

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

WALQUIRIA PEREIRA DA SILVA DIAS

**ACESSIBILIDADE E POLÍTICAS LINGUÍSTICAS EDUCACIONAIS PARA
SURDOS: do contexto de produção textual às vivências na Universidade Federal do
Maranhão**

SÃO CARLOS
2025

WALQUIRIA PEREIRA DA SILVA DIAS

**ACESSIBILIDADE E POLÍTICAS LINGUÍSTICAS EDUCACIONAIS PARA
SURDOS: do contexto de produção textual às vivências na Universidade Federal do
Maranhão**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), como requisito parcial para obtenção do grau de doutora em Educação Especial.

Orientadora: Profa. Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda.

Financiamento: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)

SÃO CARLOS
2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Walquiria Pereira da Silva Dias, realizada em 11/04/2025.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda (UFSCar)

Prof. Dr. Leonardo Santos Amâncio Cabral (UFSCar)

Profa. Dra. Lara Ferreira dos Santos (UFSCar)

Profa. Dra. Claudia Regina Vieira (UFABC)

Profa. Dra. Cristine Gorski Severo (UFSC)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial.

Dias., Walquiria Pereira da Silva

Acessibilidade e políticas linguísticas educacionais para surdos: do contexto de produção textual às vivências na Universidade Federal do Maranhão. / Walquiria Pereira da Silva Dias. -- 2025.
169f.

Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos
Orientador (a): Cristina Broglia Feitosa de Lacerda.
Banca Examinadora: Leonardo Santos Amâncio Cabral, Lara Ferreira dos Santos, Claudia Regina Vieira, Cristine Gorski Severo
Bibliografia

1. Educação de surdos. 2. Educação Superior. 3. Maranhão. I. Dias., Walquiria Pereira da Silva. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Arildo Martins - CRB/8 7180

Dedico esta pesquisa a minha mãe, meus filhos e meu esposo. Agora, somos doutores, com toda simbologia que o termo representa em nossa coletividade.

AGRADECIMENTOS

Em todos os momentos e fases é preciso agradecer!

A uma força superior que nos ajuda a não parar a caminhada. Eu chamo de Deus.

Gratidão eterna a minha mãe e meu esposo, minha rede de apoio central, que sempre consentem com minhas escolhas profissionais e abraçam minhas causas, mesmo que os caminhos sejam difíceis.

Com a mesma intensidade, agradeço aos meus filhos, que, tão pequenos, têm sido compreensíveis com meus momentos de ausência e, mesmo que (talvez) não entendam, são meus maiores motivos para seguir adiante.

Como parte dessa rede de apoio, agradeço às amigas Deidla e Ana Lourdes, pelos momentos de risos (e choros) e diálogos construtivos, dividindo, entre outras coisas, os desafios de cursar um doutorado longe de casa.

Aos meus familiares (sogros, cunhados, primas e tios) que estão no meu convívio e não deixam a peteca cair, sempre que grito por socorro estão onde preciso.

A minha orientadora, Profa. Cristina Lacerda, pela humanidade acima dos egos acadêmicos, pelas cobranças necessárias, por estar sempre no barco comigo e não me deixar atracar antes do destino, nunca permitiu que eu parasse de remar. Pela oportunidade em pesquisar ao seu lado, um orgulho que vou levar para vida!

Ao Programa de Educação Especial, por proporcionar um espaço formativo de qualidade e incentivar nosso desenvolvimento profissional. Um reconhecimento ímpar a Eliane Rodrigues, que possui um carisma e uma paciência admiráveis, exercendo um trabalho notável na secretaria do programa.

Aos colegas de doutorado e aos professores, pelas trocas de experiências e conhecimentos que contribuíram para pensar meu objeto de estudo, em especial às trocas realizadas com o Grupo de Pesquisa em Surdez e Abordagem Bilíngue (GPSABilíngue).

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), órgão responsável pelo financiamento desta pesquisa, um investimento que incentivou minha prática científica e me permitiu exercer meus papéis sociais, principalmente o de mãe pesquisadora.

Aos amigos que me deram total apoio e acolhimento em minha estada em São Carlos: Davson Mendes, Wesley Nascimento e Jonas Angelim, aprendi muito com vocês!

Aos que levarei do doutorado para a vida, com quem construí momentos que me permitiram manter a sanidade em meio a tantas obrigações acadêmicas, em especial a

Christianne Souza, Thayná Almeida, Joice Freitas, Jonathas Dias, Isabela Paiutto e Stephanie Vasconcelos.

À Universidade Federal do Maranhão, lugar de memórias em meu caminho profissional e pessoal. Agradeço pela aprovação de fazer da dinâmica da universidade objeto deste estudo.

Ao suporte técnico oferecido por Klean Carvalho, Carlos Dyego, Vítor Dias, Davson Mendes e Raquel Abgail, essencial para a pesquisa.

Aos colegas intérpretes que aceitaram participar da pesquisa e aos colaboradores (equipe de apoio). Quanto a isso, gratidão especial a Roselane Martins que propiciou momentos para que a coleta de dados fosse realizada com êxito, além de estar sempre incentivando minha caminhada profissional e pessoal.

Às minhas chefias imediatas, da UFMA e da Secretaria de Educação de São José de Ribamar, por consentirem com minha qualificação, conseqüentemente, possibilitando a aprovação do meu afastamento para estudo. Embora este seja um direito a ser exercido pelos servidores públicos, as barreiras (administrativas e atitudinais) ainda são inúmeras para que de fato isso ocorra. Portanto, sou grata.

Aos professores que se disponibilizaram em compor as bancas de qualificação e defesa (prof. Leonardo Cabral, prof. Cássio Rúbio, profa. Lara dos Santos, profa. Cláudia Vieira, profa. Cristine Severo, profa. Carla Vilaronga e profa. Christianne Souza). Gostaria de expressar meu sincero agradecimento.

À equipe de interpretação do Serviço de Tradução e Interpretação de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (SeTILS) da UFSCar, pela disponibilidade em contribuir para acessibilidade linguística às pessoas surdas durante minha defesa de tese.

Por fim, sou grata a mim mesmo, por não desistir no meio do caminho, por acreditar que preciso (e devo) buscar um desenvolvimento profissional, por construir (e aceitar) redes de apoio possíveis para encerrar o doutorado. Como disse um amigo, que conheci no doutorado também, com toda sua experiência, Guilherme Castro: “Doutorado nunca é sobre a escrita da tese, mas o que você se torna durante a caminhada”. Gratidão pela experiência e por quem me tornei até aqui!

RESUMO

As comunidades surdas movimentam-se, historicamente, em prol de uma maior participação social e garantia de direitos. A presença das pessoas surdas em diversos setores da sociedade é evidente, originando uma demanda de interpretação e tradução e, conseqüentemente, a necessidade de profissionais para realizar a acessibilidade linguística. A institucionalização do tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa (TILSP) tem sido um reflexo dessa conjuntura, mas nem sempre supre a necessidade de políticas públicas que levem em conta os sujeitos surdos como cidadãos que exercem seus direitos e deveres a partir de línguas de modalidades específicas. Nessa direção, considerando as determinações legais e as vivências no interior das instituições, investigamos como as políticas públicas direcionadas às pessoas surdas têm sido balizadas no contexto educacional, especificamente na Educação Superior. Dessa maneira, o objetivo geral centra em analisar convergências políticas - de acessibilidade, educacionais e linguísticas - que balizam a educação de surdos na UFMA, tendo como ponto de partida documentos institucionais e os diálogos estabelecidos com TILSP atuantes na instituição. Os objetivos específicos são: a) Identificar, em documentos institucionais, planejamentos e/ou ações que contemplem as pessoas surdas, buscando compreender as políticas que norteiam as propostas, confrontando com relatos acerca das práticas; b) Problematizar a efetivação de políticas (de acessibilidade, educacionais e linguísticas) no contexto da prática, com vistas na des/valorização da língua e dos sujeitos envolvidos no processo; c) Re/pensar o contexto da prática, no intuito de mitigar propostas mais condizentes com as necessidades das comunidades surdas na Educação Superior. A partir dos debates sobre acessibilidade, originalmente pensada no campo da Educação Especial, projetamos a discussão para arena das Políticas Linguísticas, mobilizando a perspectiva da língua como um direito linguístico e não somente como recurso de comunicação. Tendo em vista o contexto de nossas análises, Políticas de Acessibilidade e Linguísticas são pensadas em diálogo com Políticas Educacionais, levando em conta a relação entre contextos macros e micros para pensar a Educação de Surdos. Metodologicamente, trata-se de uma abordagem qualitativa, a partir de um estudo de caso, tendo como *locus* a Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Três etapas foram concretizadas: a) pesquisa documental, na qual, além da legislação geral que baliza a educação de surdos, analisamos documentos internos da UFMA; b) grupo focal realizado com TILSP atuantes na UFMA, totalizando três encontros; e c) entrevista com a chefia da Subseção de Intérpretes de Libras da referida instituição, para complementar dados levantados no grupo focal. Os dados são analisados considerando os contextos e o valor das práticas na implementação de políticas oficiais. Consideramos, então, que, entre as políticas e as experiências, coexistem saberes e relações de poder que atravessam o campo educacional e fazem da tradução e interpretação das/para as línguas de sinais uma peça importante em uma engrenagem bastante complexa. Esperamos que este estudo contribua com a formulação de políticas públicas no âmbito da Educação Superior.

Palavras-chave: Educação Superior. Surdos. Políticas. Tradutores e intérpretes de Libras.

ABSTRACT

Deaf communities have historically worked to promote greater social participation and the guarantee of rights. The presence of deaf people in various sectors of society is evident, creating a demand for interpretation and translation and, consequently, the need for professionals to ensure linguistic accessibility. The institutionalization of the Libras/Portuguese Language Translator and Interpreter (TILSP) has been a reflection of this situation, but it does not always meet the need for public policies that take deaf individuals into account as citizens who exercise their rights and duties using specific language modalities. In this sense, considering legal requirements and experiences within institutions, we investigate how public policies aimed at deaf people have been guided in the educational context, specifically in Higher Education. Thus, the general objective focuses on analyzing political convergences - of accessibility, educational and linguistic - that guide the education of deaf people at UFMA, taking as a starting point institutional documents and dialogues established with TILSPs working at the institution. The specific objectives are: a) To identify, in institutional documents, plans and/or actions that contemplate deaf people, seeking to understand the policies that guide the proposals, comparing them with reports about the practices; b) To problematize the implementation of policies (of accessibility, educational and linguistic) in the context of practice, with a view to devaluing the language and the subjects involved in the process; c) To rethink the context of practice, in order to mitigate proposals that are more consistent with the needs of deaf communities in Higher Education. Based on the debates on accessibility, originally conceived in the field of Special Education, we project the discussion to the arena of Language Policies, mobilizing the perspective of language as a linguistic right and not only as a communication resource. Considering the context of our analyses, Accessibility and Linguistic Policies are considered in dialogue with Educational Policies, taking into account the relationship between macro and micro contexts to think about Deaf Education. Methodologically, this is a qualitative approach, based on a case study, with the Federal University of Maranhão (UFMA) as the locus. Three stages were carried out: a) documentary research, in which, in addition to the general legislation that guides deaf education, we analyzed internal documents from UFMA; b) a focus group held with TILSPs working at UFMA, totaling three meetings; and c) an interview with the head of the Subsection of Libras Interpreters of the aforementioned institution, to complement data collected in the focus group. The data are analyzed considering the contexts and the value of practices in the implementation of official policies. We therefore consider that, between policies and experiences, there are knowledge and power relations that permeate the educational field and make translation and interpretation of/into sign languages an important part of a very complex mechanism. We hope that this study will contribute to the formulation of public policies in the field of Higher Education.

Keywords: Higher Education. Deaf people. Policies. Libras translators and interpreters

RESUMEN

Las comunidades sordas han avanzado históricamente hacia una mayor participación social y la garantía de derechos. La presencia de personas sordas en diversos sectores de la sociedad es evidente, creando una demanda de interpretación y traducción y, en consecuencia, la necesidad de profesionales para lograr la accesibilidad lingüística. La institucionalización de la figura del traductor e intérprete de Libras/Lengua Portuguesa (TILSP) ha sido un reflejo de esta situación, pero no siempre atiende a la necesidad de políticas públicas que tengan en cuenta a los individuos sordos como ciudadanos que ejercen sus derechos y deberes a partir de lenguas de modalidades específicas. En esta dirección, considerando las determinaciones legales y las experiencias al interior de las instituciones, investigamos cómo las políticas públicas dirigidas a las personas sordas han sido orientadas en el contexto educativo, específicamente en la Educación Superior. Así, el objetivo general se centra en analizar las convergencias políticas - de accesibilidad, educativas y lingüísticas - que orientan la educación de las personas sordas en la UFMA, tomando como punto de partida documentos institucionales y diálogos establecidos con los TILSP que actúan en la institución. Los objetivos específicos son: a) Identificar, en los documentos institucionales, planes y/o acciones que incluyan a las personas sordas, buscando comprender las políticas que orientan las propuestas, comparándolas con los informes sobre las prácticas; b) Problematizar la implementación de políticas (de accesibilidad, educativas y lingüísticas) en el contexto de la práctica, con miras a desvalorizar/desvalorizar la lengua y los sujetos involucrados en el proceso; c) Re/pensar el contexto de la práctica, con el objetivo de mitigar propuestas más acordes a las necesidades de las comunidades sordas en la Educación Superior. A partir de los debates sobre accesibilidad, originalmente concebidos en el ámbito de la Educación Especial, proyectamos la discusión al ámbito de las Políticas Lingüísticas, movilizándolo la perspectiva de la lengua como un derecho lingüístico y no sólo como un recurso de comunicación. Considerando el contexto de nuestros análisis, la Accesibilidad y las Políticas Lingüísticas se piensan en diálogo con las Políticas Educativas, teniendo en cuenta la relación entre los contextos macro y micro para pensar la Educación de Sordos. Metodológicamente, se trata de un enfoque cualitativo, basado en un estudio de caso, teniendo como escenario la Universidad Federal de Maranhão (UFMA). Se completaron tres etapas: a) investigación documental, en la que, además de la legislación general que orienta la educación de los sordos, se analizaron documentos internos de la UFMA; b) grupo focal realizado con TILSP actuantes en la UFMA, totalizando tres reuniones; y c) entrevista con el jefe de la Subsección de Intérpretes de Libras de la mencionada institución, para complementar los datos recolectados en el grupo focal. Los datos se analizan considerando los contextos y el valor de las prácticas en la implementación de políticas oficiales. Consideramos pues que entre las políticas y las experiencias coexisten saberes y relaciones de poder que atraviesan el campo educativo y hacen de la traducción e interpretación de/hacia lenguas de señales una parte importante de un mecanismo muy complejo. Esperamos que este estudio contribuya a la formulación de políticas públicas en el campo de la Educación Superior.

Palabras clave: Educación Superior. Sordo. Políticas. Traductores e intérpretes de lengua de signos

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	— Layout da cena no primeiro encontro	54
Figura 2	— Slide de discussão do primeiro encontro	55
Figura 3	— Layout da cena no segundo encontro	56
Figura 4	— Slide 1 de discussão do segundo encontro	56
Figura 5	— Slide 2 de discussão do segundo encontro	57
Figura 6	— Layout da cena no terceiro encontro	57
Figura 7	— Slide 1 de discussão do terceiro encontro	58
Figura 8	— Slide 2 de discussão do terceiro encontro	58
Figura 9	— Slide 3 de discussão do terceiro encontro	59
Figura 10	— Processo de categorização dos dados	63
Figura 11	— Objetivos, metas e ações - Graduação	83
Figura 12	— Objetivos, metas e ações - Educação à Distância	84
Figura 13	— Objetivos, metas e ações - Pós - Graduação	85
Figura 14	— Objetivos, metas e ações - Pesquisa, Inovação e Empreendedorismo	86
Figura 15	— Objetivos, metas e ações - Extensão e Cultura	87
Figura 16	— Objetivos, metas e ações - Assistência Estudantil	89
Figura 17	— Objetivos, metas e ações - Hospital Universitário	90
Figura 18	— Objetivos, metas e ações - Planejamento e Gestão Institucional	90
Figura 19	— Objetivos, metas e ações - Orçamento e Finanças	91
Figura 20	— Objetivos, metas e ações - Gestão de Pessoal	92
Figura 21	— Objetivos, metas e ações - Articulação Institucional	92
Figura 22	— Objetivos, metas e ações - Infraestrutura	93
Figura 23	— Objetivos, metas e ações - Comunicação Institucional	94
Figura 24	— Objetivos, metas e ações - Internacionalização	95
Figura 25	— Objetivos, metas e ações - Biblioteca	96
Figura 26	— Objetivos, metas e ações - Acessibilidade	98
Figura 27	— Organograma da Diretoria de Assistência Estudantil	121
Figura 28	— Iniciativas políticas e sociais da Subseção de Intérpretes de Libras	138

Figura 29 — Macro necessidades da PROEC no Plano Diretor de Tecnologias 139

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Dimensões contextuais da atuação da política	38
Quadro 2 — Documentos internos da UFMA selecionados para as análises	52
Quadro 3 — Resumo dos encontros do grupo focal	54
Quadro 4 — Perfil geral dos participantes do grupo focal	60
Quadro 5 — Notações utilizadas nas transcrições	62
Quadro 6 — Comparativo entre os editais de concursos da UFMA (2009 e 2013)	70

LISTA DE SIGLAS

AGEUFMA	Agência de Inovação, Empreendedorismo, Pesquisa, Pós-Graduação e Internacionalização
ANDIDES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ASMA	Associação de Surdos do Maranhão
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica
COLUN	Colégio Universitário
CONSAD	Conselho de Administração
CONSEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Inovação
CONSUN	Conselho Universitário
DACES	Diretoria de Acessibilidade
DASD	Diretoria de Atenção à Saúde do Discente
DELER	Departamento de Letras
DIPEBS	Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos
DTED	Diretoria de Tecnologias na Educação
ETILS	Estudos da Tradução e Interpretação de Língua de Sinais
FEBRAPILS	Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-Intérpretes de Língua de Sinais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituições de Ensino Superior
INDL	Inventário Nacional da Diversidade Linguística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
IsF	Idioma sem Fronteiras
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação
NAPPEDE	Núcleo de Pró Acessibilidade e Permanência de Pessoas com Deficiência à Educação

NCL	Núcleo de Cultura Linguística
NUACE	Núcleo de Acessibilidade
ONU	Organização das Nações Unidas
PCCTAE	Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PGD	Programa de Gestão e Desempenho
PDTIC	Plano Diretor de Tecnologia da Informação e da Comunicação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPGL/UFMA	Programa de Pós-Graduação de Letras da Universidade Federal do Maranhão
PROAES	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
PROEC	Pró-Reitoria de Extensão e Cultura
PROEN	Pró-Reitoria de Ensino
PROGEP	Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas
PROLIBRAS	Programa Nacional para Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação em Libras - Português - Libras
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Educação de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão
SEMED/SJR	Secretaria Municipal de Educação de São José de Ribamar
SESC-TV	Canal de televisão mantido pelo Serviço Social do Comércio
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
SIL	Subseção de Intérpretes de Libras
STI	Superintendência de Tecnologia da Informação
TAES	Técnicos-Administrativos em Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TILSP	Tradutor e intérprete de Língua de Sinais/Português
TJ/MA	Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão
TV-UFMA	Emissora de Televisão da Universidade Federal do Maranhão
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

DE ONDE VENHO E A CHEGADA ATÉ AQUI	17
1 ARTICULAÇÕES TEÓRICAS	23
1.1 Políticas de acessibilidade como ponto de partida	23
1.2 Políticas educacionais para surdos na Educação Superior	32
1.3 Não é somente sobre línguas: políticas linguísticas educacionais para surdos	41
2 PERCURSOS METODOLÓGICOS	51
2.1 Desenho geral	51
2.2 Fases da pesquisa	51
2.2.1 Pesquisa documental	52
2.2.2 Grupo focal	53
2.2.3 Entrevista	59
2.2.4 Sujeitos participantes	60
2.3 Aspectos éticos	61
2.4 Análise e interpretação dos dados	62
2.4.1 Processo de transcrição	62
2.4.2 Caminhos analíticos	63
3 POLÍTICAS DE ACESSIBILIDADE E O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DOS DOCUMENTOS	64
3.1 Do texto aos contextos	65
3.2 Planejando acessibilidade para pessoas surdas: foco no PDI (2022-2026)	79
3.2.1 Acessibilidade institucional: in/visibilidade em diferentes eixos	82
3.2.2 Eixo Acessibilidade: uma centralização necessária?	98
4 POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA SURDOS: O CONTEXTO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO EM EVIDÊNCIA	104
4.1 Traduzindo as políticas: práticas pedagógicas em salas de aula	104
4.2 Im/possibilidades de práticas colaborativas na Educação Superior	113
5 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS EDUCACIONAIS NA UNIVERSIDADE: AS LÍNGUAS DE SINAIS COMO UM DIREITO LINGUÍSTICO	123
5.1 O direito à língua e os bastidores	124
5.2 Viver a universidade: um direito linguístico básico	134
5.3 Política linguística para surdos na UFMA: a Resolução nº 3.050/2023 em questão	142
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	148
REFERÊNCIAS	151

DE ONDE VENHO E A CHEGADA ATÉ AQUI

Escrever é um desafio! Introdução e conclusão, para mim, são mais desafiadores ainda. Uma observação para o começo com relação à escrita deste texto. Neste tópico, tomo a liberdade de burlar as normas de uma escrita mais formal e me expesso em primeira pessoa, como fiz na dissertação de mestrado, no intuito de que compreendam minha caminhada com mais leveza e como uma estratégia de fluidez da leitura do texto para explicar de onde falo e minha trajetória de pesquisa até chegar ao doutorado. Feito isso, nos capítulos seguintes, retomo a redação mais acadêmica.

Como leitora de textos acadêmicos, sei que é comum ler o resumo e o sumário com mais atenção e, às vezes, a introdução com olhos relâmpagos, a depender da percepção do resumo e do sumário. Quem se predispõe a continuar a leitura, entenda que não há verdades absolutas nesta tese, mas o resultado de inquietações de uma pesquisadora (mulher, filha, mãe, esposa, amiga, TILSP, professora, e tantas outras posições que a vida me permite/permitiu ocupar), orientada por um grande ser humano, uma grande cientista. Enfim, vamos à explicação de como cheguei até aqui!

O interesse pelo objeto de estudo do doutorado se deu, inicialmente, como continuidade do mestrado, momento em que analisei a profissionalização do tradutor e intérprete de Língua de Sinais/Língua Portuguesa (TILSP¹) a partir de uma análise discursiva de documentos oficiais, uma pesquisa bibliográfica e documental. Lembro bem, logo na qualificação, que um membro da banca manifestou curiosidade quanto ao contexto da prática e me provocou a olhar para além dos documentos. Esse foi meu direcionamento no doutorado.

Mas qual interesse pessoal em pesquisar sobre a educação de surdos, especificamente sobre a atuação do TILSP? Justamente por fazer parte dessa realidade, por ser TILSP, por carregar na bagagem experiências na Educação Superior e na educação básica (umas engrandecedoras, outras inquietantes, outras que me cutucam para desistir da área e outras que me trouxeram até aqui, fazendo resistência como pesquisadora). Entre uma vivência e outra, sempre notei (e ainda há resquícios) o olhar social para a figura do TILSP com uma certa incompreensão de sua posição profissional e discursiva. Entre alguns familiares, ainda há quem questione o que de fato eu faço. Além disso, um olhar para pessoa surda de um “tanto faz” me incomoda. Daí, busquei pesquisar, fazer ciência com minhas experiências.

¹ Esta será a nomenclatura que utilizarei durante a escrita desta tese, considerando as possíveis funções (tradução e interpretação) que pode exercer e o que os editais da UFMA estabelecem. Entendo, porém, que nem todo profissional TILSP trabalha com as duas possibilidades (tradução e interpretação).

Outra coisa que vale a pena mencionar é que sou TILSP² localizada na fronteira: fruto de relações pessoais com uma comunidade surda³ e fruto de oportunidades do mercado de trabalho. Entrei na área por uma curiosidade pela Língua Brasileira de Sinais (Libras), no final da graduação, apesar de já ter pessoas surdas no meu ciclo social. Fiz curso de Libras para formação de intérpretes e logo depois passei no concurso do estado do Maranhão, no cargo de professora-intérprete (nível superior) e depois como professora-intérprete de Libras da Secretaria Municipal de São José de Ribamar (SEMED/SJR). Angustiada com os conflitos da esfera educacional e da Libras, resolvi prestar concurso para área jurídica e trabalhei como técnica judiciária no Tribunal de Justiça do Maranhão. Com isso, pedi exoneração do cargo estadual e fiquei paralelamente no TJ/MA e na SEMED/SJR.

Após dois anos, diante de uma situação específica no TJ/MA, comecei a questionar minha caminhada profissional e se o fato de me fixar em um cargo que não valorizava minha formação seria suficiente. Naquele momento, decidi fazer o concurso da UFMA (2013) para o cargo de Tradutor Intérprete (nível E) e obtive aprovação. Permaneço nos dois últimos cargos: SEMED/SJR e UFMA. Esse fato exemplifica o que identifiquei na pesquisa de Martins e Nascimento (2015): no início da atuação, os TILSP eram oriundos de grupos de amigos e/ou familiares, mas, com o tempo, o perfil foi impulsionado por oportunidades trabalhistas.

Quando comecei a trabalhar na UFMA, em 2015, fiquei impulsionada a voltar a estudar (me formei em 2010), uma escolha de progressão pessoal, mas também uma forma de sobreviver aos egos acadêmicos a que vinha sendo exposta. Foi nesse momento que passei no mestrado em Letras (PPGL/UFMA). Na pesquisa de mestrado, estreitei a investigação para os editais de concursos e processos seletivos realizados por instituições educacionais federais e estaduais maranhenses. A pesquisa, no que concerne ao contexto educacional, corroborou a ideia de que as políticas legitimadas pelos documentos legais não respondem totalmente às demandas da prática, das vivências de surdos, de TILSP e das mudanças de perfis profissionais⁴.

Assim, como bem pontuado por Montes (2018) e Albres (2020), entendo que os avanços no reconhecimento da Libras, em termos de legislação, são reais. No entanto, a aplicabilidade das determinações e a efetivação de direitos linguísticos das comunidades

² Atuo com tradução e com interpretação, ainda que a última opção seja mais frequente.

³ Chamo de comunidade surda uma rede de socialização que se dá a partir das línguas de sinais e da relação entre pessoas surdas e outros sujeitos (família, profissionais que atuam na educação de surdos, amigos, etc) imersos em um movimento social e cultural (Assênsio, 2015; Furtado, 2024). Nesse sentido, coaduno com a ideia de diversidade de sujeitos, grupos e culturas, portanto, precisamos refletir criticamente sobre os processos de homogeneização (Severo, 2020). Por esse motivo, utilizo o plural (comunidades surdas), especificando em alguns momentos.

⁴ Não averigüei a prática de outros TILSP. Foram reflexões com base na minha atuação.

surdas ainda são questionáveis. Afinal, muito se fala de acessibilidade comunicativa, mas no que diz respeito a políticas linguísticas mais efetivas, no contexto da prática, demanda questionamentos e investigações constantes.

No exercício da profissão de TILSP, perpassam problemáticas que põem em confronto as demandas institucionais e as necessidades que caracterizam sua atuação, bem como os direitos linguísticos da pessoa surda. Desse embate, fluem reflexões acerca das políticas que norteiam essa realidade e os efeitos na educação de surdos, da qual faz parte a prática profissional dos tradutores e intérpretes.

Com a leitura de Santos (2013), consegui ter um panorama de teses e dissertações no campo de tradução e interpretação de línguas de sinais, no período de 1990 a 2010. No estudo da autora, é possível identificar o extenso interesse pela área educacional, confirmado por Albres e Lacerda (2013). No entanto, as demandas e políticas públicas atuais abrem espaço para perspectivas de análise a partir de caminhos diversos, o que caracteriza a dinamicidade da pesquisa acadêmica, a partir de novos olhares para âmbitos já pesquisados, como a Educação Superior.

Diante desse percurso, considero que as realidades atuais são frutíferas para se ter um panorama das políticas que estão sendo estabelecidas, levando em conta as experiências no âmbito das instituições, as vivências dos sujeitos que estão na linha de frente (surdos e TILSP). Daí advém meu interesse em obter um desenho de como as políticas têm sido compreendidas e aplicadas e os efeitos nas práticas institucionais. O contexto das universidades, espaço de estudos e pesquisas, é propício para analisar essa questão, no intuito de um retorno social para a própria universidade. Problematizo minha realidade para compreender cientificamente o panorama político e subsidiar ações mais efetivas para a categoria TILSP e para a educação de surdos no ambiente acadêmico.

Trazendo esse panorama, cheguei à qualificação com a ideia de analisar a atuação de TILSP na Educação Superior, considerando as políticas que influenciam a educação de surdos. Porém, após esse momento, amadurecemos a proposta compreendendo que sua inversão é o foco. Em outras palavras: os dilemas e possibilidades construídos com a atuação desses profissionais fazem parte das múltiplas políticas que atravessam a educação de surdos na Educação Superior.

Então, esta pesquisa de doutorado, ao analisar políticas estabelecidas na esfera acadêmica para pessoas surdas, problematiza políticas de acessibilidade, pondo em evidência aspectos linguísticos e educacionais necessários para uma educação de surdos de qualidade. Esse viés leva a investigações das diretrizes políticas que norteiam as universidades, ao

atendimento de discentes surdos e sua efetiva participação, à atuação dos TILSP e às relações sociais estabelecidas com os demais sujeitos que compõem o ambiente acadêmico. A correlação desses fatores possibilita (e exige) uma percepção mais sistematizada das práticas que demarcam a atuação dos TILSP no ensino de nível superior e o papel dos agentes na implementação de políticas institucionais.

Santos (2015), em seu estudo sobre os tradutores e intérpretes de Libras nas instituições federais, aponta a presença crescente de TILSP nas universidades e menciona desafios atuais. Porém, como afirma a autora, embora alguns elementos analisados sejam comuns a todo Brasil, pesquisas voltadas à abordagem de realidades particulares são extremamente válidas. Essa afirmativa justifica a abordagem de um *locus* específico: a Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Por outro lado, a escolha também foi pessoal, já que se trata da instituição onde construí toda minha formação e para onde retornei para trabalhar. É uma forma de retorno social.

A partir de um olhar empírico e leituras acadêmicas, posso afirmar que a oferta de profissionais tem crescido, o perfil tem se modificado, a institucionalização tem se estabelecido e as narrativas de vivências de TILSP (sobre entraves e avanços) são inúmeras (Albres; Rodrigues, 2018; Martins; Nascimento, 2015; Rodrigues; Santos, 2018; Santos, 2015). Aliado a isso, localizando a discussão da educação de surdos em um todo mais complexo, considero que as políticas educacionais na perspectiva inclusiva têm ganhado espaço no âmbito acadêmico, seja como objeto de debates seja como objeto de pesquisas.

O movimento discursivo e as práticas sociais em prol da inclusão possibilitaram a ampliação da participação das comunidades surdas. Como reflexo, a promulgação de uma legislação é uma realidade, assim como o reconhecimento da língua de sinais e iniciativas políticas em prol dos surdos, sendo o campo educacional o de maior visibilidade.

As questões que pontuei até aqui fundamentam esta pesquisa de doutorado, compreendendo a tradução e interpretação para além de questões técnicas ou simplesmente pela presença no quadro de profissionais, garantindo uma acessibilidade linguística. A abordagem é mais múltipla: aspectos linguísticos, culturais, necessidades dos surdos e TILSP, articulação de políticas, relações de poder e influências externas são elementos que gritam para fazer parte da mesa dos debates.

Esses elementos são profícuos para a pesquisa científica e têm sido projetados para o debate acerca de direitos linguísticos. Dessa forma, as discussões acerca da língua de sinais no Brasil assentam-se em questões de acessibilidade e são ampliadas para pensar as línguas de sinais como um direito fundamental. Porém, a fundamentação do usufruto de direitos

linguísticos das pessoas surdas tende a considerá-las como pessoas com deficiência e não como minorias linguísticas (Montes, 2018). Nesta pesquisa, considero a possibilidade de convergência desses dois lugares sociais, uma complementaridade possível e necessária.

Assim, compreender a emergência profissional do TILSP como fruto de políticas de inclusão e acessibilidade tem impacto distinto ao pensá-la no âmbito das políticas linguísticas, implicando em práticas sociais específicas, mesmo que possam se complementar. Além disso, a presença/ausência desse profissional no âmbito das universidades é fator relevante, contudo não autossuficiente e solução para todas as demandas da/na educação de surdos.

