplicidade dos gestos de carinho e pelas palavras de solidariedade.

A querida tia Nair, pelo apoio de sempre e pela cumplicidade com que atende aos nossos “anjinhos” nos momentos em que preciso me ausentar.

Ao grupo “Amigas do Bem”: Aline, Bina, Claudinha, Déby, Di e Uly. Por me levantarem nas quedas e por sorrirem e chorarem comigo.

A minha terapeuta Anna, por me ajudar a resgatar a coragem e determinação para finalizar esta etapa.

Às gestoras e colegas do SENAC, por compartilharem suas experiências de forma generosa, contribuindo para meu crescimento. E aos gestores e colegas da Faculdades EST, em especial, aos professores e amigos Remí e Valério, pela confiança e pelo incentivo depositados em nossos projetos.

Aos professores do Lasalle, em especial, ao professor Nilton Bueno Fischer (in memoriam).

Muito obrigada a tod@s!

*Nada do que foi será
De novo do jeito que já foi um dia
Tudo passa, tudo sempre passará
A vida vem em ondas, como um mar
Num indo e vindo infinito*

*Tudo que se vê não é
Igual ao que a gente viu há um segundo
tudo muda o tempo todo no mundo*

*Não adianta fugir
Nem mentir pra si mesmo
agora
Há tanta vida lá fora
Aqui dentro
sempre*

*Como uma onda no mar
Como uma onda no mar
Como uma onda no mar*

(Composição: Lulu Santos e Néelson Motta)

RESUMO

O tema da presente dissertação propõe a discussão acerca das trajetórias de profissionais surdos contratados por meio da lei de cotas para pessoas com deficiência. O objetivo foi analisar os cenários que constituem estas trajetórias e como os sujeitos envolvidos no programa de qualificação oferecido pelo SENAC/RS as significam. A metodologia utilizada para capturar estes significados foram análise documental e entrevistas, com fundamentação teórica embasada nos estudos culturais em educação, sob a ótica curricular. O aprofundamento dos estudos possibilitou agrupar enunciados que constituem práticas discursivas em unidades de análise que correspondem a questões de identidade, representação e relações de poder imbricadas nas negociações desenvolvidas neste processo de inclusão e permanência do sujeito surdo no contexto profissional.

Palavras-chave: Educação profissional. Currículo. Acessibilidade. Inclusão. Ações afirmativas. Identidade. Representação e poder.

ABSTRACT

The theme of this dissertation proposes the discussion of the trajectory of deaf professionals hired by the quota law for people with disabilities. The aim was to analyze the scenarios of these trajectories and how the subjects involved in the training program offered by SENAC/RS give meaning to these. The methodology used to capture these meanings was documentary analysis and interview based in cultural studies in education from the perspective of curriculum. The thorough study allowed grouping statements that constitute discursive practices in analysis units which correspond to issues of identity, representation and power relations intertwined in the negotiations developed in this process of inclusion and permanence of deaf in a professional context.

Keywords: Professional education. Curriculum. Accessibility. Inclusion. Affirmative action. Identity. Representation and power.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Representação do Sistema SESC/SENAC.....	24
Figura 2 - Esquema para mapeamento das legislações que enredam a pesquisa ...	43
Figura 3 - Imagem retirada do Livro <i>Tibi e Joca, uma história de dois mundos</i>	67
Figura 4 - Imagem retirada do Livro <i>Tibi e Joca, uma história de dois mundos</i>	67
Figura 5 - Imagem retirada do Livro <i>Tibi e Joca, uma história de dois mundos</i>	68
Figura 6 - Imagem retirada do Livro <i>Tibi e Joca, uma história de dois mundos</i>	68

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perfil dos Entrevistados.....	26
Quadro 2 - Panorama internacional da lei de cotas: capturas de alguns países.....	38
Quadro 3 - Distribuição de deficientes por tipo de deficiência no Brasil.....	45
Quadro 4 - Questões do Censo referentes à deficiência.....	45

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1 - Participação e taxa de pessoas com deficiência segundo as características dos trabalhadores formais.....	47
Gráfico 1 - Distribuição de matrículas na rede de ensino especial.....	48

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CONADE - Conselho Nacional da Pessoal com Deficiência

DN - Departamento Nacional do SENAC

DR - Departamento Regional do SENAC

EaD - Educação a Distância

FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos

FESAI - Fórum de Estudos Surdos na Área da Informática

GP - Gestão de Pessoas

INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

MEC - Ministério da Educação e Cultura

MTE - Ministério do Trabalho e Emprego

OIT - Organização Internacional do Trabalho

ONU - Organização das Nações Unidas

RH - Recursos Humanos

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SRT - Superintendência Regional do Trabalho

T&D - Treinamento e Desenvolvimento

TI - Tecnologia da Informação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 CONTEXTUALIZANDO O LUGAR DE ONDE “FALAM” OS SUJEITOS.....	23
2.1 O Programa Deficiência e Competência e o projeto Administrador de Redes SENAC/RS.....	27
2.2 Enredando as percepções de educação profissional, currículo e do Projeto Político Pedagógico do SENAC/RS	31
3 OLHARES ACERCA DA TRAMA DISCURSIVA PRESENTE NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA QUE FALA SOBRE A DEFICIÊNCIA E A SURDEZ	36
3.1 Sobre a deficiência e a surdez no contexto social e profissional.....	36
3.2 Quem é o surdo afinal?.....	41
3.3 Na busca por qualificação profissional – quem garante o acesso?.....	44
3.4 A história da educação de surdos e as trajetórias profissionais.....	51
4 CENÁRIOS E TRAJETÓRIAS EM MOVIMENTO: A CONSTITUIÇÃO DOS ITINERÁRIOS PROFISSIONAIS	57
4.1 Itinerários da Educação Profissional no SENAC/RS: Inclui, exclui, promove a acessibilidade?.....	57
4.2 Identidade, representação e poder: mapeamento da constituição dos itinerários profissionais.....	61
5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	77
REFERÊNCIAS.....	81
APÊNDICE A – QUADRO REPRESENTATIVO DO MAPEAMENTO DAS UNIDADES DE ANÁLISE	86
ANEXO A – PLANILHA IBGE	87

1 INTRODUÇÃO

O tema surdez e, especificamente, sua correlação com educação e trabalho é algo que tem chamado a atenção e, gradualmente, vem sendo debatido pela sociedade e pelas academias. Enquanto pesquisadora, o tema surdez, educação e trabalho me instiga na busca de possibilidades de diferentes interações; na busca por compreender as formas de relações sociais (políticas, econômicas, trabalhistas). Além disso, o tema me leva a questionar as relações sociais, a verificar/suspeitar se estas respeitam as diferenças e, ainda, a fomentar propostas que possam reinventar a história marcada por lutas, demarcações, resistência e oposições. As lutas, as demarcações, a resistência e as oposições são necessárias, porém, o diálogo é fundamental para essa reinvenção, pois ele possibilita articulações complexas em diversos campos e saberes, os quais legitimam as práticas desejadas para a educação e para o trabalho no contexto da cultura e comunidade surdas.

Na relação e no convívio com a comunidade surda¹, percebo que existe algo que me “liga” a este tema, que transcende a vontade ou a curiosidade. Não me vejo *pertencendo* a um grupo, principalmente, porque, no caso dos movimentos surdos, são vários grupos com características próprias que se constituem a partir de identidades que se assemelham/sintonizam. Todavia, mesmo não pertencendo, não estou *fora da* comunidade e da cultura, pois considero os vínculos das relações que se estabelecem a partir da amizade, do trabalho com alunos(as) e professores(as) surdos(as). Percebo que há em mim ou na minha constituição enquanto pessoa traços que marcam uma identidade sintonizada com este “outro”, o(a) surdo(a). Logo, envolvi-me com a questão da surdez, analisando também o contexto, a coletividade, isto é, as questões macro – humanidade, nacionalidade, aspectos sócio-antropológicos.

Há aproximadamente dez anos, tenho convivido com a comunidade surda, a cultura Surda e a LIBRAS². Durante minha formação acadêmica – Pedagogia – eu pesquisei e enfatizei as questões que envolvem os surdos e os ouvintes e a surdez,

¹ Comunidade Surda é aqui entendida como o pertencimento do sujeito surdo e do sujeito ouvinte ao grupo social que tem como principal “marca” a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Enquanto grupo social, ela está em constante reconstrução, contextualizada ao momento histórico, lugar (localização).

² Língua Brasileira de Sinais – Aprovada pela Lei 10.436 de 24 de abril de 2002 e reconhecida como a principal representação da cultura e identidade surda.

principalmente, a partir e para as relações educacionais. Na monografia final de curso, analisei os discursos que significam os surdos em uma instituição confessional. Especificamente, analisei os discursos que foram construídos a partir do lema no ano de 2004 da instituição: *“Aqui todos têm lugar”*. Procurei entender quem cabe neste *todos*, e se o(a) surdo(a) estava sendo contemplado(a) neste quem.

A partir dessa análise, surgiram algumas considerações que apontavam para um discurso predominantemente médico/clínico sobre os sujeitos surdos, desconhecidos nas falas dos(as) entrevistados(as), os quais eram, predominantemente, professores da instituição pesquisada. De um lado, as pessoas entrevistadas demonstravam-se surpresas com a abordagem do tema, pois não conheciam surdos e, conseqüentemente, a reflexão sobre a educação de surdos não havia sido despertada. A LIBRAS era superficialmente conhecida como gestos e não era considerada como Língua, embora já estivesse legislada. Por outro lado, os professores conheciam a legislação referente à inclusão e demonstravam preocupação em receber alunos surdos em sala de aula.

Ao mesmo tempo em que os surdos, sua cultura e sua língua pareciam invisíveis às pessoas ouvintes, existia uma referência sobre eles (os surdos) que lhes atribuía significado a partir de discursos que *dizem/determinam* esses sujeitos. Esses discursos, para o *senso comum*, tornam-se verdades sobre o “outro”, dependendo da posição de poder que ocupam na rede social.

Para Michel Foucault (1980), discurso significa uma série de enunciados que criam uma linguagem, construindo sentidos sobre um tópico específico num momento histórico particular. Na ocasião da monografia, essa concepção foucaultiana me embasou para analisar e articular práticas discursivas que se tornaram visíveis no contexto da escola confessional em questão.

Pude perceber, através dessas análises, uma trama discursiva que inscreve o sujeito surdo num discurso de deficiência, o qual se produz num campo de diferentes saberes que se enredam e procuram legitimar suas práticas. Não posso afirmar que há um discurso que significa e constitui os surdos nesse espaço, mas foi possível evidenciar diferentes discursos que se fundem, se mesclam, se interpelam, dependendo dos interlocutores.

Ao ler os registros históricos³, aproximando-me do lugar de onde falam os sujeitos da pesquisa nos seus contextos próprios, pude acompanhar os discursos que constituem esses sujeitos, dando-lhes visibilidade pela forma como são exibidos e pelo que deles se diz. Os discursos clínicos, religiosos e pedagógicos que apareceram nas respostas dos entrevistados constituíam as “verdades” sobre os surdos; verdades que possuíam a referência da “normalidade” ouvinte. Há um jogo de poder onde esses discursos se sobrepõem a outros, autorizando os sujeitos da pesquisa a atribuírem significados aos surdos como “aqueles que não ouvem”, “que por piedade precisam ser aceitos”, “precisam ser incluídos”.

Conforme Klein (2006), no processo de inclusão, por meio de políticas inclusivas, o surdo é colocado no lugar do “anormal”. Uma aproximação com o surdo apenas poderia confirmar o lugar de “normal”, ocupado por educadores e educandos no espaço da escola. Por isso, era e continua sendo perturbador pensar que este surdo possa ocupar um outro lugar, tornando-se um desconhecido, compondo assim uma nova relação que foge do controle e da ordem.

Essa mudança de olhar e de significados acontece a partir de rupturas, ocasionadas pelo contato, pelo conhecimento e pelo convívio com “o outro”. Tais rupturas são oportunidades que proporcionam contínuas reflexões, podem romper com discursos presos a uma concepção binária das coisas e das relações. De acordo com Skliar (1998), ao discutir a díade ouvinte-surdo,

As oposições binárias supõem que o primeiro termo define a norma e que o segundo existe fora do domínio daquele. No entanto, o ser surdo não supõe o primeiro – o negativo – de ser ouvinte, nem o ser cego o oposto de ser vidente. (1998. p. 21).

Ao longo desses dez anos, na convivência com a comunidade surda, com os movimentos surdos, e, atualmente, trabalhando com profissionais surdos, passei a experimentar novas formas de me relacionar com os(as) surdos(as). Passei a compreender que a falta de audição não significa ineficiência ou doença. Também não significa o oposto do ouvinte, mas constitui um sujeito que se significa a partir de

³ Referenciais pesquisados durante a graduação. Trata-se principalmente da pesquisa publicada na tese do Prof. Dr. Sérgio Lulkin – UFRGS, citada no referencial deste artigo. Há nesta pesquisa, a história recontada a partir de um outro lugar – do pesquisador sobre o objeto – são imagens e descrições baseadas em referenciais, principalmente, franceses, os quais apresentam a educação e o tratamento dado aos surdos a partir do séc. XVII.

uma experiência visual. Compreensão que vai ao encontro da afirmação de Skliar (1999):

Caracterizar aos surdos como sujeitos visuais, ou como sujeitos que vivem uma experiência visual, não supõe biologizá-los por outros meios, através de outros sentidos naturais, mas reinterpretar suas tradições comunitárias como construções históricas, culturais, lingüísticas. (1999, p. 24)

As minhas experiências atuais na coordenação de projetos de educação profissional, com as leituras realizadas a partir das disciplinas do currículo do mestrado, bem como as políticas públicas voltadas à questão da afirmação de identidade, inclusão social, foram fundamentais na definição da minha pesquisa. Contextualizando o tema escolhido, *trabalho, educação e surdez (surdos)*, com as minhas experiências atuais, vi a necessidade de “mapear” algumas referências, as quais me ajudaram a escolher e a traçar os percursos constituintes da fase inicial da pesquisa.

Ao aproximar o tema *trabalho, educação e surdez (surdos)* com as políticas públicas, especificamente, elucidando o conceito de ações afirmativas, percebi uma instigante possibilidade para situar a pesquisa no contexto político atual brasileiro. Conforme Carmen Lúcia Antunes Rocha (1996) a expressão ação afirmativa foi utilizada oficialmente nos EUA em 1965, após o movimento que defendia o princípio constitucional da igualdade jurídica. A partir desse momento, a expressão passou a significar a exigência pelo favorecimento de alguns grupos socialmente excluídos, juridicamente desiguais, por preconceitos arraigados culturalmente. A exclusão e os preconceitos precisavam ser superados para o cumprimento do princípio básico de igualdade.

Na época, nos EUA, as empresas empreiteiras contratadas pelas entidades públicas eram obrigadas a executar uma “ação afirmativa” para aumentar a contratação destes grupos excluídos. Assim, era determinada a implantação de planos e programas governamentais e particulares, através dos quais as pessoas excluídas teriam acesso a percentuais de oportunidades de emprego, de cargos, de espaços sociais, econômicos nas entidades públicas e privadas.

Os sujeitos da ação afirmativa eram as empresas privadas, as entidades públicas, as pessoas físicas, membros de grupos étnicos raciais e discriminados de forma geral (mulheres) ou especial (descendentes de outros países). Segundo a

autora, a ação afirmativa é então uma forma jurídica para se superar o isolamento ou a diminuição social na qual se encontram os sujeitos, os grupos culturalmente excluídos. Rocha diz ainda que

Daí a necessidade de se pensar a igualdade jurídica como a igualação jurídica que se faz, constitucionalmente, no compasso da história, do instante presente e da perspectiva vislumbrada em dada sociedade: a igualdade posta em movimento, em processo de realização permanente, a igualdade provocada pelo Direito segundo um sentimento próprio a ela atribuído pela sociedade. (ROCHA, 1996, p. 87)

No Brasil, o princípio de igualdade é garantido por meio do direito fundamental de todos publicado na Constituição Brasileira de 1988, em seu artigo 3º, inciso IV, no qual está expresso que um dos objetivos fundamentais é “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. No artigo 37, inciso VIII, está expresso o seguinte: “a lei reservará percentual dos cargos e empregos públicos para as pessoas portadoras de deficiência e definirá os critérios de sua admissão”. Para Rocha (1996) esta determinação normativa representa uma prática de ação afirmativa, afirmando-se, então, constitucionalmente, a ação que desiguala socialmente, para igualar juridicamente os sujeitos de uma relação cultural e tradicional equivocada e injusta.

Este é um ponto que tem me inquietado, visto que, nos últimos 30 anos, o movimento surdo⁴ tem lutado para garantir a legitimidade da LIBRAS e da identidade surda. A constatação de estudiosos⁵ da língua de sinais de que esta é muito mais que apenas uma forma de comunicação utilizada pelos surdos, de que ela é a significação da própria cultura surda, é uma ideia da qual eu também compartilho. Contudo, percebo que, na maioria das vezes, a língua é utilizada também para repassar alguns significados pré-determinados.

As relações prazerosas de se pensar uma cultura diferente e de se construir um mundo diferente, nesse caso, *diferente* por valorizar a cultura e identidade surdas, evidenciando suas potencialidades enquanto sujeitos pertencentes ao mundo surdo, utilizando a língua de sinais, terminam, em muitos casos, numa

⁴ Movimento Surdo – entendido como o grupo associativo, sindicalista, político que luta pela garantia de igualdade de oportunidades, bem como, pela legalização da LIBRAS e pela permanência das escolas especiais, bem como pela atuação plena dos profissionais Surdos e ouvintes neste espaço.

⁵ Por exemplo: SKLIAR (1998), KLEIN (2006) – Referências apresentadas no final do texto.

reprodução mecânica, perdendo-se, com isso, a perspectiva dessa construção cultural entre os sujeitos surdos e surdos, entre ouvintes e ouvintes, entre ouvintes e surdos. E são justamente esses olhares, a partir dos sujeitos envolvidos nas relações de trabalho que pretendo aprofundar na minha pesquisa.

Compreender que identidade é política, que a representação é política, os diferentes grupos sociais e culturais, definidos por uma variedade de dimensões (classe, raça, sexualidade, gênero, etc.), reivindicam seu direito à representação e à identidade. (SILVA, 1999, p. 48)

O autor Tomaz Tadeu da Silva, em suas obras *Documentos de Identidade; Currículo como Fetiche e Identidade e Diferença*, tem me ajudado a relacionar as inquietações demandadas pelo tema *trabalho, educação e surdez (surdos)* na esfera pública. Em outras palavras, nas obras de Silva, em encontro subsídios críticos que auxiliam nas discussões sobre a lei de cotas para pessoas com deficiência; sobre acessibilidade do trabalho, relacionando com as questões individuais dos sujeitos que estão inseridos nas atividades de trabalho a partir dessa legislação.

Por meio da política de identidade de que fala o autor, os grupos sociais, nesse caso, os surdos, contestam precisamente a normalidade e a hegemonia das identidades, possibilitando um outro caminho que pretendo trilhar. Este caminho consiste na busca de análises que partem desse território de contestações, onde as identidades reprimidas não apenas exigem acesso a sua representação, mas, sobretudo, lutam pelo seu direito de controlar o processo de suas representações.

As leituras situadas no campo do currículo colaboram com a pesquisa, principalmente, na construção de uma “trama”, a qual tem como pano de fundo uma política com o discurso voltado para ações, por vezes, afirmativas e outras inclusivas. Nesse discurso-ação, inserem-se atores surdos, suas individualidades, identidades e significações, que negociam sua inserção e sua permanência no contexto profissional.

Em 2006, atuei em um projeto de consultoria⁶, o qual foi executado por uma indústria na região do Vale dos Sinos. Onze surdos haviam sido contratados pela empresa para o cumprimento das cotas conforme a legislação. Acompanhando esse

⁶ Consultoria realizada em 2006, contratada por uma empresa com o objetivo de implantar melhorias junto ao Recursos Humanos quanto à integração dos surdos contratados pela empresa. Tendo em vista o cumprimento das cotas, a empresa realizou a contratação de onze surdos, mas sentiu a necessidade de realizar uma ação de aproximação com a LIBRAS e a cultura surda. O Projeto contemplou momentos com o RH, com os Supervisores e com os colaboradores surdos.

grupo por aproximadamente um ano e meio, percebi que a maioria dos sujeitos do projeto, incluídos na empresa a partir do cumprimento da lei de cotas, passavam a “aceitar” a condição da deficiência; condição que, ao longo de sua trajetória histórica, os movimentos surdos tentavam superar.