A institucionalização⁵ do TILSP tem se traduzido em uma tensão entre as políticas oficiais (legislação) estabelecidas e as experiências advindas da prática. Do embate entre as políticas oficiais e as experiências, emergem reflexões acerca da natureza das ações políticas estabelecidas, principalmente no sentido de questionarmos o discurso que reforça a consolidação de políticas linguísticas para pessoas surdas no contexto brasileiro. Sim! Políticas linguísticas para surdos são uma realidade. No entanto, considero que o contexto da prática e os seus reflexos sociais ainda necessitam de um intenso debate.

Diante de toda essa contextualização, segue a problematização desta tese: que políticas atravessam a educação de surdos na UFMA, considerando o processo de institucionalização da pessoa que atua como tradutora e intérprete de Libras/Língua Portuguesa na universidade? Dessa maneira, os debates teóricos no campo das políticas educacionais, políticas de acessibilidade e políticas linguísticas são pensados de forma articulada durante a análise dos dados. O objetivo geral centra em analisar convergências políticas - de acessibilidade, educacionais e linguísticas - que balizam a educação de surdos na UFMA, tendo como ponto de partida documentos institucionais e os diálogos estabelecidos com TILSP atuantes na instituição.

Os objetivos específicos são: a) Identificar, em documentos institucionais, planejamentos e/ou ações que contemplem as pessoas surdas, buscando compreender as políticas que norteiam as propostas, confrontando com relatos acerca das práticas; b) Problematizar a efetivação de políticas (de acessibilidade, educacionais e linguísticas) no contexto da prática, com vistas na des/valorização da língua e dos sujeitos envolvidos no processo; c) Re/pensar o contexto da prática, no intuito de mitigar propostas mais condizentes com as necessidades das comunidades surdas na Educação Superior.

⁵ Por institucionalização denomino a presença permanente de TILSP no quadro de profissionais das instituições, sejam efetivos ou contratados, a inclusão na estrutura organizacional.

Vale uma ressalva quanto à escolha dos sujeitos participantes da pesquisa. Reconhecemos o valor da escuta das pessoas surdas que fizeram/fazem parte da vida acadêmica. Inicialmente, essa era uma meta, porém diante do grande volume de dados e dos objetivos que foram se delineando, consideramos as narrativas de TILSP, para o doutorado, como potenciais e suficientes. No entanto, a continuidade da pesquisa, trazendo para o centro dos debates os relatos de pessoas surdas que viveram/vivem a universidade, é primordial.

Nessa linha, esta tese é organizada em seis capítulos, além desta introdução. No primeiro, apresento os pontos principais das discussões epistemológicas que fundamentam a pesquisa. No segundo capítulo, descrevo a metodologia. No terceiro, apresento uma análise acerca da acessibilidade no contexto institucional, com base nos documentos oficiais internos da universidade, como ponto de partida para problematizarmos as ações direcionadas às pessoas surdas. No quarto capítulo, ponho em evidência realidades didático-pedagógicas, no intuito de refletir um pouco mais sobre políticas educacionais específicas. No quinto capítulo, volto o olhar para políticas linguísticas direcionadas à comunidade surda da UFMA. Para encerrar, pelo menos neste texto, apresento conclusões possíveis.

Sejam bem vindos ao diálogo e fiquem à vontade para problematizar os debates estabelecidos! Afinal, não houve o intuito de trazer verdades absolutas, mas possibilidades de análises em uma trilha tão multifacetada, como a educação de surdos tem se apresentado.

1 ARTICULAÇÕES TEÓRICAS

A base teórica desta pesquisa possui caráter interdisciplinar, possibilitando o estreitamento entre diferentes campos do saber (Educação Especial, Políticas educacionais, Políticas de Acessibilidade, Políticas Linguísticas, Educação de Surdos e Estudos da Tradução e Interpretação de Língua de Sinais). Essas são abordadas de maneira não linear, ou seja, buscaremos discussões conceituais à medida que o fluxo da escrita exigir, sem exatamente estabelecer blocos de explicação para cada um dos campos disciplinares e, menos ainda, apresentar a constituição de cada campo. É relevante explicar que diferentes teóricos são mencionados para fundamentar as linhas de pensamento presentes nesta tese. No entanto, por vezes, lançamos mão de conceitos específicos, sem necessariamente abordar a teoria como um todo trazida pelos autores.

Dessa maneira, compreendemos que a presença de TILSP na Educação⁶ Superior compõe uma engrenagem mais ampla, articulada por diferentes políticas em prol das comunidades surdas e atravessada por relações de poder entre as normas oficiais e o saber empírico, um processo que se dá em diversas áreas de atuação, entre elas a educação de surdos na esfera acadêmica, passível de análise a partir de uma ótica epistemológica plural.

1.1 Políticas de acessibilidade como ponto de partida

O ponto de partida para pensarmos a questão política são as discussões acerca da inclusão. O termo pode ser posto paralelamente à ideia de exclusão, afinal o debate em torno da necessidade de buscar incluir foca em grupos que, historicamente, ficaram marginalizados (Veiga-Neto; Lopes, 2011). Essas discussões ocorreram/ocorrem em determinados momentos históricos e acompanham mudanças sociais e políticas, sendo produzidos por sujeitos e grupos dentro de condições de emergência específicas.

Quando falamos de inclusão, necessariamente iremos mobilizar acontecimentos situados histórica e politicamente, imbricados em uma rede discursiva que vai se ramificando, e cada sociedade apresenta aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos dos quais emergem conceituações distintas acerca de um dado objeto. Cabe ressaltar que os discursos

⁶ Uma das orientações após a fase de qualificação da pesquisa diz respeito à utilização dos vocábulos *educação/ensino* superior, utilizados como sinônimos. Ocorre que, de fato, carregam significações distintas. Portanto, para nos referir à dinâmica da vida acadêmica, não somente aspectos do ensino (didáticos e pedagógicos), optamos por utilizar *Educação* Superior, tendo em vista que, assim como a Educação Básica, esse é um sistema educacional que envolve setores e recursos humanos internos e externos à instituição, políticas e práticas administrativas, dentre outras. Uma distinção que parece simplista, mas merece ser pontuada.

enquanto prática se movimentam, o que permite retomadas, silenciamentos, oposições e relações em condições de produção específicas (Foucault, 2014).

Portanto, a ideia de inclusão foi se movimentando discursivamente nos debates em torno de direitos e deveres voltados às *minorias* político-sociais, grupos *minoritários*, não no sentido quantitativo, mas grupos socialmente subjugados (Chaves, 1971; Carmo, 2016; Ramacciotti; Calgaro, 2021). Nesse viés, seguimos também com o uso do termo *minorizados* como referência à vulnerabilidade, exposição a ações de marginalização diante de grupos majoritários⁷.

A deficiência (e a pessoa com deficiência) podem ser pensadas a partir dessa conjuntura. A abordagem conceitual da deficiência é histórica e socialmente contextualizada. O discurso médico a vê clinicamente, a esfera acadêmica traz outras possibilidades de análise, assim como da posição de pessoa com deficiência a perspectiva se amplia para questões sociais e culturais. Sendo assim, à primeira vista, somos impulsados a julgar ações como a segregação, a classificação, os testes de inteligência e as classes homogêneas (potencialização dos melhores), por exemplo. No entanto, é interessante reiterar a ideia que cada momento histórico configura uma ordem social e política determinada, cada uma das perspectivas parte de um lugar social específico, marcado por construções discursivas acerca da deficiência e da pessoa com deficiência, gerando políticas públicas com escopos distintos (Kassar; Rebelo, 2018).

Pessotti (2012), em uma análise histórica acerca da deficiência mental, representa essas mudanças discursivas e de práticas sociais em torno da pessoa com deficiência e da própria deficiência, apresentando uma evolução conceitual conforme o olhar de diferentes áreas do conhecimento: religião, medicina, psicologia, pedagogia e outras interdisciplinares. O autor traça um panorama, desde a Idade Média, quando o poder era centralizado pela instituição religiosa, até a contemporaneidade, assinalada pela ascensão dos estudos científicos. Assim, a pessoa com deficiência foi observada por diferentes prismas: superstição, eleição divina, possessão diabólica, fatalismo hereditário, problema médico ajustável, passível de cura, educável e em aspectos motivacionais (Pessotti, 2012).

Na abordagem histórica, o campo da Educação Especial tem sido gradualmente explorado (Jannuzzi, 2004a; Kassar; Mazzotta, 2011; Mendes, 2010; Rebelo, 2018; Ribeiro; Silva, 2019; Tezani, 2008). À medida que as discussões conceituais ocorrem e que a história

⁷ Uma breve explanação para localizar conceitualmente a perspectiva que norteia este texto: pessoas com deficiência são minorias sociais. Os surdos, seja como pessoa com deficiência seja como usuário de línguas de sinais, também são pensados como minorias (sociais e linguísticas).

vai fluindo, as políticas vão emergindo, respondendo às demandas dos diferentes momentos em que ocorrem. Há um valor político, histórico e social nos acontecimentos relatados, justamente para compreendermos como chegamos onde estamos e que práticas constituíram/constituem a educação dos sujeitos são de interesse da Educação Especial, para entendermos a dinâmica dos movimentos sociais, as tensões e demandas, as quais são objeto de discussões no âmbito das políticas públicas.

As pesquisas sobre acontecimentos na Educação Especial revelam narrativas que evidenciam a segregação, uma espécie de controle para evitar problemas ao bem-estar social, proteger a sociedade (Mendes, 2006). No século XIX, a deficiência era vista como doença, negando à pessoa com deficiência sua individualidade, autonomia e direito à socialização. Essa invisibilidade social e histórica, em que o corpo era objeto de status para normalidade, silenciava e apagava a diferença (Leite; Lacerda, 2018).

Os estereótipos definidos no século XIX não necessariamente foram apagados na sociedade contemporânea. Podemos exemplificar essa afirmativa com as ações de classificação e enquadramento que ainda ocorrem no atendimento às pessoas com deficiência, principalmente para que usufruam dos direitos que lhe cabem, com os requisitos que precisam cumprir para que sejam inseridas no grupo amparado pela Educação Especial. Quantas atitudes ainda observamos que ressaltam o capacitismo⁸ diante de pessoas com deficiência?

Outro exemplo, são as manifestações legitimadas pela mídia, principalmente de sujeitos que ocupam lugares de influência. No governo de Jair Bolsonaro (2019-2022), as discussões em torno da segregação foram reativadas com a promulgação do Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, o qual visava reestruturar a Política de Educação Especial, permitindo escolas próprias às pessoas com deficiência. Em uma aparição pública⁹, o ministro da educação da época, Milton Ribeiro, afirmou que a presença de crianças com deficiência em salas comuns atrapalhava o aprendizado das crianças sem deficiência.

Esse fato, juntamente com os debates em torno da aprovação do Decreto, levando a discussão para o Superior Tribunal Federal, foram avaliados como retrocesso por alguns movimentos sociais em prol da pessoa com deficiência e por alguns pesquisadores da área de Educação Especial (Rocha; Mendes; Lacerda, 2021; Rocha, Mendes, Vasconcelos, Lacerda, 2021). Mais do que isso, ativou questões que, historicamente, pareciam superadas e deixou

⁸ O capacitismo considera múltiplas facetas e discussões conceituais, atravessadas por crenças e práticas direcionadas à capacidade produtiva dos corpos, a partir de padrões hegemônicos de normalidade, contribuindo para ações de opressão e exclusão (Foresti *et al*, 2024).

⁹ Ministro de Educação diz que crianças com deficiência 'atrapalham' o aprendizado dos demais. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OigXZDk9zn4>.

emergir relações de poder muito claras, já que o ministro reforçou que a decisão se baseou em escutas de vivências e não em estudos científicos.

Isso nos permite, mais uma vez, retomar o discurso de uma época em que pesquisas científicas ainda não validavam as práticas diante das pessoas com deficiência. Não estamos tirando o valor das experiências, que neste trabalho são bem reforçadas, mas entendemos que a fala do ministro representa uma posição política que caminhou em direção à desvalorização da ciência. Afinal, como afirma Foucault (2014, p. 41): “Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”.

Os fatos citados servem para ratificar a concepção de que a deficiência é tomada como parte de um período histórico, social, político e econômico. Canguilhem (2020) apresenta-nos o debate em torno da saúde e da doença, no intuito de refletirmos sobre o limiar existente nessa polaridade. Para ele, a diferença entre normal e patológico não se dá quantitativamente, mas precisa considerar o contexto, o meio social e as funções exercidas pelo indivíduo no âmbito de um sistema normalizador. Dessa maneira, no estado patológico, também existem leis a serem seguidas, normas estabelecidas.

Nessa linha, a função do social é categórica perante o fator biológico. Dito de outra maneira, a deficiência determina um estado diferenciado ao indivíduo e pode, conforme a norma social ditada historicamente, ser ou não considerada uma patologia. Pelo viés biológico, na pessoa com deficiência há uma alteração nas condições físicas e/ou cognitivas que estabelecem condições distintas do funcionamento do corpo. Pelo viés social, o estado corporal em si não é o foco, mas as funções que o indivíduo é capaz de exercer, fazendo do “[...] normal biológico um conceito de valor” (Canguilhem, 2020, p. 84). Em um evento de uma associação de surdos, por exemplo, com apenas 5% de ouvintes, quem estaria fora da normalidade?

Portanto, normalidade e patologia são conceitos forjados, analisados a partir de aspectos funcionais e das experiências, aliás, são elas a força motriz para a instituição de decisões políticas. Uma situação a ser pensada sob o prisma da normalidade *versus* deficiência trata-se das pessoas com visão monocular, as quais eram consideradas como pertencentes ao campo da normalidade, mas com a Lei nº 14.126, de 22 de março de 2021, foram enquadradas como tendo “deficiência sensorial, do tipo visual” (Brasil, 2021a, art. 1º).

No que concerne à deficiência, somente no final do século XX, a concepção patológica passou a dividir espaço com outras possibilidades. Sob o efeito dos movimentos sociais em prol dos direitos humanos (Mendes, 2006), surgiu a noção do “estar juntos” no

mesmo espaço. A integração aparece atravessada pelo discurso de normalização, possibilitando que a pessoa com deficiência possa estar nos ambientes em que pessoas sem limitações específicas estão, usufrua dos mesmos bens.

No entanto, essa integração pode resultar na negação das necessidades específicas da pessoa com deficiência, buscando torná-la "normal" e, assim, apagando suas particularidades. Integrar seria, então, fazer parte dos mesmos ambientes e ter acesso aos mesmos serviços, cabendo, porém, às pessoas com deficiência a superação das dificuldades, sob o viés adaptativo e meritocrático.

Com os movimentos sociais, com o aumento das demandas, com as pesquisas na área, outras forças foram ativadas, como a economia e as políticas de governo, deixando em evidência discussões sobre ambientes escolares específicos ou não, serviços especializados, revisão curricular e legislações (Mendes, 2006). Esses acontecimentos possibilitaram a produção de outras práticas sociais, como a organização de políticas públicas em prol da educação e da socialização da pessoa com deficiência. Chegamos, assim, em tempos de discutir a inclusão, destacando os momentos excludentes, as ações que não surtiram efeito, argumentando em prol de mais direitos, em prol de uma acessibilidade.

No mar de eventos em torno do debate inclusivo, a promulgação de políticas oficiais, concretizadas em documentos oficiais, é constante. A posição governamental vê-se diante da necessidade de gerir ações políticas que contribuam para o discurso de bem-estar social, de gerência de uma população que precisa estar disciplinada e controlada. É o que Foucault (2017) traduz como biopolítica da população, atravessada por mecanismos de controle dos corpos. O biopoder opera com ações em prol do ajustamento, das dominações, da hierarquização social, das forças produtivas, ou seja, utiliza ferramentas que atuam diretamente na funcionalidade dos corpos em sociedade, em práticas direcionadas à saúde, ao usufruto dos direitos sociais, às questões econômicas e educacionais.

Esse cenário é legitimado fortemente pelo dispositivo¹⁰ jurídico. As leis aparecem com força coercitiva dupla: ao mesmo tempo em que impelem ações, também são determinadas por elas, já que são geradas por demandas cobradas pelas pautas internacionais, pelos movimentos sociais, pelas pessoas que objetivam os direitos, pelos momentos de debates, pelas relações sociais que alcançam os espaços políticos e seus representantes. A instituição judiciária atua, assim, em correlação com outros dispositivos: familiares, médicos, educacionais, administrativos, etc., exercendo um poder regulador (Foucault, 2017).

¹⁰ Por dispositivo, consideramos o viés foucaultiano, para quem dispositivo é o dito e o não dito, elementos discursivos e não discursivos, com função estratégica dominante (Foucault, 2016).

Nesse sentido, temos uma gama de documentos legais que estabelecem diretrizes e determinações em torno de direitos e deveres das pessoas com deficiência. Muitas vezes, tratam-se de documentos que abordam o mesmo objeto, reforçam as mesmas questões, e cada promulgação é comemorada por grupos sociais como a solução dos problemas existentes, ainda que na prática pouco se efetive.

Citamos o caso da Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, que dispõe sobre a modalidade de educação bilíngue para pessoas surdas, modificando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (nº 9.394/96). Ocorre que, principalmente em veículos da mídia, esse acontecimento foi fortemente festejado, e, de fato, representa mais um avanço legal em prol da educação de surdos. Porém, a discussão em que se baseia já é objeto de documentos anteriores, como o Decreto nº 5.626/2005, e, indo mais além, precisamos problematizar as estratégias e os investimentos necessários para a efetivação da proposta.

A materialidade linguística da legislação, então, representa garantia de direitos e determinação de deveres, traduz discursos que tomam a pessoa com deficiência enquanto cidadã. Por outro lado, também concebe formas de controle, classifica, limita, exerce uma biopolítica (ferramenta de controle social a partir de ações governamentais), representando possibilidades ideais que, em muitos casos, não abarcam as necessidades daqueles a que se direcionam.

No campo da Educação Especial, um dos marcos legais a ser destacado foi a Conferência Mundial de Educação para Todos, gerando a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (ONU, 1990). Não foi mais possível silenciar as demandas de inúmeras pessoas com deficiência, que aparecem no texto da Declaração:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (ONU, 1990, art. 3º).

Essa visibilidade no texto legal se reflete em outros documentos, como a Declaração de Salamanca (ONU, 1994). No contexto brasileiro, esse quadro acionou outras políticas (de saúde, de assistência social, jurídica, ambiental, econômica, de gestão, etc.), balizadas conforme cada governo (Kassar; Rebelo; Oliveira, 2019; Mendes, 2006; Mendes, 2019; Veiga-Neto; Lopes, 2011). Dessa maneira, o acesso aos bens e serviços sociais, garantido na Constituição Federal (1988) e legitimado por outros documentos legais, foi (e ainda é) objeto

de contendas que visam estabelecer políticas de acessibilidade, tendo a arena educacional como espaço de maior evidência.

A Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, e a Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, são dispositivos que norteiam os direitos e deveres da pessoa com deficiência e trazem orientações acerca da acessibilidade, conceituada como:

[...] possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (Brasil, 2000, art. 2º, I; 2015, art. 3º, I).

O que podemos observar é que acessibilidade perpassa pelo acesso a bens, espaços e serviços, o que denota uma preocupação com a materialidade. Ainda que as leis supracitadas descrevam orientações de uma participação social e política, de igualdade e não discriminação, do direito à vida e à cultura, as determinações são orientadas para a gestão de um corpo geral: pessoas com deficiência. As acessibilidades passíveis de serem refletidas em torno dos sujeitos que vivem experiências múltiplas, com singularidades que não tornam todos os surdos iguais, todos os cegos vivendo de maneira homogênea, etc., não são objetos de preocupação no texto legal. Além disso, o debate em torno da acessibilidade impele o diálogo interdisciplinar em torno da acessibilidade de outros grupos minorizados, permitindo que a Educação Especial seja ponderada no rol de discussões políticas e econômicas de interesse também de outros grupos sociais.

No rol de documentos, chamamos a atenção para a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008). A PNEEPEI traz marcos históricos e normativos, define a Educação Especial como modalidade, descreve o público-alvo, apresenta um breve diagnóstico da Educação Especial e estabelece diretrizes. Como objetivo central descreve:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008, p. 14).

Na análise do objetivo, verificamos que o viés de inclusão educacional não se direciona para manter (incluir) sujeitos no mesmo espaço, mas elenca uma série de fatores que precisam ser pensados na efetivação satisfatória do paradigma inclusivo: acesso, permanência e êxito; ações em todos os níveis de ensino; apoio especializado; formação de profissionais; parceria entre a comunidade escolar; acessibilidade (estrutural e comunicativa); e implantação de políticas públicas a partir de uma relação com outras áreas.

O acesso às políticas educacionais, assim, segue no bojo da luta da classe popular pelos direitos sociais, entre os quais a educação pública de qualidade (Kassar; Rebelo; Oliveira, 2019). Nesse sentido, é pertinente pensar na luta das pessoas com deficiência como parte de um contexto macropolítico, de forma mais coletiva, haja vista que os efeitos das ideias neoliberais, que traduzem desigualdades, atingem grupos sociais minorizados, os quais também lutam por melhores condições de vida.

A PNEEPEI instiga uma mudança cultural no sistema educacional brasileiro, influenciada por movimentos internacionais em prol da inclusão, em um momento de redemocratização do país (Kassar; Rebelo; Oliveira, 2019; Neves; Rahme; Ferreira, 2019). Nessa linha, o documento visa políticas educacionais para pessoas com deficiência no intuito de considerá-las no âmbito das políticas sociais, sendo a educação um dos elementos essenciais, já que foi promulgada em um período em que a bandeira da universalização educacional estava ganhando forças.

A PNEEPEI mobilizou ainda tensões quando interpretada no contexto das diversas práticas. Kassar, Rebelo e Oliveira (2019) demarcam uma polaridade bem evidente: a escolarização em escolas comuns versus escolarização em instituições especializadas. Pondo o Estado como impulsionador principal das políticas públicas, no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 - 2002), ou como protagonista que permite uma complementaridade, nos governos Lula (2003 - 2010) e Dilma Housseff (2011 - 2016), as instituições especializadas nunca ficaram de fora das proposições políticas. As autoras pontuam ainda dois fatores a serem considerados: a permanência de foco das instituições privadas na reabilitação e a concessão de verba pública para financiamento dessas mesmas instituições.

Ora, ao mesmo tempo que o discurso de universalização, de democratização da sociedade emerge, favorecendo o grupo das pessoas com deficiência, as práticas governamentais caminham na direção de privatizar às custas do dinheiro público, privando do acesso educacional parte dos indivíduos amparados pela Educação Especial. Esse cenário é problematizado a partir do ambiente educacional em que as pessoas com deficiência devem frequentar, especificamente, escolas comuns (inclusivas) ou escolas especializadas. A

concessão ou corte de verbas públicas em setores privados não se resume à presença ou não desses espaços, mas opera como ferramenta de promoções políticas, além de desconcentrar os investimentos em instituições públicas com estrutura digna e de qualidade (Kassar; Rebelo; Oliveira, 2019).

As políticas educacionais com foco na universalização da educação, segundo Kassar e Rebelo (2018), expuseram questões do acesso à escola pública no Brasil por grande parte da população, incluindo as pessoas com deficiência, tendo a industrialização como força propulsora na reorganização dos espaços educacionais. Além disso, a educação foi repensada como instrumento de formação de mão-de-obra, força de produtividade humana (Jannuzzi, 2004b), o que, no campo da Educação Especial (a partir da década de 1970), empurrou investimentos para instituições privadas com foco na reabilitação, tendo a deficiência no centro e não o sujeito¹¹. Somente com o governo Lula, as ações foram orientadas, prioritariamente, para uma política inclusiva que buscou centrar o dinheiro público em escolas públicas capazes de receber a todos (sem pretender silenciar os problemas existentes que permanecem nos dias de hoje).

A ideia de pensar no sujeito e não na deficiência em si, permite-nos considerar o conceito de acessibilização, ou seja, alteridade, fatores sociais e culturais são considerados (Braseliano, 2024). Dessa maneira, o acesso às informações e a acessibilidade (informações disponíveis a partir de recursos e estratégias favoráveis às características das pessoas com deficiência) são primordiais e formam um tripé com a acessibilização, possibilitada pelo uso de uma linguagem que contribua para o engajamento desses sujeitos (Cabral; Mendes; Ebersold, 2023). Para tanto, o envolvimento coletivo é vital (Ebersold, 2019).

Todo o percurso até aqui traçado permite uma visão ampla do cenário e cabe afunilar para os impactos na Educação Superior, bem como para a questão das pessoas surdas e suas especificidades. A propositura de uma democratização do ensino alcança o ensino superior, no que diz respeito às pessoas com deficiência, com o *Programa Incluir*, direcionando recursos e serviços para o atendimento das pessoas com deficiência. No caso das pessoas surdas, a contratação de tradutores e intérpretes de Libras nas universidades foram o principal foco.

Pensar sobre uma acessibilidade durante as aulas, permitidas pela intermediação comunicativa realizada por profissionais especializados (TILSP), refletir sobre a necessidade

¹¹ Vale destacar que essa conjuntura social e política iniciou-se no sul e sudeste, regiões nas quais se concentravam os investimentos econômicos do país. A realidade das regiões norte e nordeste foi se modificando mais tardiamente.

de escolas bilíngues específicas, considerando as peculiaridades linguísticas e sociais inerentes às pessoas surdas, considerar questões formativas e de trabalho para os profissionais que atuam na área, entre outras ações, são estratégias necessárias para problematizarmos as políticas estabelecidas para as comunidades surdas. Esses elementos foram inicialmente pensados no campo da Educação Especial e como parte de políticas de acessibilidade.

Nos próximos subtópicos, vamos abordar questões em torno de políticas educacionais e políticas linguísticas, no intuito de compreender tais políticas direcionadas às pessoas surdas como parte de um complexo mais amplo, que transcende a Educação Especial e a põe em contato com outras áreas, possibilidades complementares e não divergentes. Acessibilidade e inclusão, portanto, têm papel relevante e são o ponto de partida, mas merecem maior problematização no âmbito de políticas públicas macros.

1.2 Políticas educacionais para surdos na Educação Superior

Os estudos sobre políticas educacionais têm trilhado caminhos teórico-metodológicos diversos (Mainardes; Ferreira; Tello, 2011; Tello; Mainardes, 2012). Nessa pesquisa, seguimos na direção de debates estabelecidos por Stephen Ball, considerando sua perspectiva pluralista e desconstrutivista atrelada ao contexto macrossocial (Mainardes; Marcondes, 2009) e suas análises das políticas como texto e como discurso (Mainardes; Gandin, 2013). Assim, as políticas não representam apenas o que se institui textualmente, mas o que elas significam, os efeitos na prática, os sujeitos a quem se direcionam (os atores) e os que a possuem como objeto de estudo.

De acordo com Ball (2011, p. 33), as pesquisas no campo das ciências humanas, nas quais se insere a educação, possuem um caráter epistemológico que “[...] funciona politicamente e é intimamente imbricado no gerenciamento prático dos problemas sociais e políticos”. Para o autor, a análise de políticas em espaços educacionais precisa dar visibilidade aos atores que atuam no dia-a-dia, permitindo que usem ou não as experiências que trazem na bagagem (Mainardes; Marcondes, 2009). É nessa linha que traremos as narrativas de TILSP que atuam no espaço acadêmico para problematizarmos as políticas públicas com foco nas pessoas surdas pertencentes à conjuntura da universidade.

Nessa concepção, tivemos acesso aos relatos daqueles que vivem cotidianamente os desafios de uma educação inclusiva na esfera federal. Destacamos, porém, que as narrativas sobre a atuação de TILSP não são consideradas em si mesmas. Seguimos, assim, por discussões que trazem um panorama mais amplo da educação de surdos nesse espaço,

buscando compreender nosso objeto de pesquisa como parte de um sistema educacional que está localizado em um contexto macro (social, político, econômico e cultural). Acessamos debates necessários em torno das políticas educacionais e do direito linguístico, considerando a pessoa surda em sua condição social e cultural (Tostes; Lacerda, 2020).

Dessa maneira, não basta ter um TILSP em sala de aula, não basta que a universidade tenha a inclusão como parte dos seus princípios e ter metas direcionadas a eles, não é suficiente pensar em um modelo ideal de surdo (que utilize a língua de sinais, com um bom conhecimento de língua portuguesa e com apoio familiar, financeiro e pedagógico) ou mesmo em uma comunidade surda padrão. Políticas linguísticas educacionais precisam considerar línguas de sinais como ponto de partida, comunidades diversificadas, contextos plurais e sujeitos multifacetados.

No bojo das políticas educacionais é necessário considerar que o sistema educacional está inserido em um campo governamental que utiliza a educação como ferramenta de manobra político-discursiva. A educação reflete transformações sociais, reformas governamentais, e o setor público é diretamente afetado. Ball (2011) traz reflexões que, ainda que tenham foco na realidade do Reino Unido, podem ser projetadas à realidade brasileira no que diz respeito às mudanças que atingem a educação pública.

[...] as formas de emprego, as estruturas organizacionais, as culturas e os valores, os sistemas de financiamento, os papéis e os estilos de administração, as relações de poder e de pagamento e as condições das organizações públicas de bem-estar social têm sido sujeitos a mudanças genéricas (Ball, 2011, p. 23).

Na Educação Especial, notamos essas transformações e os efeitos no atendimento à pessoa com deficiência, considerando as mudanças geradas pelo processo de redemocratização e o discurso de universalização do ensino. Nesse cenário, a privatização, as parcerias com a sociedade civil, os investimentos públicos em instituições especializadas e em escolas inclusivas foram sendo estabelecidos, como afirmamos anteriormente, diferentemente em cada política de governo (Kassar; Rebelo, 2018).

Esses aspectos, na realidade de um país subdesenvolvido, como o nosso, possui efeitos mais excludentes. Dito de outra maneira, algumas famílias tendem a não ter acesso às instituições especializadas privatizadas, não há garantias de que investimentos saiam do papel para se efetivar com qualidade em espaços educacionais públicos, principalmente àqueles inseridos em realidades sociais marginalizadas.

A privatização não representa a única problemática a ser pontuada. Atualmente, mesmo com a legislação favorecendo o acesso à educação pública, alguns contratemplos são enfrentados por pessoas com deficiência. Por exemplo, muitas instituições não possuem vagas direcionadas para esse público, seja pelo inchaço no quantitativo de alunos que recebe, seja pela falta de conhecimento (legal e singularidades das pessoas com deficiência e suas possibilidades educacionais), seja pela simples negação. Além disso, algumas instituições não possuem profissionais capacitados para atuar com o público-alvo da educação especial e nem formação para professores regentes.

A falta de conhecimento é uma realidade também de algumas famílias, as quais, muitas vezes, pelo acompanhamento deficitário (ou ausente) de uma equipe multiprofissional, não direciona esforços para inserção dos filhos com deficiência nos espaços escolares. Esse quadro pode se dar por aspectos socioeconômicos, que demarcam uma realidade em que o acesso a informações é incipiente, em que a manutenção financeira da família é precária. A depender da deficiência, o acesso à escola depende de alguém para acompanhar, de investimentos na mobilidade, de tecnologia assistiva específica, enfim, necessidades que dependem da articulação de diferentes políticas públicas.

No Maranhão, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) essas questões são ainda mais acentuadas, com Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) - baseado em saúde, educação e renda - de 0,676, em 2021, ficando em último lugar entre as vinte e sete unidades federativas brasileiras¹². No quesito educacional, também ocupa um dos últimos lugares com relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Esse fato caracteriza a urgência de políticas públicas que venham contribuir na qualidade de vida da população, marcada por uma intensa desigualdade social.

Pensar em aspectos da Educação Especial diante desse cenário é um processo mais complexo e desafiador, haja vista que direitos básicos não são garantidos para maior parte da população. Os dados do último Censo Escolar (Portaria nº 2.165/2023) referentes ao número de matrículas do público-alvo da educação especial na educação básica (alunos de escolas especiais, classes especiais e incluídos), considerando matrículas da creche ao ensino médio, no Maranhão, totalizam 3764 matrículas na zona urbana e 819 na zona rural, referentes à capital São Luís do Maranhão (Brasil, 2023). Esse breve panorama pressupõe a necessidade de um maior investimento em políticas públicas que favoreçam o acesso à educação e outros direitos sociais básicos aos discentes com deficiência no Estado do Maranhão.

¹² Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/panorama>. Acesso em: 22 jan. 2024.