Apesar das tentativas em manter uma comunicação clara sobre essa contratação, o setor de recursos humanos da empresa não utiliza a LIBRAS e, conseqüentemente, não sabia avaliar até que ponto as informações eram compreendidas pelo grupo de surdos. Já os surdos utilizavam a LIBRAS entre si, mantinham seu “gueto”, relacionando-se culturalmente (socialmente) entre si. Trata-se de interesses em jogo e, portanto, não há homogeneidade identitária. Existem movimentos de lutas que buscam seus interesses por meio de sua organização. Da mesma forma, surdos procuram acesso à educação e ao trabalho para garantir a sua sobrevivência.

Essas trajetórias/relações evidenciam práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas regulares, nas escolas profissionais, nas ONG's e nas Universidades. As instituições apresentam as mais diversas produções curriculares, a fim de “dar conta” da promoção deste “acesso”. Penso que o fortalecimento dessas redes institucionais pode favorecer a oferta de programas curriculares, construídos e voltados *para e com* as diferenças, sem com isso perder um projeto social ampliado em direção aos direitos de ser humano.

Para a autora Vera Candau (2008), a questão dos direitos humanos, não é mais uma questão (somente) individual, mas a afirmação da importância dos direitos coletivos, culturais e ambientais. Em recente artigo publicado na *Revista Brasileira de Educação*, um elemento destacado por ela é a tensão presente nos debates públicos e nas relações internacionais entre igualdade e diferença. Segundo a autora, a matriz da modernidade enfatizou a igualdade entre todos os seres humanos. No entanto, hoje, o centro de interesse se deslocou: a centralidade passou a ser diferença, sem negar a igualdade. Segundo Candau, a articulação se faz necessária. Não se trata de negar um pólo, mas de articulá-los de modo que um remeta ao outro.

Essas relações, na maioria das vezes, são articuladas por mediações de segunda ordem, ou seja, carregadas de estereótipos, interesses pessoais e individuais, fragilizando as mesmas. Penso que a comunidade surda e todos que possuem algum grau de afinidade com ela necessitam refletir além de suas

demandas e participar de outras redes, articulando políticas comuns e mais sólidas para a compreensão, a interação e a convivência no contexto social atual.

Acompanhando e relacionando-me com diferentes sujeitos surdos(as) incluídos em diversos espaços profissionais, percebo que a luta por acesso à educação alcança agora o espaço do trabalho. Sendo assim, estabeleci como ponto de partida da pesquisa o seguinte questionamento: **Quais os cenários constituídos pela trajetória profissional do sujeito surdo no contexto do trabalho com base numa leitura sob a ótica curricular?**

Enquanto ações e reações em movimento, o currículo, como produção histórica, cultural, identitária, apresenta situações inspiradoras nas análises das trajetórias dos sujeitos surdos. Para a compreensão dessas trajetórias, tenho buscado apoio nos autores citados e em outros de áreas que abordam educação e surdez, a fim de analisar os currículos que enredam a *inclusão* dos sujeitos surdos em diferentes espaços profissionais e a fim de avaliar qual o significado dessa *inclusão* para os surdos. Esse significado é perceptível quando os surdos narram sua história de vida, quando denunciam lutas de classe, quando exigem seus direitos pela preservação de sua língua, quando pertencem ou não ao movimento surdo. Enfim, procurei descrever, registrar e analisar experiências e relatos dentro dos limites e das possibilidades enquanto acadêmica deste curso de mestrado.

Para isso, lancei meu olhar sobre as teorias do currículo, por acreditar na proximidade desta proposta metodológica com a intenção da pesquisa: interpretar os significados estabelecidos pelos surdos acerca de sua *inclusão* em espaços profissionais, bem como registros do currículo que enreda este processo. Logo, busquei apoio nas ideias do autor Tomaz Tadeu da Silva (2004), o qual diz que currículo é representação: um local em que circulam signos produzidos em outros locais, mas também um local de produção de signos.

No momento inicial da pesquisa, a intenção era ter como referência os enunciados produzidos a partir das falas dos entrevistados (sujeitos surdos). Porém, deparei-me com alguns limites, tais como:

- a) Todas as entrevistas foram filmadas, pois eram sinalizadas. Não consegui um intérprete voluntário em todos os momentos e, dessa forma, mesmo conseguindo boa comunicação, não me senti segura para contar apenas com as percepções pessoais.

- b) Pelas imagens capturadas, evidenciei a mudança de comportamento na maioria dos entrevistados. O fato de estarem sendo filmados, de alguma forma, produzia uma formalidade com a qual eu não contava, minha intenção era capturar entrelinhas expressas, muitas vezes, em situações informais.

Desta forma, fui adaptando a ideia inicial, a fim de desenhar um jeito de coletar dados relevantes, capturar significados a partir não só das entrevistas, mas do próprio convívio. Isso possibilitaria, posteriormente, agrupar as evidências relacionadas com o problema de pesquisa em unidades de análise.

A minha trajetória enquanto acadêmica do mestrado em educação foi marcada por situações de mudança na dimensão profissional e pessoal. Em 2008, eu atuava na coordenação do programa Deficiência e Competência do SENAC/RS. Desliguei-me dessa coordenação em função de um novo desafio no SENAI, onde atuei desempenhando orientação pedagógica. De qualquer forma, continuei ligada ao tema e à pesquisa, pois continuava assessorando o SENAC em projetos ligados à LIBRAS e à Surdez.

Atualmente (2010), retornei para o SENAC na docência do curso de Pós-Graduação em Docência na Educação Profissional, oferecido na modalidade a distância (EaD). Também, assumi a coordenação do programa de extensão na Faculdades EST em São Leopoldo. Enfim, oportunidades novas e desafios que me estimulam a continuar a caminhada enquanto pesquisadora na educação superior.

Redesenhando o projeto de pesquisa, percebi que não poderia falar sobre surdo, sendo eu ouvinte. Senti limitações na língua e em outras tantas subjetividades que se atravessam nessa relação. Portanto, desloquei o olhar para a análise das trajetórias dos profissionais surdos(as) a partir do estudo de um projeto de capacitação profissional oferecido pelo SENAC/RS em 2008 em parceria com uma grande empresa na área de tecnologia. A partir deste contexto, procurei evidenciar o currículo proposto pela instituição, a percepção dos(as) surdo(as) acerca desta proposta, a avaliação da instituição sobre o projeto, a efetividade e a continuidade do projeto, ou não de oferta.

Penso que a busca pelo método foi complicada, pois representou a definição de escolhas. Estas são derivadas do esforço em conciliar diferentes fatores como o programa de pesquisa em que a instituição está inserida; as linhas de pesquisa

oportunizadas; as viabilidades ligadas ao tempo, a deslocamentos e a interesses. Enfim, é angustiante essa definição.

Além do referencial teórico de autores dos estudos culturais, apoiei-me em outros referenciais que atuam na gestão institucional, que abordam os conceitos acerca de normativas legais. Dessa forma, foi possível construir uma pesquisa que acabou sendo uma mescla, um enredamento de diferentes olhares que me ajudaram a desenhar uma forma de apresentar alguns resultados.

As entrevistas foram realizadas através de uma “narrativa conversional” (SILVEIRA, 2002), ou seja, realizou-se uma atividade conjunta, uma negociação entre entrevistado e entrevistador, nesse caso, entre mim e as dez pessoas que entrevistei. Não busquei levantar “verdades” e nem respostas definitivas. No momento das entrevistas, almejei conversar sobre como eles significavam o programa que buscou incluir surdos no contexto profissional; visei compreender o que eles pensavam sobre as práticas da educação profissional que tentam atender a lei de cotas. As falas das pessoas entrevistadas aparecem destacadas ao longo do texto, em negrito, itálico e com fonte arial 10.

Concomitante as entrevistas, comecei a levantar os enunciados inscritos em campos discursivos que aparecem nos documentos disponibilizados pelo SENAC. Documentos que consistem no Projeto Político Pedagógico, Plano de Curso Administrador de Redes, no Boletim Técnico da Educação Profissional, no Programa Deficiência e Competência, na Ficha de Avaliação da Empresa e no Relatório para contratação de pessoa física. Por fim, na busca por sistematizar as informações e as análises decorrentes do meu esforço em capturar fragmentos do currículo, bem como as práticas discursivas ou não por ele representado, desenhei o seguinte roteiro para a pesquisa:

Na introdução, apresento minha trajetória de trabalho e envolvimento com a comunidade surda, justificando a importância do tema para dimensão pessoal e no contexto social. Também são apresentadas a pesquisa, os objetivos, as contribuições e as delimitações do estudo, a escolha do método de pesquisa, a metodologia, os instrumentos e a definição da análise de dados aplicados ao estudo.

Na sequência, é exposto o capítulo “Contextualizando o lugar de onde ‘falamos’ os sujeitos”, no qual situo o leitor sobre os “lugares” da pesquisa. Nele apresento o SENAC/RS, suas áreas de atuação; o projeto de parceria e o público da pesquisa.

O capítulo seguinte aborda os “Olhares acerca da trama discursiva presente na legislação brasileira que fala sobre a deficiência e a surdez”. Neste são apresentados os temas relacionados aos fundamentos legais e às políticas afirmativas hoje praticadas no Brasil e em alguns países do mundo no que se refere à inclusão de pessoas com deficiência no contexto de trabalho. Nesse capítulo, é evidenciado o histórico dessas trajetórias legais, da educação de surdos, além de expor a argumentação de autores e estatísticas sobre a educação regular inclusiva, sobre a escola especial e sobre a acessibilidade.

Por fim, apresento unidades de análise que consistem nos resultados das conexões entre os conceitos de identidade, representação e poder. Estes são apresentados de forma articulada a partir da captura das falas dos entrevistados, dos resultados das interpretações de documentos e das análises dos referenciais teóricos.

2 CONTEXTUALIZANDO O LUGAR DE ONDE “FALAM” OS SUJEITOS

O tema dessa pesquisa: *trabalho, educação e surdez (surdos)*, contextualizado na realidade brasileira, cada vez mais, é perceptível em ações de formação, educação, capacitação, inclusão em ações públicas e privadas. Especificamente, para esta pesquisa tornou-se fundamental o SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial que possui áreas de atuações; o projeto de parceria e o público da pesquisa. Logo, vejo a necessidade de apresentar a dimensão do SENAC. Trata-se de um Sistema conhecido e descrito em legislações como “S”, por ser uma organização que possui interesse em provocar impacto social. Além disso, atende as necessidades do mercado com relação à educação profissional para empresas do comércio, serviços e turismo.

Essa organização tem grande abrangência no setor de comércio, serviços e turismo. Segundo o Decreto-lei 8.621/46, estabelecimentos comerciais contribuem com 1% de sua folha de pagamento para as atividades do SENAC, repasse que é realizado via INSS. De acordo com o Decreto-lei 8.622/46, estabelecimentos comerciais que possuem mais de nove funcionários devem matricular e empregar menores aprendizes oriundos dos cursos profissionais que o SENAC oferece.

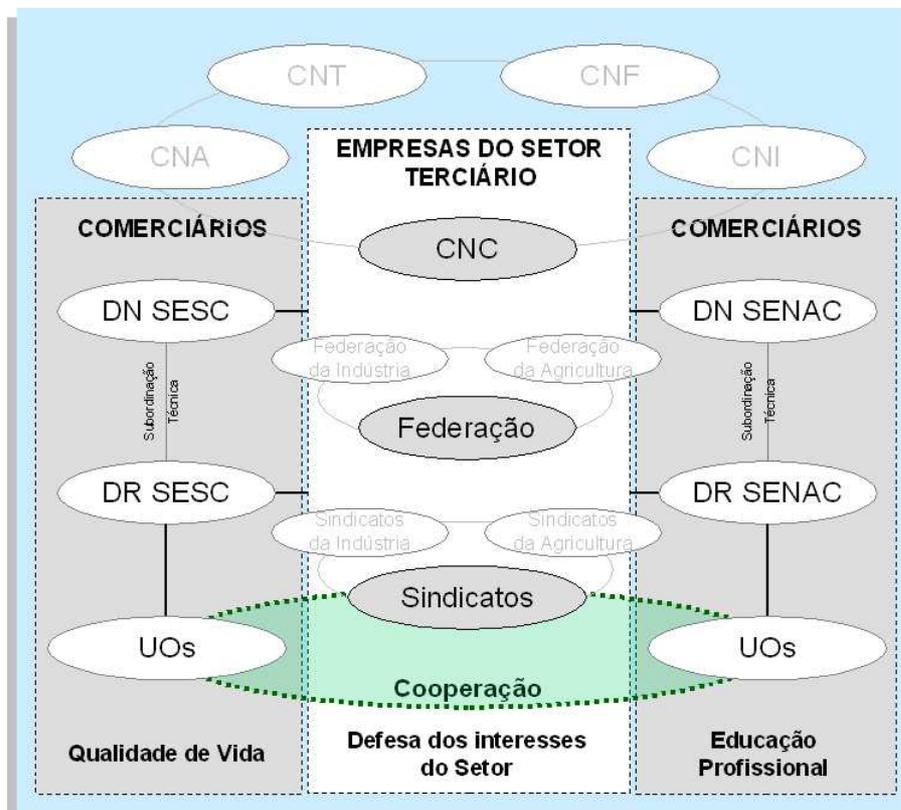
A missão do SENAC é educar para o trabalho em atividades do comércio de bens, serviços e turismo. O SENAC oferece capacitação para pessoas através de unidades educacionais fixas, educação a distância, unidades móveis e capacitação *in company*. A educação profissional é oferecida em 15 áreas de atuação:

- Artes;
- Comércio;
- Comunicação;
- Conservação e Zeladoria;
- Design;
- Gestão;
- Idiomas;
- Imagem Pessoal;
- Informática;
- Lazer e Desenvolvimento Social;
- Meio Ambiente;
- Saúde;
- Tecnologia Educacional;
- Telecomunicações;
- Turismo e Hospitalidade;

Atualmente, são cerca de 443 unidades espalhadas pelo Brasil. O número de atendimentos passa de 50 milhões de pessoas desde a criação do SENAC. Na oferta de educação profissional, existem três tipos de atendimento: formação inicial e continuada, educação profissional técnica de nível médio e educação superior. As ações extensivas são compostas por encaminhamento de egressos para o mercado de trabalho (atividade que conta com a adesão de poucas direções regionais) e atendimentos diversos, que seriam registros dos participantes em festivais, exposições, congressos, desfiles, concursos, palestras, campanhas, encontros, simpósios, seminários e expectadores de teleconferências.

A estrutura organizacional do Sistema SENAC compreende a Administração Nacional e 27 Administrações Regionais. O Departamento Nacional (DN) é o órgão executivo da Administração Nacional, responsável pela coordenação das políticas e diretrizes nacionais do Sistema SENAC e pela assistência técnica aos Departamentos Regionais (DRs), fortalecendo a imagem institucional por meio da articulação interna e externa. Uma das premissas nas ações de integração, orientação e acompanhamento que o DN promove é a preservação da especificidade e autonomia local.

Figura 1 - Representação do Sistema SESC/SENAC



Em cada Estado, o SENAC possui estrutura organizacional semelhante à nacional, com a Administração Regional compondo-se de um Conselho Regional (órgão deliberativo) e de um DR (órgão executivo). A estruturação do SENAC começa nas unidades educacionais - quais sejam, faculdades, escolas de educação profissional, centros educacionais e balcões SESC/SENAC – que têm contato direto com o cliente final. Cada unidade tem um diretor, que é o responsável final pela gestão e pelo patrimônio. As funções das unidades educacionais são as seguintes:

- Educar para o trabalho em atividades de comércio e bens, serviços e turismo, com ações de formação inicial e continuada de trabalhadores, educação técnica de nível médio e educação superior, conforme seu foco de atuação;
- Promover ações extensivas e interagir com as partes interessadas, com a finalidade de atender às necessidades;
- Prospectar mercados e clientes;
- Realizar ações de responsabilidade socioambiental na comunidade em que está inserida;

O SENAC/RS atende a 496 municípios. Atualmente, estão ativas as seguintes unidades educacionais em Porto Alegre, RS:

- Educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação: Faculdade de Administração SENAC/RS (FACAD, também conhecida apenas como Faculdade SENAC/RS) e Faculdade de Tecnologia SENAC/RS (FATEC);
- Formação inicial e continuada de trabalhadores e educação profissional técnica de nível médio: SENAC 24 horas, SENAC Comunidade, SENAC EAD, SENAC Passo d'Areia, Posto-escola e SENAC Informática, na qual foi desenvolvido o projeto analisado por este estudo;

O SENAC/RS conta com a estrutura administrativa da Direção Regional. Na pesquisa realizada foi visitada a Direção Regional. Nela encontram-se o Núcleo de Educação Profissional (NEP), o Núcleo de Recursos Humanos (NRH), a Assessoria de Planejamento (ASPLAN) e o Núcleo de Operações (NOP). Além disso, foi visitada a unidade educacional SENAC Informática, pois esta foi responsável por

operacionalizar o projeto em parceria com a empresa de consultoria, a qual contou com a participação de dez alunos(as) surdos(as), dos quais quatro foram entrevistados(as). Abaixo apresento o perfil dos(as) entrevistados(as):

Quadro 1 - Perfil dos Entrevistados

1	Professor – Unidade Informática	Atua no SENAC Informática há mais de dez anos, na área da Informática, especificamente, em Administração e Manutenção de Redes. Não possui graduação, mas formação técnica na área.
2	Coordenadora do Programa Deficiência e Competência – NEP/DR	Atua na coordenação do Programa Deficiência e Competência do SENAC/RS desde 2008. É pedagoga e tem outras atribuições além do programa na área pedagógica, tais como coordenação do programa de Aprendizagem Comercial e supervisão pedagógica.
3	Consultora Adjunta nos cursos de Formação Inicial e Continuada – NEP/DR	Atua no SENAC/RS nesta coordenação desde 2009. É Pedagoga e responsável pela gestão educacional no que se refere às ações pedagógicas nos cursos técnicos e de formação inicial e continuada do SENAC/RS. Divulga, viabiliza e capacita quanto às concepções contidas no PPP.
4	Analista de RH – Empresa Parceira	Atua na empresa há cinco anos. Responsável por contratações de pessoas com deficiência, é formada em gestão de pessoas. Segue as diretrizes da Matriz da empresa em São Paulo.
5	Gerente da ASPLAN/DR	Atua no SENAC/RS desde 2000, nesta função desde 2009. Responsável pelo planejamento estratégico, portanto está a frente do núcleo que orienta, capacita e cria ferramentas de avaliação e gestão institucional.
6	Colaborador NOP	Atua no SENAC/RS desde 2009. É responsável por contatar a empresa após a execução de projetos, orientação e solicitação de preenchimento de formulário de avaliação.
7	Aluna do projeto	É formada em Ciências da Computação. Atua na empresa desde a participação no projeto em 2008.
8	Aluna do projeto	É formada em Tecnologia da Informação e concluiu mestrado em Educação. Participou do projeto, porém não concluiu. Atua no SENAC EAD desde 2007.
9	Aluno do projeto	Atuou na empresa parceira após a conclusão do projeto em 2008. É formado em computação gráfica. Atualmente é professor em duas instituições educacionais.
10	Aluno do projeto	Atua na empresa desde a participação no projeto em 2008. É acadêmico de engenharia de software.

2.1 O Programa Deficiência e Competência e o projeto Administrador de Redes SENAC/RS

A Direção Regional do SENAC/RS é organizada em Núcleos Gerenciais, os quais fazem a gestão centralizada das Unidades Educacionais do Estado. O Núcleo de Educação Profissional (NEP) é subdividido nos setores de Educação Superior; Educação Técnica e Formação Inicial e Continuada. O NEP tem como funções prospectar e desenvolver produtos e serviços; gerenciar ações nas diferentes áreas de educação profissional; adequar práticas pedagógicas às diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional; coordenar o processo de adequação de produtos/serviços aos requisitos legais da área de educação profissional; promover desenvolvimento e capacitação para o corpo docente; prospectar e desenvolver metodologias educacionais e padronizar processos educacionais.

O NEP é responsável pelo projeto Deficiência e Competência, o qual tem como objetivo ampliar o acesso e a inclusão de pessoas com deficiência nas ações educacionais do SENAC e apoiar a inserção destes no mercado de trabalho. O programa foi criado em 2002 pelo Departamento Nacional, dentro do contexto da convenção de Guatemala e das mudanças na legislação de educação especial do Brasil. Como objetivos específicos do projeto, o SENAC, por meio do Programa Deficiência e Competência, se propõe a

- Elaborar subsídios que fomentem a discussão do tema em âmbito nacional;
- Disseminar experiências positivas como parâmetros de atuação;
- Sensibilizar diversos segmentos do cenário educacional e econômico para a importância social desse atendimento;
- Mobilizar atores sociais, formando parcerias, de forma a viabilizar o programa;
- Realizar fóruns de discussão (estaduais, regionais ou nacionais) que subsidiem a construção do Programa;
- Definir ações (a curto, médio e longo prazo) e competências (Departamento Nacional, Departamentos Regionais e agentes externos) para a implantação e implementação do programa;
- Implantar, implementar e avaliar o programa;

Assim o projeto foi dividido em duas etapas: a primeira denominada *Eliminando Barreiras* e, a segunda; *Construindo Pontes*. Na primeira etapa, foram desenvolvidos trabalhos para a sensibilização para esta demanda de inclusão entre os profissionais dos Departamentos Regionais do SENAC. Feito isso, partiu-se para a mobilização, com o desenvolvimento das equipes técnica e pedagógica, aquisição de equipamentos, acessórios e materiais didáticos específicos, assim como alterações na infraestrutura física. Essa fase não se esgotou, pois envolve grandes investimentos financeiros. Ainda como ação de mobilização, destaca-se o curso de formação de multiplicadores de oficinas inclusivas promovido pelo Departamento Nacional. As oficinas inclusivas são uma metodologia desenvolvida por Claudia Werneck e têm por objetivo propiciar vivências, despertar reflexões e disseminar informações sobre a inclusão de grupos vulneráveis, em especial, pessoas com deficiência.

A segunda etapa, *Construindo Pontes*, teve como objetivo criar redes de articulação e parcerias com a comunidade e o mercado, através da participação em eventos – reuniões, palestras, seminários – e com a construção de parcerias, a grande maioria, com associações de classe. Com essas ações do SENAC nacional, as regionais começaram a ampliar sua oferta de cursos em turmas regulares (educação inclusiva) para pessoas com deficiência. Essa segunda etapa também é uma fase em permanente andamento.

No SENAC/RS já estavam sendo oferecidos os seguintes atendimentos, quando do relatório de acompanhamento do primeiro ano do projeto (2005):

- Alunos com deficiência auditiva: Windows, Word Básico e Excel, Velas Decorativas, Manicure, Dicção, LIBRAS, Artesanato, Informática, Gastronomia, Podologia, Desenho Básico e Assistente Administrativo;
- Alunos com deficiência visual: Idiomas, Reflexologia, Massagista, Tecelagem, Artesanato, Informática e Assistente Administrativo;
- Alunos com deficiência física: Excelência no Atendimento Bancário, Windows, Word Básico e Excel, Desenho Básico, Informática para INSS, Cabeleireiro, Informática, Português para Concurso, Atendimento ao Cliente, Idiomas, Telefonista, Aprendizagem Comercial e Massagista;

- Alunos com deficiência mental: Aprender a Empreender, Jardinagem e Paisagismo, Bolachas e Biscoitos, Cucas e Sonhos, Massa Folhada, Panetones, Bolos, Biscoitos e Doces de Natal, Florista, Decoração em Balões, Empacotador de Supermercado, Auxiliar de Serviços Gerais, Artesanato, Informática e Desenvolvimento de Produtos Artesanais.

Em 2009, o projeto *Deficiência e Competência* ofereceu atendimento para 221 pessoas com deficiência. Desse total, 52 eram deficientes auditivas que participaram em capacitações em Serviços Administrativos, inclusão digital e Massagista, segundo dados informados pela coordenadora atual do programa, o qual acompanha o mesmo desde 2008.

Partindo da concepção de *Construção de Pontes*, no final de 2007, ano em que eu estava na coordenação do *Programa Deficiência e Competência*, o Núcleo de Operações do SENAC/RS – NOP, responsável por atender a clientes corporativos, realizou um contato para apoiar a equipe num projeto em parceria com uma empresa de alta tecnologia.

A empresa estava sendo auditada pelo Ministério do Trabalho e Emprego – MTE e contratou o SENAC para organizar a oferta de um curso de qualificação na área de Redes, denominado Administrador de Redes. Para isso, foram investidos 30 mil reais na contratação de um projeto de qualificação profissional a ser executado pela instituição de educação profissional. Essa qualificação tinha o propósito de auxiliar na contratação de pessoas com deficiência junto ao órgão fiscalizador (MTE).

Visto que o prédio da empresa não era adaptado a pessoas com deficiência física, e a sala de controle de redes era por meio de sinais visuais em cores diferenciadas, a empresa percebeu que pessoas surdas poderiam ser incluídas nesta área da empresa, atendendo assim a lei de cotas. Logo, a empresa solicitou ao SENAC/RS que divulgasse o processo seletivo junto a ONG's, Associações, SINE e escolas, a fim de captar sujeitos surdos interessados em participar do projeto. A exigência era que as pessoas fossem graduadas nas áreas da tecnologia da informação, engenharia ou informática, ou, no mínimo, estivessem cursando a graduação.

A partir daí, passamos a nos reunir com a empresa, a fim de definirmos estratégias para a etapa de captação e, posteriormente, de operacionalização do projeto. E chegamos a seguinte esquematização do Projeto:

Curso a ser oferecido: Administrador de Redes – nível qualificação profissional – modalidade presencial

Público: dez alunos(as) surdos(as), preferencialmente graduados na área da informática, tecnologia da informação ou engenharias da área.

Unidade responsável pela operacionalização – SENAC Informática: responsável por divulgar e abrir inscrições, matricular os alunos, disponibilizar sala com recursos de multimídia, docentes na área da qualificação, contratação de intérpretes, acompanhamento pedagógico local e certificação.

Núcleos responsáveis pelo acompanhamento técnico:

- a) NOP – Núcleo de Operações: Acompanhamento corporativo junto a empresa, *feedback*, avaliações institucionais, centralização dos contatos.
- b) NEP – Núcleo de Educação Profissional: acompanhamento pedagógico (docentes, metodologia, recursos), adaptação do Plano de Curso e apoio técnico na contratação de intérprete.

É importante ressaltar que as pessoas surdas não foram contratadas pela empresa, foram apenas contempladas com a participação gratuita no curso de qualificação. Não houve a promessa ou a garantia de contratação, porém, houve a divulgação da parceria entre o SENAC e a empresa, por meio do projeto. Conforme o professor entrevistado, a divulgação despertou expectativa nos alunos em participar de processos seletivos que a empresa viesse a realizar.

Após o curso, a empresa realizou o processo seletivo, no qual quatro participantes do projeto foram selecionados. Esses quatro selecionados foram entrevistados para essa pesquisa. Além deles, também foi realizada uma entrevista com a colaboradora do RH da empresa, que é a pessoa responsável pelo programa de inclusão de pessoas com deficiência.

Nesse cenário, foram realizadas algumas capturas das trajetórias dos sujeitos surdos(as) acompanhados pela pesquisa, que procurou compreender os

movimentos destes por meio do projeto no ano de 2008 até o primeiro semestre de 2010. Para interpretar o que me dizem estes cenários, um dos caminhos foi a leitura de como o SENAC pensa o currículo da educação profissional que oferece e, para isso, busquei as concepções contidas no Projeto Político Pedagógico (PPP), principal referência pedagógica da instituição e recentemente publicada sob nova versão.

2.2 Enredando as percepções de educação profissional, currículo e do Projeto Político Pedagógico do SENAC/RS

Atualmente, o SENAC/RS divulga internamente sua recente produção: a nova versão do Projeto Político Pedagógico SENAC/RS. Publicado em 2009, o PPP possui como título *Ideias em Movimento: Construindo Projetos de Vida*. Nele, há o registro da forma como foi elaborado com as contribuições de todas as Unidades SENAC do Rio Grande do Sul.

Na época, tive a oportunidade de partilhar deste momento de planejamento da metodologia de elaboração da nova versão do PPP. A primeira versão foi elaborada em 2002, e, agora, o PPP seria então ressignificado. Pude constatar a intenção da instituição em rever seus conceitos e suas práticas partindo de contribuições de três dimensões.

A primeira dimensão era advinda das próprias falas dos professores, das pedagogas e dos pedagogos, dos líderes e das líderes de processos educacionais, das equipes gestoras e dos alunos do sistema. A segunda dimensão, considerada externa, era composta pelo olhar de um grupo de especialistas de diferentes instituições e áreas que também registraram suas contribuições. Paralelamente, as discussões da equipe interna navegavam entre estas dimensões. Por último, a dimensão teórica proporcionou uma atualização de conceitos acerca de como ofertar educação profissional a partir das crenças, dos valores e dos significados que descreviam o currículo proposto pelo SENAC/RS em seu PPP atualizado.

Essa publicação expõe as concepções educacionais do SENAC/RS, instituição de educação profissional com forte expressão devido ao número de unidades (42 no Estado), e descreve princípios a serem seguidos em suas ações. O documento, pautado nas ideias de Morin (1998), diz que o olhar sobre mundo atual deve ser de

totalidade, de abertura, de leveza, de clareza e de sensibilidade baseada numa ética solidária e cooperativa.

Sendo assim, toda a diversidade deve ser respeitada (PPP, 2009, p. 22). Nessa perspectiva, as escolas do SENAC/RS buscam promover a atitude ética, a solidariedade e a cooperação no seu cotidiano e no contexto da sala de aula, fundamentadas nos seguintes princípios (PPP, 2009, p. 22):

- **Visão holística**, ao conceber o estudante em sua totalidade, considera, entre outros, os aspectos sociais, cognitivos, afetivos e psicomotores. Essa perspectiva favorece o desenvolvimento e a transformação do sujeito, além de fortalecer sua identidade, pois, nessa direção, o sujeito percebe-se como parte do coletivo e busca, permanentemente, o bem comum.
- **Posicionamento crítico frente à realidade** que visa à inclusão social a partir da construção de uma cultura de cooperação, de colaboração e de participação, fomentando, no cotidiano da escola, a solidariedade com as pessoas excluídas e com as pessoas de baixa renda, com aquelas que estão em dificuldades, com aquelas que são vítimas de desigualdades. Enfim, criticidade que promove cooperação e solidariedade com as pessoas que sofrem as consequências de uma organização social desequilibrada, injusta, excludente.
- **Escola constituída como um ambiente favorável de trabalho**, com base na transparência, na harmonia e na integração entre colaboradores e estudantes. A escola deve ser entendida como espaço favorável ao exercício da cidadania, com os seus fundamentos epistemológicos concretizados no cotidiano das práticas escolares.
- **Ensino que respeite as diferenças e valorize as individualidades**, voltado para a construção de aprendizagens de âmbito cognitivo, psicológico e social, promovendo a atitude ética, buscando formar sujeitos competentes, críticos e reflexivos, capazes de atuarem nas realidades como cidadãos conscientes do seu direito à informação, repudiando qualquer forma de discriminação e respeitando diferenças culturais, religiosas e étnicas.
- **Cursos que se configurem como elementos integradores do Projeto Político Pedagógico**, visibilizando os princípios e os valores da Instituição. Os

programas, constituídos nessa perspectiva, conferem embasamento à prática cotidiana dos docentes.

Além da apresentação dos princípios que norteiam sua ação educacional, o PPP, na perspectiva dos colaboradores da Instituição de Educação Profissional, tem como compromisso auxiliar no desenvolvimento de uma sociedade mais humanizada e feliz (PPP, 2009, p. 23) por meio de:

- Um sólido projeto de educação, construído a partir da contextualização entre teoria e prática, sustentado pela ética e pela solidariedade, visando a formação do homem em sua totalidade, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e equilibrada.
- Uma educação profissional consistente, atualizada e abrangente, formando não só profissionais com a capacidade de se adaptarem ao mundo do trabalho, mas também cidadãos que tenham condições de agir sobre a realidade, transformando-a. Para que esses ideais sejam alcançados, os colaboradores da Instituição se propõem a contribuir na formação de homens e mulheres profissionais, que tenham um olhar crítico sobre o mundo, que utilizem estratégias para otimizar seu rendimento no trabalho e que transformem sua realidade por meio de sua ação, autonomia, participação e consciência, contribuindo para a minimização das desigualdades sociais, para o crescimento pessoal e intelectual de cada cidadão, buscando qualificar jovens e adultos para o trabalho.
- Metodologias diversificadas, favorecendo a construção da aprendizagem, respeitando as diferenças individuais, e do coletivo de cada grupo de estudantes, a partir de uma atitude investigativa, de constante indagação e reflexão do mundo que nos cerca.
- Formação de estudantes críticos e reflexivos, promovendo a apropriação de saberes, o comprometimento com a transformação social, favorecendo a intervenção na sociedade de maneira consciente, solidária, participativa e cooperativa.

Analisando os princípios e as percepções dos colaboradores, em sua maioria, docentes do SENAC/RS, pude observar que há relações entre a prática discursiva, anteriormente registrada, inserida nos conceitos de ação afirmativa, nas normativas legais acerca da acessibilidade e do próprio conceito de inclusão social.

Compartilhando das ideias de Foucault (1980; 1995) acerca das práticas discursivas, para construir minha análise, busquei regularidades que estão dentro de uma “nuvem de enunciados”, entendendo que os discursos não se organizam como tratados, mas sim como fragmentos. Conforme aponta o filósofo francês: “os discursos devem ser tratados como práticas descontínuas, que se cruzam por vezes, mas também se ignoram ou se excluem” (FOUCAULT, 1995, p. 52).

Para Foucault, as práticas discursivas se referem a

[...] um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram em uma época dada, e para uma área social, econômica, geográfica ou lingüística dada, as condições de exercício da função enunciativa. (FOUCAULT, 1980, p. 136).

A priori, após o entrelaçamento dos registros normativos e da trama discursiva presente no documento do SENAC (o qual atribui significado às suas ações de educação profissional com princípios pautados na ética, na cooperação, no comprometimento com as transformações sociais), vislumbra-se o acesso e a permanência do sujeito surdo que, após a sua busca pela Instituição e pela qualificação, seja tratado de forma *igual*.

A seguir, procurarei analisar como acontece a trajetória de surdos que participaram do projeto de qualificação profissional em parceria com uma empresa de tecnologia. É possível observar que há barreiras visíveis e invisíveis, ainda imensuráveis, as quais cercam o discurso de respeito a diversidade, que cercam as diferenças individuais e que minimizam as desigualdades sociais.

Neste momento, enquanto pesquisadora, assumo o lugar de não-neutralidade. Lanço sobre meu campo de pesquisa um olhar interessado e comprometido com a causa que me proponho a investigar. Lanço o olhar para as práticas discursivas, buscando nos enunciados capturar os cenários que envolvem as trajetórias dos sujeitos sob a ótica curricular, ancorada na perspectiva teórica dos *estudos culturais* em educação. Reconheço a dificuldade de tecer minhas análises nesse terreno

movediço, mas sei que arriscar é preciso, pois fui “invadida” por outra forma de pensar que não permite mais que eu olhe para as coisas como eu as via antes.

Analisei as entrevistas e os documentos como eventos discursivos complexos (SILVEIRA, 2002). As falas e os registros deixados e descritos aqui são “verdades” tidas como discursivas, porque são forjadas não só pelos participantes da entrevista, mas também pelos textos, pelas imagens, pelos significados e pelas expectativas que circulam no momento da realização das mesmas e, posteriormente, na escuta e na análise.

Concomitante às entrevistas e à análise documental, comecei a levantar os enunciados inscritos em campos discursivos que, enredados, produzem os cenários que se constituem a partir das trajetórias profissionais dos sujeitos surdos. Num primeiro momento, procurei estabelecer conjuntos de enunciados que, em diferentes contextos de fala, contexto do movimento surdo (falas dos entrevistados), contexto da empresa (documentos e entrevista) e contexto da Instituição SENAC/RS (entrevistas e documentos), representavam coisas semelhantes sobre as trajetórias profissionais. Nesse processo angustiante de problematizar, investigar, compreender e sistematizar os achados da pesquisa, fui delimitando minhas unidades de análise⁷ as quais apresento a seguir:

- Identidade e perfil profissional;
- Representação e lugares de in/exclusão;
- Relações de poder e negociações.

Olhar para estas unidades não significa esgotar as possibilidades de análise. Todavia, foi necessário focalizar meus estudos tentando agrupar os enunciados regulares nas falas dos entrevistados, tentando, em alguns momentos, “aprisionar” os cenários que enredam as trajetórias profissionais dos sujeitos surdos.

⁷ Ao nomear meus conjuntos de enunciados como “unidades de análises” não quero dizer que estes formam um conjunto homogêneo de sentidos. Longe disso, quero dizer que os enunciados foram agrupados com a finalidade de apresentar a pesquisa de uma forma mais clara e didaticamente distribuída. Então, uma unidade de análise é um conjunto de enunciados em tensão que foram agrupados com a finalidade de perceber o que se está produzindo sobre a questão em torno da qual gira a minha pesquisa.

3 OLHARES ACERCA DA TRAMA DISCURSIVA PRESENTE NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA QUE FALA SOBRE A DEFICIÊNCIA E A SURDEZ

Considerando a aproximação com o contexto da pesquisa, a qual envolve sujeitos de diferentes espaços, abarcados em discursos, inclusive, em certos momentos opostos, resolvi partir da leitura e da interpretação do que diz a legislação brasileira. Também realizei leituras de publicações de cartilhas advindas de órgãos públicos (MTE, MEC) que pudessem me ajudar a tramar o tema, bem como traçar algumas linhas norteadoras para o referencial teórico da pesquisa.

Neste capítulo, procurei investigar como a legislação, ao longo dos tempos, vem retomando a questão da deficiência, discutida a partir de diferentes campos: educacional, laboral, histórico, que nomeiam de diferentes formas esta questão, mas, em comum, remetem à ideia de grupo socialmente excluído. De um lado, tais instrumentos legais buscam garantir acesso de todos à educação, ao trabalho, à saúde, etc. De outro lado, há um contraponto, no qual são defendidas peculiaridades e identidades. Sistematizei os recortes de normas e de recomendações constituintes dessa trama legislativa, sobre a qual se inserem tanto as empresas contratantes, como os sujeitos surdos(as) e as políticas públicas.

3.1 Sobre a deficiência e a surdez no contexto social e profissional

Com o manual publicado pelo MTE, *Inclusão das Pessoas com Deficiência no Mercado de Trabalho* (BRASIL, 2007), percebi que as razões pelas quais hoje este tema tem se destacado em diferentes espaços, para além da educação, deve-se à busca dos Estados em minimizar os impactos de desigualdades sociais e em promover os direitos exigidos ao longo da trajetória da humanidade. Essas ações em prol da igualdade de direitos iniciam a partir da Revolução Francesa, em 1789. Contudo, a luta pelos direitos recebe maior destaque apenas depois da Segunda-Guerra Mundial. Tal destaque acontece no sentido de reabilitar soldados, incluir as mulheres nas atividades produtivas (pois muitas estavam sozinhas na luta pela sobrevivência e na criação de espaços educacionais e abrigos para crianças) e devido ao genocídio realizado. A luta por direitos passa a ser por direitos válidos internacionalmente. Surgem, então, as primeiras políticas afirmativas, em favor de qualquer grupo socialmente excluído.

No Brasil, a Constituição Federal, no artigo 3º, garante que o direito de ir e vir, de trabalhar e estudar é a mola-mestra da inclusão de qualquer cidadão. Dessa forma, o manual *Inclusão das Pessoas com Deficiência no Mercado de Trabalho* resgata essa compreensão de inclusão e afirma que não bastam as ações assistencialistas do Estado, mas são necessárias políticas efetivas que promovam a inclusão efetiva. Em outras palavras, a inclusão efetiva é aquela que possibilita que as pessoas com deficiência, como qualquer cidadão, possam ser sujeitos do seu próprio destino.

Nesse sentido, a responsabilidade pelos problemas sociais é compartilhada por todos que pertencem à sociedade. Cada cidadão reflete em si as marcas históricas do processo excludente e pode, também, refletir um novo olhar, produzindo novas relações conscientes e críticas das desigualdades. A postura de refletir um novo olhar abrange os cidadãos pertencentes ou não a grupos socialmente excluídos. Em comum, todos procuram materializar a igualdade entre as pessoas.