Ao mesmo tempo que a globalização traz a faceta de um desenvolvimento tecnológico e proporciona a dinamicidade do acesso a bens e serviços, traduz a exclusão social de um número significativo de pessoas (Del Piño, 2002). As políticas educacionais respondem a essa lógica e são atravessadas por políticas econômicas neoliberais que reforçam a injustiça social. O setor público vai se moldando à uma organização imposta pelo neoliberalismo que, ao mesmo tempo que propaga a defesa à inclusão, à igualdade de direitos, também produz novas subjetividades em torno do consumo, do individualismo, da meritocracia e da lógica de mercado (Ball, 2011).

As políticas sociais neoliberais incorporam os conceitos desenvolvidos no mundo empresarial, como “eficácia”, “produtividade”, “rendimento”, e recriam uma ordem política baseada na hegemonia de critérios econômicos, vitimando setores sociais inteiros que não podem disputar no mercado o acesso a sua dignidade (Del Piño, 2002, p. 73).

O quantitativo de discentes com deficiência matriculados em escolas inclusivas, as verbas que entram em escolas especializadas de acordo com o número de matrículas, a adoção de projetos com base em realidades-modelo, as relações hierárquicas camufladas em bandeiras de gestão democráticas, são alguns exemplos de fatos que representam modos de regulação da educação pública com base em uma perspectiva de mercado.

Todos esses aspectos esbarram em questões políticas e econômicas que se refletem no ensino superior, uma vez que o ambiente acadêmico absorve o público advindo da educação básica e se trata de um ingresso historicamente excludente (Cabral, 2017). Melo e Morais (2004) chamam atenção para os efeitos das leis de mercado na transformação de direitos sociais, como a educação. As autoras apontam o crescimento considerável da privatização de instituições de ensino superior (IES), inclusive mencionando a ideia de *ensino* como um subsistema que atua de forma estratégica na manutenção de relações econômicas no bojo da privatização.

Cabral, Santos e Mendes (2018) problematizam a democratização de acesso nas instituições universitárias, a partir de indicadores que sugerem a necessidade de políticas nesses espaços. Diante disso, são urgentes políticas que pensem no ambiente universitário como um todo, nas necessidades dos agentes envolvidos (sejam pessoas amparadas pela Educação Especial ou não), na articulação de setores, no planejamento institucional (Cabral, 2017; Cabral, Santos e Mendes, 2018).

Para amenizar danos de um processo histórico excludente, foi promulgada a Lei nº 13.409/2016, que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nas

instituições de nível superior. Ocorre que, mais uma vez, é preciso frisar que apenas a reserva de vagas não pressupõe políticas mais inclusivas no contexto da prática, que reflitam no aumento de ingresso. Machado (2022) faz uma análise dos instrumentos institucionais que efetivam o direito de ingresso, apontando a publicização e a interpretação dos documentos como elementos que tensionam o direito de ingresso.

O caso dos estudantes surdos é um exemplo, visto que o retrato de algumas realidades demonstra um ingresso ainda tímido (Rocha; Santos, 2023). Na UFMA, de 2007.1 a 2023.2, o total de matrículas de acadêmicos com deficiência cadastrados na Diretoria de Acessibilidade (DACES) foi de 665¹³. Desse quantitativo, apenas 61 com deficiência auditiva, sendo 17 surdos e 44 não surdos¹⁴. No semestre de 2023.2, houve apenas 8 ingressos de estudantes com deficiência, permanecendo apenas 7, entre eles nenhum estudante com deficiência auditiva (surdo ou não). Esses e outros dados são importantes não para um debate estatístico, mas, mesmo que superficialmente, para termos um panorama dos discentes atendidos.

Esses dados sugerem o que afirmamos anteriormente: a democratização é um movimento político e econômico constante, o acesso à educação, com a consequente reserva de vagas, é uma garantia legal, contudo os impactos reais não caminham na mesma velocidade. O pequeno número de matrículas de surdos na UFMA, nos semestres mencionados, contribui para refletirmos também sobre acessibilização diante de informações documentais veiculadas, o que no caso dos surdos passa pelo processo de tradução e interpretação para as línguas de sinais (Machado, 2022; Braseliano, 2024).

Pensando na educação de surdos na esfera acadêmica, o planejamento institucional (geralmente estabelecido em documentos internos) é considerado, sem negligenciar as mudanças mercadológicas às quais as universidades se submetem, sem silenciar os atores, sem desconsiderar as experiências. A partir das narrativas dos TILSP participantes dessa pesquisa é possível ponderar sobre a presença de surdos na universidade, sobre as políticas de acessibilidade, discutir sobre políticas linguísticas para surdos na Educação Superior e abrir o diálogo para o campo das políticas de tradução. Acima de tudo, pensar que a educação é um campo heterogêneo, portanto, não há muros fechados em uma universidade, a qual se constitui por elementos históricos, sociais, econômicos e políticos.

¹³ Quantitativo de discentes atendidos. Disponível em: <https://portalpadrao.ufma.br/proen/daces/quantitativo-de-discentes-atendidos-1/>. Acesso em: 23 jan. 2024.

¹⁴ Nomenclatura utilizada pela instituição nas tabelas apresentadas, que determinam dois grupos: pessoas que utilizam uma língua de sinais, solicitando TILSP (surdos) e pessoas que não fazem uso de uma língua de sinais, geralmente oralizadas, portanto não demandam a atuação do TILSP (não surdos).

Considerando essas discussões, a educação está no bojo de contextos mais complexos que precisam ser ponderados quando da análise de políticas educacionais, contextos que são constituídos por relações de poder muitas vezes invisíveis, que tendem a categorizar sujeitos, que silenciam necessidades em prol de objetivos de governos e que desconsideram esses contextos.

A atuação dos TILSP não fica alheia a esse cenário, considerando estar atrelada às discussões gerais que norteiam a educação de surdos. Dessa maneira, as pesquisas no âmbito dos Estudos da Tradução e Interpretação de Língua de Sinais (ETILS), entre temáticas plurais, focam também em questões políticas, nas contendas estabelecidas sobre o status linguístico da língua de sinais e nas vivências transformadas em problemas de pesquisa. Permite-nos, ainda, refletir sobre questões éticas, culturais e profissionais (Rodrigues; Beer, 2015). Além disso, durante a atuação do TILSP, são consideradas as subjetividades, os discursos, as políticas e as experiências como elementos passíveis de análise.

A atuação do TILSP na Educação Superior, especificamente em universidades federais brasileiras, vem sendo tomada como objeto de estudo (Brasil, J. 2021; Giamloureço, 2021; Rodrigues, C. 2018; Romeiro; Oliveira; Silvério, 2014; Santos, 2015; Santos Filho, 2018; Silva; 2016, entre outros). Partindo dessas pesquisas, é possível localizarmos a institucionalização do TILSP como uma temática no âmbito das políticas, inclusive no intuito de problematizarmos as ações na realidade brasileira, assim como pensarmos no contexto macro, diante da necessidade de aliar as pesquisas educacionais às mudanças econômicas e políticas mais amplas (Ball, 2011).

Nessa linha, a universidade tem sido alvo de cortes significativos, principalmente em governos que se autodenominam de direita, como o do último presidente Jair Bolsonaro (2019-2022). O fechar de cortinas para as necessidades da universidade afetaram todo o país e a UFMA não ficou alheia a isso: sucateamento da função pública, com o congelamento de salários (Lei nº 173/2020) e a extinção de cargos e suspensão de concursos (Decreto nº 10.185/2019), consequente terceirização, mudança para um plano de gestão de caráter empresarial e elitista, consolidando o Programa de Gestão e Desempenho (PGD - Decreto nº 11.072/2022), cortes de verbas para o Ministério da Educação (MEC)¹⁵, entre outras medidas com viés de privatização do setor público.

¹⁵ Portaria nº 5.327/2022. Disponível em <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-seto/me-n-5.327-de-9-de-junho-de-2022-406962084>. Acesso em 11 jan. 2024. Nessa portaria, há cortes de verbas inclusive para instituições de educação especial, além de verbas para as instituições de ensino básico, graduação e pós-graduação (pesquisa, ensino e extensão).

Na concepção de Ball, Maguire e Braun (2021), a política influencia contextos, mas são os contextos que precedem as políticas, ou seja, políticas são pensadas para contextos existentes. Dessa forma, políticas públicas da UFMA, embora pensadas para a universidade, também se conectam com tendências externas, podendo ou não refletir outras realidades.

De maneira geral, Ball (Mainardes, 2006; Mainardes; Marcondes, 2009) apresenta-nos três contextos centrais: contexto de influência, contexto de produção do texto e contexto da prática. Contextos de influência são vistos mais especificamente quando olhamos para elementos externos que, direta e indiretamente, alcançam as políticas educacionais para pessoas surdas. Por exemplo, quando optamos por fazer um percurso histórico das políticas de acessibilidade como parte insubstituível na compreensão do movimento discursivo em torno de políticas linguísticas para surdos.

Contextos de produção do texto acessamos quando voltamos o olhar para os documentos da UFMA e o diálogo com documentos gerais (nacionais e internacionais), no intuito de observar como as políticas são instituídas oficialmente. No contexto da prática situa-se nosso objeto de estudo propriamente dito, ao buscarmos a escuta das experiências de TILSP, narrativas que nos possibilitam um panorama de práticas educativas para surdos na universidade.

Esses contextos estão interligados e não seguem uma ordem sequencial (Mainardes, 2006). Além disso, permitiram um refinamento para análises de contextos micros (Ball, Maguire; Braun, 2021). Isso significa que a análise de políticas em contextos específicos é profícua, mas demanda variáveis inseridas em um macrocontexto histórico, político e social. Vejamos um quadro resumido de dimensões que fundamentam nossas análises.

Quadro 1 - Dimensões contextuais de atuação da política

Dimensões contextuais:

- **contextos situados** (ex.: localidade, histórias escolares e matrículas)
- **culturas profissionais** (ex.: valores, compromissos e experiências dos professores e “gestão da política” nas escolas);
- **contextos materiais** (ex.: funcionários, orçamento, edifícios, tecnologia e infraestrutura);
- **contextos externos** (ex.: grau e qualidade do apoio das autoridades locais; pressões e expectativas de contexto político mais amplo, como classificação do *Ofsted*, posições na tabela de classificação, requisitos legais e responsabilidades)

Fonte: Ball, Maguire e Braun (2021, p. 50).

Como podemos observar, a análise proposta por Ball, Maguire e Braun (2021)¹⁶ considera elementos atuantes no espaço das instituições e ainda aqueles fora delas. Pensando sobre isso, arriscamos afirmar que o que temos atualmente são práticas generalizadas, justificadas pelo dispositivo jurídico que norteia políticas de acessibilidade e que visam reforçar um discurso de inclusão, mas que não têm sido suficientes para afirmarmos que, na prática (atuação das políticas), as políticas sejam efetivas.

Nessa linha, em nossas análises, consideramos um contexto situado (UFMA), culturas profissionais específicas (documentos institucionais, experiências diretas de TILSP e indiretas de surdos¹⁷, bem como um panorama da gestão acerca das demandas para pessoas com deficiência e específicas para as comunidades surdas), contextos materiais (quantitativo de profissionais, infraestrutura e outros investimentos) e contextos externos (principalmente uma legislação que influi na dinâmica interna da universidade).

No que diz respeito à educação de surdos na UFMA, é gradual a ampliação de discentes em diferentes cursos, quebrando um ideário recorrente de que os surdos geralmente optam por cursos da área educacional (principalmente pedagogia, Letras-Libras)¹⁸. Além dessas graduações, cursos como Contabilidade, Farmácia, Odontologia, Turismo, Designer, Artes Visuais, Teatro, Hotelaria, Ciências Sociais e Matemática receberam e/ou recebem acadêmicos surdos. No entanto, como vamos discutir melhor nos capítulos de análises, a permanência desses surdos encontrou/encontra conflitos que vão além do uso da Libras, necessitando do acesso a outras políticas públicas, inclusive de investimentos na educação básica, já que muitos surdos chegam no ensino superior sem conhecimentos linguísticos e de mundo suficientes para acompanhar a dinâmica universitária.

Ball (Mainardes; Marcondes, 2009) chama atenção para a implantação das políticas. Para ele, não é uma imposição e aplicação, mas a articulação de ações políticas exercida pelos sujeitos. Dessa relação entre as políticas instituídas e as vivências advindas da prática, podemos dialogar com a categoria conceitual foucaultiana *focos de experiência* que põe em contato saberes e matrizes normativas, gerando novos saberes e novas normas.

As normas legais legitimam o direito à comunicação via línguas de sinais por meio de um profissional TILSP, o direito aos serviços públicos por meio da Libras, o direito à

¹⁶ Cabe uma nota para explicar que o foco dos autores são escolas secundárias. Porém, nesta pesquisa, ampliamos para o espaço universitário, entendendo que os fatores elencados são passíveis de generalização em outros contextos educacionais.

¹⁷ Chamamos de experiências indiretas, situações vivenciadas pelos estudantes surdos extraídas das narrativas dos TILSP participantes. Logo, não foram narradas pelos próprios surdos.

¹⁸ Essa afirmativa é empírica, a partir da minha atuação como TILSP educacional há quinze anos, sendo dez na UFMA, e acompanhando a caminhada profissional de surdos e suas escolhas acadêmicas.

educação bilíngue, tendo as línguas sinalizadas como primeira língua e a língua portuguesa como segunda língua e tantos outros direitos que amparam as pessoas surdas. A questão a ser pontuada é que foram as experiências e as pressões sociais que levaram a instituição da legislação e a geração de novas matrizes normativas.

Nesse ponto, os contextos práticos possuem relevância ímpar. Assim, em nossa pesquisa, questionamos sobre a presença das línguas de sinais no espaço universitário, olhando para eventos da vida social da universidade nos quais há TILSP disponíveis. Convidamos a uma reflexão sobre uma educação bilíngue na Educação Superior a partir de experiências de TILSP (agentes institucionais). Parece-nos um ciclo repetitivo, superado e autocentrado, principalmente quando entramos em debates de generalização das pessoas com deficiência, colocando-as em um mesmo patamar. Porém, consideramos que ainda há muito a se discutir.

A educação inclusiva é uma realidade (pelo menos em um movimento discursivo), logo, os direitos das pessoas com deficiência são amparados legalmente e estão sendo garantidos. Dessa forma, as necessidades dos surdos estão sendo supridas, porque TILSP são acionados para uma acessibilidade linguística. Contudo, não é tão simples! As mais variadas experiências estão gritando para a urgência de reformulações nas normas estabelecidas e a continuidade de ações que funcionem em prol de uma educação de qualidade. A legislação é real, mas a materialização é relativa.

As políticas como discursos demarcam relações de poder, concebem as experiências e as pressões sociais como práticas de resistências. Para Foucault (2010), em quaisquer relações, há forças de resistências, tentativas de condução dos outros, relações móveis, com ações também em prol do cuidado de si. Pensando nisso, no âmbito das políticas educacionais, os sujeitos estão imersos em relações de poder que os fazem tomar posições, construir práticas de resistência que poderão levá-los a refletir sobre seu papel e o papel dos outros no âmbito das instituições (Ball; Olmedo, 2013).

No caso da educação de surdos na UFMA, consideramos como resistência intervenções dos agentes para lidar com situações não previstas (ou implícitas) nos documentos norteadores: tomadas de decisões na gerência de conflitos com outros agentes institucionais, administração de divergências trabalhistas, proposição de projetos e atividades que valorizem as comunidades surdas na universidade, produção de conhecimento para melhor compreender as dinâmicas da educação de surdos na instituição, etc. Resistências diante de políticas oficiais que destoam e/ou invisibilizam peculiaridades linguístico-culturais das pessoas surdas e das necessidades mínimas para atuação do TILSP.

Pensemos nos diversos modos de existência dos sujeitos surdos e suas subjetividades: surdos oralizados, surdos oralizados e sinalizantes, surdos sinalizantes, surdos com perda auditiva total, surdos com resquícios de audição, surdos-cegos, surdos com experiências auditivas e visuais, surdos que nasceram com a deficiência sensorial (surdez e/ou cegueira), surdos com outras deficiências. Cada um desses sujeitos demanda recursos de acessibilidade específicos, desenvolvem estratégias de socialização diferenciadas em contextos sociohistóricos distintos. Na adoção de políticas educacionais para esse público é imprescindível ter em mente que o acesso à Libras é necessário, mas não suficiente. Há outras ações e discussões conceituais importantes.

Ball (2011, p. 37) pontua o caráter dialógico das políticas educacionais, no sentido de acionarem outras políticas em circulação, de modo que “[...] o estabelecimento de uma pode inibir, contradizer ou influenciar a possibilidade de fixação de outras”. Nessa perspectiva, o autor reconhece que a multiplicidade de possíveis tensões pesquisadas no campo de políticas educacionais pode instigar o não fechamento teórico para lidar com os paradoxos, mas não necessariamente uma incoerência.

Nesse ponto, propomos ampliar o debate ao campo das Políticas Linguísticas, uma vez que o carro-chefe da educação de surdos tem sido o dispositivo linguístico, para pensá-las de maneira especial como uma realidade na esfera educacional, articulando discussões em torno de Políticas Linguísticas Educacionais¹⁹.

1.3 Não é somente sobre línguas: políticas linguísticas educacionais para surdos

Spolsky (2004; 2016) define política linguística a partir de três componentes centrais: práticas linguísticas concretas, crenças e valores em relação à língua e esforços de alguns membros para mudar as práticas e as crenças existentes, ou seja, o que é efetivado, o que os sujeitos pensam sobre isso e as ações para transformar as práticas. O autor afirma que a linguagem e a política linguística ocorrem em contextos complexos e dinâmicos, influenciados por fatores não linguísticos: políticos, sociais, culturais, religiosos, etc.

É nessa linha que fundamentamos a perspectiva dessa tese, ao considerarmos que as políticas linguísticas educacionais para surdos na Educação Superior são compostas por práticas, crenças dos sujeitos falantes e de outros agentes em relação às línguas de sinais e as

¹⁹ Políticas linguísticas alinhadas às dinâmicas educacionais (Spolsky, 2004). Nossa apropriação e escolha do termo é fruto de debates realizados na disciplina Políticas Linguísticas Educacionais, ministrada pela Profa. Dra. Cristine Gorski Severo, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em 2023.

iniciativas para modificar as práticas existentes. Um espaço de tensionamentos que não depende apenas da presença/ausência das línguas de sinais e de TILSP na universidade, mas é ativado por contextos diversificados.

Sobre Políticas Linguísticas, Calvet (2007)²⁰ faz referência às determinações que relacionam as línguas e as sociedades, intervenções que influem no status das línguas envolvidas e nas práticas sociais. O autor nos convida a entrelaçar os estudos linguísticos e as lutas dos falantes e das comunidades, assim como considerar o poder (ou poderes) em funcionamento que determinam o planejamento linguístico (mais no âmbito governamental) e a função social das línguas. Três fatores são importantes na dinâmica de intervenção: a língua em si, o ambiente linguístico (presença/visibilidade) e a legislação. Assim, políticas linguísticas podem ser pensadas no bojo dos movimentos políticos e sociais (Calvet, 2007).

Spolsky (2009) propõe um olhar para as políticas linguísticas a partir dos níveis de gestão, os quais influenciam nas escolhas de determinadas variedades e no gerenciamento de regras. Dessa forma, há um nível de gestão mais simples, que parte das pessoas, uma gestão micro, realizada em um domínio específico (família, por exemplo) e uma gestão macro, governamental. Nesse viés, não pensamos em políticas linguísticas como um movimento hierárquico de cima para baixo, ainda que também esta seja uma possibilidade.

Essa perspectiva proporciona um diálogo com a vertente teórica que trouxemos no item 1.2 sobre as políticas educacionais, compreendendo a relação entre contextos micro e macros e o papel dos agentes no gerenciamento das políticas. Assim, o caminho sugerido pelas discussões no âmbito das políticas linguísticas (educacionais ou não) nunca é somente sobre língua, necessitando, na verdade, de uma aproximação com outras políticas públicas.

Entendemos, portanto, que a política não se restringe à dimensão institucional de políticas públicas regulatórias que visam orientar e prescrever comportamentos através do dispositivo jurídico-político, mas inclui uma relação entre as diferentes intervenções institucionais - através de legislações/regulamentações e políticas públicas - e a dinâmica sociopolítica envolvida nos usos e nas ideologias linguísticas (Severo, 2022, p. 25-26).

No que se refere às pessoas surdas, a presença nos espaços educacionais foi/é possível a partir de uma luta histórica assinalada na esfera da Educação Especial e, a partir da década de 1980, ganhando força com os ideais da Educação Inclusiva. A inclusão de discentes surdos possui como ponto de partida o uso das línguas de sinais, como um direito que lhe

²⁰ Calvet (2007) e Lagares (2018) trazem discussões que se assentam, principalmente, no campo da sociolinguística. Esta proposta não pretende se situar nessa arena teórica, mas explora os desdobramentos interdisciplinares que emergem dos debates trazidos pelos autores, especificamente a relação entre as línguas, as práticas sociais e governamentais, no intuito de pontuar questionamentos no que se refere à comunidade surda.

cabe, e como ferramenta primordial para seu desenvolvimento sociocognitivo. No entanto, não se trata de usar as línguas de sinais, em uma simples imersão nas instituições.

Lacerda (2023)²¹ apresenta um panorama sobre as políticas linguísticas e de acessibilidade na educação de surdos. Para a autora, políticas linguísticas educacionais para surdos perpassam pelo fomento e divulgação das línguas de sinais, também com ações que extrapolam os muros da escola, como por exemplo, estímulo e apoio às famílias, foco em políticas direcionadas aos surdos e não à maioria ouvinte, formação de profissionais (inclusive surdos), investimentos que propiciem o acesso precoce à língua (antes mesmo de chegar à escola), legitimação de uma política bilíngue para a sociedade (e não apenas escolar), além de uma transversalidade entre políticas públicas.

Todas as questões pontuadas por Lacerda (2023) são previstas pela legislação, principalmente pelo Decreto nº 5.626/2005 e pela Lei nº 14.191/2021. Todavia, quando se fala de efetivação de ações, esbarramos em questões econômicas e políticas que interferem no acesso à língua e no real desenvolvimento dos discentes surdos. Investimentos em políticas sociais e educacionais são secundários quando comparados com investimentos que visem a recuperação da audição e/ou o desenvolvimento da oralidade.

Quando olhamos para a Educação Superior, por exemplo, deparamo-nos com perfis de surdos que ingressam sem um domínio linguístico seja da Libras seja da língua portuguesa, muitas vezes com um conhecimento de mundo restrito e que ainda enfrentam um olhar capacitista, determinado por sua limitação sensorial e de linguagem. Esse quadro poderia ser amenizado se os investimentos em políticas públicas na educação básica com foco no desenvolvimento global desses alunos fossem mais reais.

O atendimento aos discentes surdos no espaço acadêmico põe em voga movimentos sociais mais amplos. Alguns dos déficits mencionados também ocorrem com alunos ouvintes oriundos de outras minorias sociais, o que nos permite afirmar, mais uma vez, que políticas linguísticas educacionais vão além da língua para serem articuladas a políticas públicas. Para Santos (2016), a presença de minorias no espaço acadêmico, historicamente elitista, é fruto das resistências no contexto de uma reorganização política neoliberal.

Lagares (2018) chama atenção para as minorias linguísticas e as discussões estabelecidas no campo da inclusão. O autor fala-nos sobre o ativismo linguístico, constituído a partir da intervenção de grupos sociais, entre eles os surdos. A essa colocação somamos o

²¹ Mesa de abertura do I Encontro de Políticas Linguísticas Educacionais, intitulada “Inclusão e direito linguístico na escola”, realizada em 24 de abril de 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RBrQE0HHImQ>.

que pontua Rajagopalan (2013): a militância tem importância na arena das políticas linguísticas, mas é apenas uma parte pequena. O autor afirma ainda que política linguística se constitui em torno de reflexões acerca de línguas específicas, mas não tende a se aproximar da Linguística, ocupando um lugar no campo das ciências políticas.

Com discussões iniciadas na década de 1950, inicialmente foi pensada no rol do planejamento linguístico, destacando ações realizadas pelo poder estatal (altas esferas), de cima para baixo. No entanto, o debate atual compreende ações mobilizadas pela base, que brotam no nível micro. Assim, na realização das políticas linguísticas, a participação social não deve ser negligenciada, reforçando o caráter político que representam (Rajagopalan, 2013).

Muitos países, instituições e grupos sociais não possuem políticas linguísticas formais ou escritas, sendo a natureza de sua política linguística derivada de práticas e crenças linguísticas. Mesmo onde há uma política linguística formal e escrita, o efeito sobre as práticas linguísticas não é garantido e nem consistente (Spolsky, 2004, p. 8, tradução nossa²²).

A citação de Spolsky (2004) chama atenção para a importância das políticas explícitas, como também o valor das políticas implícitas, localizadas, e as implicações na modificação de práticas. Nesse ponto, situamos grupos minorizados que buscam o acesso à educação por meio da valorização das línguas e dos aspectos culturais inerentes a ela, uma discussão que emergente no setor jurídico. O Direito Linguístico é aqui considerado como campo do saber que busca problematizar os direitos e deveres dos sujeitos e grupos em torno das línguas (Abreu, 2020; Sigales-Gonçalves, 2020), acionando debates em torno dos direitos humanos, conforme sugere Severo (2022).

Dessa forma, a garantia de direitos linguísticos é atrelada a outras políticas públicas (saúde, educação, segurança pública, etc.), considerando que a aplicabilidade da lei precisa ser pensada em práticas situadas. Para isso, é crucial uma análise de políticas que considere contextos macros (Ball, 2011; Mainardes; Marcondes, 2009). Assim, ao vincularmos direitos linguísticos a um prisma mais complexo, movemos debates e práticas em torno das línguas e de minorias linguísticas, buscando garantir direitos humanos universais.

Considerados por muitos hoje em dia como um dos “direitos humanos fundamentais”, os direitos linguísticos podem ser garantidos por leis, ainda que a mera existência de uma legislação não seja suficiente para a realização plena de

²² Many countries and institutions and social groups do not have formal or written language policies, so that the nature of their language policy must be derived from a study of their language practice or beliefs. Even where there is a formal, written language policy, its effect on language practices is neither guaranteed nor consistent.

políticas linguísticas que pretendam garanti-los, assim como também a mera existência dessas políticas não garante que esses direitos sejam respeitados no confronto com o real (Rodrigues, F., 2018a, p. 34)

Essa afirmação vai ao encontro do que mencionamos acerca da garantia de direitos em textos legais e o exercício dos direitos estabelecidos. As comunidades surdas têm sido amparadas por regulamentações, mas ainda são necessárias políticas de proteção desses direitos, de ações pautadas em uma educação bilíngue, de valorização cultural das línguas de sinais e de financiamento.

F. Rodrigues (2018a) aponta algumas dimensões acerca dos direitos linguísticos: individuais/coletivos e direitos das línguas/dos sujeitos. Segundo a autora, há o direito à expressão/falar e à comunicação. No primeiro caso, trata-se de um direito individual considerado no rol dos direitos fundamentais; no segundo, como direito coletivo, no rol dos direitos econômicos, sociais e culturais. Disso decorre que, para o exercício dos direitos linguísticos, é necessária uma interrelação entre o sujeito e a sociedade. No que diz respeito aos direitos das línguas/dos sujeitos, a autora destaca o valor da língua enquanto patrimônio cultural, ainda que destaque o perigo de se afastar os direitos linguísticos como direito dos sujeitos, conseqüentemente, individuais e coletivos.

No contexto brasileiro, foi instituído o Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL) (Decreto nº 7.387, de 9 de dezembro de 2010), com o objetivo de identificar, documentar, reconhecer e valorizar as línguas com relevância para a memória, história e identidade da sociedade brasileira (Brasil, 2010). Em 2016, foi publicado o Guia de Pesquisa e Documentação do INDL que reforça o objetivo do inventário: “[...] a valorização e a promoção da diversidade linguística brasileira que, além do Português e de suas variedades, compreende línguas indígenas, de imigração, crioulas, de sinais, entre outras” (IPHAN, 2016, p. 10).

Como observamos com a leitura dos documentos referentes ao INDL, as línguas de sinais brasileiras são consideradas na proposta, como objetos de fomento de uma diversidade linguística inerente ao nosso país. Um problema notável é a omissão das línguas de sinais, assim como outras línguas que compõem o Brasil histórica e culturalmente, no censo (IPHAN, 2016). Esse fato merece ser citado no intuito de questionarmos até que ponto as políticas linguísticas educacionais (e outras políticas públicas) têm considerado as singularidades das pessoas surdas para além de obrigações jurídicas, para além de uma acessibilidade genérica (pensada para um surdo ‘ideal’), a qual é importante, mas não o bastante.

Essa informação reforça o pensamento colonial do monolinguismo da sociedade brasileira, na qual todos falam a língua portuguesa (Maher, 2013). Para a autora, isso ainda é fortemente reiterado, perpetuando práticas de exclusão de minorias linguísticas. Caso contrário, não seria necessária uma política direcionada à formação de um inventário para reconhecer o valor social, cultural e histórico de línguas não oficiais.

Historicamente, deparamo-nos com um colonialismo linguístico (Silveira; Leviski, 2022), que reverbera a unicidade linguística de um país, bem como demarca discursos que impõem a língua majoritária aos grupos colonizados. Essa imposição de poder ocorre em termos linguísticos, culturais, econômicos e sociopolíticos. Além disso, legitima uma governamentalidade que possui o dispositivo linguístico e jurídico como ferramenta de controle.

O processo de colonização linguística e suas marcas deixadas na mentalidade dos indivíduos, bem como nos procedimentos acadêmicos e administrativos atuais, além de serem responsáveis pelo apagamento/silenciamento das línguas africanas e indígenas no Brasil, também contribuem para a invisibilização da comunidade surda e de políticas públicas que favoreçam a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), para surdos e ouvintes, no território nacional (Silveira; Leviski, 2022, p. 286).

As políticas linguísticas de silenciamento produzem um quadro que tem gerado ações a serem consideradas como políticas de resistências (Maher, 2013). No caso das comunidades surdas, o silenciamento foi/vem sendo quebrado à medida que as normas legais emergem como efeito dos movimentos de lutas. No entanto, as leis aparecem com força reguladora que não apagam os entraves vividos na prática. Afinal, a efetivação prática das políticas envolve expectativas, lutas e ajustes (Mainardes; Marcondes, 2009).

Sigales-Gonçalves (2018; 2019) chama atenção para a perspectiva de compreender uma política linguística como uma política de línguas, entendendo a incompletude das línguas e o quanto são afetadas pelo fator político. Esse cenário é fortemente refletido nas instituições de Educação Superior, onde, apesar da defesa dos direitos linguísticos, o aprendizado da língua dominante é incentivado.

F. Rodrigues (2018a; 2018b) chama a atenção para o fato de não sermos ingênuos diante da gama de reconhecimentos legais em torno dos direitos linguísticos de comunidades marginalizadas linguisticamente. F. Rodrigues (2018a) aponta também uma contradição: historicamente os Estados Nacionais movem um imaginário de unicidade em torno de uma nação, portanto uma língua nacional, mas são esses mesmos Estados que, diante de uma

legislação internacional de direitos linguísticos, aparecem na obrigação de proteção e promoção da diversidade linguística.

Ocorre que a unicidade favorece o controle - político e econômico - e a inserção em uma dinâmica de relações internacionais na conjuntura neoliberal. No entanto, nessa mesma lógica, se deu o debate em torno de direitos de grupos sociais minoritários, em prol de uma diversidade. Dessa forma, o não respeito à diversidade gera resistência, rebeldia, que precisa ser absorvido pelo Estado para a manutenção do controle e da ordem.

Sigales-Gonçalves (2018; 2020) analisa a constituição do Direito Linguístico também pelo estabelecimento de deveres linguísticos, no sentido de adequação às normas linguísticas oficiais. Nessa linha, ousamos afirmar que à medida que uma política linguística governamental se reestrutura para reconhecer a diversidade e proteger os direitos linguísticos, simultaneamente gerencia a manutenção de uma língua oficial à qual as minorias linguísticas precisam se adaptar.

O panorama geral e o reconhecimento da educação de surdos, como tema específico, têm avançado, principalmente com uma gama legal significativa; com a criação de uma diretoria específica (DIPEBS - Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos), no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI), no Ministério da Educação (MEC); com a visibilidade da Libras na mídia e ampliação mercadológica (oportunidades de empregos para TILSP e professores de Libras).

No chão das instituições educacionais a presença de tradutores e intérpretes de Libras representa a ação política mais visível, realidade em muitos espaços sociais, ainda que ausente em muitas cidades e situações. Contudo, a adequação às práticas linguísticas em torno da língua portuguesa prevalece: produção de materiais didáticos (impressos e/ou virtuais), atividades avaliativas, veiculação de informações e documentos são exemplos de dominância do português, circunstâncias em que os surdos precisam (dever) se adequar.

Esse cenário é comum na conjuntura de uma educação inclusiva, na qual os surdos são compreendidos como pessoas com deficiência, portanto amparadas pelas políticas de acessibilidade. Ocorre que, consoante F. Rodrigues (2018b, p. 73), as políticas de inclusão para esse público são válidas, porém, considerando as reflexões e experiências acumuladas desde a Lei nº 10.436/02, “[...] o momento é de alçar a questão ao âmbito do reconhecimento e da garantia dos direitos linguísticos das comunidades surdas do Brasil”.

Esse reconhecimento passa pela tradução e interpretação de/para as línguas de sinais, as quais contribuem para o acesso, acessibilidade, acessibilização, oportunidade de

participação social e valorização linguística e cultural (Santos; Francisco, 2018; Santos; Poltronieri-Gessner, 2019; Furtado, 2024). Para Lacerda (2010), a educação inclusiva exige mais do que acesso à escola e domínio de línguas. É fundamental investir na formação de profissionais e em projetos pedagógicos que promovam uma educação inclusiva efetiva. Nesse contexto, podemos refletir sobre a importância da formação do TILSP para atuar na educação.

Lacerda (2023) afirma que a formação desse profissional ainda é negligenciada. A presença do TILSP favorece a Libras, aos surdos, conseqüentemente uma acessibilidade linguística. No entanto, é necessária uma formação que abarque as necessidades dos contextos de atuação específicos, evitando fragilidades na prática tradutória e interpretativa.

Segundo a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), nº 13.146/2015, é um direito, e dever do poder público, a formação e capacitação do TILSP. Ainda nesse documento, no que concerne ao contexto educacional, para atuar na educação básica é necessário, no mínimo, ensino médio completo e exame de proficiência na Libras. Para atuar no ensino superior (graduação e pós-graduação), o TILSP deve possuir uma formação acadêmica, prioritariamente, curso de Tradução e Interpretação em Libras (Brasil, 2015).

A formação em nível superior já estava prevista no Decreto nº 5.626/2005. No entanto, essas regulamentações são contraditórias no que diz respeito ao cenário das universidades, considerando que os cargos disponibilizados em concursos primam pelo nível médio (D). Esse quadro vem se modificando, mas no âmbito de seletivos e contratos, pois os concursos estão vedados pelo Decreto nº 10.185/2019.

Esse panorama tem sido foco de intenso debate e ganhou um novo capítulo com a promulgação da Lei nº 14.704, de 25 de outubro de 2023, a qual altera a Lei nº 12.319/2010, que regulamenta a profissão de tradutor, intérprete e guia-intérprete de Libras. A nova lei ratifica a formação superior já determinada pelo Decreto nº 5.626/2005, ainda que permita a formação em “curso de educação profissional técnica de nível médio em Tradução e Interpretação em Libras” (Brasil, 2023, at. 2º). Dessa maneira a nova exigência de formação ficou assim determinada:

Art. 4º O exercício da profissão de tradutor, intérprete e guia-intérprete é privativo de: (Redação dada pela Lei nº 14.704, de 2023)

I – diplomado em curso de educação profissional técnica de nível médio em Tradução e Interpretação em Libras; (Redação dada pela Lei nº 14.704, de 2023)

II – diplomado em curso superior de bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras – Língua Portuguesa, em Letras com Habilitação em Tradução e Interpretação em Libras ou em Letras – Libras; (Redação dada pela Lei nº 14.704, de 2023)

III – diplomado em outras áreas de conhecimento, desde que possua diploma de cursos de extensão, de formação continuada ou de especialização, com carga horária mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas, e que tenha sido aprovado em exame de proficiência em tradução e interpretação em Libras – Língua Portuguesa. (Redação dada pela Lei nº 14.704, de 2023) (Brasil, 2010).

Além da formação, precisam ser mencionadas outras questões, direitos constantemente reivindicados. No que diz respeito às condições de trabalho, ficou fixada uma carga horária semanal de 30h e o revezamento por pelo menos dois profissionais em trabalhos com duração superior a 1h. Esses aspectos influem diretamente da dinâmica de trabalho, principalmente no contexto educacional, no qual o TILSP necessita de tempo para se inteirar dos conteúdos trabalhados, para participar de capacitações necessárias aos profissionais da educação, para estabelecer parcerias com outros agentes (Santos; Diniz; Lacerda, 2016; Dias, 2018). Além disso, amenizar a sobrecarga favorece a saúde do profissional e a qualidade dos atendimentos (FEBRAPILS, 2017; Nogueira, 2020; Azevedo, 2023).

Azevedo (2023) apresenta uma correlação de políticas linguísticas e saúde laboral do TILSP. Nesse intuito, a autora aplicou questionários e entrevistas com TILSP atuantes no contexto educacional do Maranhão. Este estudo aponta uma preocupação das políticas oficiais em disponibilizar o profissional, mas não aborda uma qualidade de vida no trabalho.

As especificidades na atuação do TILSP educacional não estão compreendidas no ato interpretativo em si durante as aulas e abrangem elementos inerentes ao contexto pedagógico. O Decreto nº 5.626/2005 enumera as seguintes atuações para os TILSP atuante na educação:

§ 1º O profissional a que se refere o **caput** atuará:

I - nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino;

II - nas salas de aula para viabilizar o acesso dos alunos aos conhecimentos e conteúdos curriculares, em todas as atividades didático-pedagógicas; e

III - no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim da instituição de ensino. (Brasil, 2005, art. 21)

Dessa leitura, fica claro que o TILSP educacional possui especificidades construídas no âmbito didático-pedagógico e no apoio à acessibilidade. Como isso se efetiva? Vamos indicar alguns momentos: interpretações em salas de aulas; acompanhamento de atividades em contraturno; mediações informais com outros agentes (professores, coordenadores, corpo administrativo e alunos); acompanhamento em atividades de campo; participação e acompanhamento nos projetos interdisciplinares; intermediação familiar; mediação em eventos culturais e palestras; participação nos planejamentos, etc. Essas singularidades demarcam o papel do TILSP educacional para além da competência linguística, do domínio de duas línguas, em quaisquer níveis de ensino.

O TILSP lida com relações de trabalho com outros agentes, com interlocução com outros discentes e suas especificidades sociais e culturais, com a formação humana e profissional dos surdos. Dito de outra forma, é participante direto do processo de ensino e aprendizagem das pessoas surdas (Lacerda, 2010; Albres, 2015; Santos; Diniz; Lacerda, 2016). Condições para um trabalho qualitativo se configura em inclusão efetiva e respeito aos direitos linguísticos das pessoas surdas.

Cabe, no entanto, uma ressalva: o TILSP não possui um poder mágico para, a partir do uso das línguas de sinais, resolver todos os problemas que ocorrem no âmbito educacional no que concerne ao desenvolvimento dos discentes surdos. Assim, precisamos avançar em termos de outras políticas públicas para que seja possível a efetivação de uma educação bilíngue, a partir da promoção e proteção dos direitos linguísticos na educação e não apenas o direito à educação (Martins; Lopes, 2024).

Na Educação Superior, essas questões são mais pontuais, uma vez que se trata de um nível educacional que exige uma maior autonomia dos acadêmicos e a intervenção do TILSP possui uma faceta diferenciada, considerando também sua posição mais técnica e menos docente. A isso se soma a especificidade do ambiente acadêmico assentada no tripé ensino, pesquisa e extensão, que direciona a atuação do TILSP para demandas diversificadas - salas de aula, aulas de campo, eventos culturais, palestras, projetos de extensão, estágios, tradução de materiais virtuais disponibilizados em canais da universidade, formaturas, acesso aos serviços oferecidos pela universidade, etc. - inclusive da pós-graduação.

Santos (2015) reforça a necessidade de uma organização trabalhista do TILSP nas universidades federais, dada a pluralidade de contextos que atravessam a atuação nesses espaços e a sobrecarga de trabalho oriunda das demandas. A autora pontua ainda a importância da articulação institucional para propiciar uma atuação qualitativa. Interessa, então, melhor compreender o emaranhado de fios que tecem o fazer desse profissional e como as diferentes políticas se articulam de forma a propiciar o usufruto real dos direitos linguísticos da comunidade surda.

Partindo de reflexões acerca da acessibilidade e da inclusão, chegamos a uma compreensão mais teórica dos estudos estabelecidos no campo das políticas educacionais e linguísticas, entrelaçando suas proposituras com a educação de surdos e, conseqüentemente, para a figura de tradutores e intérpretes de Libras. Seguimos, então, para os dados da pesquisa, verificando o que tendem a evidenciar no que diz respeito às políticas (acessibilidade, educacionais e linguísticas) como propostas e as práticas instituídas no contexto situado da UFMA.

2 PERCURSOS METODOLÓGICOS

2.1 Desenho geral da pesquisa

Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, ainda que haja dados que possam ser quantificados. Optamos por um enfoque interpretativista, no qual tem relevância a compreensão das ações humanas, sendo o objeto de pesquisa construído socialmente (Gil, 2019, p. 30).

O paradigma interpretativista não se fundamenta na existência de uma realidade totalmente objetiva, nem totalmente subjetiva, mas na interação entre as características de determinado objeto e a compreensão que os seres humanos constroem a seu respeito, por meio da intersubjetividade. Assim, pode-se dizer que, de acordo com esse paradigma, o conhecimento acerca da realidade é construído por meio da interação entre as pessoas e o mundo em que vivemos. Não existiria, portanto, uma realidade objetiva a ser descoberta por pesquisadores – como estabelece o positivismo – e nossas teorias acerca da realidade seriam sempre artifícios para conferir significado ao mundo vivido.

Quanto aos objetivos, é considerada uma pesquisa descritiva, pois caracteriza o objeto de estudo, além de permitir o diálogo entre variáveis. Também se trata de uma pesquisa exploratória, porque permite aprofundarmos o problema de pesquisa, tornando-o mais familiar (Gil, 2019). Em questões procedimentais, configura-se como um estudo de caso, assim definido por termos a Universidade Federal do Maranhão como *locus* de pesquisa (Gil, 2018). O estudo de caso é realizado de forma profunda e exaustiva e requer múltiplas formas de obtenção de dados (Gil, 2019).

2.2 Fases da pesquisa

Para obtenção dos dados, realizamos três momentos de coletas:

- 1) pesquisa documental, fase inicial com foco na legislação e em documentos institucionais da UFMA;
- 2) grupo focal com tradutores e intérpretes de/para Libras que compõem o quadro funcional da universidade; e
- 3) entrevista com a chefia da Subseção de Intérpretes de Libras (SIL²³).

²³ A SIL foi estabelecida pela Resolução nº 329 - CONSAD, de 25 de junho de 2024.

2.2.1 Pesquisa documental

A pesquisa documental caracteriza-se a partir de diferentes fontes (Marconi; Lakatos, 2003; Gil, 2019). No caso desta proposta, utilizamos fontes secundárias, especificamente, uma legislação externa (leis, decretos e declarações) que fundamenta a educação de surdos e documentos internos da UFMA, coletados em plataformas virtuais e no site da universidade.

A escolha de uma pesquisa documental justifica-se pela coerência com os objetivos da proposta e pelo aporte teórico, que voltam o olhar para as políticas instituídas na universidade, o que incita o estudo dos documentos oficiais como ponto de análise. Pensar os documentos é um passo para se refletir acerca das políticas que são instituídas, considerando o texto escrito como ferramenta que legitima ações para chegarmos às vivências no espaço universitário.

A legislação geral permeia todo o texto, desde a fundamentação teórica até os capítulos de análise, no intuito de harmonizar as argumentações ao arcabouço jurídico. Os documentos internos (quadro 2) compõem o principal foco da pesquisa documental e são tomados como análise, principalmente, no capítulo três. Foram lidos na íntegra e realizamos recortes de trechos que interessam à temática deste estudo. Em alguns pontos, a mera menção ao documento, sem necessariamente transcrever alguma parte, foi suficiente para as discussões estabelecidas.

Quadro 2 - Documentos internos da UFMA selecionados para as análises

Documento	Escopo
Edital GR nº 1/2009	Concurso para técnicos-administrativos, entre os quais para de TILSP.
Edital PRH nº 1/2013	Concurso para técnicos-administrativos, entre os quais para de TILSP.
Edital PRH nº 2/2017	Seletivo específico para contratação de TILSP.
Edital PRH nº 02/2019	Seletivo específico para contratação de TILSP.
Edital PROGEP nº 03/2020	Seletivo específico para contratação de TILSP.
Edital PROGEP nº 242/2021	Seletivo específico para contratação de TILSP.
Regimento geral da UFMA	Expõe orientações acerca de aspectos estruturais, didáticas, administrativas, científicas e disciplinares no âmbito da universidade.
Resolução nº 325 - CONSUN (2020)	Aprova o regimento interno da reitoria e dá outras providências.
Guia de acessibilidade	Informações e orientações para o atendimento às pessoas com deficiência na universidade.
Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2022/2026)	Apresenta um panorama da universidade, destacando aspectos administrativos, acadêmicos, infraestruturais, objetivos e metas.

Plano Diretor de Tecnologia da informação e comunicação (2022/2027)	Instrumento atrelado ao PDI que alia estratégia institucional com tecnologias para potencializar o sucesso organizacional.
Resolução nº 2.858/2023 - CONSEPE	Dispõe sobre o atendimento de acessibilidade e inclusão educacional no âmbito da UFMA.
Resolução nº 3.050/2023 - CONSEPE	Dispõe sobre a criação e implantação da Política Linguística da Universidade Federal do Maranhão.

Fonte: Elaboração própria.

Dessa maneira, a pesquisa documental foi imprescindível para compreendermos como as políticas públicas externas influenciam o contexto da universidade, para chegarmos, em um segundo momento, às práticas sociais construídas na universidade em torno das pessoas surdas.

2.2.2 Grupo focal

O grupo focal, segundo Gondim (2002), permite analisar os conteúdos, os comportamentos, a convergência de discursos acerca de determinado tema, a influência grupal. Nesse sentido, o pesquisador se apresenta como moderador do grupo, estabelecendo tópicos de discussão e estimulando a interação. O olhar do pesquisador vai além das interações verbais, captando informações que se dão até mesmo pelo silêncio e por elementos não-verbais.

Os encontros foram compostos por TILSP lotados na Diretoria de Acessibilidade, a pesquisadora como moderadora, 1 a 3 observadores (pesquisadores da área de Libras e/ou educação) e uma pessoa de apoio tecnológico. Os observadores de apoio possuíram a função de acompanhar a dinâmica do grupo e registrar aspectos que possam ter passado despercebidos pela moderadora. Entre um encontro e outro, a moderadora e os observadores dialogaram acerca da dinâmica estabelecida, intuindo possíveis ajustes nas estratégias de abordagem do grupo.

Realizamos três encontros, a partir de três temáticas centrais: acessibilidade, políticas linguísticas e políticas institucionais (UFMA). Com duração média de 1h a 2h e 30min, aconteceram de modo presencial e foram gravados (áudio e vídeo), com o consentimento dos participantes, possibilitando a retomada e a transcrição dos trechos necessários às análises.

Para possibilitar a participação dos tradutores e intérpretes de Libras, os encontros foram realizados na semana de formação, antes do início do semestre 2023.1, em datas

previamente estabelecidas com a coordenação²⁴. Para tanto, enviamos a proposta da pesquisa para DACES, via e-mail institucional, esclarecendo os objetivos do estudo, inclusive para envio e assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos participantes.

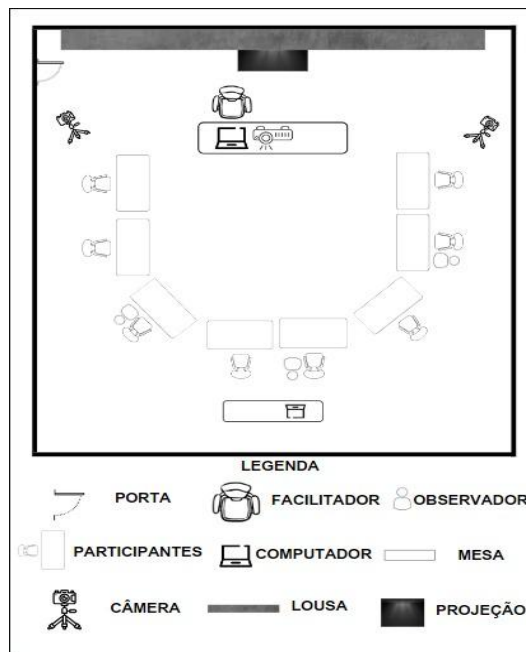
Quadro 3 - Resumo dos encontros do grupo focal

Data	Quantidade de participantes ²⁵	Duração	Foco
01/03/2023	5 (4)	1h 02min 06s	Acessibilidade
08/03/2023	5 (4)	1h 33min 49s	Políticas linguísticas
13/03/2023	4 (3)	2h 39min 50s	Políticas institucionais (UFMA)

Fonte: Elaboração própria.

Entre 2022.2 e 2023.1, fomos informados que havia uma média de quinze TILSP em atividade. Por isso, no primeiro encontro, contamos com três observadores pressupondo que haveria um número de intérpretes significativo.

Figura 1 - Layout da cena no primeiro encontro



Fonte: Elaboração própria.

²⁴ Na época da coleta ainda não havia Subseção de Intérpretes de Libras, por isso o contato era diretamente com a gestão da DACES, que encaminhava para a coordenação de TILSP (atual chefia da SIL).

²⁵ Informamos a quantidade real de participantes em cada encontro. No entanto, após a realização dos encontros, houve uma desistência. Por isso, nas análises, vamos considerar apenas as narrativas de 4 participantes no primeiro encontro, 4 no segundo e 3 no último encontro.

No primeiro dia, iniciamos com apresentação da pesquisa e explicamos a importância dos encontros e da colaboração dos participantes. Em seguida, abrimos a discussão com a leitura de um trecho da Declaração de Salamanca (ONU, 1994) sobre políticas educacionais e passamos a vez para o grupo, deixando os participantes livres para comentar o que achassem pertinente. Nesse momento, houve uma certa resistência para iniciar, mas, após a primeira fala, as demais fluíram. Durante as falas, intervimos pontualmente para apresentar mais duas citações e estimular o diálogo.

Figura 2 - Slide de discussão do primeiro encontro

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA (ONU, 1994, p. 07)
 “Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso a educação em sua língua nacional de signos”.

BALL; MAINARDES (2011, p. 14)
 “A política pode estar relacionada à organização das práticas e à relação que elas têm com alguns tipos de princípios. Elas não são, no entanto, fixas e imutáveis e podem ser sujeitas a interpretações e traduções e compreendidas como respostas a problemas da prática”

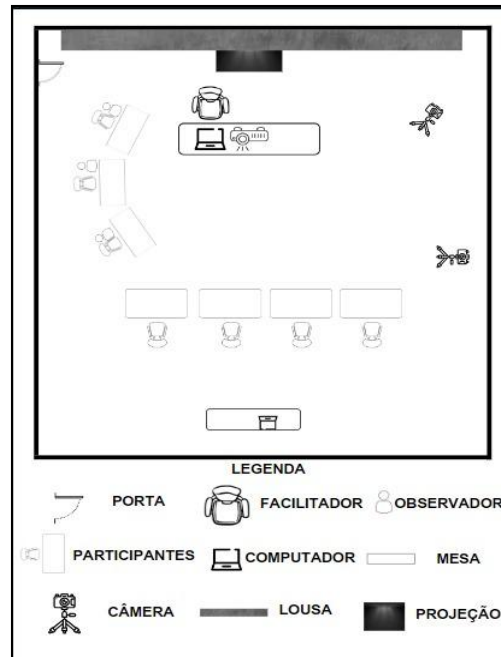
BRASIL (2015)
 Art. 3º Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se:
 I - **acessibilidade**: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida;

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:
 I - sistema educacional inclusivo em **todos os níveis e modalidades**, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;
 II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir **condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade** que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena.

Fonte: Elaboração própria.

No segundo encontro, ainda acreditando em uma adesão significativa, convidamos os três observadores, porém apenas dois puderam participar. Seguimos a mesma dinâmica do primeiro momento, mas mudamos o posicionamento dos observadores, agrupados ao lado da mediadora, uma vez que percebemos uma inquietação de alguns participantes com anotações realizadas. Apesar da ausência de um participante do primeiro encontro, a chegada de um novo manteve o mesmo número de participantes nos dois encontros.

Figura 3 - Layout da cena no segundo encontro



Fonte: Elaboração própria.

As discussões buscaram adentrar questões linguísticas e educacionais das pessoas surdas. Para tanto, seguimos com a dinâmica de apresentação de slides com citações que contribuem para o tema.

Figura 4 - Slide 1 de discussão do segundo encontro

RODRIGUES (2018, p. 34)

“Considerados por muitos hoje em dia como um dos “direitos humanos fundamentais”, os **direitos linguísticos podem ser garantidos por leis**, ainda que a mera existência de uma legislação não seja suficiente para a realização plena de políticas linguísticas que pretendam garanti-los, assim como também a mera existência dessas políticas não garante que esses direitos sejam respeitados no **confronto com o real.**”

NASCIMENTO; FERNANDES; JESUS (2020, p. 15)

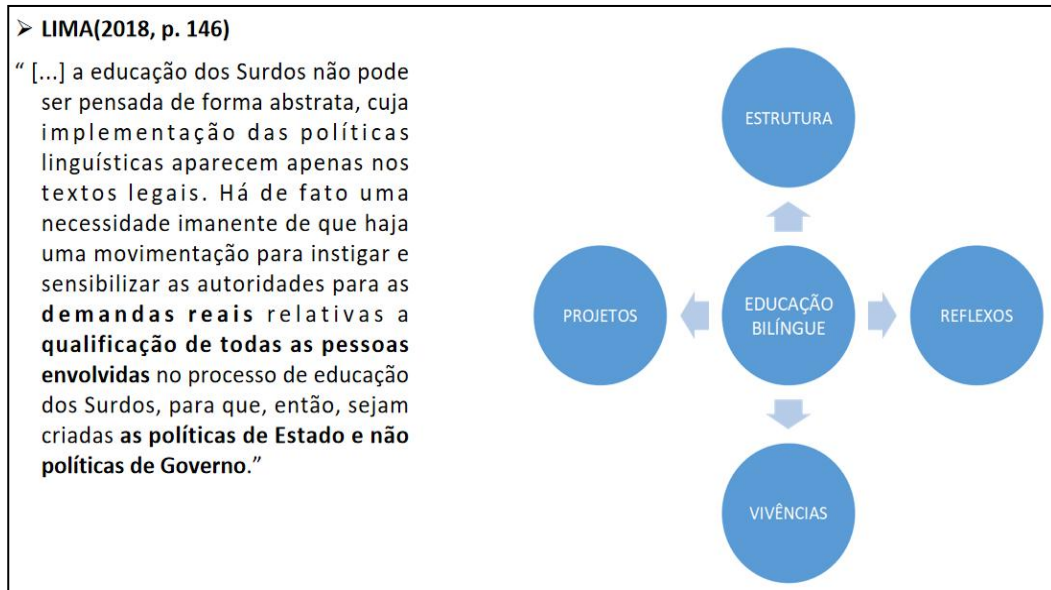
“[...] apesar de o direito à **educação bilíngue** estar progressivamente sendo consolidado como um fundamento da política educacional para surdos, tem sido ainda inconsistente o debate de reconhecer a **necessidade de ações de planejamento e intervenção** no campo de políticas de línguas minoritárias em contexto escolar bilíngue”.

LEI 14.191 (BRASIL, 2021)

Art. 3º § 3º “Na **educação superior**, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos estudantes surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas efetivar-se-á mediante a **oferta de ensino bilíngue e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais.**”

Fonte: Elaboração própria.

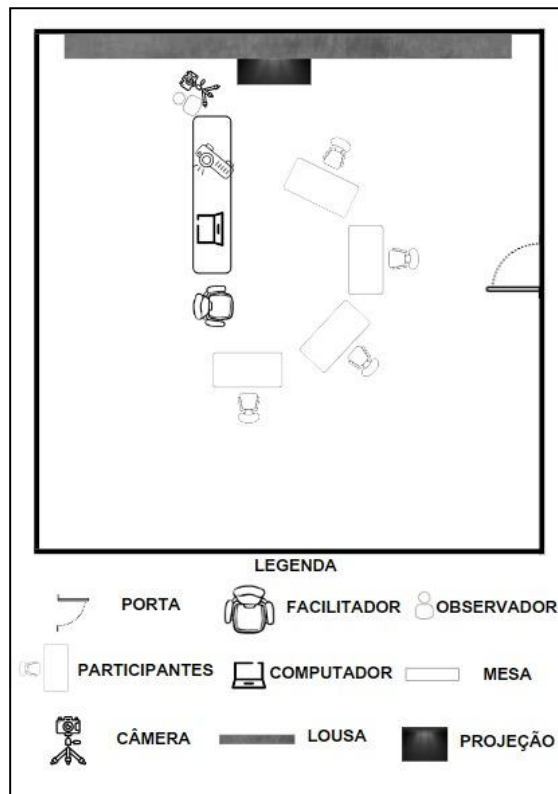
Figura 5 - Slide 2 de discussão do segundo encontro



Fonte: Elaboração própria.

No terceiro encontro, mudamos de espaço e, tendo em vista o número de adesões dos participantes nos dois primeiros momentos, mantivemos apenas um observador.

Figura 6 - Layout da cena no terceiro encontro



Fonte: Elaboração própria.

A participação no último dia foi mais fervorosa, apesar de contar com um TILSP a menos, uma vez que a discussão foi especificamente sobre a dinâmica da universidade. Para isso, projetamos recortes de documentos internos (guia de acessibilidade, Plano de Desenvolvimento Institucional e Plano Diretor de Tecnologia).

Figura 7 - Slide 1 de discussão do terceiro encontro

DOCUMENTOS INTERNOS

GUIA DE ACESSIBILIDADE

- Assegurar a **permanência** exitosa dos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação na UFMA;
- Promover a **articulação entre os setores** para melhorar o atendimento dos estudantes com deficiência na universidade;
- Contribuir com **informações que auxiliem na organização do trabalho pedagógico** dos professores, bem como na organização de aulas inclusivas;
- Estimular e dinamizar o conhecimento sobre como contribuir com o sucesso das pessoas com deficiência na sociedade e na universidade;
- **Recomendar algumas dicas de convivência e colaboração** entre pessoas com e sem deficiência;
- **Instrumentalizar professores e servidores** quanto a um atendimento inclusivo;
- Contribuir para a **redução ou eliminação de barreiras** atitudinais, físicas, pedagógicas e de comunicação e informação;
- **Fomentar práticas** que se fundamentem nos direitos humanos, incentivando o respeito à diversidade, à discussão das diferenças e à participação das pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação.

Fonte: Elaboração própria.

Figura 8 - Slide 2 de discussão do terceiro encontro

DOCUMENTOS INTERNOS (recortes no atendimento aos surdos)

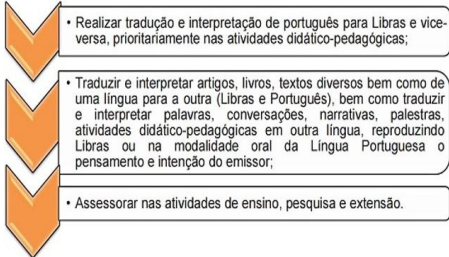
➤ **GUIA DE ACESSIBILIDADE**

- Estrutura
- TILS

➤ **GUIA DE ACESSIBILIDADE**

- Demandas (presenciais e virtuais) em sala;
- Demandas extraclasse;
- Oficinas
- Capacitação aos TILS
- Orientação aos docentes
- Adaptações curriculares

SERVIÇOS PRESTADOS:



- Realizar tradução e interpretação de português para Libras e vice-versa, prioritariamente nas atividades didático-pedagógicas;
- Traduzir e interpretar artigos, livros, textos diversos bem como de uma língua para a outra (Libras e Português), bem como traduzir e interpretar palavras, conversações, narrativas, palestras, atividades didático-pedagógicas em outra língua, reproduzindo Libras ou na modalidade oral da Língua Portuguesa o pensamento e intenção do emissor;
- Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Fonte: Elaboração própria.

Figura 9 - Slide 3 de discussão do terceiro encontro

➤ **PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL (PDI 2022/2026) - Objetivos e metas para acessibilidade**

- (AC7) Estimular a oferta de cursos de capacitação na área de Educação Especial e Inclusão para equipe técnica da DACES, professores, demais servidores e colaboradores;
- (AC9) Regular o horário de funcionamento da DACES com atividades contínuas, regime de turnos ou escalas em período igual a doze horas ininterruptas, melhorando a prestação de serviços aos discentes e qualidade de vida dos servidores;
- (AC13) Ampliar o quadro de profissionais especializados para discentes com deficiência da graduação e pós-graduação.

➤ **PLANO DIRETOR DE TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (PDTCI 2022/2027)**

- Abarca metas de acessibilidade: reflexos?

➤ **PARA FINALIZAR**

- Que outras narrativas gostariam de expor?
- Que pontos ainda não foram debatidos que precisam ser destacados?

Fonte: Elaboração própria.

Em todos os encontros, quando necessário, a pesquisadora lançou questionamentos a partir da fala de algum participante, intuindo explorar mais os assuntos expostos e estimular a interação entre os participantes.

2.2.3 Entrevista

Inicialmente, o plano da pesquisa previa a realização de entrevista com a gestão. No entanto, a riqueza e a profundidade das narrativas coletadas nos levaram a reconsiderar essa etapa. Ao analisar as narrativas, percebemos que alguns pontos poderiam ser mais bem compreendidos. Por isso, decidimos manter a entrevista com a chefia da Subseção de Intérpretes de Libras (SIL), para complementar e esclarecer os dados obtidos.

A entrevista foi do tipo semiestruturada. Para Gil (2019) esse tipo de entrevista possui um roteiro prévio, mas flexibilidade na ordem das reformulações e no teor da conversação. O diálogo se desenvolveu em torno de assuntos que emergiram das narrativas obtidas no grupo focal: organização do trabalho (carga horária, quantitativo e contratação de TILSP, reestruturação do setor, relação inter e intrasetorial, perfil dos discentes matriculados, desafios encontrados e ações realizadas.

O encontro foi virtual e aconteceu no início de fevereiro de 2025, via *Google Meet*, com duração de 2h28min. Embora gravado, não houve transcrição, pois o objetivo era a consolidação de informações gerais, e não a análise de falas específicas.

2.2.4 Sujeitos participantes

Selecionamos como participantes do grupo focal tradutores e intérpretes de Libras/Português pertencentes ao quadro funcional da UFMA, excetuando a profissional que ocupa o cargo de chefia da SIL.

Quadro 4 - Perfil geral²⁶ dos participantes do grupo focal

Formação inicial	Formação continuada	Forma de contrato	Campo de atuação	Tempo de atuação
- Ciências Sociais - Letras - Letras-Inglês - Letras-Libras - Pedagogia	<u>Cursos <i>Lato Sensu</i></u> - Especialização em AEE no Ensino Superior e Libras - Especialização em Educação Bilíngue; - Especialização em Educação Especial, Inclusão e Libras - Especialização em Educação Inclusiva	- Concurso - Contrato	- Educacional (principal) - Comunitário - Cultural - Jurídico - Político - Religioso	De 6 a mais de 35 anos.
	<u>Cursos <i>Stricto Sensu</i></u> - Mestrado Ciências da Educação - Mestrado em Educação - Mestrado em Letras - Doutorado em Educação (em andamento)			

Fonte: Elaboração própria.

²⁶ Visando resguardar a identidade dos informantes, optamos por não divulgar informações detalhadas sobre cada participante, em consonância com princípios éticos.

Os participantes do grupo focal ocupam uma faixa etária entre 36 e 54 anos, com graduação na área de Ciências Humanas e Sociais e formação continuada em campos afins à educação de surdos, sendo cursos concluídos (especialização e mestrado) ou em andamento (doutorado) e cursos de aperfeiçoamento. Dos participantes, houve uma desistência. Dos que permaneceram como sujeitos da pesquisa, apenas um tem contrato de trabalho por tempo determinado (terceirizado) e os demais são efetivos.

No que diz respeito ao tempo de atuação, apenas um participante possui seis anos e os demais possuem mais de vinte anos de atuação como TILSP em contextos diversificados, porém a educação é sempre a área principal, inclusive, todos também possuem experiência na educação básica.