Conforme a interpretação do manual, referente à Constituição Federal, a verdadeira igualdade consiste em tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais na justa medida da desigualdade. Para mim, reside, nessa concepção, boa parte da justificativa da criação da lei de cotas nos últimos anos em nosso país. Consequentemente, surgem as diversas interpretações dadas às cotas em diferentes campos do saber.

O Estado compartilha com as empresas a responsabilidade de “ajustar” o problema social da desigualdade de acesso das pessoas com deficiência nas atividades produtivas. O problema social é refletido em vários aspectos: baixa escolaridade, dificuldades de acesso físico arquitetônico e comunicacional, a falta de vínculos familiares ou de representação destes. Enfim, existe, conforme o manual, um muro institucional que pode e deve ser rompido com o comprometimento de todos os envolvidos.

Esse ideal tomou forma mais concreta em 1983, na Convenção da Organização Internacional do Trabalho (OIT) em Genebra, por meio da recomendação 168, a qual foi, no Brasil, ratificada no Decreto Legislativo 51/1989. Treze anos mais tarde, em 13 de dezembro de 2006, a Assembléia Geral da ONU aprovou a Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, primeiro documento de direitos humanos do século XXI e o oitavo da ONU.

Esse documento trouxe olhares atentos no que se refere ao número de pessoas com deficiência no mundo. Conforme a Organização Mundial da Saúde, em 2007, havia 650 milhões de pessoas⁸ portadoras de alguma deficiência no mundo. Logo, garantir os direitos humanos a essa população foi e continua sendo prioridade nas ações de negociações da ONU; visto que essa população é, por vezes, ameaçada pela exclusão provocada por avanços do mercado global e muitos dos direitos sociais já consolidados são ignorados e desrespeitados quando se trata de pessoas com deficiência.

O conceito de pessoa com deficiência contemplado no artigo 2º da Convenção rompe paradigmas na concepção jurídica do sujeito a quem se destina o instrumento internacional. São estabelecidos os direitos à saúde, à educação inclusiva, a transportes, ao lazer, à cultura, à habilitação e à reabilitação, ao trabalho e à formação profissional. No que se refere ao trabalho, é reforçada a ideia da inclusão das pessoas com deficiência de forma digna e integra no contexto profissional. Há referências às ações afirmativas, as quais podem promover a inclusão, conforme artigo 27º do instrumento.

Quadro 2 - Panorama internacional da lei de cotas: capturas de alguns países

País	Instrumentos legais referentes à lei de cotas
Portugal	Art.28 da lei nº38/04 estabelece cota de até 2% dos trabalhadores com deficiência para iniciativa privada e no mínimo 5% para a administração pública.
Espanha	Lei 66/97 ratificou o art. 4º do Decreto Real nº1.451/83, o qual assegura o percentual mínimo de 2% para as empresas com mais de 50 trabalhadores fixos. Já a lei 63/97 concede uma gama de incentivos fiscais com redução de 50% das cotas patronais da seguridade social.
França	O Código do Trabalho Francês, em seu art. L323-1, reserva postos de trabalho no importe de 6% dos trabalhadores em empresas com mais de 20 empregados.
Itália	A lei nº 68/99 no seu art. 3º estabelece que os empregadores públicos e privados, devem contratar pessoas com deficiência na proporção de 7% de seus trabalhadores em casos de empresas com mais de 50 empregados, duas pessoas com deficiência em empresas de 36 a 50 trabalhadores e uma pessoa se a empresa possuir de 15 a 35 empregados.

⁸ BRASIL, Ministério do Trabalho e do Emprego. **A inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho**. 2. ed. – Brasília: MTE, SIT, 2007b. Disponível em: <http://www.mte.gov.br/fisca_trab/inclusao_pessoas_defi12_07.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2010, p. 13.

Alemanha	A lei alemã estabelece para empresas com mais de 16 empregados uma cota de 6%, incentivando uma contribuição empresarial para um fundo de formação profissional para pessoas com deficiência.
Argentina	A lei nº 25.687/98 estabelece um percentual de no mínimo 4% para contratação de servidores públicos. Estendem-se alguns incentivos para empresas privadas que contratem pessoas com deficiência.
China	A cota de contratação oscila de 1,5% a 2% dependendo da regulamentação de cada município.
EUA	Inexistem cotas legalmente fixadas, uma vez que as medidas afirmativas dessa natureza decorrem de decisões judiciais, desde que provada, mesmo estatisticamente, a falta de correspondência entre o número de empregados com deficiência existente em determinada empresa e aquele se encontra na respectiva comunidade. De qualquer modo a <i>The Americans with Disabilities Act</i> (ADA) de 1990, trata do trabalho de pessoas com deficiência, detalhando as características físicas e organizacionais que devem ser adotadas obrigatoriamente por todas as empresas para receber pessoas com deficiência como empregados.
Uruguai	A lei nº 16.095 estabelece, em seu art. 42, que 4% dos cargos vagos na esfera pública deverão ser preenchidos por pessoas com deficiência e, no art. 43 exige, para concessão de bens ou serviços públicos a particulares que estes contratem pessoas com deficiência, mas não estabelece percentual.
Japão	A lei de Promoção ao Emprego para Portadores de Deficiência de 1998, fixa o percentual de 1,8% para empresa com mais de 56 empregados, havendo um fundo mantido por contribuição das empresas que não cumprem a cota, fundo este que também custeia as empresas que a preenchem.

Fonte: Manual A inclusão das pessoas com deficiência. MPT/SIT 2007, p. 15-16.

Observando o quadro, é possível identificar que as políticas públicas, nos países apresentados, propõem a reserva de vagas, além de incentivos fiscais que beneficiam as empresas contratantes de pessoas com deficiência. Também é possível identificar uma aproximação com o conceito de ação afirmativa, visto que, em todos os países apresentados existe a mobilização do Estado e das instituições privadas que visa a promoção de acessos, o fomento dos direitos de grupos estatisticamente considerados excluídos e busca à materialização da igualdade social.

Segundo o autor Joaquim Barbosa Gomes:

As ações afirmativas podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal da efetiva

igualdade de acesso a bens fundamentais como educação e emprego, (GOMES, 2001, p. 40)

Nesse sentido, as ações de inclusão previstas atualmente na legislação brasileira, evidenciam o conceito trazido pelo autor. Elas procuram compensar danos oriundos do passado, possibilitando acesso a espaços sociais e fruição dos direitos fundamentais, atendendo, assim, à Constituição Federal. No Brasil, a defesa dos direitos da pessoa com deficiência ao trabalho conta com a Lei 8.213/91, artigo 93, a qual define que no quadro de pessoal de empresas com 100 ou mais empregados deve constar um percentual específico de deficientes: 2% para empresas com até 200 empregados; 3% para empresas de 201 a 500 empregados; 4% de 501 a 1.000 empregados; e, por fim, 5% para empresas com mais de 1.000 empregados. Essa lei obteve, posteriormente, regulamentação no Decreto 3298/99.

Cabe ressaltar que não existem multas previstas em lei para o descumprimento das cotas. Segundo Neri, Carvalho e Costilla (2003), a única forma de coerção disponível é a instauração de inquéritos civis pelo Ministério Público do Trabalho, que propõe o cumprimento gradual de vagas através de Termos de Ajustamento de Conduta. Entretanto, caso a empresa se recuse a firmar esses termos ou se negar a cumprir integralmente a cota, a multa só poderá ser fixada por um juiz através de Ação Civil Pública, a qual pode ser proposta pelo próprio Ministério. Ainda assim, o crescimento da consciência social e da ação fiscalizadora do Ministério Público tem ampliado o número de empresas que estão de acordo com a legislação (GIL, 2002).

Segundo dados do censo 2000 do IBGE, 14,5% da população brasileira apresentam algum tipo de deficiência e 2,5% são pessoas com percepção de incapacidade, contabilizando 24,5 milhões de portadores de deficiência. Neri (2003) informa que o total de trabalhadores com deficiência representa 2,05% do total de trabalhadores formais; destes, ao se analisar os dados de 2001 da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) do Ministério do Trabalho e Emprego, 34,45% dos trabalhadores com deficiência tinham de 0 a 4 anos de estudo.

Os dados apresentados provocaram questionamentos, os quais possibilitaram constantes enredamentos ao longo da pesquisa. Dentre eles, cabe perguntar, afinal quem é a pessoa com deficiência para fins de reserva de vagas? O surdo é contemplado neste conceito? Com que descrição?

3.2 Quem é o surdo afinal?

Duas normas internacionais foram ratificadas e transformadas em lei no Brasil. Uma dessas normas é a convenção nº 159/83 da OIT, já citada anteriormente no texto, e a outra é a *Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas com Deficiência*, amplamente conhecida como Convenção da Guatemala de 1999. O conceito abordado em ambas, acerca das pessoas com deficiência, para fins de proteção legal, define pessoas com uma limitação física, mental, sensorial ou múltipla, que as incapacite para atividades normais da vida e, em função disso, apresente dificuldades de inserção social. Nesse sentido, a redação do Decreto nº 3.298/99 foi atualizada com a efetiva participação do CONADE (Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Com Deficiência) e registrada no Decreto nº 5.926/04. No artigo 3º, esse Decreto considera

I – Deficiência – toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano;

II – Deficiência Permanente – aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos; e

III – Incapacidade – uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa com deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem estar e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida. (Decreto 5.926/04)

Partindo desse conceito legal, retorno a aspectos abordados na introdução, na qual expus discursos do modelo médico/clínico constatados a partir do meu trabalho de conclusão do curso de graduação. Esse modelo coloca o surdo num lugar de “anormal”, pois ele possui uma perda ou está na condição de anormalidade. A perda ou a anormalidade pode ter ocorrido no nascimento ou posteriormente, mas, em determinado, momento estabilizou-se. Por conta disso, o sujeito necessita de meios para transmitir ou receber informações, para seu bem estar e desempenho. Nessa perspectiva, o sujeito precisaria ter em vista superar a incapacidade.

O Decreto 5.296/04, artigo 5º, § 1ª, descreve ainda a deficiência auditiva/surdez como perda bilateral, parcial ou total de 41 decibéis ou mais, aferida

por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz e 3.000Hz. Detalhadamente anunciado no discurso legal, enquadrado dentro dessa compreensão, o deficiente auditivo/surdo tem o direito de ser contemplado pela lei de cotas. Sendo assim, me perguntei sobre a existência de algum outro conceito legal que signifique o sujeito surdo trabalhador sob outro olhar.

Meu esforço em responder essa questão iniciou com a busca pela lei de aprovação da LIBRAS. Neste instrumento, poderia constar outro conceito acerca da surdez e do sujeito surdo. O Decreto nº 5.626/2005 regulamenta a Lei 10.436/2002, a qual dispõe sobre a LIBRAS em seu artigo 2º, afirmando que

Para fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

Em 2005, foi expresso na legislação brasileira um conceito que descreve e apresenta o sujeito surdo a partir de uma concepção sócio-antropológica, a qual considera a identidade cultural dos sujeitos, manifestada principalmente pela língua. Esse rompimento de paradigmas aconteceu, principalmente, após o ano de 2004, ano Internacional das Pessoas com Deficiência. Esse ano possuía o lema: “Nada sobre nós sem nós”. O lema visava garantir e ampliar a participação de grupos sociais nas decisões e na elaboração de projetos de lei por meio do CONADE. A pessoa com deficiência passou a dizer sobre si mesma a partir de seus lugares, anteriormente, invisíveis ao contexto das políticas públicas nacionais.

A aprovação da LIBRAS em 2002 como língua oficial foi e é um marco histórico para a comunidade surda brasileira. A partir desse instrumento é possível o enredamento de outras esferas sociais acerca do significado dos sujeitos surdos. Um exemplo disso é o conceito expresso nas legislações da acessibilidade. A Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000 estabelece normas e critérios para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência, definindo o seguinte:

I – Acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização com segurança e autonomia dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação por pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida.

II – Barreiras: qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento e a circulação com segurança das pessoas, classificadas em:

d) *Barreira nas comunicações: qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos meios ou sistemas de comunicação sejam em massa ou não.*

O capítulo VII da mesma lei aponta os critérios de acessibilidade nos sistemas de comunicação e sinalização, definindo que cabe ao poder público providenciar as medidas para eliminação de barreiras. Também estabelece mecanismos e iniciativas técnicas que garantem o acesso das pessoas com deficiência à educação, ao trabalho, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer.

O Manual publicado em 2007 pelo MTE/SIT reforça a necessidade de que a empresa disponibilize todos os recursos para superação de barreiras, inclusive comunicacionais. Para isso, a empresa deveria oferecer intérprete de LIBRAS e formas de acesso à informação pelos trabalhadores surdos contratados.

É possível estabelecer conexões entre as informações levantadas a partir da leitura e da interpretação dos instrumentos legais. Essas conexões “falam” dos sujeitos da pesquisa, ora numa rede discursiva que os insere no campo clínico, médico, de reabilitação, ora descrevendo-os como sujeitos de uma cultura, que os marca fortemente pelo uso de uma língua própria. Assim, desenhei o esquema abaixo para evidenciar algo que chamou minha atenção: o conceito e as normas de acessibilidade no momento atual poderiam ser considerados elos mediadores de discursos que, ao longo da história, foram marcados por lutas e oposições.

Figura 2 - Esquema para mapeamento das legislações que enredam a pesquisa



Fonte: Produzido pela autora.

No topo do esquema está a Constituição Federal, visto que é preciso entender que é dela que partem as recomendações normativas de nosso país. Assim, evidenciei que, nos documentos pesquisados, duas ramificações surgiram. Uma ramificação trata a questão da deficiência com políticas ligadas ao campo da desigualdade social e busca a inclusão por meio de ações legitimadas na e pela lei. A outra ramificação se refere ao respeito pela cultura e pela língua, pela condição de ser diferente e de poder interagir no meio social de forma “igual”. A meu ver, o elo entre essas duas ramificações discursivas é o conceito de acessibilidade da forma como está descrito na lei.

Acredito que, por meio do respeito às diferenças, do reconhecimento da língua e da cultura surdas, é possível que o sujeito e a sociedade construam relações de igualdade, concretizada em oportunidades e no acesso aos direitos sociais.

3.3 Na busca por qualificação profissional – quem garante o acesso?

Entendo que a educação profissional, atualmente, está sendo reestruturada por políticas públicas que envolvem o MEC, o TEM. São estabelecidas articulações junto a instituições de educação para o desenvolvimento de currículos que atendam as tendências de diferentes áreas. Por parte das empresas que mobilizam e fomentam pesquisas, busca-se qualificar, de forma cada vez mais exigente, os colaboradores que fazem parte de seus quadros. Partindo disso, nesse capítulo, procuro apresentar conceitos que constituem os currículos da educação profissional, da educação especial e da escola regular inclusiva com o olhar atento na conexão entre as legislações estudadas e os dados gerados por órgãos competentes, a fim de apoiar a análise dos cenários da pesquisa.

No censo do IBGE de 2000, foram contabilizados 24,5 milhões de brasileiros portadores de deficiência, 14,5% da população total. No Rio Grande do Sul, a população deficiente representa 15% da população atual. No quadro abaixo, é apresentada a distribuição dessa população por tipo de deficiência:

Quadro 3 - Distribuição de deficientes por tipo de deficiência no Brasil

<i>Tipo de deficiência</i>	<i>% absoluta</i>	<i>Nº habitantes (em milhões)</i>	<i>% relativa</i>
Mental	1,24%	2,09	8,55
Física	0,59%	0,99	4,07
Auditiva	2,42%	4,08	16,69
Visual	6,97%	11,77	48,07
Motora (adquirida)	3,32%	5,6	22,90
Totais	14,5%	24,5	100%

Fonte censo do IBGE de 2000.

Conforme sabemos, os dados aqui abordados são do censo de 2000. E, com a necessidade de dispor de novos dados a respeito desse grupo social, em 2010, o IBGE realizou um novo censo. Infelizmente, os dados parciais e os resultados não foram divulgados a tempo de integrarem essa pesquisa. Em todo caso, cabe questionar a metodologia utilizada para se obter os dados do censo 2000, conseqüentemente, é possível questionar os próprios dados. A metodologia utilizada não se baseou em critérios nacionais (Decreto nº 3.298/99) ou internacionalmente reconhecidos (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE, 2004). Seguem abaixo as perguntas no quadro:

Quadro 4 - Questões do Censo referentes à deficiência

4.10 - Tem alguma deficiência mental permanente que limite suas atividades habituais? (como trabalhar, ir a escola, brincar, etc)	1 - Sim	2 - Não
4.11 - Como avalia sua capacidade de enxergar? (Se utiliza óculos ou lentes de contato, faça sua avaliação quando os estiver utilizando)	1- Incapaz 2- Grande dificuldade permanente	3- Alguma dificuldade permanente 4- Nenhuma dificuldade permanente
4.12 - Como avalia sua capacidade de ouvir? (Se utiliza aparelho auditivo, faça sua avaliação quando os estiver utilizando)	1- Incapaz 2- Grande dificuldade permanente	3- Alguma dificuldade permanente 4- Nenhuma dificuldade permanente

estiver utilizando)		permanente
4.13 Como avalia sua capacidade de caminhar/subir escadas? (Se utiliza prótese, bengala ou aparelho auxiliar, faça sua avaliação quando os estiver utilizando)	1- Incapaz 2- Grande dificuldade permanente	3- Alguma dificuldade permanente 4- Nenhuma dificuldade permanente
4.14 Tem alguma das seguintes deficiências? (Assinale somente uma alternativa, priorizando a ordem apresentada)	1- Paralisia permanente total 2- Paralisia permanente das pernas 3- Paralisia permanente de um dos lados do corpo	4- Falta de perna, braço, mão, pé ou dedo polegar 5- Nenhuma das enumeradas

Fonte: IBGE (2000). Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/censo/default.php>>. Acesso em: 15 out. 2007.

As perguntas para as capacidades de visão, de audição e de deslocamento eram categorizadas em incapacidade, grande dificuldade permanente, alguma dificuldade permanente, e nenhuma dificuldade. Foram incorporadas ao universo de pessoas com deficiência a população idosa. Isso pode ter sido um dos fatores para o descolamento dos dados deste Censo da literatura.

Desse total de 24,5 milhões de brasileiros com deficiência, 9 milhões estariam em idade de trabalhar (GIL, 2002; IBDD, 2003). E 1 milhão de pessoas (11,1%) exerciam alguma atividade remunerada e 200 mil (2,2%) seriam empregados com registro em Carteira de Trabalho. Segundo Neri, Carvalho e Costilla (2003), a Relação Anual de Informações – RAIS, do Ministério do Trabalho e Emprego mostrou que no ano de 2000, dos 26 milhões de trabalhadores formais ativos, apenas cerca de 537 mil eram pessoas com deficiência, representando, dessa forma, 2,05% do total. Abaixo segue uma tabela com mais informações:

Tabela 1 - Participação e taxa de pessoas com deficiência segundo as características dos trabalhadores formais

	Participação de pessoas com deficiência	Taxa de Incidência de Deficiências (pessoas com deficiência)
Total	100,00%	2,05%
Sexo		
Homem	65,76%	2,21%
Mulher	34,26%	1,80%
Idade		
De 15 a 25 anos	17,99%	1,81%
De 25 a 45 anos	62,30%	2,03%
De 45 a 60 anos	17,41%	1,84%
Mais de 60 anos	2,03%	2,14%
Anos de estudo		
0 anos	3,25%	3,58%
0 a 4 anos	31,20%	1,92%
4 a 8 anos	17,15%	2,08%
8 a 12 anos	31,18%	1,93%
Mais de 12 anos	17,21%	2,22%
Raça		
Afro	22,50%	2,19%
Não afro	77,50%	2,01%
Setor de atividade		
Agricultura	2,81%	1,38%
Indústria	27,33%	2,90%
Construção	3,64%	1,80%
Público	17,63%	1,61%
Serviços	48,39%	1,06%
Ignorado	0,18%	2,00%
Tempo de Empresa		
Até 1 ano	26,76%	1,83%
1 a 3 anos	23,38%	2,02%
3 a 5 anos	13,73%	2,18%
Acima de 5 anos	36,23%	2,28%
Quintil de renda		
1º	11,84%	1,34%
2º	14,87%	1,60%
3º	18,97%	1,95%
4º	23,30%	2,26%
5º	31,03%	2,93%

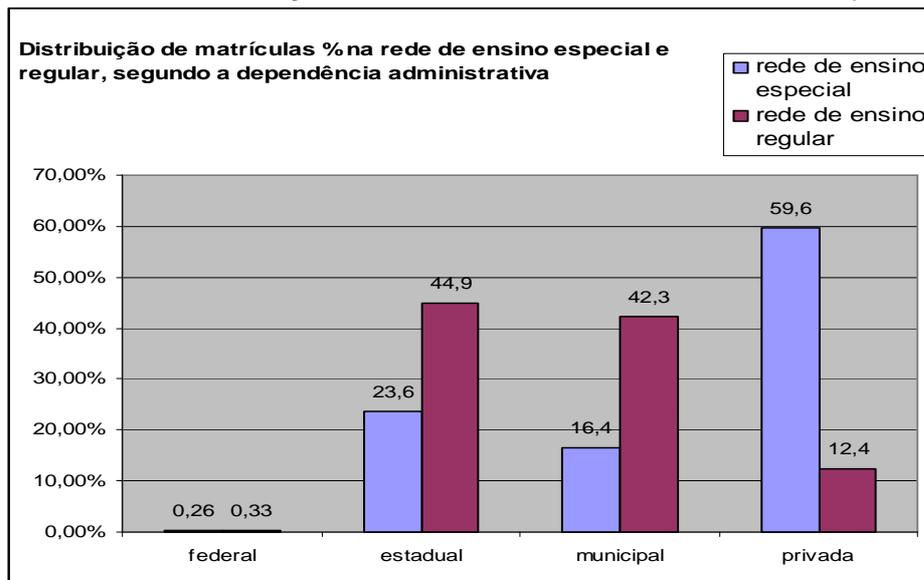
Fonte: CPS/FGV, processando dados das RAIS/MTE 2000 (apud NERI, 2003).

Ao se analisar o perfil da pessoa com deficiência com trabalho formal, verifica-se que 65,76% são do sexo masculino. A grande maioria das oportunidades de emprego está no setor de serviços: 48,39%; já 27% das vagas estão na indústria e o setor público recebe 17,63% dos trabalhadores com deficiência. Mais de um terço (34,45%) tem entre 0 e 4 anos de estudo. A segunda maior concentração estava na faixa dos 8 a 12 anos de estudo: 31,18% (NERI, 2003).

Os dados relacionados à educação apresentam que, no Brasil, do total de pessoas com deficiência, cerca de 12% completaram 4 anos de estudo, enquanto que esse número entre a população total chega a 15%. Quando se avalia o percentual de indivíduos com 8 anos de estudo, encontram-se cerca de 2,7% para as pessoas com deficiência contra 5,6% da população total. Já para 9 a 11 anos de estudo, esses percentuais ficam em 2,9% e 9,4%, respectivamente, o que evidencia a dificuldade de se ultrapassar a escolaridade dos níveis regulares (CHAGAS, 1998, apud NERI, 2003).

Dentre os indivíduos matriculados em escolas de ensino especial, cerca de 60% estudam em escolas privadas. Já o número entre os matriculados na rede de ensino regular é de apenas 12%. O contrário observa-se em relação à rede pública de ensino: as matrículas do ensino regular são proporcionalmente mais elevadas que as matrículas de ensino especial. Isso sugere que o ensino especial é mais difundido na rede privada. Cabe ressaltar que o número mais significativo de matrículas de pessoas com deficiência encontra-se na educação profissional, com 5,8% do total de matrículas (NERI, 2003). Com relação à educação especial ainda, há 46.058 matrículas. Destas, 57,5% eram provenientes de escolas especiais e 42,5% de escolas comuns⁹.

Gráfico 1 - Distribuição de matrículas na rede de ensino especial



Fonte: MEC/INEP/SEEC (apud NERI, 2003).

⁹ Dados disponíveis em; BRASIL, Ministério da Educação e da Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Números da Educação Especial na Região Sul**. 2007a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/sul.txt>>. Acesso 12 dez. 2010.

Segundo a Lei 9.394/96 (conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB), são estabelecidas as diretrizes e as bases da educação nacional. Entende-se por educação especial a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais¹⁰.

Ao longo do tempo, uma das críticas aos sistemas que oferecem educação especial em escolas/instituições é o caráter segregativo que poderia estar implícito na educação. Os indivíduos tornar-se-iam alienados e os currículos ofereceriam uma educação pouco útil para a vida. Além disso, a sociedade “sem deficiência” é formada de geração a geração dentro de escolas alienantes. Assim, o futuro do sujeito acabava comprometido, tanto por sofrer preconceito numa sociedade que não foi acostumada à interação desde a infância; quanto pela criação de obstáculos que comprometeriam a sua atuação no contexto do trabalho, sua qualificação por meio da educação superior e/ou profissionalizante.

Segundo Baptista (2006), atualmente surge um novo paradigma no nosso país: o da **educação especial inclusiva**. Esse paradigma conta com dois princípios, o da promoção da convivência construtiva dos alunos e o da preservação da aprendizagem comum, sem desconsiderar as especificidades dos alunos. Esta nova forma de pensar educação questiona a homogeneidade na instituição educacional, na qual cabe ao aluno se adaptar às exigências do sistema, e a escola se isenta de analisar e de se adaptar à subjetividade do estudante. A Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional Educação, em 2001, determinou a Resolução nº 2:

Os sistemas de ensino [...] devem assegurar acessibilidade aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamento e mobiliário – e nos transportes escolares, bem como de barreiras nas comunicações, provendo as escolas dos recursos humanos e materiais necessários. (Resolução CNE/CEB nº 2/01)

Mais especificamente, o § 2º da mesma resolução determina que

¹⁰ Na literatura disponível sobre educação e pessoas portadoras de deficiência, percebe-se o uso do termo “pessoa com necessidades especiais”. Atribui-se essa nomenclatura diferenciada ao fato de que a escola, mesmo quando inclusiva, deva ter seu espaço de ensino readequado, necessidade de metodologias educacionais que dêem conta da especificidade da pessoa com deficiência, e que sejam adquiridas novas ferramentas de suporte ao ensino, como, por exemplo livros em Braille para os alunos cegos e *softwares* para alunos cegos e surdos.

deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a Língua de Sinais.

Segundo Beyer (2005), a questão não é mais de se aceitar a educação inclusiva, mas sim como, de que forma, com que meios, é possível tomar ações escolares inclusivas. Respondendo a essa questão, Beyer propõe algumas condições à efetiva inclusão, a primeira delas é a individualização do ensino:

- Individualização dos alvos: existe a necessidade de se projetar o currículo com possibilidade de adaptação, assim como sistema de avaliação que possa se adequar a todos os alunos, e também a possibilidade de certificações diferenciadas para os alunos ao fim do período escolar.
- Individualização da didática: que considere o ritmo e os níveis de aprendizagem dos alunos.
- Individualização da avaliação: preferência a processos de avaliação que sirvam de retroalimentação do processo ensino-aprendizagem.

Rodrigues (2003) apresenta alguns pré-requisitos para o funcionamento do ambiente educacional inclusivo: currículos suficientemente globais e flexíveis, recursos físicos, pedagógicos e humanos de caráter contínuo; diagnóstico sistemático das características e das necessidades dos alunos e equipes multidisciplinares de apoio. Além disso, o componente fundamental é o professor: cabe a ele realizar adaptações substanciais com relação à organização do ambiente de aprendizagem, às rotinas de organização da aula e considerar se a sequência de conteúdos respeita os diferentes ritmos de aprendizagem presentes em sala de aula.

Após uma análise ampla, apresentada com suportes estatísticos da situação da inclusão da pessoa com deficiência e da escola especial no Brasil, percebi que seria interessante buscar os registros acerca da educação de surdos. Essa especificidade será posta sob uma trajetória sócio-antropológica da educação, para situar este outro lugar da educação especial em nosso país.

3.4 A história da educação de surdos e as trajetórias profissionais

Problematizando educação e surdez, procurei pesquisar os atravessamentos históricos da educação de surdos. Busquei entender como os discursos foram, ao longo da história, constituindo-se e o porquê os campos da medicina e da religião se apresentam de forma natural nas entrevistas, especificamente, quando os entrevistados ouvintes falam sobre os surdos.

Para Lulkin (2000) a “naturalidade” passa por um filtro histórico e cultural: os eventos do mundo e as coisas não têm um “sentido fixo, final e verdadeiro”. Os significados para os termos “ouvinte” e “surdo” não são transparentes, eles precisam ser interpretados e não podem ser apreendidos fora de uma rede de sentidos culturalmente criada. O sentido de “surdez” é contestado, embora grande parte das pessoas ouvintes e muitas pessoas surdas não o contestem. Todavia, o sentido muda ao longo dos tempos.

É na França no século XVIII que emerge a educação pública dos surdos com o surgimento de uma comunidade surda ao redor da primeira escola fundada em 1761, em Paris. Nessa instituição, a língua de sinais era reconhecida e usada nos procedimentos pedagógicos. A instituição escolar Imperial e a proposta educacional do abade Charles Michel de L'Épée (1712-1789) são adotadas pela Assembleia Nacional, em 1791, em meio ao movimento revolucionário francês que reivindica uma instrução pública “para todos”. Cria-se o Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris (INJS) que serve como centro de referência internacional com uma proposta pedagógica difundida para diversos países.

Nesses eventos, a língua de sinais passa a ser reconhecida como uma das formas de comunicação apropriada para a educação de pessoas surdas. Em pouco tempo, os resultados positivos da metodologia utilizada pelo abade de L'Épée, apresentados publicamente para autoridades e doutores, chamam a atenção de religiosos e educadores e são fundadas inúmeras escolas para surdos na Europa com profissionais surdos e não-surdos. As escolas usavam as línguas de sinais nacionais e exploravam os recursos visuais como a base para uma pedagogia especial onde a religião, a moral e a língua nacional constituíam o núcleo do currículo. A língua de sinais e os surdos que dela fazem uso adquirem “visibilidade” para a sociedade (LULKIN, 2000).

Conforme Lulkin (2000), sessões públicas para a mostra dos procedimentos de ensino, constituem espetáculos. Neles, a platéia se excita com os *enfants sauvages* (crianças selvagens), os quais começam a adquirir os conhecimentos da língua nacional, da religião e da cultura local. Como diz o próprio abade

Os pais acreditavam-se, por assim dizer, desonrados por terem um filho surdo e mudo. Pensava-se que o dever estaria cumprido, para com aquela criança, providenciando-se o seu alimento e cuidados; mas subtrairíamos para sempre essa criança dos olhos do mundo, confinando-a na escuridão de algumas celas escondidas. Hoje em dia as coisas mudaram de figura. Temos visto muitos surdos se mostrarem à luz do dia. Os exercícios que eles deveriam fazer foram anunciados por programas que excitaram a atenção do público. Pessoas de todos os níveis e de todas as condições vieram como uma multidão. Os examinados foram abraçados, aplaudidos, elogiados, coroados com louros. Essas crianças, as quais olhávamos, até agora, como refugos da natureza, mostraram-se com mais distinção e deram mais orgulho a seus pais e mães que as outras crianças. Nós mostramos agora esse atores da nova espécie com tanta confiança e prazer, quanto as precauções que tínhamos, até este momento, para fazê-los desaparecer. (ABADE L'EPÉE apud Lulkin, 2000, p.31.)

Embora o êxito dessas demonstrações garantisse, para alguns, uma visibilidade “a favor” do sujeito surdo, tais exibições serviam à legitimação das buscas empreendidas por filósofos e exploradores para encontrar o “homem natural”, capaz de ser educado e tornado racional pelo processo “civilizatório” (LULKIN, 2000). Esses eventos implicavam um olhar de controle que permitia à audiência observar o ser primitivo “evoluir” em direção à linguagem, colocando o surdo no foco de uma observação clínica.

O sucessor de L'Epée foi o abade Sicard, diretor de uma instituição para surdos em Bordeaux. Sicard apresentava performances uma vez ao mês e ainda realizava mostras especiais para vários imperadores da Europa, inclusive, recebeu uma “encomenda” de performance por parte do parlamento britânico. Segundo Lulkin (2000), após Sicard assumir a direção do INJS, os eventos que mostravam a oralidade como prova da aquisição de conhecimentos faziam grande sucesso. Com uma platéia de 300 a 400 pessoas, com o auxílio de intérpretes, as pessoas surdas participantes das demonstrações respondiam perguntas abstratas sobre temas ligados à religião e aos conhecimentos gerais.

É necessário considerar que, nos séculos XVIII e XIX, o estudante ou o artista surdo não era visto pela comunidade de ouvintes como membro de uma comunidade linguística e cultural diferenciada. Ainda hoje o surdo não é

considerado, de forma tranquila, membro de uma comunidade linguística e cultural diferenciada. A classificação do surdo dentro dos conceitos da época o colocava no “desvio” dos padrões de normalidade da comunidade majoritária, falante, ouvinte, e buscava a sua reabilitação através de uma demonstração explícita do acesso aos códigos culturais dominantes.

Acessar esses códigos era, e continua sendo, aprender a falar e a escrever, internalizando as convenções e os sistemas de representação compartilhados pela comunidade sociocultural, na qual o sujeito surdo se encontra. Isso resulta, segundo Lulkin,

[...] em diferentes momentos históricos, é uma constância nos procedimentos e representações que circulam de forma redundante e flutuante, assegurando o poder normalizador da fala e do som sobre as comunidades de pessoas surdas. (LULKIN, 2000, p. 45)

Os interesses religiosos, econômicos e jurídicos eram os “promotores” de uma educação, que precisava ser demonstrada perante uma “oficialidade”. Por isso, os convidados ilustres assistiam à demonstração de habilidades e conhecimentos, promovendo estatutos para o professor e para o aluno surdo. Conforme Lulkin (2000, p. 45) “o professor/confessor/padre/educador despontava como cumpridor de sua missão: o empreendedor incansável, alimentado pela fé, pela crença na existência da alma e, talvez, da inteligência”.

Segundo Lulkin (2000), as sessões promovidas pelos mestres franceses, como foi descrito anteriormente, eram assistidas por diversos intelectuais: entre eles, o filósofo Condillac que, junto com Rousseau, Herder e Locke, (LULKIN, 2000, p. 57), investigava os princípios da linguagem humana, buscando a essência do pensamento e da racionalidade. Para esses pensadores, os surdos eram vistos como exemplos vivos de mentes intocadas pela civilização. Diante dos surdos, as perguntas centrais eram as seguintes: existe o pensamento anterior à linguagem?; Um ser pode ser “humano” sem uma linguagem?

Esse interesse especial de Condillac e Diderot pela língua de sinais, vista como a linguagem original da ação (Lulkin, 2000), abriu espaço para categorizações legitimadas pelas novas distinções entre os estados normais ou patológicos do corpo, gerando hostilidade contra surdos e contra a língua de sinais durante o século XIX e em grande parte do século XX. Para esses filósofos, o corpo está na base, a

mente no topo. Logo, concluíram que o surdo falante por sinais é um inferior na língua, na inteligência e no pensamento. Partindo desses fundamentos, educar passa a ser corrigir, reabilitar, impondo uma forma evoluída de expressão tal como o falar. Os pré-requisitos para tal capacidade seriam uma disposição física para a aquisição da linguagem e do raciocínio e a presença das chamadas operações mentais como atenção, memória, etc. Consequentemente, as pessoas surdas eram agora percebidas como “sofrendo” de uma doença chamada surdez, que afetava a cognição e dificultava ou impossibilitava a educação.

Por volta de 1760, a confiança em uma regeneração vinculava-se às possibilidades de uma educação através dos “signos metódicos”, utilizados pelo abade de L’Epée. Contudo, quando se tornou claro que não somente a surdez persistia como também ganhava uma dimensão e uma visibilidade inesperadas, os governos buscaram soluções na medicina e no treinamento da fala.

Anos depois, ainda no fervilhar das discussões sobre a educação de surdos, realiza-se o Congresso de Milão, em 1880, tornando-se um marco na história da política institucional de erradicação da língua de sinais e do afastamento dos profissionais surdos do meio escolar. Conforme Klein (1999), nesse evento internacional, no qual se reuniram profissionais dedicados à educação de surdos, a maior delegação dos congressistas foi a italiana; os outros eram franceses, ingleses, suecos, suíços, alemães e americanos. De acordo com o relato histórico apresentado na Revista da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos - FENEIS (1999), entre todos os congressistas presentes em Milão, apenas um era surdo: Claudius Forestier.

Com exceção de Edward Gallaudet¹¹, delegado norte-americano, o Congresso celebra a vitória do Oralismo¹² sobre a inferioridade da língua de sinais (KLEIN, 1999). As manifestações em favor da supremacia da língua oral, em favor da pureza natural da palavra falada, traduzem um espírito da época marcado pela racionalidade em oposição à emoção.

¹¹ Edward Minor Gallaudet, aos vinte anos, em 1857, é indicado para dirigir a *Columbia Institution for the Instruction of the Deaf and Dumb and the Blind*, denominada posteriormente Gallaudet College, tornando-se a primeira escola superior para surdos com suporte do governo federal norte-americano (SACKS, 1989, p. 137 apud KLEIN, 1999).

¹² O *Oralismo*, filosoficamente, representa a ideia de superioridade da fala sobre todas as outras linguagens, enfatizando, como metodologia, o treinamento oral, a reabilitação e a amplificação da audição, rejeitando o uso da língua de sinais (KLEIN, 1999).

Lulkin (2000) diz que, ao término do Congresso de Milão, com adoção do Oralismo como forma “ideal” de educação nas instituições escolares, as primeiras medidas educativas são violentas. Para evitar a sinalização, os alunos surdos deveriam sentar sobre suas mãos, foram retiradas as pequenas janelas das portas das salas de aula para assegurar que os alunos não se comunicassem através de sinais, e os professores e os auxiliares surdos deveriam deixar as escolas e os institutos.

Para estabelecer uma nova pedagogia e para promover a educação das novas gerações de pessoas surdas, criaram-se sistemas reabilitadores altamente refinados na regulação e no controle do corpo. Além da repressão da língua de sinais, demitiram-se os professores surdos e, com eles, um “modelo” de surdo adulto. No seu lugar, evoluíram as técnicas de reabilitação e de treinamento do indivíduo deficiente através de práticas e aparelhos ortopédicos: os exercícios respiratórios, a leitura labial, a articulação dos fonemas, a sensibilização e a estimulação dos nervos auditivos, as audiometrias, as próteses, etc.

Na Europa do século XIX, o modelo da educação de surdos exerceu grande influência na educação de surdos nas Américas. Laurent Clerc (1785-1869), ex-aluno do Instituto parisiense, foi para os Estados Unidos a fim de introduzir o método francês e de fundar a primeira escola pública norte-americana, em 1817, a convite do reverendo Thomas Gallaudet. Na Argentina, o Instituto Nacional para Surdos segue a tendência oralista da escola italiana, sob a direção do cônego Serafino Balestra que chegou a Buenos Aires em 1885.

No Brasil, a corrente francesa marca a educação de surdos a partir da segunda metade do século XIX. O professor francês Ernest Huet, surdo congênito, ex-aluno do Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris, chegou ao Rio de Janeiro, em 1855, para fundar o Instituto Imperial para Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES). Huet obteve apoio do Reitor do Imperial Colégio Pedro II e conseguiu, para o funcionamento provisório do Instituto, uma sala no centro do Rio de Janeiro, abrindo vagas para 10 alunos surdos (LULKIN, 2000).

Klein (1999) afirma que, sendo o INES a única instituição federal de educação de surdos e onde se criou o primeiro curso de formação de professores de surdos no Brasil, na década de 1950, é relevante investigar como o Oralismo se impõe metodologicamente. Tal investigação é fundamental para avaliar a determinação das

práticas educacionais que se diferenciam do modelo original importado da França, no qual se associava a língua de sinais com a fala e a escrita.

Segundo Lulkin (2000), a partir dos documentos que instituem a educação dos surdos no Brasil, até o final do século XIX, pode-se constatar uma preocupação com a condição física, as heranças do sangue, a saúde do corpo e a moral. A escrita aparece no currículo como fundamental para o ensino e como expressão evoluída da inteligência do aluno surdo.

Posteriormente, a fala torna-se o pré-requisito para uma profissionalização, tal como os argumentos do Estado francês que, ao final do século XVIII, desejava os surdos “falando” para serem entendidos por todo o mundo (KLEIN, 1999). Nesse sentido, a submissão ao poder “das instruções e ordens do patrão”, que os surdos brasileiros pareciam cumprir fielmente nas tecelagens, sintetiza uma dominação: o corpo submetido à disciplina da educação e do trabalho. O corpo do sujeito surdo é instrumento político: sua forma e sua função têm sido um lugar de poderoso controle e administração.