No que se refere à chefia da SIL, participante da entrevista, ocupa um cargo efetivo, tendo mais de quinze anos de trabalho na UFMA. Anteriormente à reestruturação das unidades administrativas e o estabelecimento da SIL, já ocupava o cargo de coordenação de TILSP, porém sem uma portaria efetivada. Possui formação em Ciências Sociais e Letras-Libras (licenciatura), Especialização em Educação Especial e Mestrado em Ciências Sociais (em andamento).

2.3 Aspectos éticos

O projeto de pesquisa, obedecendo à Resolução CNS nº 510/16, do Conselho Nacional de Saúde, foi submetido ao Comitê de Ética da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e aprovado (CAEE 63013422.3.0000.5504). Os participantes foram informados que poderiam, a qualquer tempo, desistir da colaboração com o estudo, mesmo que a pesquisa estivesse finalizada.

Todos os sujeitos, inclusive a equipe de apoio técnico e os observadores, assinaram, eletronicamente, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Autorização de Uso de Imagem e/ou Voz. O TCLE foi redigido no *Google Forms* e expõe informações detalhadas e claras acerca dos objetivos da pesquisa. O link para assinatura dos documentos foi enviado por e-mail para a DACES, com retorno automático para a pesquisadora. Outro ponto a registrar é a não identificação dos sujeitos, sendo designados por pseudônimos.

2.4 Análise e interpretação dos dados

2.4.1 Processo de transcrição

Os dados do grupo focal e da entrevista foram armazenados em arquivo pessoal da pesquisadora. No caso das narrativas coletadas no grupo focal, passaram por transcrições, utilizando o software Transcriptor. Porém, no momento da revisão, notamos muitas falhas, considerando a qualidade das gravações, o que exigiu uma revisão mais apurada.

Durante a escrita, separamos as falas por blocos, ou seja, para cada fala, identificamos o participante com nomes fictícios e o intervalo de tempo correspondente, inclusive as falas da moderadora. No caso da pessoa que desistiu, não transcrevemos, apenas identificamos o intervalo de tempo de sua manifestação.

A identificação do recorte temporal agilizou a análise dos dados. Ao precisarmos consultar o vídeo para observar a dinâmica do grupo ou rever um relato específico, acessamos o momento exato sem necessidade de assistir ao vídeo integralmente. Garcez *et al.* (2014) destacam o caráter analítico das transcrições, passíveis de atualização e constante comparação com o material de origem.

Embora as enunciações tenham sido transcritas literalmente, o foco da análise não recai sobre as escolhas linguísticas. Por isso, optamos pela grafia modificada (Garcez *et al.*, 2014), ou seja, pequenas adaptações na escrita, sempre preservando o conteúdo original das informações. Para isso, convencionamos algumas notações:

Quadro 5 - Notações utilizadas nas transcrições

[...]	Recorte de trechos.
[<i>incompreensível</i>]	Palavras ou pequenas frases não perceptíveis na gravação dos dados
[<i>falas</i>]	Manifestações paralelas (oralizadas ou sinalizadas).
[explicações, sem itálico]	Informações acerca de ações dos participantes e referentes temáticos.
...	Pausa ou espaço de tempo entre as falas.
“entre aspas”	Falas dentro dos relatos.
[nome fictício]	Nomes de pessoas citados durante os relatos.
Negrito	Grifos nossos.

Fonte: Elaboração própria.

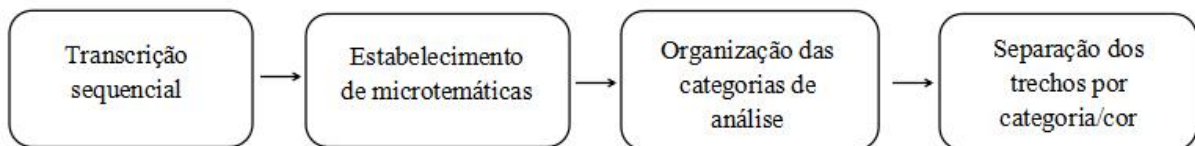
2.4.2 Caminhos analíticos

As análises possuem caráter integrativo, ou seja, abordam o teor dos documentos selecionados, os relatos empíricos e as discussões teóricas. Dessa maneira, entrelaçamos a pesquisa documental, os dados do grupo focal e da entrevista em um diálogo com a literatura apresentada.

O tratamento dos dados deu-se gradualmente e por partes, ou seja, à medida que etapas foram efetivadas, as informações foram sistematizadas e os recortes feitos. Partindo do teor informativo do corpus gerado, as análises fluíram em conformidade com os objetivos e os aportes teóricos. Não pretendemos (e nem é esse nosso objetivo) analisar todos os aspectos, tensões, paradoxos possíveis que emergem. Logo, construímos trajetos temáticos (Guilhaumou; Maldidier, 1997; Fernandes, 2008), uma trajetória de ditos e não ditos situados social e historicamente.

Dessa maneira, organizamos repertórios interpretativos (Spink, 2002), a partir dos documentos e dos relatos, categorizados em trajetos temáticos específicos/categorias de análise (políticas de acessibilidade, políticas educacionais e políticas linguísticas educacionais).

Figura 10: Processo de categorização dos dados



Fonte: Elaboração própria.

Essas frentes não foram pensadas linear e/ou hierarquicamente, ainda que ocupem capítulos específicos, mas são passíveis de convergências, no intuito de compreendermos as políticas para as pessoas surdas no nível institucional, no processo educacional e em situações que levam em conta o sujeito surdo em uma perspectiva sociocultural e linguística. Os eixos analíticos (trajetos temáticos mencionados anteriormente) foram apoiados nas proposições de Spink (2002; 2010) e Aragaki *et al* (2014) e entrelaçados às discussões teóricas.

3 POLÍTICAS DE ACESSIBILIDADE E O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DOS DOCUMENTOS

Iniciamos com um olhar para a acessibilidade, considerando que, historicamente, é esse conceito que orienta as ações direcionadas às pessoas com deficiência, dentre as quais podem ser localizadas as pessoas surdas. Dito de outra maneira, ainda que possamos afunilar nossas discussões para aspectos socioculturais, os quais balizam as iniciativas assentadas no campo das políticas linguísticas educacionais, discussão realizada no capítulo 5, as proposições que norteiam a educação de surdos na Educação Superior partem de uma legislação e ações no âmbito das políticas de acessibilidade, instigadas pelo campo da Educação Especial e inclusiva, consolidando políticas públicas direcionadas às pessoas com deficiência.

Nessa linha, o *Programa Incluir* teve papel primordial ao possibilitar investimentos em políticas de acessibilidade na Educação Superior (Castro, 2011). Inicialmente centrado em instituições federais (2005-2008), de 2009 em diante também instituições estaduais puderam concorrer aos editais e ao respectivo financiamento. Mais tarde, as chamadas passaram a ser universalizadas a todas as instituições de ensino superior, sem a necessidade concorrencial via edital (Brasil, 2013).

Entre os recursos e serviços disponibilizados estão inclusos tradutores e intérpretes de Libras, guias intérpretes, equipamentos de tecnologia assistiva e materiais pedagógicos, de acordo com as especificidades dos acadêmicos (Brasil, 2013). Segundo dados apresentados por Castro (2011), a UFMA foi contemplada em 2008. Com isso, a Resolução nº 121 - CONSUN (2009) aprovou a criação do Núcleo Pró Acessibilidade e Permanência de Pessoas com Deficiência à Educação (NAPPEDE), popularmente conhecido como Núcleo de Acessibilidade (NUACE). Em 2019, após uma reestruturação organizacional, o NUACE passou a ser denominado de Diretoria de Acessibilidade (DACES)²⁷.

As datas mencionadas contextualizam o processo de contratação de TILSP, cujo primeiro concurso na UFMA foi realizado em 2009. Vale destacar, inclusive, que os tradutores e intérpretes da UFMA, em sua maioria, estão diretamente vinculados ao setor de acessibilidade, no contexto do atendimento às pessoas surdas, principalmente aos discentes²⁸.

²⁷ Disponível em: <https://portalpadrao.ufma.br/proen/daces/nossa-historia>. Acesso em: 24 jan. 2024.

²⁸ Há apenas duas lotações que fogem a essa regra: o cargo de tradutor intérprete, nível E, e um cargo nível D, exercidos no Curso de Licenciatura em Letras-Libras. Atualmente, considerando as demandas e a necessidade de mais profissionais, os TILSP do setor da acessibilidade atuam no referido curso, mas são lotados na DACES.

Outro ponto crucial que demarca nossas análises a partir das políticas de acessibilidade é considerar que devem alcançar o ambiente acadêmico como um todo. Por isso, olhamos para aspectos intersetoriais e institucionais. Logo, o movimento de nossas análises vai de um contexto macro (instituição e os documentos que a representam) para um contexto micro (as diferentes experiências e práticas relatadas).

3.1 Do texto aos contextos

No Regimento interno da Reitoria (Resolução nº 325/2020 - CONSUN), destacamos aspectos relacionados à redução das desigualdades sociais, ao apoio aos estudantes com deficiência, ao acompanhamento qualitativo das atividades de ensino, dialogando com o estabelecido no Regimento Geral (Resolução CONSUN nº 416/2022) e no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2022-2026). Todos esses elementos coadunam com uma perspectiva inclusiva e respondem as demandas legais estabelecidas em contexto internacional e nacional (ONU, 1990; 1994; 2002. 2006; Brasil, 1988; 2000; 2001; 2002; 2005; 2008; 2011; 2013; 2015).

Um dos documentos mais recentes da UFMA que orienta quesitos de acessibilidade é a Resolução nº 2.858/2023, fundamentada na legislação que ampara as pessoas com deficiência e no conceito de acessibilidade apresentado pela Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015):

I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e **comunicação**, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (Brasil, 2015, art. 3º, grifos nossos).

É válida uma observação em relação à definição em questão: o acesso centra-se em mobiliários, edificações, mobilidade e outros serviços, estando a comunicação e as línguas de sinais significadas como apoio, recursos. A comunicação é mais especificamente definida:

V. Comunicação: forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos

Com a criação da Subseção de Intérpretes de Libras, há uma possibilidade de juntar todos os TILSP da universidade em um mesmo setor.

aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações (UFMA, 2023a, art. 2º)

Como podemos observar, o uso da Língua Brasileira de Sinais está expressa textualmente, mas colocada no mesmo patamar de outros sistemas comunicativos, considerada como instrumento de acessibilidade, distante de concepções socioculturais e linguísticas.

Dessa maneira, a resolução demarca a garantia de recursos didático-pedagógicos, estratégias de avaliação e ensino adaptáveis, adequação do ambiente, formação continuada para docentes e técnicos-administrativos em educação (TAES), dilação de prazos e disponibilização de profissionais especializados, entre eles o TILSP. Prevê, por meio da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEC), em parceria com a Diretoria de Acessibilidade (DACES), a participação em projetos, cursos, eventos, programas e prestações de serviços. Além disso, sinaliza a assistência estudantil e a captação de recursos para demandas mapeadas pela DACES. Ao setor da biblioteca, cabe garantir acessibilidade, à Diretoria de tecnologias da educação (DTED) compete aprimorar o ambiente virtual.

Diante da leitura da Resolução, é possível notar um deslocamento de responsabilidades, buscando uma acessibilidade mais descentralizada, ainda que a DACES permaneça como setor orientador. O público a que se destina são docentes, técnicos e discentes. A identificação desse público é de responsabilidade coletiva: Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), Colégio Universitário (COLUN), Agência de Inovação, Empreendedorismo, Pesquisa, Pós-Graduação e Internacionalização (AGEUFMA), Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEP) e Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PROAES), sempre em parceria com a DACES. Assim, a instituição busca responder às demandas das políticas de acessibilidade, cuja responsabilidade central é da DACES, mas que depende de um movimento intersetorial.

Vale destacar, porém, que uma descentralização não corresponde a uma acessibilidade policêntrica, uma vez que as responsabilidades perante a inclusão de pessoas com deficiência, permanecem centralizadas em um setor chave. No que se refere às pessoas surdas, recaem na Subseção de Intérpretes de Libras (SIL). Embora o compromisso seja institucional, conforme definido no PDI (2022-2026), as iniciativas são majoritariamente de um setor específico.

Uma abordagem policêntrica induz à mobilização de uma coletividade, atravessada pelo envolvimento dos atores pertencentes ao processo educativo, em prol do desenvolvimento das potencialidades dos estudantes. Para tanto, considera-se não somente a

pessoa com necessidades específicas, mas os profissionais ligados ao seu atendimento, buscando uma relação interindividual e interinstitucional, a partir da qual é possível pensar em uma inclusão social por meio de cooperação entre os atores (Ebersold; Detraux, 2013; Ebersold, 2020; Gomes-Silva; Romano; Cabral, 2023).

No entanto, a tendência das instituições acadêmicas é a estruturação em demandas setoriais específicas, ainda que haja um diálogo acerca de demandas transversais, como a acessibilidade. Com isso, profissionais especialistas são, geralmente, os responsáveis por gerir os serviços direcionados às pessoas com deficiência, desresponsabilizando outros setores (Cabral; Mendes, Ebersold, 2023).

No que concerne às necessidades geradas por especificidades linguísticas, em nenhum momento, a Resolução nº 2.858/2023 amplia o olhar para ações no âmbito das línguas e dos sujeitos linguísticos minorizados. Vale destacar que não há menção, no rol legislativo no qual se assenta, da Lei nº 14.191/2021, que determina uma educação bilíngue em todos os níveis e modalidades de ensino.

Nesse sentido, o surdo é considerado como pessoa com deficiência, amparado pelo movimento legal constituído no âmbito da Educação Especial e inclusiva. A acessibilidade dá-se, então, pela presença do TILSP como responsável por uma intermediação comunicativa, permitindo-nos afirmar que a instituição prima pelo acesso. Contudo, ações de acessibilização, tendo a língua de sinais mais presente na dinâmica institucional, ainda são precárias. Em eventos e concursos, por exemplo, a disponibilidade de um TILSP é citada diretamente na resolução nº 2.858/2023, mas a veiculação das informações (editais e demais esclarecimentos) é realizada apenas em língua portuguesa.

No grupo focal, houve menção a esse quesito: “[...] a universidade, a UFMA, ainda vê o acesso apenas como a presença do intérprete de Libras” (Bela). Eis o tema medular que guia essa tese: a presença do TILSP para mediar a comunicação é a principal preocupação, deixando em segundo plano possibilidades de uma acessibilização, singularizada por uma participação sociocultural de diversos segmentos da universidade. Para tanto, aspectos trabalhistas que perpassam a prática do TILSP também são primordiais para qualidade da educação oferecida. Dito de outro modo, a qualificação e as condições de trabalho dos TILSP são fatores que devem ser levados em consideração na permanência e vivência dos surdos no espaço universitário.

Assim, arriscamos afirmar que acesso e acessibilidade ocorrem, mas uma acessibilização ainda está sendo construída. Acesso corresponde à disponibilidade das informações, acessar um serviço, portanto determina a presença social. Acessibilidade diz

respeito ao formato acessível, ou seja, o acesso precisa ser disponibilizado a partir das características de cada pessoa com necessidade específica, garantindo uma legibilidade social. Quanto à acessibilização, refere-se à linguagem utilizada, permitindo um engajamento dos sujeitos, alçando uma legitimidade social (Ebersold, 2019; Cabral; Mendes; Ebersold, 2023; Braseliano, 2024).

Dessa maneira, com a leitura dos documentos institucionais orientadores, notamos uma preocupação com o acesso, ou seja, ações que levem as informações também ao conhecimento das pessoas com deficiência. Porém, no caso dos surdos, boa parte das informações veiculadas priorizam a língua portuguesa. Há também uma preocupação com acessibilidade, com a previsão de recursos e equipe profissional especializada, disponibilizando o serviço de tradução e interpretação de/para Libras.

A acessibilização, todavia, é um ponto que pode ser melhor analisado quando saímos dos textos para as práticas vivenciadas na instituição, aliás o engajamento se dá nas práticas sociais. Nos próximos capítulos, apresentamos exemplos dessas práticas no âmbito da universidade e será possível observar de forma mais direcionada como a língua de sinais não permeia a dinâmica institucional, como escolha de interação dos sujeitos, estando em determinados momentos como ferramenta de comunicação e, em muitos casos, silenciada quando não há um TILSP para promover acessibilidade linguística.

Dessa maneira, a ideia de acessibilidade apenas como a existência de um profissional para mediar a comunicação é limitada, partindo da concepção de que a universidade é atravessada por políticas públicas convergentes (moradia, saúde, alimentação etc) e que incidem na efetivação de políticas de acessibilidade. Logo, apenas ter um TILSP à disposição não basta! Esse pensamento reverbera em fissuras no processo educacional propriamente dito, exemplificadas pelo relato seguinte:

Na questão da acessibilidade na UFMA, alguns professores ainda têm a ideia de que nós somos a acessibilidade como todo, em tirar a dúvida do aluno, ensinar a acessar o SIGAA (Safira).

Safira nos permite problematizar a questão da acessibilidade policêntrica, bem como a ideia de uma prática colaborativa e do desenvolvimento de autonomia necessária para os acadêmicos (não somente para os surdos). Se entendermos que a presença do TILSP basta, tendemos a silenciar o papel dos outros sujeitos (professores, técnicos, discentes e surdos) na promoção de uma inclusão educacional e social. A dúvida do aluno chega ao TILSP, mas é na

interação (além do TILSP) com os docentes e com os discentes ouvintes, em um processo dialógico, que vai ser debatida.

Da mesma forma, acessar o Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), mencionado por Safira no excerto anterior, faz parte do cotidiano da instituição e pode ser instrumento que possibilita as relações sociais com outros sujeitos e o manejo desse sistema não pode ser exclusivamente de responsabilidade do TILSP. As dificuldades com as demandas acadêmicas são universais, não se limitam apenas aos surdos, portanto, ainda que sejam sujeitos linguísticos diferenciados e tenham o serviço de tradução e interpretação à disposição, não devem estar dependentes de um profissional TILSP, havendo outras possibilidades de interações para sanar os desafios encontrados.

O relato de Safira deixa emergir a ideia de que a sala de aula é o centro e as demandas de ensino totalizam as possibilidades a serem vividas na universidade. Sim, é a matrícula em um determinado curso que justifica a entrada dos discentes surdos, mas a universidade se constitui em um tripé que vai além da sala de aula: ensino, pesquisa e extensão. Cada eixo apresenta demandas que necessitam de acessibilidade via TILSP, porém também trazem possibilidades de experiências e práticas sociais no interior da universidade e fora dela que irão proporcionar aos acadêmicos (ouvintes e surdos) relações sociais mais ou menos ricas e uma possível autonomia profissional. Tudo isso não pode estar limitado à presença de um TILSP, ainda que sempre haja a disponibilidade desse profissional.

Cabe aqui trazer um breve contexto situado (Ball; Maguire; Braun, 2021) acerca da existência de TILSP no quadro da UFMA. À medida que as demandas chegaram, a universidade se viu obrigada a suprir as determinações legais. A presença de tradutores e intérpretes de Libras foi mais tardia que em outras instituições educacionais locais, mas seguiu a mesma motivação: o ingresso de surdos. Isso se deu em 2008, no curso de contabilidade, gerando a contratação temporária de duas profissionais TILSP. No ano seguinte, foi divulgado o Edital GR nº 1/2009 com orientações acerca do concurso para técnicos-administrativos, no qual foi inserido o cargo *Tradutor Intérprete de Linguagem de Sinais*²⁹, nível D.

No mesmo ano, foi aprovada a criação do Núcleo Pró Acessibilidade e Permanência de Pessoas com Deficiência à Educação (Resolução nº 121/2009), no qual estava prevista uma coordenação de tradução e interpretação de Libras, cuja responsabilidade seria o acesso ao conteúdo acadêmico às pessoas com necessidades sensoriais específicas, por meio de técnicos

²⁹ Nomenclatura do cargo na esfera federal.

em transcrição de braille e técnicos em interpretação de Libras. É importante mencionar que, mesmo com a previsão em Resolução, essa coordenação não foi oficializada, *a priori*.³⁰

Em 2013, foi divulgado o Edital GR nº 1/2013, com o mesmo objetivo do edital de 2009. No entanto, para a função de TILSP, foram abertos dois cargos, um de nível D (médio) e outro de nível E (superior), respectivamente *Tradutor Intérprete de Linguagem de Sinais* e *Tradutor Intérprete*. Para o cargo de nível superior, foi exigida a graduação em Letras-Libras Bacharelado ou graduação em Letras com Proficiência em Tradução e Interpretação (PROLIBRAS)³¹.

Em nenhum dos dois concursos citados foi estabelecida prova prática, apenas prova teórica e prova de títulos, o que ratifica o viés da língua em uma posição de apoio, secundária, tal como mencionamos na análise da Resolução nº 2.858/2023. No quadro 6, demonstramos um comparativo entre os dois editais.

Quadro 6 - Comparativo entre os editais de concursos da UFMA (2009 e 2013)

EDITAL	CARGO	FORMAÇÃO	ATRIBUIÇÕES
Edital GR 1/2009, de 16 de janeiro de 2009.	Nível D – Tradutor Intérprete de Linguagem de Sinais.	Ensino Médio completo e proficiência em LIBRAS.	Traduzir e interpretar a linguagem de sinais.
Edital PRH Nº 1/2013, de 13 de dezembro	Nível D – Tradutor Intérprete de Linguagem de Sinais.	Ensino Médio completo e proficiência em LIBRAS.	Traduzir e interpretar a linguagem de sinais.

³⁰ Informação confirmada junto à chefia de intérpretes atual. A oficialização do cargo deu-se recentemente, com a Portaria nº 505, de 6 de agosto de 2024. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-505-de-6-de-agosto-de-2024-576834605>. Acesso em: 18 fev. 2025.

³¹ Programa Nacional de Certificação de proficiência no uso e ensino da Libras e proficiência em tradução e interpretação de Libras-Português-Libras (2005-2015), promovido anualmente pelo Ministério da Educação em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e desenvolvido por instituições de ensino superior (IES). O PROLIBRAS aparece como paliativo na ausência de cursos de formação específicos para atuar na área e a necessidade de garantir mão-de-obra minimamente qualificada. Lançado em 2006, ficou sob a responsabilidade da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) até 2010. De 2010 a 2015, passou a ser realizado pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Atualmente, é considerado como título e não substitui uma formação específica.

de 2013.	Nível E – Tradutor Intérprete.	<p>Diploma, devidamente registrado, de conclusão de curso de graduação de nível superior em Letras/Libras – Bacharelado ou;</p> <p>Diploma, devidamente registrado, de conclusão de curso de graduação de nível superior em Letras com Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação de Libras/ Língua Portuguesa/ Libras, em exame promovido pelo Ministério da Educação (PROLIBRAS).</p>	<p>Traduzir, na forma escrita, textos de qualquer natureza, de um idioma para outro, considerando as variáveis culturais, bem como os aspectos terminológicos e estilísticos, tendo em vista um público-alvo específico.</p> <p>Interpretar oralmente, de forma simultânea ou consecutiva, de um idioma para outro, discursos, debates, textos e formas de comunicação eletrônica, respeitando o respectivo contexto e as características culturais das partes; tratar das características e do desenvolvimento de uma cultura, representados por sua linguagem.</p> <p>Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.</p>
----------	--------------------------------	---	---

Fonte: Adaptado de Dias (2018).

Como podemos observar no quadro 6, as atribuições do cargo de nível D não são especificadas e o enfoque são as atividades de ensino. Diferentemente, as atribuições do nível E são mais detalhadas, incluindo assessoria em atividades de ensino, pesquisa e extensão. É interessante destacar duas questões: a) a menção a práticas de tradução e de interpretação; e b) a indicação de interpretações de “discursos, debates, textos e formas de comunicação”. No primeiro caso, as ações de tradução ainda são muito reduzidas, havendo muito mais práticas de interpretação. Na segunda situação, ainda que a pesquisa e extensão estejam citadas, os discursos, debates e textos alcançam, em sua maioria, o eixo do ensino.

A coexistência dos dois cargos, inicialmente, não apresentou problemáticas consideráveis, demarcando uma valorização da carreira, em nível superior, e respondendo à legislação vigente, já que, na época, conforme a lei que regulamenta a profissão (nº 12.319/2010), apenas a formação em nível médio com cursos na área era o suficiente. Essa regulamentação foi atualizada pela Lei nº 14.704/2023, exigindo formação acadêmica e/ou técnica para exercer a profissão.

Uma ressalva importante no que diz respeito às exigências formativas, nos editais apresentados no quadro 5: a disponibilidade de um cargo de nível médio para exercer uma função diretamente relacionada a aspectos didáticos-pedagógicos dos acadêmicos e professores surdos no âmbito da Educação Superior. A universidade representa um espaço de formação profissional com efeitos sociais e econômicos evidentes. Consideramos, assim, necessário fazer do seu quadro funcional um exemplo a ser seguido. Logo, se temos

demandas de, no mínimo, graduações, o ideal é ter profissionais com o mesmo nível formativo.

A abertura de vagas nos concursos foi ocasionada pelo aumento do número de surdos na UFMA e pela instituição do Curso de Licenciatura em Letras-Libras, para onde foi direcionada a vaga do cargo de nível E. Porém, mesmo com a demanda aumentando gradativamente, não houve abertura de novas vagas em concursos posteriores. A contratação passou, desde então, a ser temporária, gerando editais de processos seletivos específicos para TILSP, em 2017, 2019, 2020 e 2021. O cargo exigido enquadrou-se no nível E (superior), sendo estabelecidas as etapas de provas de títulos e prova prática.

A prática veio ressignificar o valor da Libras, uma vez que os candidatos precisaram demonstrar conhecimentos e habilidades favoráveis à atuação no espaço acadêmico. Essa etapa passou a ser realizada com a organização de uma banca avaliadora, formada por profissionais da área vinculados à UFMA (professores e TILSP). Em todos os editais de processos seletivos, os requisitos quanto à formação foram:

2.5. Ensino Superior Completo em cursos com habilitação em LIBRAS ou em qualquer área do conhecimento com uma das habilitações a seguir:

- a) Curso de Educação Profissional de Tradução e Intérprete de LIBRAS/Português reconhecido pelo sistema que os credenciou ou;
- b) Curso de Extensão Universitária para Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa ou;
- c) Curso de Formação Continuada para Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, promovidos por Instituições de Ensino Superior e Instituições credenciadas por Secretaria de Educação ou;
- d) Cursos de Formação promovidos por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por instituições de ensino superior ou instituições credenciadas por Secretarias de Educação ou;
- e) Curso de Pós-graduação na área de LIBRAS ou;
- f) Certificado de proficiência em tradução e interpretação de LIBRAS - Língua Portuguesa (PROLIBRAS), de acordo com o decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2015.

Esses requisitos demarcam uma especificidade para o TILSP, representando uma emergência de valorização profissional, já que, diferentemente do Edital GR 01/2009, traz a exigência de uma formação específica. Nesse ponto, reafirmamos a ideia de que não basta institucionalizar o TILSP, mas garantir um perfil favorável com competências e habilidades adequadas ao contexto universitário.

Além da contratação via processos seletivos, sob responsabilidade direta da UFMA, a terceirização foi adotada como um regime de trabalho adicional. Nesse caso, a contratação de TILSP foi permitida por uma parceria com a Associação de Surdos do Maranhão (ASMA),

responsável pelos critérios de contratação e seleção de profissionais, seguindo os requisitos norteadores apresentados pela UFMA.

Os editais de processos seletivos citados e os contratos terceirizados passaram a focar na graduação como requisito mínimo, respondendo à alteração recente da Lei nº 12.319/2010, por meio da Lei nº 14.704/2023, que determina formação superior como exigência para atuar na área. No entanto, como mencionamos no capítulo 2, a regulamentação legal atual não extingue uma possibilidade de formação em nível médio, apenas a limita, especificamente exigindo “ [...] curso de educação profissional técnica de nível médio em Tradução e Interpretação em Libras” (Brasil, 2023, art. 2º).

As determinações quanto à formação são reforçadas ainda pela LBI, que estabelece formação superior para o TILSP que atuar em cursos de graduação e pós-graduação (Brasil, 2015). Essas questões de formação foram bem estabelecidas no Decreto nº 5.626/2005.

Art. 17. A formação do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de **curso superior de Tradução e Interpretação**, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa.

Art. 18. **Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto**, a formação de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, **em nível médio**, deve ser realizada por meio de:

I - cursos de educação profissional;

II - cursos de extensão universitária; e

III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação.

[...]

Art. 19. **Nos próximos dez anos**, a partir da publicação deste Decreto, **caso não haja pessoas com a titulação exigida** para o exercício da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, as instituições federais de ensino devem incluir, em seus quadros, profissionais com o seguinte perfil:

I - profissional ouvinte, de nível superior, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com **aprovação em exame de proficiência**, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação em instituições de ensino médio e de educação superior;

II - profissional ouvinte, de **nível médio**, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação no ensino fundamental;

III - profissional surdo, com competência para realizar a interpretação de línguas de sinais de outros países para a Libras, para atuação em cursos e eventos.

[...]

Art. 20. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, o Ministério da Educação ou instituições de ensino superior por ele credenciadas para essa finalidade promoverão, anualmente, exame nacional de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa (Brasil, 2005, grifos nossos).

Como podemos notar, a formação estabelecida pelo Decreto é de nível superior em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa. No entanto, considerando as demandas de mercado com relação ao quantitativo de profissionais formados ou em formação

e a oferta mínima de cursos de graduação na área, no período em que o documento foi promulgado, ficou aberta a possibilidade de atuar tendo apenas nível médio com cursos complementares na área. Porém, esse quadro foi temporário, por 10 anos (2005-2015), tanto que o PROLIBRAS foi realizado somente até 2015. De 2016 em diante, a categoria TILSP e as instituições privadas e públicas precisaram se adequar à determinação do artigo 17 (formação em nível superior).

Valem algumas colocações relacionadas a essa análise do Decreto nº 5.26/2005. A primeira diz respeito ao seu valor hierárquico em quesitos jurídicos, uma vez que Lei é superior ao Decreto. Nesse sentido, observamos um movimento de contradições existente na legislação, uma vez que a Lei nº 12.319/2010, promulgada cinco anos após o Decreto nº 5.26/2005, regulamentou a profissão legitimando uma formação em nível médio e vetando a formação superior. Logo, as determinações do Decreto perdem força jurídica em relação ao que estipula a Lei nº 12.319/2010.

Esse cenário gerou intenso debate com a LBI que abriu a formação superior para TILSP, ainda que apenas nas instituições acadêmicas, permitindo formação de nível médio para atuar na educação básica. A Lei nº 14.704/2023 veio fechar o capítulo. Fechar o capítulo é uma maneira de pronunciar que não há dúvidas quanto à formação exigida para atuar como TILSP: graduação na área - ou pelo menos o curso técnico (Brasil, 2023), que é uma formação mais sistematizada. Porém, a aplicabilidade desse critério está sendo pauta de lutas, inclusive como parte do acordo da greve de TAES e professores, ocorrida em 2024.

Essas diferenças encontradas nos documentos legais permitem-nos um olhar para as forças coercitivas das demandas de mercado e para as garantias de direitos. Em outros termos, a LBI e o Decreto nº 5.26/2005 buscam validar os debates que norteiam uma perspectiva inclusiva, favorecendo reivindicações no âmbito de movimentos sociais. A Lei nº 12.319/2010 e a Lei nº 14.704/2023, ainda que apareçam no interior dessa discussão, operam no campo trabalhista e econômico. Claramente, há um jogo de poder e o mercado tem forte interferência nas instituições estatais e na garantia de direitos.

O campo da acessibilidade não passa ileso por esse processo, mais ainda quando pensado no cenário da Educação Superior no Brasil. Cabral (2018) chama atenção para esse cenário quando faz uma análise acerca das políticas de ações afirmativas para pessoas com deficiência a partir de um percurso histórico, social e econômico do espaço acadêmico. O autor demarca que a reserva de vagas responde a uma lógica de mercado e, juntamente com os serviços especializados, não são suficientes.

Um segundo aspecto, ainda sobre os modos de contratação, merece destaque, o qual leva a interpretações equivocadas do Decreto: os gastos com mão-de-obra - uma vez que pagar profissionais de nível médio é menos custoso que profissionais com formação superior. Dessa forma, a categoria ainda tem fissuras a sanar e também é alvo das interferências econômicas. Por exemplo: TILSP que estão atuando em cargos de nível D permanecem buscando soluções para sanar a incoerência da formação *versus* cargo *versus* ambiente de atuação; suspensão de concursos na área e extinção do cargo de nível E; desvalorização salarial considerando a formação; resistência das instituições em adequar a carga horária ao que está estabelecido em lei, entre outros problemas.