O confronto entre propostas educacionais despertou meu interesse, pois, após uma trajetória de luta pela língua, o sujeito surdo profissional continua marcado, condicionado a contratações por meio da lei de cotas. Isso me fez buscar diferentes formas pelas quais o sujeito surdo se constitui. Através de diferentes discursos, localizei como se institui o privilégio da fala e do som na história da educação de surdos no Brasil. No capítulo a seguir, procuro entender como se dá a oferta da educação profissional e entender a proposta do projeto analisado em questão. Apresento essa análise em unidades que apontam práticas discursivas ligadas aos conceitos de identidade, representação e poder.

4 CENÁRIOS E TRAJETÓRIAS EM MOVIMENTO: A CONSTITUIÇÃO DOS ITINERÁRIOS PROFISSIONAIS

Neste capítulo, analiso os diferentes cenários que localizam a pesquisa, a instituição SENAC/RS, a empresa contratante, as escolas especiais representadas por meio das falas das pessoas entrevistadas surdas. Para entender como esses cenários se constituem, é preciso capturar pistas de como o currículo desenha a trajetória desses profissionais e como esses caminhos se cruzam, por meio de práticas discursivas que podem ser opostas, conflitivas, alinhadas, negociadas pelas conexões de identidade, representação e poder.

4.1 Itinerários da Educação Profissional no SENAC/RS: Inclui, exclui, promove a acessibilidade?

A provocação apresentada no subtítulo é intencional, pois são muitas denominações citadas, seja por legislações ou autores no que se refere à educação voltada ao sujeito marcado por uma diferença. Neste sentido, procurei captar o que está sendo significado em termos de educação profissional, quando inclusiva. A lei 9.394/96 (LDB) também regulamenta a educação profissional. Segundo o Decreto 5.154/04, as ações de educação profissional são desenvolvidas por meio de cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, educação profissional técnica de nível médio e educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

A instituição pesquisada oferece estas ações, interpreta a legislação e dá sentido a sua proposta curricular de atendimento. Nesse caso, o SENAC segue a descrição das modalidades e níveis de atuação, publicada nacionalmente e repassada a todo o Sistema, por meio do documento chamado Boletim Técnico:

Formação inicial e continuada de trabalhadores: compreende cursos e programas ofertados segundo itinerários formativos, possibilitando o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos, em todos os níveis de escolaridade, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social. Deverão articular-se, preferencialmente, com os cursos de educação de jovens e adultos, objetivando a

qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador. São cinco os tipos de formação inicial e continuada de trabalhadores:

- **Aprendizagem:** cursos destinados a proporcionar o desenvolvimento das competências necessárias ao exercício profissional a maiores de 14 anos e menores de 24 anos, empregados no setor de comércio de bens e de serviços na condição de aprendiz.
- **Capacitação:** cursos que propiciam o desenvolvimento de competências necessárias ao exercício de uma profissão, com identidade reconhecida pelo mercado de trabalho e destinados a pessoas com escolaridade variável.
- **Aperfeiçoamento:** cursos e programas com características variadas, destinados a profissionais, para complementação, atualização ou aprofundamento de competências que visam o seu desenvolvimento frente às mudanças em curso no mundo do trabalho.
- **Programas sócio-profissionais e culturais:** cursos e programas, com características variadas, destinados ao desenvolvimento de competências relacionadas tanto ao aprimoramento pessoal e ao exercício da cidadania como à realização de atividades geradoras de renda.
- **Programas compensatórios de educação básica:** cursos e programas que permitem suprir carências nas competências desenvolvidas, no âmbito da educação básica, que sejam requisitos para a educação profissional.

Educação profissional técnica de nível médio: cursos para quem tem o ensino fundamental completo ou para quem estiver cursando ou já terminou o ensino médio. Há três tipos de cursos: qualificação técnica, habilitação técnica de nível médio e especialização.

- **Qualificação técnica:** cursos que têm como requisito mínimo de acesso o ensino fundamental completo, destinados a propiciar o desenvolvimento de competências necessárias ao exercício de uma profissão reconhecida no mercado de trabalho. Integram a organização curricular de uma habilitação profissional técnica de nível médio.

- **Habilitação técnica de nível médio:** cursos aprovados pelo respectivo sistema de ensino, voltados para a conclusão da profissionalização do técnico de nível médio e destinados a pessoas que estão cursando ou são egressas do ensino médio.
- **Especialização:** cursos vinculados a uma habilitação técnica de nível médio, aprovados pelos respectivos sistemas de ensino. Devem propiciar o domínio de novas competências àqueles que já são habilitados e que desejam especializar-se em um determinado segmento profissional.

Educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação: cursos oferecidos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente. No caso de cursos de pós-graduação, é necessário o diploma de nível de graduação.

- **Qualificação tecnológica:** refere-se a saídas intermediárias correspondentes a etapas com terminalidade dos cursos de Graduação Tecnológica, nos termos do artigo 6º do Decreto 5.154/04.
- **Graduação:** cursos oferecidos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e que tenham sido classificados em processo seletivo. Propiciam uma profissionalização de nível superior, nas áreas de atuação específica da instituição.
- **Pós-graduação:** cursos oferecidos para profissionais diplomados em nível de graduação e que atendam a exigências específicas das instituições de ensino. Compreendem programas de doutorado e mestrado (acadêmico e profissional), recomendados pela CAPES/MEC, bem como, cursos de especialização, incluindo o MBA - *Master in Business Administration*, e aperfeiçoamento de nível superior, em áreas afins à graduação, ou em outras áreas.
- **Cursos Sequenciais:** cursos desenvolvidos por campos específicos de saber, de diferentes níveis de abrangência, promovidos por instituições de ensino que ofereçam cursos de graduação na área. Abertos a candidatos que tenham concluído o nível médio desde que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino.

- Extensão: cursos e programas destinados à atualização cultural e/ou tecnológica, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino. São oferecidos por instituições que desenvolvam cursos superiores.

Para cada modalidade, a instituição desenha seus currículos, a fim de dar forma às suas concepções, sua metodologia, enfim, de tornar efetiva a oferta. Portanto, volto às palavras de Tomaz Tadeu da Silva quando se refere a currículo como documento de identidade, uma vez que “fotografa” a vida em movimento existente dentro e fora das paredes institucionais.

Neste sentido, percebo que os sujeitos da pesquisa estão inseridos em currículos pré-existentes, concebidos para atender a determinadas orientações, sejam elas legais ou institucionais, para determinada hegemonia. São documentos que, antes mesmo de iniciada a trajetória, demarcam a linha divisória entre o fluxo “normal” e os “desvios”. Fazer parte da construção desses currículos é confrontar com essa demarcação, é desafiar a proposta inicial, gerando desconfortos e estranhamentos. Os(as) surdos (as) são vistos como os diferentes, que tem a “garantia” de serem atendidos dentro de suas necessidades, as quais são entendidas como a contratação de um intérprete que “traduza” o currículo pensado e elaborado para ouvintes.

Não quero dizer com isso que há intencionalidade nesta proposta curricular “excludente” conforme Skliar. O problema da educação de surdos é o mesmo da educação rural, da educação indígena, da educação de presos. Percebendo ou não, as instituições produzem seus currículos com base na ideia de um mundo homogêneo, compacto, sem variações e sem fissuras. (SKLIAR, 2006, p.9)

Problematizar estas questões dos currículos da educação profissional é não aceitar a naturalidade com que estes vêm sendo produzidos. É propor novas formas de analisar as práticas discursivas que os constituem, principalmente no que se refere à identidade pessoal e cultural dos sujeitos.

4.2 Identidade, representação e poder: mapeamento da constituição dos itinerários profissionais

Com base na problemática do currículo, analisando os documentos apresentados pela instituição, busquei entender como o SENAC/RS elaborou a proposta curricular para o atendimento do projeto de capacitação na área da informática para atender aos(às) surdos(as) selecionados(as) pela empresa.

O documento chamado Plano de Curso (PC) é a “fotografia” do desenho curricular, ou seja, apresenta todos os procedimentos, equipamentos e recursos para a execução dos cursos do SENAC. Percebi que, no caso do projeto analisado, aparecem no PC requisitos de acesso, indicando as características do público apto a participar do mesmo. Os requisitos indicam que deveriam ser surdos(as), maiores de 18 anos, que estivessem no mínimo frequentando um curso superior em informática, engenharia ou áreas afins.

Segundo depoimentos das coordenadoras pedagógicas, e considerando os dados apresentados anteriormente, verifiquei que, reunir um grupo de pessoas surdas com esses requisitos, não foi tarefa fácil. Poucos conseguem finalizar o ensino fundamental e, para o ingresso no ensino superior, dependem de diversos fatores tais como intérpretes especializados na área, bolsa de estudos, adaptações curriculares no que diz respeito à língua e à avaliação.

A representante da empresa que foi entrevistada diz que eles não poderiam trabalhar com outro “perfil” de candidatos, pois ela contrata pessoas com formação acadêmica. Portanto, para não agir com esse grupo de forma “desigual”, os(as) surdos(as) deveriam, no mínimo, estar em processo de formação em nível superior. Abaixo um trecho da entrevista realizada com a colaboradora da empresa contratante:

Nós precisávamos de deficientes com perfil jovem, com escolaridade considerada alta para este público, no mínimo graduados, e isso era complicado encontrar. Por isso surgiu a ideia da parceria com o SENAC, para que pudéssemos desenvolver o perfil desejado pela empresa, e ao mesmo tempo incluir no treinamento a postura profissional que a empresa espera. Dessa forma, atendemos às exigências do plano de cargos e salários, e minimizamos situações antes vivenciadas de conflito cultural, para muitas pessoas essa é a primeira oportunidade no emprego formal ou em uma grande empresa, é importante prepará-los. (Colaboradora RH empresa parceira)

Saliento que, ao buscar os enunciados que estão nas falas dos entrevistados, mesmo não querendo focar meu estudo nos entrevistados, quero dizer que, pela fala destes sujeitos, verdades e culturas de diferentes grupos estão presentes. Assim é a fala das pessoas entrevistadas possui centralidade aqui. A empresa contratante, o SENAC, os entrevistados, mesmo não sendo o foco, são os sujeitos que estão na pesquisa para que eu possa problematizar os aprendizados (em diferentes caminhos percorridos por cada sujeito) sobre os cenários constituídos e presentes nas trajetórias profissionais dos sujeitos surdos(as), conforme descrevo no meu problema de pesquisa.

Estes sujeitos surdos recebem uma pré-identidade profissional, um “perfil” ao qual devem encaixar-se para que sejam “incluídos” na oportunidade de realizar um curso de capacitação gratuito, financiado pela empresa parceira e executado pelo SENAC/RS. Para que possam “tornar-se” profissionais da empresa, os sujeitos surdos devem atender a pré-condições: surdez, ensino superior em andamento, acima de dezoito anos. Após a “inclusão” nesta etapa de capacitação, o surdo deverá ainda ser um destaque na turma que conta com dez alunos(as) surdos(as), para buscar uma vaga na empresa. A participação no curso não garante a inserção direta na cota. Isso foi evidenciado, pois apenas quatro surdos(a) foram de fato contratados.

A hegemonia de discursos, que relacionam a surdez à questão médica, como exposto no capítulo anterior, pode ser registrada desde a segunda metade do século passado e persiste até os dias atuais, mantendo o predomínio da abordagem clínico-terapêutica. A escola de educação profissional, por exemplo, atravessada por essa perspectiva, ao longo de sua história, foi consolidando uma proposta clínica de atendimento aos alunos surdos. Suas propostas são de reabilitações, o que possibilita a formação complementar desse sujeito inacabado, para que este fique em condições de atuar nas vagas oferecidas pela empresa.

Quando olho para o discurso pedagógico que tento capturar nas falas dos sujeitos que significam os surdos, novamente volto a problematizá-los, observando de outro lugar, de um campo cultural, no qual os surdos se organizam, lutam e resistem aos modelos dos saberes oficiais. Segundo Lopes (2002), os saberes dos surdos vão se colocando em oposição ao que os saberes oficiais dizem sobre a surdez e sobre a educação de surdos. Então, pergunto-me: e os(as) surdos(as)?; Como eles e elas se sentiram nesse processo?

Consegui localizar e conversar apenas com os contratados pela empresa e percebi que, por um lado, esses sujeitos relatam que fizeram a inscrição no curso e estavam certos que seriam chamados. Tal certeza decorria do fato de saberem que, nessa área, há poucos(as) surdos(as) formados(as). Então, suas chances eram maiores. Eles estavam trabalhando em outras instituições, mas decidiram inscrever-se, porque o curso era no SENAC/RS, era realizado com intérprete de LIBRAS e a empresa parceira é “famosa”.

Percebi nas falas dos contratados que eles têm consciência que são uma exceção à regra. Eles entendem que fazem parte de um pequeno número que aparece nas estatísticas da escolaridade. Por isso, eles têm possibilidades de escolhas, por exemplo, de ficar no emprego que têm ou de mudarem para uma empresa mais “famosa” ou “importante”.

Essas negociações me remetem a dois pontos que procurei observar com maior atenção. O primeiro ponto é a questão identitária e os conflitos de identidade, visto que esses sujeitos surdos(as) lutaram para frequentar a escola regular ou escola especial, buscaram o ingresso no ensino superior, desejaram atuar como profissionais e, apesar disso, seu conhecimento e sua capacidade são contestados. E, com todas essas batalhas, eles ainda precisam de um curso que os capacite, nivelando sua competência para ingresso na empresa. O outro ponto está relacionado à representação de poder. Ingressar, ser contratado e atuar em uma grande empresa, “famosa”, “importante”, é como um “selo” de qualidade, um carimbo de que expressa: “consegui me tornar um deles”.

Identidade, representação e poder são três conceitos que permeiam as análises dessas trajetórias. Conceitos que são costuras e que servem como fios condutores para que eu pudesse registrar os cenários em questão. Conforme Kathryn Woodward (2007) em seu texto *Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual*, a identidade é marcada pela diferença e a diferença é sustentada pela exclusão. Partindo desta perspectiva, a pessoa surda é marcada por ser diferente, por necessitar de “complementaridades” para se tornar um profissional igual aos demais colegas, mesmo que surdos e ouvintes estejam num mercado competitivo. Conforme os relatos da colaboradora do RH, ela não poderia flexibilizar a questão da escolaridade, pois eles contratam um determinado perfil altamente qualificado. Logo, na visão da empresa, seria uma atitude desigual para com os demais colaboradores que se submeteram às exigências.

Os surdos agarram-se na LIBRAS para justificar a sua entrada nesse “mundo” profissional com o mínimo de garantia de permanência identitária. Para Woodward (2007, p. 14), “existe uma associação entre a identidade da pessoa e as coisas que a pessoa usa”. É preciso pensar na LIBRAS como um símbolo da cultura surda; afinal, ela é visual e, ao mesmo tempo, social, pois é por meio dela que o surdo se comunica e significa seu cotidiano. Como expressa a fala do aluno a seguir:

Eu soube do curso por um amigo surdo, sempre os amigos avisam quando tem curso de graça, mas não sabia que tinha intérprete. Só fiz o curso porque tinha intérprete, senão não fazia. Não adianta nada quando não respeitam a lei da LIBRAS, a gente perde de aprender, fica muito difícil. No curso teve interprete ruim no começo, pedimos para trocar e o SENAC trocou, porque respeitaram o pedido do surdo, eu fiquei surpreso e feliz, foi respeito para nossa cultura. (Aluno surdo participante do projeto).

As pessoas surdas entrevistadas estudaram em escolas para surdos, principalmente, no período da adolescência. Elas formaram grupos de amigos, participaram de associações de surdos(as), lutaram pela aprovação da LIBRAS em 2002. Enfim, são surdos atuantes no movimento e que valorizam a língua como expressão da identidade e da cultura.

Woodward, ao reportar-se à questão do social e do simbólico, afirma que

O social e o simbólico referem-se a dois processos diferentes, mas cada um deles é necessário para a construção e manutenção das identidades. A marcação simbólica é o meio pelo qual damos sentido a práticas e a relações sociais, definindo, por exemplo, quem é excluído e quem é incluído. É por meio da diferenciação social que essas classificações da diferença são “vivas” nas relações sociais. (WOODWARD, 2007, p.14)

Os sujeitos surdos(as) da pesquisa relataram que a interpretação do curso em LIBRAS foi determinante para seu interesse em participar do projeto. Inclusive, durante o processo, houve uma solicitação de “troca” da intérprete, pois o grupo não “gostou” da interpretação da primeira profissional contratada. Ela, segundo um aluno, era “fraca”. Trazendo a contribuição da autora sobre o social, o simbólico e a marcação simbólica, no relato dos alunos, a “excluída” foi a intérprete, pois, para o grupo de surdos ela não estava desempenhando seu papel de traduzir as informações do docente ouvinte. A tradução deveria “dar sentido” ao conhecimento a ser desenvolvido, mas não foi o que aconteceu.

Os(as) alunos(as) surdos(as) reivindicaram, por meio de carta escrita à instituição, a troca da profissional por outra que conhecia o vocabulário de informática. A profissional que ocuparia o lugar da anterior já acompanhou os(as) alunos(as) em eventos da área, e eles a consideravam uma “ótima intérprete”, além de ser “filha de surdos” comentou uma aluna entrevistada. Portanto, seria a pessoa “confiável”, pois pertencia ao grupo relacional desses sujeitos, ela era aceita e foi recomendada pelos mesmos.

Voltando a questão da seleção, é importante analisar que, de um lado, a colaboradora do RH da empresa apresentou os critérios para a seleção dos profissionais surdos(as), de outro lado, no caso da intérprete, observa-se o mesmo movimento por parte do grupo de surdos, isto é, a definição de critérios para a inclusão. Os critérios adotados foram de que a profissional atendesse às exigências não só de qualificação, mas também as de afinidade e de vínculos sociais com o grupo. Isso demonstra que a profissional indicada representa para os(as) surdos(as) não apenas uma profissional com aptidões técnicas, mas ela carrega consigo a luta histórica para a legitimação da LIBRAS, a afirmação identitária e a posição de poder, em avaliar o que está sendo oferecido.

O autor Stuart Hall cita o linguista Saussure, o qual argumentava que as pessoas não são os autores das afirmações que fazem ou do significado que expressam na língua. As pessoas podem utilizar a língua para produzirem significados apenas se posicionando no interior das regras e dos sistemas da cultura. Hall afirma ainda que “a língua é um sistema social e não um sistema individual, ela pré existe a nós” (HALL, 1997, p. 44).

Partindo dessas ideias, é possível compreender a preocupação dos(as) surdos(as) em relação à preservação da “fidelidade” ao profissional que traduz e interpreta muito além de palavras do português para LIBRAS e de LIBRAS para o português. A partir dessa postura, os significados surgem das relações de similaridade e diferença (HALL, 1997, p. 44). Os significados não são fixos, são instáveis e estão constantemente “escapulindo de nós”. Dessa forma, se o(a) intérprete “pertence” ao contexto, seja por parentesco, por atuar em escolas, por participar de encontros e associações, há “garantias” de que os significados estão coerentes com a cultura, e, ao mesmo tempo, é uma forma de controlar as expressões da mesma.

Controle e poder estão presentes nessas negociações, inclusive dentro das comunidades surdas. As falas dos(as) entrevistados(as) surdos(as) demonstram conflitos de identidades. Em alguns momentos, a história de luta pelo reconhecimento da LIBRAS reforça a questão do “mundo dos ouvintes” e o “mundo dos surdos”, ambos distintos e com marcas de diferenças bastante dimensionadas.

Na escola aprendi a história da LIBRAS, a cultura surda, antes eu não sabia, porque meu pai e minha mãe são ouvintes, só eu sou surdo, único surdo da família. É um mundo ouvinte e eu era sozinho neste mundo. Depois que estudei na escola de surdos, descobri o mundo surdo, a LIBRAS, a cultura. Daí tive amigos e fiz festas e sempre vou nos encontros e viagens. Só que agora, porque trabalho, não posso mais ir sempre. Fica difícil, e no trabalho são maioria ouvintes pouco tempo para conversar com os colegas surdos. (Aluno surdo)

Essa captura da fala do entrevistado apresenta claramente a noção binária de identidades opostas “nós” e “eles”, o “mundo dos surdos” e o “mundo dos ouvintes”. Existe uma publicação que é básica nas escolas e nas comunidades surdas com as quais me relaciono: o famoso conto *Tibi e Joca, uma história de dois mundos*, escrito por Cláudia Bisol, inspirada na história de vida do surdo Tibiriçá Maineri.

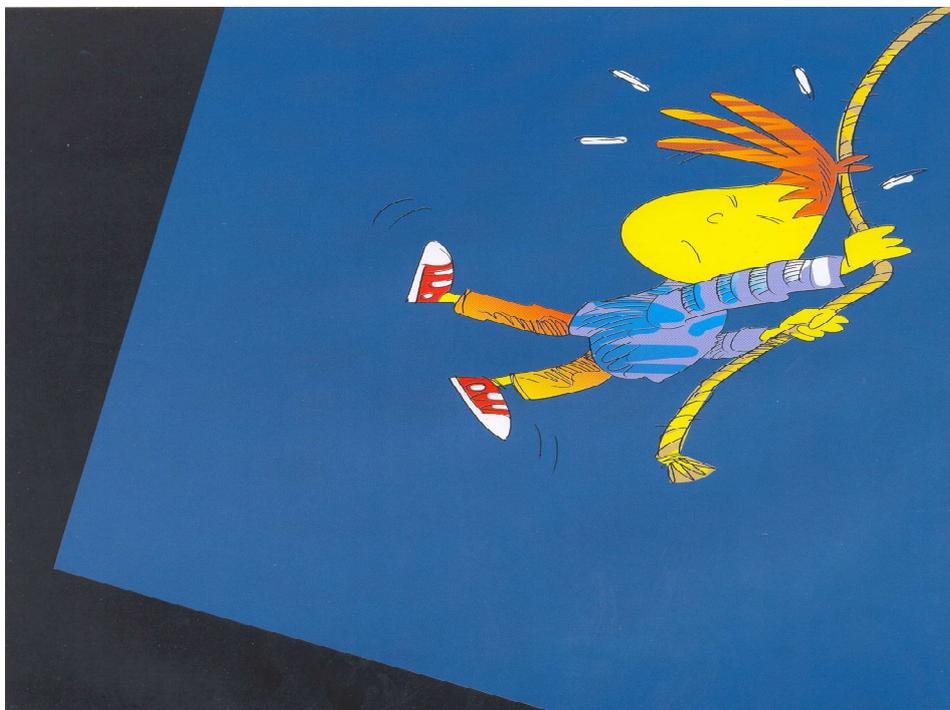
Essa literatura infantil apresenta, por meio de imagens bem ilustradas e poucas palavras, a vida de um menino surdo que se sentia cada dia mais solitário. Na história, aparece o conflito da família; pai e mãe discutem, ficam debatendo sobre quem seria o culpado pela tragédia que representou a descoberta da surdez do filho. Contudo, a vida do menino muda quando ele conhece um amigo surdo que o “salva”. O seu amigo lhe apresenta a língua de sinais e um grupo de surdos(as) que passam a acolhê-lo em seu “novo mundo”. O menino passa a se sentir feliz. No final da história, é apresentada a imagem de dois globos representando os mundos distintos e um abraço fraterno entre os pais e o menino, mostrando a possibilidade de convivência, respeitados os limites que os separam.

Figura 3 - Imagem retirada do Livro Tibi e Joca, uma história de dois mundos



Fonte: (Ilustração de Marco Cena, In: BISOL, 2001, p.14).

Figura 4 - Imagem retirada do Livro Tibi e Joca, uma história de dois mundos



Fonte: (Ilustração de Marco Cena, In: BISOL, 2001 p. 23).

Figura 5 - Imagem retirada do Livro Tibi e Joca, uma história de dois mundos



Fonte: (Ilustração de Marco Cena, In: BISOL, 2001 p. 30)

Figura 6 - Imagem retirada do Livro Tibi e Joca, uma história de dois mundos



Fonte: (Ilustração de Marco Cena, In: BISOL, 2001 p.37).

Os quatro sujeitos surdos entrevistados afirmaram conhecer a história. No momento em que mencionaram individualmente em suas falas a expressão “mundo”, automaticamente associei a expressão a esse livro. E eles confirmaram: “sim, igual no livro”, “conheço, todos os surdos conhecem”. Na perspectiva pós-estruturalista, segundo Tomaz Tadeu Silva (1999) identifica que conhecer e representar são processos inseparáveis, especialmente em seu livro *O currículo como fetiche*, mais propriamente no texto *O currículo como representação*.

Compreendida como inscrição, a representação marca, é traço, é algo significante e não como processo mental. A representação é a face material, visível, palpável do conhecimento. O autor segue indicando que há uma revolta das identidades culturais sociais subjulgadas contra regimes dominantes de representação (SILVA, 1999, p. 33). É essa revolta que identifica a “política de identidade”. O livro de literatura infantil citado representa, nesse sentido, não só a “voz” de um grupo, mas o direito e o poder de representar a sua cultura, inscrevendo-a nos discursos e nas imagens apresentadas nessa publicação, a qual é uma produção curricular.

A autora, nesse livro infantil, representa a história individual da criança surda (Tibi). Contada a partir da sua significação sobre o que representa ser “surdo”, e o que significa conviver num “mundo” predominantemente ouvinte. Silva (1999) diz que a representação é um sistema de significação, está envolvida numa relação entre significado (conceito, ideia) e um significante (uma inscrição, uma marca material, som, letra, imagens). Essa publicação infantil serve de “pista” para compreender a noção de representação em diferentes grupos sociais e compreender como são produzidos os discursos que aparecem nas falas dos entrevistados nos materiais escritos das instituições. Foucault, conforme citei anteriormente, aponta para o conceito de práticas discursivas e não discursivas, como “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falamos” (FOUCAULT, 1986, p. 56). Assim observo que os discursos produzidos não se restringem a nomear as coisas, por exemplo, “mundo ouvinte e mundo surdo”. Os discursos criam coisas, um tipo de coisa que se torna verdade.

Michel Foucault aborda o efeito das “supostas verdades”:

[...] a história crítica do pensamento não é nem uma história das aquisições nem uma história de ocultações das verdades; é a história da emergência dos jogos de verdade; é a história das “veridicções”, compreendidas como as formas pelas quais se articulam, num dado domínio, coisas de discursos suscetíveis de serem proclamadas verdadeiras ou falsas. (FOUCAULT, 1994, p. 632)

Para Hall (1997) é o poder mais do que os fatos sobre a realidade que tornam as coisas “verdadeiras”. Como eu não aceito com naturalidade o binarismo apresentado entre os “mundos”, precisei localizar essas práticas discursivas. Uma das fontes que parte da publicação infantil, provoca um jeito de “explicar” a formação das identidades surdas, sob o olhar do próprio sujeito surdo, produzindo assim uma “verdade”. Logo, não é por acaso que as pessoas entrevistadas conhecem e se identificam com essa estória. Contudo, permanece a questão: pode-se dizer que todos os surdos passam por condições de isolamento? A língua “salva” o sujeito dessa situação? A representação de dois mundos contribui para “preservação” da cultura e da identidade surdas, demarcando as fronteiras materializadas em práticas discursivas (imagem e texto)?

Não tem uma empresa só de surdos, nunca vai acontecer, não tem uma cidade só de surdos. Dizem que nos EUA tem, aqui não tem. Então precisamos trabalhar, ter dinheiro, para pagar as contas, ajudar meu marido e ter filhos. Não me importo com a lei, porque o mais importante é trabalhar, e a empresa é muito boa. Assinam a carteira, tudo direito e pagam estudos e viagens. Eu sempre sonhei isso, estudei, porque queria isso, ter trabalho e ser independente. Mas tem surdos que ficam com ciúme, porque eu consegui e eles não. Eu desprezo, pois agora vivo a minha vida, casada e quero ter filho. (aluna surda)

Nas experiências em que participei, apresentando essa história infantil para alunos ouvintes que são educadores e pedagogos, percebi a reação de desconforto. Há uma identificação imediata com esse “outro”. O desconforto é expresso pela frase: “não conhecia este mundo”. Assim, é evidenciado que a cultura/identidade surda é tornada invisível, permanece a ideia de comunidades invisíveis, as que existem e não são percebidas por estarem diluídas na homogeneidade dominante. Segundo Hall (1997), poderíamos dizer que antes de serem surpreendidos por essa história simples, a maioria dos(as) professores(as) estava presa a ideia de “identidade nacional”, ou seja, a discursos construídos sobre si mesmos e sobre esse outro. Os discursos são construídos sob a ótica do ouvinte, brasileiro(a),

educador(a) e as suas referências são os sentidos produzidos para e dentro de uma “comunidade imaginada”. Quando são expostos ao texto e nas imagens do livro infantil, perguntam-se “por onde eu andei que não conhecia estes brasileiros?”; “Nunca parei para pensar sobre estes mundos”.

Quero afirmar que a representação desse surdo em outro “lugar”, que não o do sujeito biologicamente marcado, mas isolado pela falta de comunicação, passa a redimensionar o significado produzido até então por esses grupos ouvintes. Reforçando o que diz Hall:

O impacto da globalização sobre a identidade é que o tempo e o espaço são também as coordenadas básicas de todos os sistemas de representação. Todo meio de representação – escrita, pintura, desenho, fotografia, simbolização através da arte ou dos sistemas de telecomunicação – deve traduzir seu objeto em dimensões espaciais e temporais. (HALL, 1997, p. 74)

Já para o(a) surdo(a), essas identidades binárias se sustentam durante determinado período. Todavia, na fase adulta, no ambiente de trabalho, outras questões se atravessam. Surgem conflitos decorrentes dessas demarcações entre “mundos”. Afinal, alguns interesses se aproximam, enquanto trabalhadores, cumprem as mesmas “regras”, obedecem as “ordens” dos empregadores, querem negociar salários e também valorizam o *status* de pertencer a uma “grande empresa”. Neste ponto, analisando as falas dos entrevistados, tanto os(as) alunos(as), as coordenadoras do SENAC, o professor e a coordenadora do RH da empresa apontam que o projeto oferecia a oportunidade desses alunos atuarem em uma “grande empresa”. Reconheciam a “marca” da empresa no mercado, e reforçavam que seria um diferencial tornar-se um colaborador da mesma. Porém, questiono-me: diferencial em que sentido?; O que representa atuar numa empresa multinacional?

As relações de poder estreitam-se nessas contratações, e novamente retomo uma das questões mobilizadoras desta pesquisa: como se sentem os sujeitos surdos(as) que lutaram para estudar em escolas especiais para terem o direito a sua própria língua, para terem intérpretes nas universidades, a fim de buscarem uma educação de “qualidade” e agora se submetem a uma “inclusão” na empresa por meio da lei de cotas?

Para nós, eles são iguais aos outros colaboradores, não fazemos discriminação, apenas respeitamos que eles são diferentes, pois usam a LIBRAS, e adaptamos os postos de trabalho com tecnologias da comunicação para facilitar o diálogo com eles. Minha dificuldade é quebrar as barreiras da desconfiança. Sem intérprete, vejo que eles ficam preocupados se entenderam bem, vejo que falta segurança tanto pra nós quanto pra eles. Não tenho como contratar intérprete para cada instrução a ser repassada. Tenho medo que mesmo com todo este investimento eles não fiquem e acabem deixando a empresa. (coordenadora RH da empresa parceira)

No programa deficiência e competência, uma das nossas preocupações é o respeito à identidade do sujeito e, pensando nisso, nós procuramos adaptar nossos planos de curso. No caso deste projeto, nós alteramos a metodologia, tornando o mais visível possível, e incluímos uma componente curricular sobre perfil profissional, onde o aluno pudesse conhecer um plano de cargos e salários e entender como funciona esta organização interna nas empresas. O fato de serem pessoas com deficiência limita o acesso a este tipo de informação, muitos não conhecem conceitos usados pelas empresas como competência, planejamento, organogramas, a gente tem o papel de profissionalizar este sujeito, claro, respeitando sua identidade (Coordenadora do programa deficiência e competência SENAC/RS)

Resgato as falas das coordenadoras entrevistadas, a primeira representando a empresa e a segunda o SENAC/RS, para problematizá-las como práticas discursivas que representam as relações de poder no interior das respectivas instituições. Para isso, utilizo Judith Revel, que apresenta algumas definições sobre Foucault que me ajudaram na análise dessas relações:

Foucault nunca trata de poder como uma entidade coerente, unitária e estável, mas de “relações de poder” que supõem condições históricas de emergência complexas e que implicam efeitos múltiplos, compreendidos fora do que a análise filosófica identifica como campo de poder. ...Em nenhum caso, trata-se, por consequência, de descrever um princípio de poder primeiro e fundamental, mas de um agenciamento no qual se cruzam as práticas, os saberes e as instituições, e no qual o tipo de objetivo perseguido não se reduz somente à dominação, pois não pertence a ninguém e varia ele mesmo na história. (REVEL, 2005, p.67)

Ao pesquisar o plano de curso elaborado pelo SENAC, bem como na proposta pedagógica apresentada no PPP, percebi o alinhamento discursivo com a fala da coordenadora entrevistada acima. Tanto o SENAC quanto a empresa parceira representam grandes “marcas”. No projeto em questão, ambas estão preocupadas em promover a “inclusão” de pessoas com deficiência no “mundo” do trabalho. A

empresa deixa claro também seu interesse em atender a lei de cotas. Caso não o fizesse, além da multa que provoca impacto financeiro, há o impacto negativo da marca, o que traria prejuízos a sua representação social.

O professor do SENAC entrevistado citou em diversos momentos que esta parceria traria novas oportunidades. Para que a instituição continuasse prestando serviços educacionais a empresa em outras demandas por qualificação, portanto, além de receber uma quantia adequada para a execução do projeto, o mesmo serviria de referência para “abrir caminho para outros produtos”. Mesmo sendo um desafio atender a esta turma por suas questões “especiais”, valeria a pena, vislumbrando a “vantagem” de estarem estas duas “marcas” associadas.

Segundo o professor entrevistado, o grupo de surdos, inicialmente dez, dos quais apenas quatro foram contratados, contou com uma das melhores salas da escola, climatizada, com recursos visuais em todas as aulas, computadores em posição estratégica, materiais impressos para apoio, intérprete em todos os momentos. Os professores que atuaram buscaram adaptar os conteúdos para facilitar a compreensão visual e avaliaram da mesma forma, com instrumentos como placas demonstrativas, provas com imagens ao lado da palavra escrita em inglês ou português. Conforme relata o professor entrevistado, houve mobilização da equipe pedagógica em buscar oferecer efetivamente qualidade no curso e em garantir que os alunos fossem certificados com a certeza de que poderiam atuar na área como qualquer outro profissional “normal”.

A autora Lopes (2002) afirma que ser ouvinte representa uma unidade, uma totalidade que inventa uma normalidade ouvinte e uma anormalidade surda e, embora ser ouvinte seja uma totalidade, não parece ser um recorte claro para uma descrição do mundo (LOPES, 2002). E ela afirma ainda que a escola exerce seu poder quando se constitui na forma de organização de seu espaço e tempo, para formar sujeitos controlados, dóceis, produtivos e úteis. O poder disciplinador torna-se material quando visível nas falas dos professores e dos alunos, quando estas são lidas partindo do lugar de onde eles falam. E para os sujeitos surdos, como impacta a questão da representação das duas marcas?

Nas entrevistas e no documento de avaliação da satisfação do cliente, do qual tive acesso, há a valorização destas instituições. Os alunos afirmam que as condições para realização do curso foram “ótimas” e que o episódio da substituição da intérprete foi entendido e “aceito” pelo SENAC. Quanto ao grupo, lamentam que

apenas quatro foram contratados, pois o curso foi “bom pra todos”. Porém, apenas os “melhores” foram contratados pela empresa. Aqui novamente me desperta o interesse em investigar mais profundamente estas contradições. Os surdos falam dos “melhores”, mas não podemos esquecer que são surdos com graduação, que lutaram para ter acesso à escola, que superaram as estatísticas apresentadas, inclusive, neste trabalho. Dentre mais de cinquenta currículos recebidos pelo SENAC, dez tiveram uma qualificação específica para torná-los “aptos” as necessidades da empresa. Assim, o que significa estar nestas quatro vagas?

Após um ano e meio de contratação, percebi a emergência de uma questão interessante nestes jogos de poder que envolvem a lei de cotas: a falta de profissionais qualificados e o *status* de pertencer a um novo grupo social. O trecho abaixo me auxilia a olhar com atenção para esses jogos:

O poder está situado nos dois lados do processo de representação: o poder define a forma como se processa a representação; a representação por sua vez, tem efeitos específicos, ligados sobretudo, à produção de identidades culturais e sociais, reforçando, assim, as relações de poder. A representação, no entanto, não é apenas um condutor de poder, um simples ponto de mediação entre o poder como determinante e o poder como efeito. O poder está inscrito na representação: ele está “escrito”, como marca visível, legível, representação. (SILVA, 1999, p.48)

Para mim, o recorte “o poder está inscrito na representação” ilustra uma das questões que envolvem a transição de condições nos jogos de poder, bem como a posição de Hall. Este enfatiza a fluidez da identidade, pois, neste período entre a elaboração e a execução do projeto e, agora, na efetiva contratação e permanência dos sujeitos surdos, percebemos novas práticas discursivas emergindo.

Os sujeitos que, *a priori*, possuíam o estereótipo de “incapazes”, agora são vistos pela empresa contratante como “indispensáveis”. Conforme relata a colaboradora do RH, “fazemos de tudo para não perdê-los, pois sabemos o quanto é “raro” encontrarmos deficientes com qualificação”. Esta permanência é negociada. Conforme vimos nas estatísticas, a baixa escolaridade, a falta de conhecimentos específicos na área e a dificuldade de acesso a informações e tecnologia são barreiras identificadas pelo contratante. Sendo assim, os surdos ganham novo “lugar” nesta representação que envolve pessoas com deficiência.

Para que a empresa possa desligar (demitir) um colaborador, ela teria que ter outro para substituí-lo imediatamente conforme a lei. Mesmo que a demissão seja da

vontade do colaborador, a empresa deve, de qualquer forma, em pouco tempo, procurar preencher a vaga. Vejo aqui que a condição da contratação dos surdos continua representada fortemente pela falta e não por uma identidade profissional constituída. Os surdos continuam marcados como deficientes, incluídos pela lei, a qual garante sua permanência, e, em segundo plano, sua qualificação, sua identificação profissional, seu desempenho.

Nós buscamos este reconhecimento profissional. Lembro-me de como minha vida profissional e pessoal mudou quando obtive o diploma de pedagoga. A partir daí, tornei-me Juliana-pedagoga. O título é como uma extensão de nós, algo que nos pertence, que carregamos por escolha e por reconhecimento social. E para estes sujeitos, o que significa ser surdo, ter um nome, ser profissional?

A autora Kathryn Woodward (2007, p. 28), ao falar da identidade cultural, problematiza a questão do “tornar-se” e do “ser”: “Isso não significa negar que a identidade tenha um passado, mas reconhecer que ao reivindicá-la, nós a reconstruímos e que além disso, o passado sofre uma constante transformação”. O fato do surdo buscar na escola de surdos, na comunidade, na história e na luta pela LIBRAS, a identidade surda, a constituição do que representa “ser surdo”, no espaço de trabalho, por meio de sua formação, ele busca “tornar-se”. Qual é a representação do analista de sistemas? E do analista de sistemas surdo? Será outra identidade, conforme afirma a autora citada, sem negar a identidade anterior, ou as identidades que podem ser são analista, analista-ouvinte, surdo, analista surdo? Uma identidade reconstruída emerge deste processo de reivindicação.

Nas entrevistas com os sujeitos surdos, aparecem estas negociações. Eles sabem que os “melhores” da sua turma convivem na comunidade surda e são reconhecidos como exemplos de profissionais bem sucedidos, eles sabem das dificuldades de seus pares em seguir este mesmo trajeto, pelos diversos fatores já mencionados. Agora, conscientes de seus status, negociam as condições para sua permanência na empresa. Um exemplo disso foi a viagem ao exterior (EUA) proporcionada pela empresa aos colaboradores com um ano de atividades. Num primeiro momento, o receio de enviar colaboradores surdos ao exterior fez com que a empresa não divulgasse ao grupo de surdos esta oportunidade. No convívio com os colegas e em treinamentos, eles ficaram sabendo e questionaram o RH sobre sua não-participação. Eles reverteram a situação, colocando seus interesses em

participar de todas as atividades, uma vez que eles têm cumprido com suas obrigações enquanto empregados.