Toda essa narrativa, situando sobre a presença de TILSP na UFMA, a discussão sobre os cargos e o contexto legal, possibilita-nos dialogar com o debate instituído no campo dos Direitos Linguísticos sobre a relação entre legislação e efetivação prática. Os direitos linguísticos aparecem no âmbito jurídico materializados em textos legais e compõem um campo árido entre o determinado e o realmente feito.

Segundo F. Rodrigues (2018a) há um movimento de valorização das línguas de comunidades marginalizadas, a partir de um poder estatal que se obriga a manter a ordem em um momento histórico de valorização da diversidade. Por outro lado, consoante Sigales-Gonçalves (2019; 2020), ao lado da promoção dos direitos linguísticos precisamos olhar para os deveres instituídos às minorias diante das línguas majoritárias.

No caso específico da comunidade surda, o direito às línguas de sinais foi construído com os debates da Educação Especial e fundamentado na legislação que ampara as políticas de acessibilidade. Dessa maneira, ganha força na arena dos Direitos Linguísticos, enquanto minoria historicamente desfavorecida, um debate a partir da língua, mas não encerrado nela. A constante necessidade de adequação às práticas oficiais que utilizam a língua portuguesa como língua padrão é evidente, como exemplificado pelos editais de ingresso em instituições acadêmicas.

Os sujeitos, que necessitam da língua para exercer direitos individuais e coletivos, precisam ser pensados, principalmente, em questões que transcendem a língua. F. Rodrigues (2018a) afirma ainda que a des/valorização das línguas dá-se em contextos de relações de poder nos quais determinados grupos decidem em detrimento dos menos favorecidos, o que nos faz questionar sobre os modos em que se realiza a democracia na sociedade brasileira e o processo de democratização da Educação Superior.

É fato o direito de viver a universidade por meio de uma língua sinalizada, caso seja essa a escolha das pessoas surdas, tendo profissionais à disposição, mas o gerenciamento dos

conflitos que perpassam a atuação do TILSP não é uma garantia concreta. Logo, a valorização da diversidade linguística é real em termos jurídicos, soma-se aos direitos instituídos no bojo do discurso inclusivo, porém concorre com enfrentamentos econômicos, políticos e trabalhistas que operam diretamente na prática do TILSP e influem na vida acadêmica dos estudantes surdos.

A discussão acerca da acessibilidade e a necessidade de capacitação/formação é projetada também no Regimento geral da UFMA, na Resolução nº 325/2020 (Regimento interno da reitoria), no Guia de Acessibilidade (Silva *et al.*, 2021) na Resolução nº 2.858/2023 (Atendimento de acessibilidade inclusão educacional na UFMA) e no Plano de Desenvolvimento Institucional (2022-2026), mas não há menção direta à formação e/ou capacitação do TILSP, havendo alusões de capacitação de docentes e técnicos, logo é razoável supor que abarca também a categoria. Todavia, não há indicação de capacitações específicas, apenas indica essa necessidade para qualificar todos os profissionais.

Esse direcionamento de qualificação do quadro de profissionais, ao mesmo tempo que responde a uma lógica de mercado, visa se adequar a um contexto político macro que norteia a acessibilidade no ensino superior. De acordo com Leite, Cabral; Lacerda (2023), a universidade pública está atrelada a interesses de organismos econômicos internacionais, portanto, faz parte da engrenagem de uma globalização neoliberal. Por outro lado, esse mesmo espaço recebe uma diversidade de grupos e sujeitos, coexistindo saberes e experiências múltiplas.

Diante disso, resistir à imposição hegemônica do modelo neoliberal torna-se imperativo, especialmente ao considerarmos os direitos de acesso dos grupos marginalizados. Nesse contexto, a legislação, embora insuficiente por si só, é uma ferramenta relevante. No macro, também localizamos a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), Declaração de Salamanca (ONU, 1994), Declaração dos Direitos Linguísticos (ONU, 1996) e Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (ONU, 2002) entre outros documentos que alicerçam o processo de inclusão de grupos minoritários na universidade.

Essa pressão legal é projetada em documentos nacionais, tais como: Constituição Federal (1988), Lei nº 10.098/2000, Lei nº 10.436/2002, Decreto nº 5.626/2005, Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI - 2008), Lei nº 12.319/2010, Programa Incluir (2013), Lei nº 13.146/2015, Lei nº 13.409/2016 (Lei de reserva de vagas), Lei nº 14.191/2021 e Lei nº 14.704/2023, além de outros dispositivos oficiais que legitimam a acessibilidade no campo acadêmico.

Assim, a institucionalização de TILSP na UFMA foi gerada por uma necessidade interna com a chegada de estudantes surdos, porém respondeu a forças externas, representadas pelas legislações vigentes e pelas gestões políticas, provocadas pela atuação de movimentos sociais. Esse panorama é muito bem representado no contexto atual com as possibilidades de contratação de TILSP, mencionadas anteriormente: concursos, processos seletivos e terceirização. Essa última foi possível após o Decreto nº 10.185/2019, que extinguiu cargos efetivos vagos e vedou concursos públicos no âmbito da administração pública federal. A ação ocorreu em um governo de direita, neoliberal, cujo foco foi a privatização de diversos setores públicos, além da abertura econômica para a ampliação do ensino superior no contexto de instituições particulares.

Rego e Oliveira (2024, p. 15) afirmam que “As inovações prometidas pelo processo de privatização não se refletem na democratização do acesso ao ensino superior de qualidade, mas em benefício crescente das políticas de mercado”, uma interferência direta na qualidade de formação dos profissionais. Um impacto da privatização é a precarização dos serviços oferecidos, efetivada, entre outras formas, com corte de gastos e depreciação financeira. A terceirização entra para o jogo mercadológico, no qual é aprovada a melhor proposta, geralmente aquela que paga menos.

No caso da contratação de TILSP, o conflito se localiza em pelo menos três frentes: a) em seletivos de responsabilidade da UFMA³², a exigência toma por parâmetro o cargo de nível E (superior), o que nos permite inferir que a instituição reconhece a importância de formação acadêmica para atuar na área, ao mesmo tempo em que acentua (ainda que não propositalmente) a incoerência da permanência do cargo de nível D (médio); b) a terceirização ainda não condiz com a realidade salarial estabelecida pelo concurso de nível E e pelos processos seletivos, embora o curso superior seja um dos requisitos; c) há problemáticas na seleção de profissionais considerando o perfil para atuar no ambiente universitário, como relatado durante o grupo focal:

Nós tivemos essa situação de chegar profissionais que não têm o perfil, que não sabem Libras. Não é que não têm fluência em Libras, mas que não têm perfil acadêmico, encontraram muitas dificuldades. E aí, foram feitos vários remanejamentos, já nos terceirizados, até que a gente conseguisse um número, um número não, um perfil, até que a gente conseguisse alguns profissionais para dar conta no contexto do ensino superior. Foi uma situação bem atípica (Dante).

³² Fazemos referência à UFMA por ser o *locus* de pesquisa, mas se trata de uma realidade vivenciada por outras instituições federais brasileiras.

Não intuímos desprestigiar TILSP terceirizados, porque não podemos generalizar situações e perfis. Aliás, no que se refere à UFMA, a chefia da SIL destacou o exercício de profissionais com competências e habilidades coerentes ao contexto de atuação, lamentando não fazerem parte do quadro efetivo. No entanto, é preciso visibilizar adversidades acentuadas pelas diferentes formas de contratação que têm tomado conta das universidades públicas.

A informação relatada por Dante foi corroborada pela chefia SIL, que acompanha a dinâmica de contratação via terceirização. Além da situação de perfil de atuação, as diferenças salariais também foram mencionadas, já que os terceirizados ganham mais que o TILSP nível D (médio) e menos que o TILSP nível E (superior). Constituintes econômicos, claramente, têm contribuído para divergências na contratação de TILSP na UFMA. Ocorre que, na prática, diferentes cargos com diferentes remunerações, exercem as mesmas funções. Esse fato tem gerado, nacionalmente, repercussões jurídicas e políticas expressivas.

Em geral, ratificamos que as ações voltadas à educação de surdos na UFMA vêm sendo norteadas por uma legislação pautada no discurso de acessibilidade. As ações direcionadas às pessoas surdas são, portanto, englobadas nos objetivos mais amplos voltados às pessoas com deficiência.

O panorama institucional ainda traduz uma acessibilidade centralizadora, mas há um movimento gradual, a partir de atitudes dos agentes, principalmente TILSP, chefia da SIL, surdos e professores da área de educação de surdos, para valorização de aspectos linguístico-culturais, sob a perspectiva de minorias linguísticas. Nessa direção, em relação aos fatores que representam contextos materiais (Ball; Maguire; Braun, 2021), a UFMA tem avançado, com aumento de profissionais, disponibilização de espaços, investimento na infraestrutura e o envolvimento de diferentes setores (Silva *et al.*, 2021).

A questão da **Acessibilidade** institucional foi bastante discutida e enfatizada nos últimos anos. Em decorrência desse maior destaque, foram alcançados também amplos avanços, como: elaboração do calendário acadêmico em Braille em 2017 e 2019; elaboração do Guia de Acessibilidade em 2020, com orientações básicas aos discentes público alvo da educação especial; projeto de tutoria e com base nas demandas dos discentes junto à Assistência Social da DACES e aplicação de pesquisa e relatório referente as demandas psicossociais com vista a acessibilidade educativa de estudantes com deficiência da UFMA, em 2020.1 (UFMA, 2022, p. 19, grifos nossos).

Esse trecho extraído do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI / 2022-2026) elenca globalmente o que denomina de acessibilidade institucional, abarcando, em consonância com Silva *et al.* (2021), ações voltadas às pessoas com deficiência. Portanto, trata de políticas educacionais de acessibilidade que alcançam as pessoas surdas.

Como toda essa discussão aparece a nível de gestão e planejamento? Podemos chegar a possíveis respostas em uma análise mais minuciosa do PDI (2022-2026), documento que apresenta um panorama da universidade e estabelece objetivos, metas e ações para o quinquênio estabelecido.

Trazer um panorama de cada eixo, *a priori*, pode parecer pouco importante ou estar desconexo com as discussões que estamos traçando. No entanto, o fizemos no intuito de apresentar as bases político-gerenciais que norteiam a instituição e os efeitos na educação de surdos. Pensar em uma acessibilidade linguística na UFMA para o público surdo, permite-nos olhar para as ações estabelecidas de modo que alcancem uma acessibilização, um maior engajamento dos discentes surdos.

3.2 Planejando acessibilidade para pessoas surdas: foco no PDI (2022-2026)

A acessibilidade é um dos pilares do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI / 2022-2026), perpassando superficialmente alguns setores e se concentrando em um eixo específico.

O PDI 2022-2026 está subdividido nos seguintes eixos temáticos: Ação Acadêmica; Plano Pedagógico Institucional; Pesquisa, Inovação, Empreendedorismo e Internacionalização; Assistência Estudantil; Extensão e Cultura, Planejamento e Gestão Institucional; Gestão de Pessoal; Orçamento e Finanças; Infraestrutura; Articulação Institucional; Comunicação Institucional; Acessibilidade e Tecnologia da Informação (UFMA, 2022, p. 11)

No documento em questão, são traçadas metas, as quais levam a reflexões sobre acessibilidade para pessoas surdas na UFMA, sem necessariamente haver alusões diretas. Também apresenta um Plano Pedagógico Institucional (PPI) organizado em seis partes essenciais: “[...] a inserção regional, a organização didático-pedagógica, bem como, as políticas de inclusão e acessibilidade, ação afirmativa, extensão, pós-graduação e pesquisa, e assistência estudantil” (UFMA, 2022, p. 69).

No que concerne às políticas de inclusão e acessibilidade, o PPI considera um percurso histórico marcado por desigualdade e consequente exclusão social. Na linha dos Direitos Humanos (1948), a universidade assume ter um papel primordial na formação de grupos minoritários (e minorizados), garantindo acesso, permanência e êxito, um processo orientado por dois setores principais: Diretoria de Acessibilidade e Coordenação de Políticas Afirmativas (UFMA, 2022).

Nesse sentido, é preciso considerar a pessoa surda no âmbito de políticas institucionais interligadas, pensando nas possibilidades de usufruto do que a universidade oferece. Mais especificamente, ainda que haja setores específicos para acessibilidade e políticas afirmativas, coadunamos com a perspectiva de uma transversalidade no que diz respeito ao atendimento das pessoas com deficiência e, em nosso caso, para as pessoas surdas. Porém, as demandas desse público, recorrentemente, incidem na Diretoria de Acessibilidade.

No plano institucional, compreendemos que a acessibilidade deve estar presente em todos os setores, possibilitando localizar o atendimento à pessoa surda, conseqüentemente o exercício profissional do TILSP³³ como parte desse cenário. O PDI dialoga com os documentos institucionais citados anteriormente e aponta a garantia prioritária de TILSP em atividades didático-pedagógicas.

Colabora com a inclusão de pessoas surdas na UFMA, realizando a tradução e interpretação de português para Libras e vice-versa, **prioritariamente** nas atividades didático-pedagógicas. Destacamos as seguintes ações:

- Tradução e interpretação de artigos, livros, textos diversos bem como de uma língua para a outra (Libras e Português), bem como traduzir e interpretar palavras, conversações, narrativas, palestras, atividades didático-pedagógicas em outra língua, reproduzindo Libras ou na modalidade oral da Língua Portuguesa o pensamento e intenção do emissor;
- Assessoramento nas atividades de ensino, pesquisa e extensão;
- Interpretação consecutiva: examinar previamente o texto original a ser traduzido/interpretado; transpor o texto para a Língua Brasileira de Sinais, consultando dicionários e outras fontes de informações sobre as diferenças regionais; interpretar os textos de conteúdos curriculares, avaliativos e culturais e interpretar as produções de textos, escritas ou sinalizadas das pessoas surdas;
- Interpretação simultânea: interpretar diálogos realizados entre pessoas que falam idiomas diferentes (Libras e Português); interpretar discursos, palestras, aulas expositivas, comentários, explicações, debates, enunciados de questões avaliativas e outras reuniões análogas; interpretar discussões e negociações entre pessoas que falam línguas diferentes (Libras e Português) (UFMA, 2022, p. 90, grifo nosso).

Essas atribuições são também apresentadas no Guia de Acessibilidade:

- Realizar tradução e interpretação de português para Libras e vice-versa, prioritariamente nas atividades didático-pedagógicas;
- Traduzir e interpretar artigos, livros, textos diversos bem como de uma língua para a outra (Libras e Português), bem como traduzir e interpretar palavras, conversações, narrativas, palestras, atividades didático-pedagógicas em outra língua, reproduzindo Libras ou na modalidade oral da Língua Portuguesa o pensamento e intenção do emissor;
- Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão (Silva *et al*, 2021, p. 44).

Diante das demandas elencadas, cabem algumas colocações. Primeiro, a ideia de um atendimento *prioritário* nas atividades didático-pedagógicas. A repercussão no contexto da

³³ Abarcados no quadro de técnicos especializados, compondo a carreira de técnicos-administrativos.

prática acaba limitando a acessibilidade para o ensino. Conforme relatos do grupo focal e da chefia de TILSP, durante muito tempo essa foi de fato a prioridade, principalmente considerando o número reduzido de profissionais. Com a ampliação do quadro, inclusive possibilitado pela terceirização, os atendimentos têm se expandido para outras demandas, sempre que possível, como eventos, refeições de grau e atividades de extensão. No entanto, são necessárias provocações, avisos prévios, comunicações por parte dos interessados. Caso isso não ocorra, a acessibilidade e a acessibilização ficam comprometidas.

A segunda colocação retoma a perspectiva de uma acessibilidade centrada apenas em ter um profissional TILSP. Com a disponibilidade vem junto a necessidade de reorganização de questões como formação e condições de trabalho. A menção a uma política de inclusão e acessibilidade, balizada pela noção de inclusão social, compreendida como “[...] parâmetro de controle em que a sociedade e os setores administrativos públicos buscam resolver situações conflituosas constituídas em sociedades capitalistas, que criam bolsões de exclusão” (UFMA, 2022, p. 86), instiga um olhar para os sujeitos que atuam diariamente no espaço universitário. Pensar na formação dos técnicos especializados (TILSP) é uma maneira de ponderar sobre essa inclusão/exclusão social, considerando aspectos linguísticos e culturais das pessoas surdas, os quais exigem uma formação constante com foco na qualidade do trabalho realizado.

Terceiro aspecto: a atuação dos TILSP está atrelada à participação dos acadêmicos e professores surdos no âmbito da instituição, no tripé pesquisa, ensino e extensão, o que não se limita às paredes das salas de aula. O acesso à assistência estudantil, à internacionalização, à extensão e cultura, aos projetos de empreendedorismo, às informações acadêmicas, às notícias gerais, à pós-graduação e às ferramentas tecnológicas da universidade é um direito de todos.

Ousamos afirmar que além do acesso é preciso alcançar uma acessibilização, considerando a diversidade de pessoas surdas e formas comunicativas, bem como uma conexão com políticas públicas mais amplas. Quando voltamos atenção para o contexto da prática, a necessidade de ampliação do acesso é evidente:

Há uma necessidade de articulação de uma equipe multiprofissional, para ver qual vai ser a assistência, qual o perfil social, se é um aluno em situação de rua, se é um aluno que veio do interior, se vai precisar de residência estudantil, de bolsa permanência, se vai precisar ser integrado. A gente nem está falando de pesquisa e extensão, que são políticas da universidade que os alunos pouco têm acessado. Tem tido um movimento de alguns esclarecimentos por parte de alguns discentes, mas são políticas pouco acessadas. Então, os discentes ainda ficam muito no raso dentro da academia e ainda têm muito para usufruir (Dante).

Dessa maneira, é imprescindível pensar para além de uma simples acessibilidade comunicativa. Nesse sentido, algumas questões são profícuas para serem discutidas, somadas a possíveis necessidades socioeconômicas e educacionais apresentadas pelos discentes surdos:

- Aperfeiçoamento técnico e humano;
- Envolvimento em pesquisas e projetos;
- Qualidade de vida dos profissionais TILSP (atenção à saúde);
- Aspectos trabalhistas do TILSP (adesão ou não ao plano de gestão, horário de atendimento, aumento da equipe, horário para estudo, remuneração, etc.);
- Infraestrutura (espaços adequados e recursos tecnológicos);
- Participação efetiva dos surdos e valorização das línguas de sinais.

Superar a concepção convencional de acessibilidade impulsiona reflexões sobre um direito linguístico-educacional que valida modos de vida culturalmente estabelecidos (Martins; Lopes, 2024).

A partir de um diagnóstico, a universidade organizou um planejamento institucional, com objetivos, metas e ações a serem desenvolvidas de 2022 a 2026. Todas as ações da universidade atingem direta ou indiretamente os discentes. Grande parte dos objetivos não centra especificamente na pessoa surda, mas nos estudantes em geral. Por isso, realizamos inferências com foco na pessoa surda para que os objetivos e metas possam ser cumpridos, tendo em vista os princípios inclusivos que atravessam as políticas da Educação Superior.

Nos eixos Graduação, Educação à distância, Pós-Graduação, Pesquisa, Inovação e Empreendedorismo, Extensão e Cultura, Assistência Estudantil, Hospital Universitário, Planejamento e Gestão Institucional, Orçamento e Finanças, Gestão de Pessoal, Infraestrutura, Comunicação Institucional, Internacionalização e Biblioteca não há objetivos expressamente relacionados às pessoas com deficiência. No entanto, apresentamos um panorama geral desses eixos no intuito de obter um olhar para o macro institucional e chegarmos a um quadro mais específico e detalhado do eixo Acessibilidade, buscando relacionar com as vivências acadêmicas dos surdos.

3.2.1 Acessibilidade institucional: in/visibilidade em diferentes eixos

Na *Graduação*, os objetivos centram na ampliação do número de vagas, no aumento da taxa de sucesso, na melhoria de aspectos administrativos e aperfeiçoamento das equipes técnicas.

Figura 11 - Objetivos, metas e ações - Graduação

GRADUAÇÃO

Cód.	Objetivos	Indicadores	Metas	Ações institucionais
GR1	Aumentar a ocupação de vagas de ingresso nos cursos de Graduação	Taxa de ocupação de vagas de ingressantes	Aumentar em 10% as taxas de ocupação de ingressos	Implementar programas para bolsa permanência (em conjunto com a PROAES)
GR2	Otimizar a oferta de vagas remanescentes	Número de vagas ociosas semestrais	Preenchimento das vagas ociosas	Publicação de edital com ampla divulgação
GR3	Aumentar a taxa de sucesso dos cursos de Graduação	Número de egressos dos cursos de graduação	Implementar programa de acompanhamento de egressos	Acompanhar os egressos através da plataforma Portal de Egressos
GR4	Desenvolver processos e rotinas de trabalho que considerem a realidade multicampi e os diferentes níveis de ensino	Quantidade de projetos validados	Melhorar a produtividade adequando a rotina de trabalho	Aperfeiçoamento do Sistema de Atendimento da PROEN (desenvolvido pelo STI)
GR5	Otimizar as rotinas administrativas e os sistemas de informação, primando pela agilidade, desburocratização, transparência e qualidade das informações e da gestão	Número de rotinas informatizadas	Informatizar o atendimento	
GR6	Desenvolver o acompanhamento métrico da produtividade do setor	Taxa de realização de tarefas	Criar fluxogramas alternativos	
GR7	Investir no aperfeiçoamento e treinamento da equipe técnica	Número de técnicos qualificados	Implementar política de seleção e dimensionamento força de trabalho com atenção as habilidades, competências e equivalência entre as atribuições do cargo e excelência na atividade exercida pelo servidor	Oferecimento de cursos de aperfeiçoamento e editais para cursos de capacitação e afastamento para pós-graduação (em conjunto com a PROGEP).
GR8	Oferecer uma infraestrutura de trabalho adequada às necessidades de cada equipe de trabalho	Quantidade de postos de trabalho adequados	Aumentar o número de equipamentos adequados para a realização do trabalho	Mapeamento dos equipamentos dos postos de trabalho e política para aquisição de equipamentos novos (em conjunto com o STI)
GR9	Sistematizar os diversos processos de avaliação na Instituição (auto avaliação e avaliação externa) de modo a garantir padronização e eficiência nos resultados	Índice dos Cursos com Autoavaliação Periódica	Aprovar 100% dos PPCs dos Cursos de Graduação com a inserção das atividades de extensão como componente curricular obrigatório, adequando-se às Resoluções n. 7/2018/CNE-MEC e n. 53 CEPEX/UFPI	- Criação de Plantão Pedagógico para orientação dos Núcleos Docentes Estruturantes - Elaboração de Guia de Operacionalização (em conjunto com a PROEC)
		Índice de Cursos com PPC alinhado ao Plano Pedagógico da Instituição - PPI	Atualização de 100% dos PPC's	- Criação de Plantão Pedagógico para orientação dos Núcleos Docentes Estruturantes - Elaboração de Guia dos PPCs; - Elaboração de Guia dos NDEs.

Fonte: PDI (2022-2026).

Interessante notar a preocupação com o aumento de *taxas de ingressos* (GR1) e *taxas de sucesso* (GR3), assim como *produtividade e eficiência dos resultados*. Essas nomenclaturas são reflexos de uma transformação social e econômica que tem chegado aos setores públicos. Para Ball (2011), trata-se de uma reestruturação e uma reavaliação pautadas no discurso de excelência, orientada por uma lógica empreendedora. Nesse sentido, a modernização tecnológica e o aperfeiçoamento da equipe técnica entram no rol de objetivos.

Não consideramos os efeitos de um aperfeiçoamento das rotinas e do quadro técnico como negativos, assim como o aumento de vagas e o acompanhamento dos egressos. No entanto, a possível competitividade e os padrões de qualidade podem se traduzir em ações excludentes, desconsiderando as diferentes subjetividades e condições específicas, seja dos acadêmicos seja dos profissionais atuantes na universidade.

A *Educação à distância* caminha na mesma direção, traçando aspectos como sustentabilidade, gestão pedagógica, articulação político-institucional, melhoria nos sistemas

de avaliação e qualidade dos cursos. É evidente uma preocupação com a captação de recursos e aumento das notas dos cursos, assim como melhorias nos números de retenção e evasão.

Nesses eixos, *Graduação e Educação à Distância*, aspectos didático-pedagógicos serão melhor explorados no próximo capítulo.

Figura 12 - Objetivos, metas e ações - Educação à Distância

EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA				
Cód.	Objetivos	Indicadores	Metas	Ações institucionais
ED1	Expandir a oferta de vagas nos cursos EaD, em todos os níveis (graduação, pós-graduação e extensão)	Número de vagas por nível	Aumentar em 30% o número de vagas	Promoção de novas ofertas de licenciatura e bacharelado junto à CAPES/ MEC; Participar de editais lançados pela CAPES/MEC
		Número de novos polos atendidos	Estar presente em 90% do total de polos/campi existentes no Estado do Maranhão	Estudo de demanda dos municípios; Distribuição/interiorização das vagas considerando polos UAB e campi UFMA
ED2	Promover a sustentabilidade da DTED	Número de cursos autofinanciados, no formato EaD	Fomentar a oferta de cursos autofinanciados EaD, na razão de 1 para 1.	Fomentar cursos autofinanciados na modalidade a distância; Ofertar cursos de extensão e aperfeiçoamento em diferentes áreas do conhecimento com recursos próprios e de terceiros na modalidade a distância
ED3	Garantir a qualidade dos cursos e ações no âmbito da DTED	Satisfação dos atores	Nota média superior a 8 nas pesquisas de avaliação interna	Avaliar permanentemente o desempenho dos cursos pelos discentes, docentes e tutores
		Nota dos cursos no INEP	Cursos avaliados com nota 4 ou 5	
ED4	Fomentar articulação político-institucional com municípios e organizações	Número de polos e campi atendidos	Estar presente em 90% dos polos	Articular os cursos nos mais variados polos no Maranhão; Analisar a oferta dos cursos nos campi UFMA
		Número de convênios ou contratos celebrados	Desenvolver, pelo menos, 8 (oito) projetos voltados para captação de recursos nas áreas de ensino, pesquisa, extensão e Inovação na modalidade EaD	Articular com outros órgãos ou empresas para a oferta de cursos EaD que visem a qualificação profissional
ED5	Planejar e implementar sistemas de avaliação institucional que produzam efetivas melhorias de qualidade nas condições de oferta dos cursos em EaD e no processo pedagógico	Monitoramento do aluno	60% de alunos concluintes	Desenvolver mecanismos que promovam o acompanhamento dos estudantes, no intuito de identificar eventuais dificuldades na aprendizagem e saná-las
		Critérios de qualidade do curso	Sistematização de 100% dos cursos executados pela DTED	Articular junto à Procuradoria Institucional os critérios da avaliação dos cursos; Realizar diagnóstico situacional dos cursos EaD; Propor estratégias para garantir a melhoria da qualidade dos cursos EaD
ED6	Promover a gestão pedagógica com foco na melhoria contínua dos cursos no âmbito da DTED	Melhorias implementadas nos AVAs da instituição	Implantar 5 melhorias	Implementar melhorias nos AVAs institucionais
		Percentual de alunos evadidos	30% de evasão	Desenvolver mecanismos que promovam o acompanhamento dos estudantes, no intuito de monitorar a evasão de alunos
		Percentual de desempenho acadêmico	30% de alunos retidos	Desenvolver mecanismos que promovam o acompanhamento dos estudantes, no intuito de verificar o desempenho acadêmico
		Percentual de cursos que atendem ao padrão pedagógico estabelecido	Implementar 80% das disciplinas dentro do padrão estabelecido	Estabelecer o padrão pedagógico por natureza do curso; treinar equipe; capacitar os atores envolvidos; criar mecanismos de controle para evitar erros
ED7	Efetivar política de capacitação e desenvolvimento dos atores para oferta e operacionalização dos cursos	Número de profissionais da UFMA capacitados em EAD	Capacitar, via ambiente virtual de aprendizagem da DTED/UFMA, 50% dos profissionais em EaD, da UFMA	Desenvolver cursos auto instrucionais para capacitação de profissionais da UFMA para proposição de cursos na modalidade EAD; Desenvolver treinamentos para capacitação de profissionais da UFMA para utilização das Tecnologias em Educação

Fonte: PDI (2022-2026).

Na *Pós-graduação*, os objetivos orientam-se para ampliação do número de cursos e bolsas e para qualidade dos programas, com incentivo à produtividade acadêmica. Cabe ressaltar que a UFMA tem contemplado reservas de vagas nos editais de pós-graduação, em conformidade com as Políticas de Ações Afirmativas. Todavia, problematizamos esse acesso no sentido de questionar se a universidade tem propiciado equidade a essas pessoas durante o período que permanecem na pós-graduação.

Nossos dados e análises não alcançam essa arena, mas nos mostram situações pontuais acerca das pessoas surdas. De acordo com a chefia de TILSP, há dois pós-graduandos surdos ativos, em nível de mestrado, que são acompanhados pela equipe da DACES. Esse quadro justifica, além das demandas de graduação, formações específicas para os TILSP que atuam no ensino superior, considerando a complexidade referencial e o peso na formação de futuros profissionais também no contexto da pós-graduação.

Figura 13 - Objetivos, metas e ações - Pós - Graduação

PÓS-GRADUAÇÃO				
Cód.	Objetivos	Indicadores	Metas	Ações institucionais
PG1	Aumentar os cursos de especialização, o número de especialistas formados e diminuir a evasão e a baixa demanda de alunos em cursos lato sensu autofinanciados	Número de Especialistas - NEsp	Aumento de 50%	Ações para diminuição da evasão; Ajuste nos valores e facilidade no pagamento; Melhoria da seleção; Atualização dos cursos
		Número de Alunos em Cursos de Especialização - NACurEsp	Aumento de 30%	Ampliar a divulgação dos Cursos; Atualização dos cursos e especialidades; Melhorar a atratividade dos cursos; Ampliar a oferta de cursos no continente
		Número de Cursos de Especialização - NCurEsp	Aumento de 30%	Ampliar a divulgação dos Cursos; Atualização dos cursos e especialidades; Melhorar a atratividade dos cursos Ampliar a oferta de cursos no continente
PG2	Aumentar a disponibilidade de bolsas de Mestrado e Doutorado	Número de Bolsas de Doutorado – NBD	Aumento de 30%	Negociação com as agências de fomento sobre o aumento das bolsas; Viabilização do pagamento de bolsas na UFMA
		Número Bolsas de Mestrado – NBM	Aumento de 30%	
		Número de Bolsas por Programas e por Cursos de Pós-Graduação – NBPPGr	Aumento de 30%	
PG3		Número de Alunos em Cursos de Doutorado - NACuD	Aumento de 30%	Ampliação do número de doutorados e, em consequência, do número de alunos
	Aumentar o número e a qualidade de cursos de Mestrado e Doutorado e o número de mestres e doutores formados	Número de Alunos em Cursos de Mestrado – NACurM	Aumento de 20%	Ampliação do número de mestrados e, em consequência, do número de alunos
		Taxa de Sucesso na defesa do Curso de Doutorado - TSD	Aumentar a taxa para 90%	Realização de acompanhamento dos alunos ao longo do curso
		Número de Titulados em Programas de Pós-Graduação	Aumento de 20%	Aumento do número de cursos e diminuição da taxa de evasão
		Taxa de Sucesso na defesa do Curso de Mestrado - TSM	Aumentar a taxa para 90%	Realização de acompanhamento dos alunos ao longo do curso
		Índice de Matrículas de Alunos em Pós-Graduação Stricto Sensu fora da Sede	Aumento de 20%	Ampliação do número de mestrados e doutorados no continente, em consequência, do número de alunos
		Redução de evasão	Reduzir a evasão em 30%	Redução da evasão dos alunos de mestrado e doutorado
		Número PPG em Campi Fora da Sede da IFES com Programas de Pós-Graduação	Aumentar para 9	Promoção do aumento de PPG nos CAMPIS que ainda não tiverem PG
PG4	Ampliar a oferta de cursos e incentivar a criação de novos programas profissionais presenciais e EAD	Número de Cursos de Mestrado Profissional - NCurMP	Aumento de 30%	Promoção do aumento de cursos de mestrado profissionais
		Número de Alunos em Cursos de Mestrado Profissional	Aumento de 30%	Promoção do aumento de turmas in company dos mestrados profissionais
PG5	Implementar a política de melhoria da qualidade dos programas de pós-graduação como ação do PROQUALI	Número de Programas Stricto Sensu – NPSS	Aumento em 10%	Incentivo à criação de novos programas no continente
		Índice de Programas de Pós-Graduação com Nota Máxima	2 PPG nota 7 em 5 anos (atualmente a UFMA não possui PPG com nota máxima)	Retorno aos programas internos de incentivo (PROQUALI - publicação de artigos, por exemplo, atração de professores visitantes, incentivo à internacionalização)
		Índice de Programas de Pós-Graduação com Nota 4	Alcançar índice de 23%	
		Taxa de Programas de Pós-Graduação com Avanço na Avaliação da CAPES - TPPGcapes	TPPGcapes >10% - para cada nível	
Índice de Qualificação CAPES de uma IFES - IQcapes	Elevação do IQcapes para 4			
PG6	Melhorar os índices de qualidade científica e de inovação na UFMA	Número de Citações das Publicações de Pesquisadores da IFES – NcitPPq	Aumento em 10%	Viabilização da publicação dos pesquisadores em revistas de alto impacto e open access
		Número de Artigos Publicados em Periódicos - NArtPP - Qualis Superior	NArtPP>30%; NArtPP=100%	Incentivo às parcerias internacionais; Promoção de convênios internacionais de forma mais ágil; Incentivo aos processos de cotutela e pós-doutorados dos docentes no exterior
		Índice de Internacionalização da Produção Científica - IIPCient	IIPCient>30%; NArtPP=100%	
		Índice das Publicações Técnico-científicas em Coautoria com Pesquisadores de Instituições – IPCPqint	IPCPqint>30%; NArtPP=100%	
		Índice de Bolsas de Produtividade em Pesquisa na IFES - IBPPq	Aumentar o índice para 10	Ampliar a divulgar dos editais de bolsas; Incentivo à participação dos docentes nas concorrências dos editais de bolsas; Concessão de valorizações nos processos internos da UFMA para quem for PQ CNPq

PG7	Efetivar o PROQUALI e reduzir perda de qualidade da PG, Pesquisa e Internacionalização na UFMA	O PROQUALI envolve quase todos os indicadores	Aumentar os editais do PROQUALI (tradução, pagamento de artigos, kit enxoval e premiações)	Reformulação da Resolução do PROQUALI
PG8	Reduzir a morosidade nos processos pelos programas e falta de dados para gerenciamento de diplomas	Número de Diplomas estrangeiros reconhecidos - DER (Não está no FORPLAD)	Aumento de 30%	Implantação da tramitação via Plataforma Carolina Bori; Mudança na resolução de reconhecimento de diplomas
		Tempo para emissão de Diploma na UFMA - TRD	Acelerar para 4 meses e tornar a tramitação pública	
PG9	Aumentar a participação de PPGs com FG para os coordenadores	Sem indicador no FORPLAP - N PPGs com FG disponível - FGPPG	FGPPG = 100% dos PPG com FG	Criação de novas FGs ou reestabelecimento de prioridades para alocação das FG na PG
PG10	Valorizar a pesquisa, a pós-graduação e os pesquisadores da UFMA atrelados aos programas Stricto sensu - maior representação (resoluções e regras institucionais) e peso nas pautas da pesquisa e pós-graduação internamente	Sem indicador no FORPLAP - Representação dos PPGs - RepPPGs	RepPPGs=33,33%	Ampliação da representatividade da PG nos conselhos Participação da PG na escolha de áreas e docentes em concursos, remoções e aproveitamentos, aposentadorias etc.
PG11	Conceder incentivos aos pesquisadores mais produtivos que estiverem na PG	Sem indicador no FORPLAP - Flutuação Docente (saída) - FlutD	FlutD<20%	Concessão de incentivos aos pesquisadores mais produtivos que estiverem na PG

Fonte: PDI (2022-2026).