Estas negociações carregam muitas marcas das lutas de movimentos sociais. Mesmo já empregados, formados, esses grupos continuam lutando pela afirmação de sua identidade. Kathryn Woodward afirma que as identidades são fluidas, que elas não são essências fixas. Elas não são presas a diferenças que seriam permanentes e valeriam para todas as épocas. Neste caso, afirma-se o direito deste grupo de construir sua identidade profissional e de assumir as responsabilidades por elas.

A identidade do profissional surdo permanece marcada pela falta em relação ao ouvinte. SILVA (1999) diz ainda que a identidade subordinada é sempre um problema: um desvio da normalidade. Ela é sempre a identidade marcada e carrega todo o peso da representação. Portanto, seria um desgaste para a empresa, uma grande responsabilidade enviar profissionais surdos ao exterior, antes mesmo de compreender a partir do ponto de vista dos surdos como se sentiriam neste desafio. O fato de ser surdo novamente os marca como um problema a ser resolvido por outros, sem a participação deles. Este tem sido o maior ponto de discussões históricas como vimos no capítulo anterior e, no ano da pessoa com deficiência, em 2004, que teve como lema: “nada sobre nós, nós sem nós”. Ainda assim, parte do sujeito marcado pela diferença que esse princípio que garante o respeito e a igualdade seja cumprido.

Com isso, não estou julgando as ações desenvolvidas pela empresa. Compreendo que as práticas discursivas analisadas, presentes desde o início do projeto, apontam para discursos do cuidado terapêutico, para a reabilitação, para a oferta de condições, enfim, preocupações de um grupo (formado por profissionais de ambas as instituições) que, intencionalmente ou não, age de forma a determinar as trajetórias profissionais a serem percorridas. Não há fórmula. Aliás, não há registros que mostrem o caminho certo ou errado, as providências a serem tomadas. Cada parceiro no seu papel procurou atender aos interesses pertinentes a uma demanda social, legitimada legalmente e inserida num momento histórico.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Conforme apresentei na introdução, minha trajetória profissional e pessoal possibilitou navegar entre diferentes grupos sociais e profissionais e, certamente contribuiu para aguçar o olhar investigativo enquanto pesquisadora. Não tenho e não tive a pretensão de esgotar o tema, apenas me preocupei em sistematizar as experiências, as informações e os anseios que pude perceber com as possibilidades que tenho de circular em diferentes contextos e de relacionar-me com diferentes grupos.

A presença do grupo surdo é a condição indispensável para que a língua de sinais se evidencie como uma construção e um traço de identidade surda (LOPES, 2002). Esse argumento, em época de fortes discursos includentes e de resistência surda à inclusão e à separação de seus pares, vem legitimando espaços para formação de grupos surdos nas escolas, nas associações, e, conforme apresentei nesse trabalho, nas empresas como lugares possíveis de se representar a cultura surda.

Esse movimento de “defesa” e de visibilidade da comunidade surda, embora para mim, esteja atrelado aos *estudos culturais*, pois entendo que este constitui identidades independentes e próprias de uma cultura, para a maioria das pessoas entrevistadas, permanece o discurso preso a idéia da díade surdos-ouvintes, como aponte, embasada em Skliar. As pessoas surdas não são reconhecidas como adulto cultural e nem como pessoas linguisticamente constituídas. O discurso que prevalece é de que as pessoas surdas são um grupo que deve ser “incluído”, “adaptado” no contexto do trabalho.

Esses olhares/discursos não se apresentam desvinculados de um espaço, de um tempo histórico e de um contexto que favorece a produção dessas falas que dizem sobre os(as) surdos(as) e sobre a surdez. Fez-se necessário, então, reconhecermos os lugares de onde falam os sujeitos da pesquisa.

Os discursos emergentes dos registros do SENAC/RS evidenciam a preocupação da Instituição com a formação integral dos alunos, com a busca em atender as diferentes dimensões do conhecimento, com a trajetória dos sujeitos antes de seu ingresso na educação profissional formal. A Instituição tem construído projetos e programas que visam desenvolver competências profissionais de forma integrada com os desejos pessoais dos(as) educandos(as). Os(as) alunos(as) do

projeto analisado, consideraram o SENAC um exemplo de atendimento, principalmente, na ocasião da substituição da intérprete, onde foram atendidos em suas necessidades e respeitados em suas opiniões.

É importante sinalizar que esse atendimento “especial” poderia estar ligado à empresa contratante, visto que foi um serviço contratado e não um caso de oferta pública. Analisando os dados de atendimentos em 2009, percebi que, em turmas abertas, apenas 1% do atendimento geral da Instituição contempla pessoas com deficiência, dentre esses, 0,3% são surdos(as). Ainda há muito a ser feito no contexto da educação profissional, seja por via da proposta inclusiva, seja pela educação especial.

A coordenação do programa *Deficiência e Competência* reconhece suas dificuldades e suas potencialidades em relação a essa questão. Além disso, a coordenação vem buscando articulações com ONG's, associações e grupos focais, os quais, em parcerias, procuram ampliar o acesso e a permanência das pessoas com deficiências em atividades profissionais. Para tal ampliação são constituídos novos currículos, que consideram identidades múltiplas e perfis profissionais flexíveis.

Também existe a posição dos contratantes. É importante analisar e avaliar como estes estão conduzindo o processo de cumprimento da lei de cotas. A empresa parceira neste projeto esteve disponível e receptiva à contratação, com a exigência de que os profissionais estivessem em conformidade com o plano de cargos já existentes, justificando assim a exigência do perfil diferenciado. Sendo assim, a empresa deixou claro que está disposta a cumprir a lei e a contribuir socialmente, qualificando pessoas na sua área de atuação. Contudo, a atuação da empresa é limitada, pois entende que a baixa escolaridade do deficiente é um problema social a ser sanado pelo Estado por meio de ações públicas.

Já ao analisar as identidades dos sujeitos contratados pela empresa, evidenciei que, ao se integrarem no processo de “inclusão” por meio da lei de cotas para pessoas com deficiência, foi deflagrada uma “crise”. Há uma tensão na constituição de diferentes identidades culturais: uma identidade deficitária e uma identidade surda. A identidade desenvolvida como “deficitária” constitui-se quando as pessoas precisam tornar-se profissionais qualificados e buscam adaptar-se para atender as demandas de uma sociedade ouvinte. A identidade surda evidencia-se ao perceber

que as pessoas estão imersas e compartilham atividades familiares e sociais com seus “pares” (SKLIAR, 2006).

Ao procurar por respostas para o problema da pesquisa de como os sujeitos surdos significam sua trajetória profissional, observei a incansável luta por acesso a informações por meio da língua, pelo acesso a recursos visuais e sensoriais que colaborem com o processo de comunicação. Ao mesmo tempo, observei a constante necessidade da pessoa surda de afirmar sua identidade profissional constituída, visto que ela está permanentemente sob o olhar atento do “mundo ouvinte”. E é nesse contexto de negociações entre “mundos” que as trajetórias se constituem.

Concordo com SILVA (2007), quando ele afirma que a

[...] identidade é construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder. (SILVA, 2007, p. 96-97.)

Meu desempenho enquanto pesquisadora foi norteado por essa compreensão. Como pesquisadora, objetivei registrar discursos, trajetórias, ações, experiências e construí um olhar crítico embasado nos estudos culturais. Analisando o projeto que propôs a inclusão, busquei capturar compreensões e trajetórias na construção curricular, percebendo a constituição do antes, do durante e do depois do projeto de políticas de identidades, sem esquecer das conexões entre identidade, representação e poder. Sinto que poderia ir além, há muito o que “capturar”, mas os limites de uma pesquisa precisam ser respeitados. Nesse caso, o tempo delimitou minhas análises. Pretendo seguir aprofundando e ampliando as discussões provenientes da temática na sequência da minha trajetória acadêmica.

Esse processo de retornar ao projeto que ajudei a elaborar, em que amigos e amigas surdos(as) participaram, e que, agora, após sua execução, há tanto para discutir e aprender, foi para mim uma experiência enriquecedora. Certamente, esse processo me proporcionou movimentos reflexivos em diferentes dimensões. De um lado, fui instigada a olhar para as emoções internas: expressão autêntica de si mesmo, linguagem própria, necessidades individuais subjetivas. De outro lado, fui movida para as emoções externas: luta pela garantia dos espaços conquistados, luta pelo direito e luta contra novas exclusões que possam vir a ser denunciadas. Enfim, são muitos sentimentos provocados por leituras e por acontecimentos que ocorrem

“num indo e vindo infinito”, “como uma onda no mar”. Essa pesquisa, as descobertas, as análises, as experiências, a vivência e as convivências fazem de mim, hoje, uma “outra” dentro de “várias” que me constituem.

No início da dissertação, comecei narrando a mudança do meu olhar sobre a surdez e sobre os surdos a partir de novas vivências proporcionadas pelos cursos de LIBRAS e pelos movimentos surdos. Finalizo, pensando em novas questões possíveis, novas problematizações acerca da surdez e dos surdos. A partir destes novos olhares, na perspectiva da redefinição de novos espaços, do reconhecimento de novos sujeitos que contrapõem os saberes oficiais, instituídos e considerados, até então, como verdadeiros, desafio para novos estudos!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BEYER, Hugo. **Inclusão e avaliação na escola**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BISOL, Cláudia. **Tibi e Joca**: uma história de dois mundos. Ilustrações de Marco Cena. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2001.

CANDAU, Vera Maria. Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan.-abr. 2008.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1980.

_____. **Arqueologia do saber**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault**: Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. **Estratégia, poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1994. (Ditos & Escritos; IV).

GIL, Marta (Coord.). **O que as empresas podem fazer pela inclusão das pessoas com deficiência**. São Paulo: Instituto ETHOS, 2002.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2000**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/censo/default.php>>. Acesso em: 15 out. 2007.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. **Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade**: o Direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

KLEIN, Madalena. Novos textos e novos atores na formação profissional para surdos: rupturas ou permanências? **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v.11, n. 33, p. 435-561, set.-dez. 2006.

_____. **A formação do surdo trabalhador**: discursos sobre a surdez, a educação e o trabalho. 1999. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

_____. Os discursos sobre surdez, trabalho e educação e a formação do surdo trabalhador. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998. p.75-93.

LOPES, Maura Corcini. **Foto & Grafias**: possibilidades de leitura dos surdos e da surdez na escola de surdos. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

LULKIN, Sergio Andrés. **O silêncio disciplinado**: a invenção dos surdos a partir de representações ouvintes. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2000.

MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

_____. **Ética, solidariedade e complexidade**. São Paulo: Palas Atena, 1998.

NERI, Marcelo Cortés. **Retratos da deficiência no Brasil (PPD)**. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2003.

NERI, Marcelo Cortés; CARVALHO, Alexandre Pinto; COSTILLA, Hessia Guillermo. Política de cotas no mercado de trabalho para pessoas com deficiência. In: **VIII Encontro Nacional de Estudos do Trabalho**, 2003. São Paulo: ABET, 2003.

REVEL, Judith. **Michel Foucault**: conceitos essenciais. São Carlos: Clara Luz, 2005.

ROCHA, Carmen Lúcia Antunes. Ação Afirmativa – o conteúdo democrático do princípio da igualdade jurídica. **Revista Trimestral de Direito Público**, Belo Horizonte, n. 15, p. 85-99, 1996.

RODRIGUES, Armindo J. Contextos de aprendizagem e integração/inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. In: RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri; BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho (Orgs.). **Educação especial**: Do querer ao fazer. São Paulo: Avercamp, 2003. p. 13-26.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**. A poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Documentos de Identidade**. Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **Identidade e Diferença**: A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis RJ: Vozes, 2007.

SILVEIRA, Rosa M. H. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. In: Costa, Marisa V. (Org.) **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.119-141.

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

_____. **Educação e exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 2006.

SKLIAR, Carlos. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 7-32.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**. A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis RJ: Vozes, 2007. p. 7-72.

OUTRAS REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 11 de Fevereiro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 20 dez. 2010.

BRASIL. Decreto 3.298 de 20 de Dezembro de 1999. Regulamenta Lei 7.853 de 24 de outubro de 1989. Dispõem sobre a política nacional para integração da portadora de deficiência. Consolida as normas de proteção e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 dez. 1999.

BRASIL. Decreto 3.956 de 8 de Outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 out. 2001.

BRASIL. Decreto 5.154 de 23 de Julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 jul. 2004.

BRASIL. Decreto 5.296 de 2 de Dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 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, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2 dez. 2004.

BRASIL. **Decreto-lei 8.621 de 10 de Janeiro de 1946**. Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e dá outras providências.

BRASIL. **Decreto-lei 8.622 de 10 de Janeiro de 1946**. Disponível em: <<http://www.senac.com.br>>. Acesso em: 24 mar. 2008.

BRASIL. Lei 8.213 de 24 de Julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 jul. 1991. Republicada em 11 abr. 1996 e 14 ago. 1998

BRASIL. Lei 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 1996.

BRASIL, Ministério do Trabalho e do Emprego. **A inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho**. 2. ed. – Brasília: MTE, SIT, 2007. Disponível em: <http://www.mte.gov.br/fisca_trab/inclusao_pessoas_defi12_07.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2010.

BRASIL, Ministério da Educação e da Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Números da Educação Especial na Região Sul**. 2007a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/sul.txt>>. Acesso 12 dez. 2010.

BRASIL, Ministério do Trabalho e do Emprego. **A inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho**. 2. ed. – Brasília: MTE, SIT, 2007b. Disponível em: <http://www.mte.gov.br/fisca_trab/inclusao_pessoas_defi12_07.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2010, p. 13.

BRASIL. Resolução CNE CEB nº 2 de 11 de Setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 set. 2001. Seção IE, p. 39-40.

REVISTA DA FENEIS. Revista da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. Rio de Janeiro, n. 4, 1999.

SECRETARIA DE INSPEÇÃO DO TRABALHO. **A inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho**. Brasília: MTE, SIT, DEFIT, 2007. Disponível em: <http://www.mte.gov.br/fisca_trab/inclusao_pessoas_defi12_07.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2010.

SENAC. DN. **Deficiência e competência**: programa de inclusão de pessoas portadoras de deficiência nas ações educacionais do SENAC. Rio de Janeiro: SENAC Nacional, 2002. Disponível em: <<http://www.senac.com.br>>. Acesso em: 12 dez. 2010.

SENAC. DN. **Eliminando barreiras, construindo pontes**: programa de deficiência e competência: primeiros resultados. Rio de Janeiro: SENAC Nacional, 2004. Disponível em: <<http://www.senac.com.br>>. Acesso em: 12 dez. 2010.

SENAC. DN. **Pessoas com deficiência: educação e trabalho**. Série documentos técnicos. Rio de Janeiro: SENAC Nacional, 2006.

SENAC. DR. **Projeto político pedagógico: ideias em movimento: construindo projetos de vida** / Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial do Rio Grande do Sul, Gisele Palma, Vera Regina Flocke Keller ; organizado por Fabiane Franciscone. Porto Alegre: Senac- RS, 2009.

APÊNDICE A – Quadro representativo do mapeamento das unidades de análise

Surdos(as) entrevistados/Movimento Surdo	Empresa Parceira	SENAC/RS	Regularidades
Cultura (respeito pela história e identidade)	Atualização permanente (estrutura e pessoas) Identidade ligada à tecnologia e inovação	Missão: Educar para o trabalho A oferta do sonho...	Cultura (respeito pela história e identidade) Missão: Educar para o trabalho A oferta do sonho... PPP Identidade ligada à tecnologia e inovação Investimento em pessoas jovens (perfil recém formado ou acadêmico com competência técnica destacada) Perfil Profissional – Desenho curricular Unidade 1: Identidade e Perfil Profissional
LIBRAS Direito a Língua	Investimento em pessoas jovens (perfil recém formado ou acadêmico com competência técnica destacada)	Perfil Profissional – Desenho curricular PPP Metodologia	LIBRAS Comunicação baseada em alta tecnologia. (MSN, teleconferências, etc) Tecnologia da informação (celular, internet, redes sociais, educação à distância) Unidade 2: Comunicação, LIBRAS, representação e lugares
Direito à Educação (escola especial – devido ao melhor preparo)	Gestão (existe processo de planejamento, controle e avaliação)	Gestão da qualidade – ISO	Direito ao trabalho (salário, carteira assinada, pertencer a empresa) Direito a Língua/Interprete Direito à Educação (escola especial – devido ao melhor preparo) Igualdade de salários Cumprimento das normativas legais. (evitar constrangimento público e multa) Plano de cargos e salários Cumprimento das normativas legais (educacionais, empresariais) Política interna e externa Unidade 3: Normativas legais e políticas públicas
Direito ao trabalho (salário, carteira assinada, pertencer a empresa)	Cumprimento das normativas legais. (evitar constrangimento público e multa)	Cumprimento das normativas legais (educacionais, empresariais)	Gestão (existe processo de planejamento, controle e avaliação) Gestão da qualidade – ISO Excelência no atendimento as empresas Inovação e tecnologia Responsabilidade social Plano de cargos e salários Exigência por capacitação permanente (alto nível de escolaridade) Estrutura física precária, no sentido de atendimento as normas. (Prédio antigo dificulta e encarece a reforma) Unidade 4: Relações de poder e negociações
Direito a interprete	2 x Exigência por capacitação permanente (alto nível de escolaridade)	Política interna e externa (contexto brasileiro)	
Igualdade de salários	Plano de cargos e salários estruturado	Excelência no atendimento as empresas	
Tecnologia da informação (celular, internet, redes sociais, educação à distância)	Estrutura física precária, no sentido de atendimento as normas. (Prédio antigo dificulta e encarece a reforma)	2 x Inovação e tecnologia – busca permanente	
Escolha Profissional (fazer o que gosta)	Comunicação baseada em alta tecnologia. (MSN, teleconferências, etc)	Responsabilidade social /visibilidade/cidadania	

Refletindo melhor sobre o agrupamento, penso que a unidade 3 não é válida, visto que é um atravessamento maior, diria que é o território e as demais unidades são demarcações, um “mapa” para escolhas de itinerários de como se dá a inclusão de surdos na empresa.

ANEXO A – PLANILHA IBGE

Planilha retirada do site do IBGE, alterada para melhor visualização. Apresentada no quadro 4:

4.10 - TEM ALGUMA DEFICIÊNCIA MENTAL PERMANENTE QUE LIMITE AS SUAS ATIVIDADES HABITUAIS? (Como trabalhar, ir à escola, brincar, etc.)	<input type="checkbox"/> 1 - SIM	<input type="checkbox"/> 2 - NÃO
4.11 - COMO AVALIA A SUA CAPACIDADE DE ENXERGAR? (Se utiliza óculos ou lentes de contato, faça sua avaliação quando os estiver utilizando)	<input type="checkbox"/> 1 - INCAPAZ <input type="checkbox"/> 2 - GRANDE DIFICULDADE PERMANENTE	<input type="checkbox"/> 3 - ALGUMA DIFICULDADE PERMANENTE <input type="checkbox"/> 4 - NENHUMA DIFICULDADE
4.12 - COMO AVALIA A SUA CAPACIDADE DE OUVIR? (Se utiliza aparelho auditivo, faça sua avaliação quando o estiver utilizando)	<input type="checkbox"/> 1 - INCAPAZ <input type="checkbox"/> 2 - GRANDE DIFICULDADE PERMANENTE	<input type="checkbox"/> 3 - ALGUMA DIFICULDADE PERMANENTE <input type="checkbox"/> 4 - NENHUMA DIFICULDADE
4.13 - COMO AVALIA A SUA CAPACIDADE DE CAMINHAR/SUBIR ESCADAS? (Se utiliza prótese, bengala ou aparelho auxiliar, faça sua avaliação quando o estiver utilizando)	<input type="checkbox"/> 1 - INCAPAZ <input type="checkbox"/> 2 - GRANDE DIFICULDADE PERMANENTE	<input type="checkbox"/> 3 - ALGUMA DIFICULDADE PERMANENTE <input type="checkbox"/> 4 - NENHUMA DIFICULDADE
4.14 - TEM ALGUMA DAS SEGUINTE DEFICIÊNCIAS: (Assinale somente uma alternativa, priorizando a ordem apresentada)	<input type="checkbox"/> 1 - PARALISIA PERMANENTE TOTAL <input type="checkbox"/> 2 - PARALISIA PERMANENTE DAS PERNAS <input type="checkbox"/> 3 - PARALISIA PERMANENTE DE UM DOS LADOS DO CORPO	<input type="checkbox"/> 4 - FALTA DE PERNA, BRAÇO, MÃO, PÉ OU DEDO POLEGAR <input type="checkbox"/> 5 - NENHUMA DAS ENUMERADAS