Pesquisa, inovação e empreendedorismo orientam as ações para o fomento de parcerias com o setor privado, em tecnologias, aberturas de empresas juniores, implementação de educação empreendedora, instalação de plataforma específica, incentivo ao mercado de trabalho e envolvimento de técnicos-administrativos nos projetos de pesquisa e inovação.

Figura 14 - Objetivos, metas e ações - Pesquisa, Inovação e Empreendedorismo

PESQUISA, INOVAÇÃO E EMPREENDEDORISMO

Cód.	Objetivos	Indicadores	Metas	Ações institucionais
PIE1	Aumentar o número de empresas juniores	Quantidade de EJs instaladas	Aumentar em 50%	Incentivar a inclusão da disciplina 'Empreendedorismo' nos currículos; Regularizar o Núcleo Avançado de Empreendedorismo - NAVE; Consolidar a Resolução de criação de empresas Juniores
PIE2	Fomentar a política de inovação da Instituição com o setor privado	Número de Projetos em Execução (NPE)	Aumento de 20%	Acompanhar e dar suporte na prospecção, cadastro, aprovação e convênios
		Número de Projetos concluídos (NPCo)	Aumento de 10%	Acompanhar e dar suporte para finalização do projeto
		Número de Projetos cadastrados (NPcA)	Aumento de 20%	Fomentar e divulgar a cultura de inovação na Instituição
		Número de Projetos financiados (NPF)	Aumento de 10%	Fomentar e divulgar a cultura de inovação na Instituição
PIE3	Fomentar a prestação de serviços tecnológicos	Número de PS em Execução (NPSE)	Aumento de 20%	Acompanhar e dar suporte na prospecção, cadastro, aprovação e convênios
		Número de PS concluídos (NPSCo)	Aumento de 20%	Acompanhar e dar suporte para finalização da PS
		Número de PS cadastrados (NPSCa)	Aumento de 20%	Fomento e divulgar a PS na Instituição
		Número de PS financiados (NPSEF)	Aumento de 20%	Fomento e divulgar a PS na Instituição
PIE4	Fornecer Banco de Dados sobre Projetos de Pesquisa e Inovação com vistas à divulgação e busca de parceiros técnico-científicos	Número de Projetos de Pesquisa em Rede Financiados, envolvendo a IFES e outras Instituições da Região (NPPqRF)	50% de aprovação de projetos submetidos	Participação em editais e aprovação de projetos em rede financiados e que envolvam outras IES da região
		Número de Projetos de Cooperação Internacional Aprovados (NPCLAp)	-	Fomento de ações de contratação de pesquisadores internacionais sêniores e intercâmbio de docentes e discentes
		Número de Projetos de Pesquisa em Execução (NPPgExec)	Aumento de 10%	Incentivo à submissão de projetos de pesquisa e inovação financiados em editais específicos, nos órgãos nacionais e regionais
		Número de Projetos de Pesquisa Concluídos (NPPqC)	Aumento de 20%	Acompanhamento de relatórios finais dos projetos com e sem financiamento público
		Número de Projetos de Pesquisa Cadastrados (NPPqCad)	Regularização dos projetos cadastrados	Atualização no SIGAA e eliminação de projetos que já deveriam estar finalizados e ainda constam como "em andamento"
		Número de Projetos de Pesquisa Financiados (NPPqF)	Aumento de 10%	Incentivo à captação de recursos de projetos de pesquisa e inovação em empresas públicas e privadas, agilizando trâmite de regulamentação e aprovação; Aprovação de projetos sem fomento para oferta a empresas do setor privado (oferta em vitrine tecnológica)
		Volume de Recursos Financeiros Captados por Projetos Individuais (VRFqCapInd)	Aumento de 10%	Incentivo à captação de recursos de projetos de pesquisa e inovação em empresas públicas e privadas, agilizando trâmite de regulamentação e aprovação; Aprovação de projetos sem fomento para oferta a empresas do setor privado (oferta em vitrine tecnológica)

PIE5	Elaborar e implantar o Programa de Educação Empreendedora na graduação e Pós-Graduação	Nº de discentes participantes	3 mil discentes	Elaboração e aprovação do Programa de Educação Empreendedora por meio de Resolução. Oferta de programa de capacitação aos discentes em Empreendedorismo; Aprovação, junto à PROEN e AGEUFMA, da aceitação de disciplinas de empreendedorismo como formação complementar dos discentes de Graduação e Pós-Graduação
PIE6	Consolidar a incubadora de empresas	Quantidade de empresas incubadas regularmente instaladas/1000 alunos	Implantação de 40 startups	Elaboração de Resolução de criação de Incubadoras
PIE7	Estimular mecanismos de proteção da propriedade intelectual, melhorando a relação com o meio empresarial, aumentando captação de recursos por meio da transferência de tecnologia	Número de Propriedades Intelectuais transferidas	Negociação com os setores da sociedade de 20% do total das propriedades Intelectuais da UFMA	Divulgação das Propriedades Intelectuais e simplificação do processo de transferência; Fortalecimento do setor de propriedades intelectuais com servidores capacitados
PIE8	Fomentar eventos de informação e formação voltados a cultura de inovação e do empreendedorismo	Número de participantes nos eventos	2 eventos por ano atingindo pelo menos 1000 participantes	Financiamento/parceiros para a execução dos eventos
		Número de novos projetos de inovação cadastrados	Aumento de 10%	Fomento, acompanhamento e auxílio na elaboração, tramitação e aprovação de novos projetos
		Número de startups de base tecnológica	Aumento de 20%	Fomento, acompanhamento e auxílio na elaboração, tramitação e aprovação de novas startups
PIE9	Organizar as Centrais Analíticas e laboratórios para a realização de Prestação de Serviço a sociedade	Número de Centrais Analíticas e laboratórios cadastrados	Não se aplica	Aprovação da Resolução de Prestação de Serviços para fomento, acompanhamento e auxílio na elaboração, tramitação e aprovação de novos laboratórios
		Número de Prestação de serviços realizados pelos laboratórios	Não se aplica	Criação de Plataforma para Prestação de Serviços com acompanhamento da gestão administrativa e financeira
PIE10	Implantar a Plataforma "CONHEÇA A UFMA", onde Instituições públicas e privadas possam conhecer a universidade, identificar os pesquisadores, as pesquisas desenvolvidas, os laboratórios e os serviços tecnológicos.	Número de acessos a Plataforma	Não se aplica	Criação da Plataforma e disponibilização para toda sociedade
PIE11	Estimular mecanismos de proteção da propriedade intelectual, melhorando a relação com o meio empresarial, aumentando captação de recursos por meio da transferência de tecnologia.	Número de Pedidos de Patentes Depositados (INPI ou Instituições Internacionais)	Aumento de 10%	Incentivo aos mecanismos de proteção intelectual: cursos de PI, webinários com produtos transferidos e comercializados
		Número de Registros de Software, marcas e desenho industrial	Aumento de 10%	
PIE12	Reativar e Consolidar o Programa de Qualidade - PROQUALI	Número de atividades executadas pelo Programa de Qualidade	Não se aplica	Atualização da Resolução do PROQUALI para a inclusão do empreendedorismo, Inovação e Internacionalização; Publicações de Editais para a execução do Programa
PIE13	Fomentar oportunidades de inserção no mercado de trabalho	Ampliação de oportunidades no mercado de trabalho em função das competências interculturais de internacionalização	Aumentar em 20% o número de participantes	Coleta de dados via Programa de Acompanhamento de Egresso e Programas de Mobilidade Acadêmica
PIE14	Incentivar o envolvimento de pessoal Técnico Administrativo em Educação (TAE) em projetos de pesquisa e inovação desenvolvidos na Instituição	Número de servidores TAE em projetos de pesquisa e inovação cadastrados no SIGAA	Aumentar em 5 % o número de servidores TAE envolvidos com pesquisa e inovação	Fazer levantamento das formações profissionais dos TAEs e incentivar capacitação e atualização profissional em técnicas e habilidades de interesse e relevância atuais

Fonte: PDI (2022-2026).

No eixo de *Extensão e Cultura*, são enumerados objetivos que buscam o aumento de bolsas de extensão, desenvolvimento de ações que contribuam na formação social dos acadêmicos, implementação de ações artísticas e culturais, acesso a documentos e registros audiovisuais, organização de banco de dados com arquivos documentais e audiovisuais e curricularização da extensão.

Figura 15 - Objetivos, metas e ações - Extensão e Cultura

EXTENSÃO E CULTURA				
Cód.	Objetivos	Indicadores	Metas	Ações institucionais
EC1	Possibilitar a inserção dos discentes na realidade promovendo desenvolvimento de ações que contribuam com a formação acadêmica de qualidade ética e social	Número de discentes envolvidos em ações de extensão	Atingir 100% dos discentes de graduação envolvidos em ações de extensão, a partir da curricularização da extensão	Institucionalizar ações de extensão, aumentar a oferta de bolsas para discentes de graduação
EC2	Aumentar o número de bolsas de extensão para discentes	Número de Bolsa de extensão	300 bolsas	Lançamento de Editais não só para projetos, mas também para todas as modalidades de ações de extensão
EC3	Ampliar a participação da comunidade interna e externa nas ações de memória institucional	Número de participantes da comunidade acadêmica (discentes, docentes, técnicos) nas ações desenvolvidas	Aumentar o número de participantes das comunidades interna e externa em 30%.	Identificar quais as ações de interesse da comunidade interna e externa
		Número de participantes da comunidade externa nas ações desenvolvidas		

EC4	Ampliar relação e estabelecer parcerias com diferentes instituições público-privadas e demais setores da universidade	Quantidade de projetos realizados em parceria com outras instituições.	Aumentar o número de ações/projetos em parceria com outras instituições e demais setores da universidade/ano.	Integrar as ações de memória institucional às atividades de ensino, pesquisa e extensão da universidade; Realizar levantamento e promover o diálogo com instituições público-privadas sobre possíveis parcerias
		Quantidade de projetos realizados em parceria com setores da universidade.		
EC5	Implementar ações artísticas e culturais para potencializar talentos e habilidades e a consequente difusão dos movimentos literários e linguagens artísticas	Número de alunos participantes	Aumento em 15% de promoção de ações artísticas culturais.	Divulgar editais e chamadas públicas para participação nas ações propostas
		Número de participantes da comunidade		
		Número de grupos participantes		
EC6	Oportunizar ao público acesso aos documentos e registros audiovisuais das ações culturais, literárias e artísticas	Número de grupos participantes por procedência	Aumentar o número de consultas e referências em publicações.	Estabelecimento de normas de acesso e consulta.
		Número anual de solicitação de informação e consulta		
		Demonstrativo da diversidade de público		
		Citações dos arquivos em publicações		
EC7	Contribuir na formulação e implementação das Políticas Públicas locais e regionais; Intensificar e divulgar o processo de curricularização junto aos Centros Acadêmicos*	Mecanismos de articulação com Instituições governamentais e da Sociedade Civil	Implementar mecanismos de articulação com Instituições governamentais e da Sociedade Civil	Reuniões, fóruns, webinários e seminários junto às Instituições Governamentais e da Sociedade Civil
EC8	Buscar mais aproximação com as Instituições de fomento e com os setores de gestão de recursos financeiros, materiais e de infraestrutura/logísticos da UFMA	Número de Reuniões por ano	24 Reuniões anuais	Realizar reuniões periódicas com Instituições de fomento, os setores competentes pela gestão de recursos financeiros da UFMA e a PROEC
EC9	Oferecer estrutura adequada às ações de memória institucional.	Quantidade de espaços adequados utilizados	50% de espaços adequados	Realizar levantamento sobre espaços disponíveis. Adequar espaços para realização das ações
EC10	Incentivar a capacitação e cooperação técnico-científica com outras instituições e demais setores da universidade.	Quantidade de ações de capacitação ou cooperação realizadas	Realizar, no mínimo, 02 ações formativas por ano	Realizar levantamento das necessidades de capacitação da equipe
EC11	Sistematizar a digitalização do arquivo documental e audiovisual para a formação de um banco de dados.	Número de documentos e audiovisual digitalizado	Consolidar um repositório do arquivo digitalizado	Adequação do espaço físico e digital
		Catálogo dos documentos digitalizados		
EC12	Estimular e apoiar o desenvolvimento de ações de extensão que possibilitem a inserção do discente nessa realidade e contribuir com a implantação da curricularização da extensão na UFMA	Aumento de ações de extensão institucionalizadas	Implantar a curricularização da extensão	Trabalho de conscientização da PROEC junto a Comunidade Acadêmica e Instituições da Sociedade Civil; Reuniões periódicas com os Núcleos Docentes Estruturantes e colegiados dos cursos de graduação; Elaboração do Manual de operacionalização da Curricularização; Reuniões com o STI para o desenvolvimento do módulo de extensão adequando a curricularização
EC13	Buscar parcerias junto às Instituições de fomento e viabilizar com os setores competentes da UFMA o aumento de recursos financeiros para a PROEC	Número de Instituições parceiras	3 Instituições	Visitação às Instituições de fomento para formalização das parcerias, articulação constante com a UFMA para disponibilidade orçamentária para a PROEC
EC14	Melhorar qualitativamente e quantitativamente o nível das ações de memória oferecidas	Número de ações desenvolvidas por ano	Aumentar o número de ações/ano.	
		Grau de satisfação do público em escala numérica (1 a 10) com relação às ações desenvolvidas.	Alcançar 70% de nível de satisfação na qualidade das ações.	Oferecer atividades diversas e de interesse da comunidade interna e externa, ampliando as ações desenvolvidas e a satisfação do público
EC15	Implementar mecanismos de gestão que viabilizem a formalização de convênios intra e interinstitucionais.	Quantidade de convênios formalizados	Aumentar o número de parcerias formalizadas/ano.	Desenvolver ações estratégicas de comunicação intra e interinstitucionais com foco no estabelecimento de parcerias
EC16	Promover ações e grupos artísticos e culturais.	Número de ações artísticas culturais realizadas.	80% de aceitação e continuidade das ações propostas	Elaboração de editais, chamadas públicas e produção das ações; Recebimento de Inscrição e acompanhamento
		Número de grupos culturais, artísticos e literários		
EC17	Inventariar e catalogar o arquivo documental e audiovisual das ações artísticas e culturais.	Aferição por categoria documental / registro audiovisual	Viabilizar a digitalização documental e registro atualizado das ações	Organização do arquivo físico e digital para atendimento ao público

Fonte: PDI (2022-2026).

A respeito da *Assistência Estudantil*, mencionamos alguns objetivos: modernização dos sistemas de informação, atenção à saúde dos discentes, fortalecimento da gestão do restaurante universitário e potencialização das políticas de assistência estudantil, visando permanência e formação dos acadêmicos.

Figura 16 - Objetivos, metas e ações - Assistência Estudantil

ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL				
Cód.	Objetivos	Indicadores	Metas	Ações institucionais
AE1	Potencializar as políticas de Assistência Estudantil com foco na permanência e formação dos discentes	Taxa de ocupação das bolsas e auxílios assistenciais	Acima de 90%	Instituir a Resolução da política de AE da UFMA; Unificar os editais; Monitorar as bolsas; Capacitação da equipe técnica; Ampliar as plataformas de atendimento pelos sistemas gerenciais; Melhorar o acesso à informação
		Taxa de concessão	Acima de 30%	
		Taxa de eficácia	Acima de 90%	
		Avaliação de desempenho acadêmico dos bolsistas	Acima de 90%	
AE2	Ampliar a estrutura física da PROAES	Nº de espaços disponíveis para atendimento da PROAES	Disponibilizar um espaço adequado para o trabalho dos servidores e atendimento aos alunos	Ampliar os espaços físicos da PROAES
AE3	Modernizar o Sistema de Informação e comunicação da PROAES	Nº de melhorias no SIGAA	Atender 100% das solicitações dos servidores e discentes	Articular melhorias juntamente com o STI; Ampliar plataformas de atendimento; Realizar pesquisa de satisfação;
		Taxa de atendimento aos alunos	Atender 100% das solicitações dos servidores e discentes	Melhorar o site da UFMA
		Avaliação de satisfação	Atingir 80% de satisfação	
AE4	Consolidar as ações de atenção à saúde dos discentes da graduação da UFMA	Taxa de atendimentos	Atingir 100% de atendimento	Publicizar as ações de Educação em saúde; Pesquisa de satisfação; Buscar e ampliar parcerias junto a rede pública e privada de saúde para execução das ações de promoção, prevenção e educação em saúde; Regulamentar as políticas de atenção à saúde em nível Institucional; Promover ações de promoção, prevenção e educação em saúde nas Residências Estudantis em São Luis
		Pesquisa de satisfação	Acima de 90%	
		Ações de promoção, prevenção e educação em saúde	Acima de 80%	
AE5	Otimizar o fluxo das Residências Estudantis.	Taxa de ocupação	Ocupação acima de 90%	Atualizar o Regimento disciplinar das Residências; Monitoramento contínuo dos residentes
		Taxa de alunos em fila de espera	Atender 20% da lista de espera/ por semestre	
		Taxa de permanência	Coefficiente até 1,5	
AE6	Fortalecer a gestão dos Restaurantes Universitários.	Nº de refeições ofertadas dia	Oferecer 100% da demanda	Ampliar fiscalização e acompanhamento do contrato; Ampliar o controle e monitoramento dos usuários e bolsistas; Realizar pesquisa de satisfação
		Taxa de eficiência de atendimento	Não apresentar inconformidades	
		Avaliação de satisfação	Atingir 90% de satisfação	
		Taxa de consumo dos bolsistas do auxílio alimentação	Atingir coeficiente acima de 70%;	
AE7	Promover a capacitação contínua da equipe.	Nº de cursos realizados pelos servidores;	Capacitar 100% dos servidores da PROAES;	Incentivar a participação dos servidores nos cursos de capacitação; promover treinamentos internos para demandas específicas; Planejar afastamento para especialização, mestrado e doutorado
		Nº de servidores com pós-graduação	Ampliar o nº de servidores com especialização, mestrado e doutorado.	
AE8	Vincular os técnicos e comissão técnica com projetos de extensão que deem suporte às equipes da UFMA e que ofereçam aulas para o público (comunidade acadêmica, técnicos terceirizados e outros)	Taxa de ocupação dos técnicos e monitores bolsistas nas variadas modalidades esportivas das escolas de esporte oferecidas ao público (comunidade acadêmica, terceirizados e comunidade externa)	Acima de 50%	Criar e aumentar a quantidade de espaços (campos e quadras) por modalidade esportiva para atender o público; Criar e aumentar a quantidade de horários disponíveis por modalidade esportiva para atender o público; Estabelecimento de valores a serem pagos pelo público externo por modalidade esportiva Aumentar a quantidade de técnicos e monitores bolsistas por modalidade esportiva para atender o público; Criar uma secretaria para controle de documentos e recebimento dos comprovantes de depósitos realizados pelo público; Criar questionários avaliativo relativo ao desempenho profissional e dos monitores bolsistas Realização de avaliação de desempenho acadêmico dos técnicos e bolsistas
		Taxa de ocupação do público nas escolas de esporte oferecidas ao público (comunidade acadêmica, terceirizados e comunidade externa)	Acima de 50%	

Fonte: PDI (2022-2026).

No eixo *Hospital Universitário*, o único objetivo é melhorar o ensino, pesquisa e extensão, tendo em vista a prática e a gestão hospitalar inteligente. Nesse item, convém um adendo: em todos os eixos há uma perspectiva de melhoria dos serviços oferecidos, seja por meio da reestruturação dos recursos seja pela capacitação dos profissionais (docentes e/ou técnicos). No quadro do Hospital Universitário, esse aspecto não foi expressamente estabelecido.

Figura 17 - Objetivos, metas e ações - Hospital Universitário

HOSPITAL UNIVERSITÁRIO

Cód.	Objetivos	Indicadores	Metas	Ações institucionais
HU1	Melhorar o ensino, pesquisa e extensão por meio da excelência do campo de prática e gestão hospitalar eficiente	Percentual de etapas de implantação do modelo assistencial do HU-UFMA executadas.	Modelo Assistencial implantado em 100% das suas etapas até 2026	Será utilizada uma lista de verificação de auditoria, analisando as entregas planejadas de acordo com a EAP do projeto e seu cronograma.
		Taxa de adesão dos preceptores nas atividades de base teórica previstas no projeto pedagógico por unidade/setor	100% de adesão dos preceptores de atividade de base teórica até 2026	A Unidade de Gerenciamento de Atividades de Extensão, verificará, por meio de amostragem, as folhas de frequências assinadas, registros fotográficos e outros documentos similares em cada área de concentração.
		Número total de produções científicas no ano	500 produções científicas até 2026	<ul style="list-style-type: none"> O Setor de Gestão da Pesquisa verificará: - Certificados de apresentação de trabalhos em eventos; - Ata das sessões de defesa de TCC's, Teses e Dissertações; - Cópia do índice do livro; - Comprovante de submissão do artigo, carta de aceite ou primeira página do artigo publicado; - Registro de patente.

Fonte: PDI (2022-2026).

Em *Planejamento e Gestão Institucional*, são elencadas ações em torno de política de avaliação, automatização dos serviços, fortalecimento dos canais de participação e controle social do público interno e externo (ouvidoria).

Figura 18 - Objetivos, metas e ações - Planejamento e Gestão Institucional

PLANEJAMENTO E GESTÃO INSTITUCIONAL

Cód.	Objetivos	Indicadores	Metas	Ações institucionais
PGI1	Fomentar o Planejamento Institucional	Índice de Alcance das Metas do PDI	70%	Inclusão e acompanhamento do Plano de Desenvolvimento Institucional na Plataforma For
PGI2	Consolidar a Política de Avaliação Institucional	Normas e procedimentos implementados	100% das normas e procedimentos indicados nas ações institucionais relacionados a esse objetivo	Sistematizar os diversos processos de avaliação da Instituição (autoavaliação e avaliação externa) de modo a garantir padronização e eficiência nos resultados
		Percentual de participantes da comunidade acadêmica em pesquisas de autoavaliação	20%	Reforço da divulgação e engajamento com as unidades organizacionais
PGI3	Fortalecer políticas de governança, gestão e integridade na Instituição	Índice de Governança Pública - IGG/TCU	IGG 60%	<ul style="list-style-type: none"> Atualização do Plano de Dados Abertos; Aprovação da Política de Riscos; Inclusão e acompanhamento do Plano de Riscos na Plataforma For; Monitorar e acompanhar as cinco classes agregadoras do índice (iGovPub - Índice de governança pública organizacional; iGestPessoas - Índice de gestão de pessoas; iGestTI - Índice de gestão de TI; iGestContrat - Índice de gestão de contratações; e iGestOrcament - Índice de gestão orçamentária)
PGI4	Ampliar e melhorar o acesso do usuário aos serviços prestados pela Universidade	Normas e procedimentos implementados	100% das normas e procedimentos indicados nas ações institucionais relacionados a esse objetivo	<ul style="list-style-type: none"> Formalização da Carta de Serviços da Instituição; Atualização anual da Carta de Serviços da Instituição; Formalizar o Conselho de usuários
		Quantitativo de serviços virtualizados e automatizados disponíveis à comunidade	30%	<ul style="list-style-type: none"> Levantamento dos serviços da UFMA aptos à automatização; Estudo do processo de automatização; Implantação dos processos junto com as unidades e STI
PGI5	Reavaliar processos e rotinas de trabalho, de modo a garantir a desburocratização e eficiências das ações universitárias	Índice de processos estratégicos modelados	70%	<ul style="list-style-type: none"> Fortalecimento do Escritório de Processos da UFMA; Ampliação das atividades do Escritório de Processos; Revisão da metodologia de modelagem; Reforço da divulgação e maior envolvimento das unidades
PGI6	Adequar a estrutura da UFMA para fortalecer o papel do avanço em suas relações interinstitucionais	Normas atualizadas	100% das Normas atualizadas	<ul style="list-style-type: none"> Atualização do Regimento Geral da universidade Atualização da Resolução CONSUN nº 226/2020; Elaboração dos Regimentos Internos Revisão dos Atos Normativos da UFMA de acordo com o Decreto nº 10.139/2019

PGI7	Promover ações para boa gestão dos bens de consumo e do patrimônio da UFMA	Economicidade nos processos licitatórios da UFMA	30%	Revisão do fluxo do processo licitatório
		Elaboração de normativos e relatórios de acompanhamento	100% das normas e relatórios indicados nas ações institucionais relacionados a esse objetivo	Normalizar os bens oriundos de projetos científicos (FAPEMA, CNPq e outros); Normalizar os bens oriundos de doação de pessoas físicas, pessoas jurídicas e órgãos públicos de todas as esferas, incluindo materiais informacionais (livros e congêneres)
PGI8	Garantir a preservação e segurança dos documentos, possibilitando o acesso às informações	Normas e procedimentos implementados	100% das normas e relatórios indicados nas ações institucionais relacionados a esse objetivo	Desenvolver os procedimentos técnicos referentes à produção, tramitação, uso, avaliação e arquivamento de documentos
PGI9	Garantir a preservação e segurança dos dados pessoais dos usuários dos serviços da UFMA	Índice de Capacitação e qualificação dos servidores da UFMA com relação à LGPD	50% dos servidores com algum nível de capacitação sobre o assunto	Elaboração de materiais informativos; Realização da Capacitação via PROGEP; Divulgação de demais formas de capacitação na área; Pesquisa com os servidores para aferir nível de compreensão
		Elaboração de normativos e relatórios de acompanhamento	100% das normas e relatórios indicados na legislação sobre LGPD	Realização de Inventário de Dados; Plano de Mitigação do Risco; Relatório de Impacto à Proteção de Dados; Política de Governança e Proteção de Dados
PGI10	Fomentar a cultura de gestão transparente e compartilhada	Índice de divulgações realizadas	Potencializar 100% as estratégias de divulgação dos serviços entregues à comunidade interna e externa	- Ampliar a divulgação da Carta de Serviços nos canais de comunicação internos e externos; - Promover a divulgação dos Painéis Resolvi, de Dados Abertos e da LAI; - Apoiar a implementação e divulgação da LGPD no âmbito da instituição.
		Índice da Transparência Ativa	Incentivar 100% a transparência ativa na instituição, consoante à Lei de Acesso à Informação	- Ampliar o cumprimento dos 49 itens relativos a Transparência Ativa por meio do Menu de Acesso a Informação; - Verificar periodicamente a atualização do rol de informações publicadas no Menu de Acesso à Informação; - Monitorar a publicação dos conjuntos de Dados Abertos; - Elaborar e divulgar as normas e fluxos internos dos serviços de Ouvidoria
		Índice de atualizações do sítio institucional relacionado a Transparência e Prestação de Contas	Monitorar 100% os mecanismos de Transparência e Prestação de Contas disponibilizados no sítio institucional	- Estimular as Unidades Gestoras a atualizar, a cada quadrimestre, as informações da seção de Transparência e Prestação de Contas no sítio institucional; - Implementar e primar pela atualização da Agenda de Autoridades
PGI11	Fortalecer os canais de participação e controle social do público interno e externo	Índice de crescimento anual de manifestações	Estimular 100% o uso da plataforma Fala.BR para registro de manifestações por parte da comunidade interna e externa	- Ampliar a divulgação do Fala.BR – plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação - para incentivo do registro de manifestações de usuários
		Índice do Tempo Médio de Resposta ao Usuário	Otimizar 40% do tempo de entrega de resposta das manifestações recebidas pela ouvidoria	- Promover capacitação regular a servidores e colaboradores no que tange à otimização dos serviços de Ouvidoria; - Reduzir o tempo de análise e encaminhamento das manifestações para entrega de resposta mais célere ao usuário
		Índice de Conselhos implantados com pesquisas realizadas	Instituir e implementar 100% os Conselhos de Usuários de Serviços Públicos na instituição	- Formalizar os Conselhos de Usuários de Serviços Públicos; - Realizar pesquisas de satisfação dos serviços previstos na Carta de Serviços institucional

Fonte: PDI (2022-2026).

Em *Orçamento e Finanças*, os objetivos são voltados para melhoria na gestão, a qual deve estar articulada com as demandas institucionais.

Figura 19 - Objetivos, metas e ações - Orçamento e Finanças

ORÇAMENTO E FINANÇAS				
Cód.	Objetivos	Indicadores	Metas	Ações institucionais
OF1	Desenvolver uma gestão orçamentária e financeira eficiente, eficaz e efetiva, alinhada ao planejamento estratégico institucional	Taxa de Eficácia em relação à meta das Ações na LOA - ECLOA	Alcançar 100% da eficácia.	Aperfeiçoar o processo de elaboração, execução e acompanhamento orçamentário
		Taxa de Eficiência em relação à meta das Ações na LOA - EFLOA	Alcançar 100% da eficiência.	Aprimorar as extrações de dados orçamentários nos Sistemas Tesouro Gerencial e Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento - SIOP
OF2	Desenvolver uma gestão orçamentária e financeira transparente, através da prestação de informação e disponibilização de dados orçamentários precisos	Taxa Anual de Execução da Dotação Atualizada - TAExecDotAtual	Attingir 100% da execução da dotação atualizada.	Implantação de melhorias nos relatórios de acompanhamento orçamentário nos Sistemas Tesouro Gerencial e Sistema Integrado de Patrimônio, Administração e Contratos - SIPAC; Aperfeiçoar as metodologias de previsão, controle e avaliação das receitas e despesas orçamentárias; Garantir o atendimento da legislação orçamentária e financeira em vigor
		Taxa Anual de Despesas Liquidadas - TADL	Attingir 100% da liquidação da despesa empenhada.	
		Taxa Anual de Despesas Liquidadas por Restos a Pagar Não Processados - TADLRAPnP	Aumentar para 60% a liquidação dos Restos a Pagar não Processados Inscritos e Reinscritos.	
		Taxa de Dotações para Despesas Obrigatórias - TDOB	Reduzir em 3% ao ano através do aumento no mesmo percentual do orçamento discricionário.	
		Taxa de Dotação para Despesas Discricionárias - TDDD	Aumentar em 3% ao ano o orçamento discricionário.	

Fonte: PDI (2022-2026).

Em relação à *Gestão de Pessoal*, a atenção está na saúde laboral, na capacitação de docentes e técnicos, viabilização do Programa de Gestão e Desenvolvimento (PGD), atualização e divulgação das normas, ampliação de servidores e modernização digital.

Figura 20 - Objetivos, metas e ações - Gestão de Pessoal

GESTÃO DE PESSOAL

Cód.	Objetivos	Indicadores	Metas	Ações institucionais
GP1	Ampliar a promoção e prevenção a saúde e segurança do trabalho na UFMA	Nº de servidores que participam de programas de qualidade de vida	Realizar anualmente 09 programas de qualidade de vida e 35 campanhas de saúde ou relacionadas ao trabalho; aumentar o número de servidores atendidos	Ampliar a divulgação nas mídias da Universidade
GP2	Assegurar a oferta de ações de desenvolvimento a fim de capacitar docentes e técnicos-administrativos em educação	Nº de cursos ofertados	Ofertar de 20 cursos de capacitação anualmente	Promover cursos presenciais, EAD e parcerias com outras instituições
		Nº de servidores participaram dos programas de capacitação	350 servidores participantes dos programas de capacitação, anualmente	
GP3	Avaliar a viabilidade do Programa de Gestão, disposto no § 6º do art. 6º do Decreto nº 1.590, de 10 de agosto de 1995, e IN ME nº 65/2020, de servidores técnicos-administrativos com estabelecimento de objetivos e metas necessários para a sua efetivação.	Nº de servidores aptos que fazem parte do programa de gestão	Realizar estudo de viabilidade de implementação do programa.	Constituir Comissão de Implantação, sugerir a emissão do ato normativo, implantação e monitoramento, procedimentos operacionais
GP4	Atualizar o manual do servidor e manual da chefia disponibilizando no portal da PROGEP.	Nº de assuntos disponibilizados no portal da UFMA.	Atualizar todo o manual do servidor e da chefia e disponibilizar no portal da PROGEP	Criar menu no portal da PROGEP; determinar um servidor responsável pela tarefa
GP5	Ampliar a nomeação de servidores	Taxa de vacância	Manter todas as vagas do quadro de referência preenchidas	Realizar nomeação e posse dos candidatos
GP6	Promover a modernização e transformação digital da área de Gestão de Pessoas	Nº de dossiê funcional incluído no Assentamento Funcional Digital-AFD	Digitalizar todos os dossiês funcionais no AFD	Priorizar pastas a serem digitalizadas, suporte terceirizado

Fonte: PDI (2022-2026).

O eixo *Articulação Institucional* foca na criação de um setor de projetos, no monitoramento de demandas, na articulação entre setores (inclusive com o meio externo), na elaboração de um manual, no treinamento de pessoas interessadas em participar das propostas e na divulgação das oportunidades disponíveis para a comunidade acadêmica.

Figura 21 - Objetivos, metas e ações - Articulação Institucional

ARTICULAÇÃO INSTITUCIONAL

Cód.	Objetivos	Indicadores	Metas	Ações institucionais
AI1	Criação de um setor único de Projetos para prospecção, elaboração, acompanhamento e articulação com os envolvidos (unidades, órgãos, entidades)	Setor criado (ou não)	Criar o setor único, em no máximo, 24 meses	Articulação junto à Alta Administração da instituição visando a criação do aludido setor, a qual se sugere ser vinculado diretamente ao Gabinete da Reitoria; Aquisição de assinatura de sistema que informe os editais (oportunidades de projetos) tanto no setor público quanto no privado
AI2	Estabelecer um monitoramento contínuo do status da demanda (follow-up)	Projetos monitorados	Monitorar 100% dos projetos em prospecção	Monitoramento semanal dos projetos
AI3	Divulgar para a comunidade acadêmica as oportunidades abertas	Oportunidades divulgadas	Celebrar 60% das oportunidades de projeto	Treinamento dos interessados para trabalhar com projetos; Prospecção contínua; Monitoramento contínuo dos projetos prospectados
AI4	Articular entre os meios interno e externo toda a tramitação do projeto (da prospecção ao aporte dos recursos na Universidade e/ou em uma de suas Fundações de apoio)	Tempo de tramitação	Período de 120 dias entre o início da prospecção e o aporte dos recursos na UFMA (e/ou uma das suas fundações de apoio)	Acompanhar os projetos em vias de celebração; Identificar na tentativa de suplantir os gargalos no trâmite interno da instituição; Criação de templates com a tramitação de projetos na UFMA; Mapeamento de todos os processos com estimativa de prazos para realização de cada etapa; Pré-aprovação institucional de projetos; Agenciamento dos projetos
AI5	Elaborar um Manual de Coordenação e Execução de Projetos Oficiais da Universidade	Direitos e obrigações/responsabilidades do Coordenador de Projetos	Manual elaborado e publicado em 24 meses; Em 90 dias, 100% do corpo docente da instituição seja conhecedor do Manual	Treinamento contínuo do corpo docente e técnico disponibilizado na plataforma virtual em formato web mobile; Desenvolvimento de "pílulas de conhecimento" dos principais tópicos do Manual

AI6	Planejar, desenvolver e implementar um sistema de cadastro, controle e acompanhamento da tramitação de Projetos	Existência da Plataforma de Projeto na qual conste o Mapeamento para Aprovação Institucional do Projeto	Sistema em operação	Produzir plataforma ou sistema com a possibilidade de pré-preenchimento de modelo de projeto já atendendo aos requisitos da legislação; mapear o Processo de Aprovação Institucional de Projeto
AI7	Treinar e Capacitar os profissionais em habilidades interpessoais e políticas	Treinamentos e Capacitações por meio de educação continuada e permanente	Ampliar o número de treinamentos e/ou capacitações em habilidades interpessoais e políticas	Promover treinamentos e capacitações semestrais em habilidades interpessoais e políticas utilizando-se as plataformas das Tecnologias na Educação da UFMA

Fonte: PDI (2022-2026).

No que diz respeito à *Infraestrutura*, os objetivos centram na garantia de prédios acessíveis, sustentáveis e melhoria na infraestrutura como um todo.

Figura 22 - Objetivos, metas e ações - Infraestrutura

INFRAESTRUTURA

Cód.	Objetivos	Indicadores	Metas	Ações institucionais
IN1	Tornar os prédios dos campi mais acessíveis, quanto ao aspecto físico	% prédios acessíveis	Esperado 60%	Levantamento do diagnóstico; Projetos/Planejamento; Implementação; Monitoramento
		% de prédios c/ circulações acessíveis (%PCA)		
		% de prédios c/ sinalizações de acessibilidade (%PSA)		
		% de prédios c/ mobiliários acessíveis (%PMA)		
		% de prédios com banheiros/vestiários acessíveis (%PBA)		
IN2	Tomar os prédios dos campi mais sustentáveis	Consumo energético per capita (kWh/hab. Mês)	25,00	Diagnóstico; Identificação de falhas; Ações corretivas; Monitoramento
		% de produção de energia limpa (%EL)	30%	Estudo de viabilidade/planejamento/projeto; Implantação de novos sistemas; Monitoramento
		Consumo de água per capita (L/hab. Mês)	2.250,00	Diagnóstico; Identificação de falhas; Ações corretivas; Monitoramento
		Produção de resíduos sólidos comuns per capita (kg/hab. Mês)	15,00	Diagnóstico; Identificação de falhas; Ações corretivas; Monitoramento
		% de resíduos sólidos reciclados (%RSR)	40%	Diagnóstico; Identificação de falhas; Ações corretivas; Monitoramento
IN3	Promover a melhoria na Infraestrutura da Universidade	% requisições atendidas (%RA/mês)	80%	Recebimento da demanda; Análise técnica; Manutenções corretivas; Registro e controle
		Requisições por área construída (Nra/mês)	-	Diagnóstico; Programação de atividades; Manutenções preventivas; Registro e controle
		Área ampliada (ou construída) /ano	-	Diagnóstico; planejamento, projetos e orçamentação; contratação e fiscalização
		% área reformada/ano	20%	Diagnóstico; planejamento, projetos e orçamentação; contratação e fiscalização

Fonte: PDI (2022-2026).

Em *Comunicação Institucional*, os esforços são orientados para alguns propósitos: aumento da programação local, quantidade de operadores na transmissão da TV-UFMA, parceria com o SESC-TV, ampliação da participação da comunidade acadêmica, aprimoramento tecnológico, aumento da visibilidade de informações da universidade em canais oficiais, contribuição no campo de estágio e interatividade com os telespectadores.

Figura 23 - Objetivos, metas e ações - Comunicação Institucional

COMUNICAÇÃO INSTITUCIONAL

Cód.	Objetivos	Indicadores	Metas	Ações institucionais
CO1	Aumentar a grade de programação local com a produção de novos programas e Inter programas	Número de programas e Inter programas veiculados	5 programas e 5 Inter programas	Planejamento de produção a longo prazo com base na infraestrutura de equipamentos e pessoal

CO2	Ampliar a quantidade de operadoras de TV que transmitem o canal da TV UFMA	Número de contratos realizados com as operadoras TV	Realizar um contrato com uma operadora de TV para transmissão do canal da TV UFMA por ano.	Propor parcerias entre as principais operadoras de TV atuantes no Estado do Maranhão
CO3	Transmitir a programação da SESC-TV, que servirá de emissora cabeça-de-rede para TV UFMA	Não se aplica (podemos ter apenas uma única emissora cabeça-de-rede)	Transmitir a programação do SESC-TV até o final do ano de 2021.	Dar prosseguimento aos trâmites contratuais
CO4	Ampliar a captação de recursos através de projetos	Número de projetos aprovados	Aprovação de 2 projetos que viabilizem a captação de recursos para fornecimento de mão de obra e equipamentos	Aumentar a comunicação com instituições de fomento e propor a criação de projetos a serem desenvolvidos na TV UFMA e Rádio Universidade
CO5	Atualizar o parque tecnológico da TV	Número de aquisições de equipamentos, softwares e	Dobrar a quantidade de equipamentos, adquirir nova aparelhagem de	Realizar levantamento de necessidades; Auxiliar na elaboração do processo e licitação e contratação das empresas
		mobiliário e contratação de serviço de manutenção	áudio; produzir 2 cenários, adquirir 2 cortinas acústicas para os estúdios e realizar a contratação de empresa prestadora de serviço de manutenção de equipamentos de TV	
CO6	Ampliar o envolvimento da comunidade acadêmica (alunos e professores) na produção de programas e Inter programas para nossa grade de programação	Número de programas e Inter programas inseridos na grade de programação	2 programas e Inter programas inseridos	Ampliar a comunicação com a comunidade acadêmica e oferecer os meios necessários para inserção dos programas e Inter programas na grade de programação da TV UFMA
CO7	Aprimorar a interface e funcionalidades do site de concursos/processos seletivos da DEC	Número de acessos sem erros ou reclamações; número de total de acessos	Melhorar o acesso sem erros e reclamações em 100%	Buscar parceria com a Superintendência de Tecnologia de Informação (STI) visando atualização do modelo atual
CO8	Potencializar a execução de processos seletivos e concursos pela DEC	Número de processos seletivos e concursos durante o ano	Dobrar a execução de processos e concursos	Realizar um levantamento de possíveis novos concursos e seletivos que possam ser executados pela DEC; Confecção e envio de folheto/folder com informação sobre a DEC aos possíveis parceiros
CO9	Melhorar o procedimento de agendamento dos espaços físicos, integrando facilidade e transparência	Número de agendamentos dos espaços	Aumentar em 100% a efetividade dos agendamentos	Proporcionar agendamentos on-line; dar feedback ao demandante em tempo razoável
CO10	Aumentar a visibilidade das informações sobre a universidade em seus canais oficiais de comunicação	Número de curtidas nas redes sociais e número de visualizações de matérias	Aumento de 25% no engajamento	Planejamento e Produção de material interativo, com possibilidade de participação do público da universidade
CO11	Ampliar engajamento nas redes sociais e a interatividade com os telespectadores	Número de telespectadores e acessos nas redes sociais da emissora	50% da comunidade acadêmica (professores, alunos e funcionários) acessando o canal e as redes sociais da emissora	Criação da WEB TV UFMA; Criação do site da TV UFMA; Elaborar meio de aferição de audiência; Aumentar a divulgação dentro da instituição, nas redes sociais e campanhas de marketing
CO12	Promover aquisição de material, de forma independente ou compartilhada, de equipamentos de audiovisual, produção visual, jornalismo, cerimonial e protocolo inclusive de consumo	Material disponível nos setores	Adquirir equipamentos e materiais de consumo a fim de materializar o tema e o objetivo estratégicos da comunicação	Levantamento de necessidades de acordo com as demandas das unidades, considerando a modernização necessária para a execução dos serviços
CO13	Ampliação da nomeação e contratação de servidores/colaboradores	Taxa de ocupação	Aumentar a taxa para 60%	Propor justificativas mediante planejamento da instituição
CO14	Realização de melhorias e adaptações na infraestrutura	Nº de melhorias e adaptações realizadas	Adequação e melhoria de espaços para rotinas e demandas das unidades, de acordo com as especificidades profissionais de cada área	Propor solução junto ao SINFRÁ para realização das melhorias e adequações
CO15	Melhorar ergonomia e infraestrutura para favorecer o trabalho (internet, luz, ambiente etc.).	Número de ambientes reformados	Todos os ambientes reformados em um ano	Elaborar levantamento de necessidades; Ratificar a necessidade urgente de reforma dos ambientes junto a administração superior
CO16	Contribuir com a formação dos alunos, servindo de campo de estágio	Número de estagiários atuando na emissora	35 estagiários	Aumentar a ofertas de vagas de estágio curricular junto a outras Instituições de Ensino Superior, colaborar com justificativa para ampliação do número de bolsas para alunos da UFMA e desenvolver projetos que forneçam auxílio financeiro para bolsistas

Fonte: PDI (2022-2026).

Nesse eixo em específico, destacamos um avanço em relação às pessoas surdas: tem sido disponibilizado um TILSP para a TV UFMA, porém não em toda programação, apenas para o jornal, cuja programação é semanal, ao vivo, com reprise ao final do dia. A acessibilidade se dá com a janela de Libras direcionada para surdos sinalizantes, havendo uma discussão em andamento sobre a possibilidade de ampliar o acesso para outros públicos. A proposta chegou pronta para a DACES e configurou uma reestruturação do quadro de TILSP

e abertura nos atendimentos para outras demandas, mesmo que as atividades didático-pedagógicas permaneçam como prioridade.

Outra iniciativa está atrelada ao primeiro objetivo (CO1): a criação de um interprograma que promove a divulgação da Libras (*Dicas em Libras*), vinculado ao projeto *Canal Para Todos* e em parceria com estudantes e professores do Departamento de Letras e do curso de Letras-Libras³⁴. Os vídeos produzidos no *Dicas em Libras* também são disponibilizados no Youtube da TV UFMA.

No campo da *Internacionalização*, os objetivos caminham para programas em parcerias, eventos e maior participação da comunidade acadêmica. Nessa área, identificamos o interesse em cursos de qualificação linguístico-cultural e em ações junto ao Núcleo de Cultura Linguística (NCL) e ao Núcleo de Tradução. Nesses dois setores, a língua de sinais tem galgado espaço específico: no NCL há turmas de Libras (básico, intermediário e avançado) para ouvintes e no Núcleo de Tradução há profissionais da área (professores e TILSP) engajados.

A Resolução nº 3.050, de 27 de junho de 2023, que dispõe sobre a criação e implantação de uma política linguística na UFMA, traz, no rol de objetivos e valores, a integração das ações do NCL e do Núcleo de Tradução “[...] com fins à consolidação da UFMA como instituição de ensino superior, em âmbito municipal, nacional e internacional” (UFMA, 2023b, art. 4º, inciso XV).

Figura 24 - Objetivos, metas e ações - Internacionalização

INTERNACIONALIZAÇÃO				
	Objetivos	Indicadores	Metas	Ações institucionais
INT1	Ampliar a participação da comunidade acadêmica em relação à mobilidade internacional	Número de participantes em mobilidade In e Out	Aumentar em 50% o número de participantes	Fortalecimento das ações da internacionalização da UFMA e desenvolvimento do Plano de Intercomunicação institucional
INT2	Oferecer cursos de qualificação linguístico-cultural	Número de participantes em mobilidade In e Out	10 matrículas por ano	Oferta de portfólio de cursos integradores mediante diagnóstico de necessidades
INT3	Atualizar o International Student Guide	Publicações em formato digital e impresso	Publicação digital e distribuição de 100 unidades impressas	Edição textual e gráfica do Guia e ampla distribuição
INT4	Promover Eventos internacionais junto à DIN	Número de Eventos Internacionais Promovidos ou Copatrocínados pela Instituição (Congressos, Simpósios, Fóruns) - NEIP	02 (dois) eventos por ano	Realização de Eventos Internacionais para promoção das relações internacionais entre parceiros de Acordos Bilaterais.
INT5	Ampliar o número de Acordos de Cooperação Internacional	Número de Projetos de Cooperação Internacional Aprovados	02 (dois) projetos por ano	Prospecção dos Grupos de Pesquisa em IES internacional
		Número de Parcerias-Convênios-Termos de Cooperação com Instituições Internacionais de Ensino e de Pesquisa - NPCTInt	Aumento de 50% por ano no número de Parcerias-Convênios-Termos de Cooperação	Promoção da intercomunicação entre pesquisadores da UFMA e IES estrangeiras, para diagnóstico de necessidades de internacionalização

³⁴ Disponível em: <https://portalpadrao.ufma.br/site/noticias/tv-ufma-estrela-producao-com-foco-na-inclusao-e-acessibilidade>. Acesso em: 07 fev. 2025.

INT6	Promover a imagem institucional da UFMA em território nacional e internacional, elevando seus indicadores de qualidade	Índice de Internacionalização da Produção Científica - IIPCient	Índice de Internacionalização da Produção Científica - IIPCient > 30% em 5 anos	Gestão de Comunicação, gerenciamento da Informação, e coleta de dados via plataforma Sucupira CAPES
		Índice das Publicações Técnico-científicas em Coautoria com Pesquisadores de Instituições Internacionais - IPCPqInt	Índice das Publicações Técnico-científicas em Coautoria com Pesquisadores de Instituições Internacionais - IPCPqInt > 30% em 5 anos	
INT7	Estabelecer estrutura de sustentabilidade do processo de internacionalização	Ampliação do aporte financeiro para a DIN e implementação de sistema de gerenciamento de processos (SIGInt)	Não se aplica	Ampliação do número de projetos internacionais financiados junto a Agências de Fomento; Implantação e implementação do módulo de internacionalização SIGInt
INT8	Investir em tecnologias digitais de gerenciamento	Número de aquisições de softwares	01 (uma) licença implementada	Aquisição do Módulo de Internacionalização do Sistema SIGInt;
		Número de aquisições de licenças de usuário	02 (duas) licenças de usuário implementadas	Aquisição da permissão de usuário para o Módulo Scival da Plataforma Scopus
INT9	Estimular o desenvolvimento de um quadro de profissionais de excelência atuando na DIN	Número de profissionais atualizados	100% de profissionais capacitados	Promoção de cursos de capacitação para equipe de profissionais da DIN, em relação à internacionalização
INT10	Mediar ações linguísticas junto ao NCL e Núcleo de Tradução da UFMA	Número de trabalhos e documentos traduzidos pelo NTUFMA	Viabilizar a tradução de 30 (trinta) documentos por ano	Elaboração de instrumento de levantamento de necessidades de tradução junto à comunidade acadêmica da UFMA e setores externos
INT11	Elaboração e implantação do Programa de Internacionalização da UFMA (PROINT UFMA).	Implementação do PROINT	Implementar o PROINT	Elaborar, aprovar e implementar o PROINT
INT12	Alocação de recursos orçamentários da UFMA para a execução de ações de internacionalização	Missões internacionais, cursos de linguísticas, realização de eventos	Realização de Missões de Internacionalização, Eventos Internacionais na UFMA e Cursos linguísticos	Formatar ações de internacionalização na UFMA

Fonte: PDI (2022-2026).

Por fim, no eixo *Biblioteca*, alguns objetivos: treinamento e acolhimento de ingressantes, promoção de ação social, ampliação de material informacional, otimização tecnológica, atendimento presencial e remoto (uso de canais de comunicação mais acessíveis) e capacitação de servidores.

Figura 25 - Objetivos, metas e ações - Biblioteca

BIBLIOTECA

Cód.	Objetivos	Indicadores	Metas	Ações institucionais
BI1	Planejar a aquisição de material bibliográfico de acordo com as necessidades dos cursos de graduação e pós-graduação	Relatório SIPAC-Biblioteca	Alcançar o conceito 5 na avaliação, seguindo as recomendações dos instrumentos do INEP e da CAPES	Realizar o levantamento das necessidades de aquisição
BI2	Oferecer treinamentos aos novos ingressantes, visando o acolhimento do estudante, fazer chegar ao novo estudante todas as informações preliminares e fundamentais sobre os serviços oferecidos pela biblioteca universitária;	Listas de frequências	Treinar 20% dos alunos ingressantes na Universidade por ano.	Realização de dois treinamentos anuais para novos estudantes (usuários)
BI3	Promover ação social - projeto social "Bibliotecas da UFMA Solidárias"	Quantidade de itens doados	Realização do evento semestralmente	Arrecadação de cestas básicas, kits de higiene pessoal, roupas e brinquedos Semestralmente. Distribuição- começo e final do ano-
BI4	Ampliar a quantidade de material informacional processado e inserido no acervo	Número de títulos e exemplares processados e inseridos anualmente no acervo	Contemplar todos os PPCs dos Cursos com todos os títulos e quantidades de exemplares contidos nas bibliografias	Encaminhar para a PPGT solicitações de realizações de licitações para aquisição do material informacional; Incentivar e divulgar o processo de recebimento de materiais informacionais por doação para a comunidade acadêmica e a sociedade
BI5	Otimizar as ferramentas tecnológicas da Biblioteca Digital de forma a garantir a inserção dos trabalhos acadêmicos, a preservação e a segurança da informação	Quantidade de trabalhos inseridos nos repositórios;	Ampliar a quantidade de trabalhos inseridos nos repositórios e a quantidade de buscas de trabalhos	Aquisição de equipamentos e softwares; Solicitação de profissionais de TI para o gerenciamento e monitoramento das funcionalidades dos softwares
		Quantidade de buscas de trabalhos bem-sucedidas		
BI6	Otimizar as ferramentas tecnológicas do Portal de Periódicos Eletrônicos da UFMA;	Quantidade de demandas atendidas dos Centros Acadêmicos	Atender a demanda de todos os Centros	Aquisição de equipamentos e softwares; Solicitação de profissionais de TI para o gerenciamento e
BI7	Capacitar todos os envolvidos nos Processos de Editoração das Revistas		Acadêmicos da UFMA para a publicação de revistas no Portal	monitoramento das funcionalidades dos softwares; promover a capacitação dos editores das revistas do Portal
BI8	Valorizar o tempo de atendimento presencial e remoto, facilitando o acesso aos canais de comunicação da Biblioteca, ampliando a resposta ao usuário de forma mais rápida, e melhorando a satisfação.	Canais de atendimento	Implantar serviço de referência virtual no prazo de 2 a 3 anos.	Criação do chat online, implementação de aplicativo de empréstimo das bibliotecas e/ou Serviço de referência virtual.

BI9	Sugerir a customização no sistema SIPAC, visando agilizar as atividades desenvolvidas pela DFCA/DIB	Sistema SIPAC - Módulos: Biblioteca, Atendimento de Requisições e Compra de Materiais Informacionais	Adequar em 100% o sistema SIPAC às necessidades da DIB	Solicitar à Superintendência de Tecnologia da Informação (STI) ajustes dos módulos do sistema SIPAC
BI10	Ampliar a aquisição de material informacional formato virtual	Aulas remotas	Adquirir novas bases de dados (e-books)	
BI11	Facilitar acesso ao conhecimento	Cursos de EAD		
BI12	Diminuir os custos com a biblioteca física	Relatório SIPAC/Biblioteca	Plataforma com amplo acervo multidisciplinar - Antes de 1 ano	
BI13	Ampliar o número de servidores capacitados pela DICAP/PRH.	Certificados emitidos	Capacitação de 10 servidores, anualmente	

Fonte: PDI (2022-2026).

O eixo *Biblioteca* não foge à regra de um perfil gerencial da instituição, trazendo como primeira meta (BI1) o alcance do conceito 5 de avaliação por agências reguladoras.

Muitas oportunidades são previstas via editais e divulgadas nas redes sociais: estágios remunerados, vagas em projetos de extensão, cursos de formação, chamadas para intercâmbio, pós-graduação etc. Além disso, há um movimento de registros, catalogação de documentos, organização de banco de dados, aprimoramento tecnológico (redes sociais, plataformas específicas, TV etc).

Todos esses espaços e ações precisam ser pensados considerando as necessidades linguísticas dos sujeitos, não somente surdos, mas de todas as minorias linguísticas e sociais presentes na universidade, no intuito de amenizar, porventura, modificar por completo, realidades como a relatada por Bela³⁵:

A gente vai ver nesse caso, o surdo precisando se adaptar e não o contrário, né? Porque a gente sabe que existem surdos e surdos, cada um com sua especificidade e a universidade precisa entender isso. Mas a gente ver nessa situação, que o surdo precisa se adaptar para que consiga sobreviver em uma universidade, na universidade federal.

Como podemos notar, nos eixos citados extraídos do PDI, não há menções específicas em direção às demandas linguísticas das pessoas surdas. As propostas são postas de forma ampla, para pessoas com deficiência, buscando uma articulação com políticas de acessibilidade. Para as pessoas surdas, isso se dá com a garantia de TILSP, principalmente nos ambientes e momentos estabelecidos nos cursos.

Vejamos como, em termos de planejamento, as ações são pensadas mais especificamente no eixo *Acessibilidade*.

³⁵ Comentário realizado após o relato de Kaio sobre a chegada de um surdo à universidade e a decisão de abandonar o curso por falta de intérprete, realidade modificada após a chegada do TILSP, mas repetida em outra circunstância por outro sujeito surdo. Além disso, Kaio comentou sobre o nível de dificuldades com a língua portuguesa entre os acadêmicos surdos.

3.2.2 Eixo acessibilidade: uma centralização necessária?

As metas e ações propostas no PDI (2022-2026) visam melhorias institucionais a serem implantadas até 2026. Com isso, arriscamos afirmar que boa parte dos itens enumerados para acessibilidade já estão estabelecidos ou em processo de implantação, no entanto, há necessidades de ações de melhoria/ampliação/expansão. Em geral, no eixo *Acessibilidade*, a atenção está na divulgação das ações da DACES, garantia de profissionais, qualificação de docentes e técnicos e garantia de infraestrutura.

Figura 26 - Objetivos, metas e ações - Acessibilidade

ACESSIBILIDADE

Cód.	Objetivos	Indicadores	Metas	Ações institucionais
AC1	Ampliar a divulgação das ações da Diretoria de Acessibilidade na UFMA	Número de ações realizadas	Ampliar 100% a divulgação da acessibilidade da UFMA	Utilização de mídias institucionais; canais de comunicação como YouTube; Divulgação de documentos e informativos; Divulgação de produção de artigos científicos e outros projetos; Visitas institucionais, Palestras
AC2	Assegurar a participação da DACES em ações de acessibilidade	Número de ações realizadas	Assegurar no mínimo 20 (vinte) participações por ano da DACES em eventos e as ações que sirvam para sensibilizar e orientar a comunidade	Participação em reuniões, cursos, capacitações e eventos dentro e fora da UFMA; Oferta de Cursos e realização de palestras e debates.
AC3	Expandir parcerias com outras Instituições	Número de parcerias realizadas	Ampliar a quantidade de parcerias com outras Instituições	Provocar parcerias e apoios; contribuir com outras Instituições
AC4	Estabelecer cotas ou mecanismos de ações afirmativas nos programas de pós-graduação da UFMA	Número de programas com cotas	Ampliar o acesso em 50% de discentes com deficiência nos diversos programas de pós-graduação da UFMA	Estabelecer cotas ou mecanismos de ações afirmativas nos diversos programas pós-graduação por meio de políticas ou resoluções
AC5	Possibilitar permanência e diplomação dos estudantes com necessidades especiais	Número de alunos com deficiência graduados	50% de alunos com deficiência graduados no tempo de integralização do curso, podendo ter o adicional de tempo previsto em resolução	Desenvolver projetos de acompanhamento pedagógico; orientar professores quanto a metodologias acessíveis; orientações de acessibilidade e adequação pedagógica
			1892/2019 - CONSEPE, da UFMA	
AC6	Expandir o atendimento especializado da DACES para todos os estudantes público-alvo da educação especial, considerando, sobretudo os tipos de necessidades especiais	Número de estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação atendidos	Atender todos os tipos de deficiência que demandam atendimento especializado, bem como TEA e altas habilidades/superdotação	Ampliação da equipe técnica da DACES, orientação aos professores, promoção de projetos, estabelecimento de parcerias
AC7	Estimular a oferta de cursos de capacitação na área de Educação Especial e Inclusão para equipe técnica da DACES, professores, demais servidores e colaboradores	Capacitações realizadas na área de Educação Especial e Inclusão	Aumentar em 100% a participação de servidores da DACES, professores, demais servidores e colaboradores em eventos e cursos com temática voltada à Educação Especial e Inclusão de pessoas com deficiência	Parceria com a PROGEP para criação de cursos, divulgação e estímulo à participação
AC8	Criar diretrizes que assegurem o atendimento especializado dos discentes com necessidades especiais matriculados em qualquer dos três turnos de funcionamento da universidade	Número de estudantes com deficiência matriculados no noturno	Aumento de 20% nos atendimentos	Elaboração de plano de atendimento por turno e especialidade
AC9	Regular o horário de funcionamento da DACES com atividades contínuas, regime de turnos ou escalas em período igual a doze horas ininterruptas, melhorando a prestação de serviços aos discentes e qualidade de vida dos servidores	Número de estudantes atendidos	Aumento de 50% de satisfação de discentes com deficiência e dos técnicos especializados	Políticas de qualidade de vida no trabalho, considerando as particularidades dos serviços dos profissionais especializados, como Transcritores de Sistema Braille e Intérpretes de Libras; Regulamentação de horários de atendimentos da Diretoria de Acessibilidade, visto serem atendimentos contínuos
AC10	Ampliar quantitativo de Tecnologia Assistiva para disponibilização aos discentes	Número de TA adquirida	Ampliar em 40% aquisição de TA para discentes	Solicitações de TA ao STI e PPGT
AC11	Possibilitar atendimento a todos os estudantes com deficiência, inclusive os não cotistas, desde que comprovada condição	Número de discentes atendidos não ingressantes por cota	Aumento de até 20% atendimento a discentes com deficiência que não entram pela cota	Desenvolver diretrizes e orientações para o discente não ingressante pela cota ser atendido
AC12	Criar espaços para atendimento aos discentes com deficiência nos campi da UFMA	Número de espaços criados nos Campi	Descentralização dos serviços de apoio ao	Análise da possibilidade de implantação de Núcleos ou capacitação para atendimentos especializados;

			estudante com deficiência nos campi da UFMA, alcançando 100% dos Campi.	Criação de políticas de atendimentos de acessibilidade nos campi; Descentralização dos serviços de entrada, permanência e saída dos discentes com deficiência; Elaboração de projeto de acessibilidade por parte dos campi; Indicação de profissional de referência em cada campus para tratar das ações de acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência; Orientação e capacitação sobre atendimentos
AC13	Ampliar o quadro de profissionais especializados para discentes com deficiência da graduação e pós-graduação	Número de profissionais contratados	Ampliar o quadro de profissionais especializados, como Psicopedagogo, Técnico ou Professor para AEE, Terapeuta Ocupacional, Ledor, Audi descritor, Psicólogo, na DACES, Centros e outros campus; Ampliação do quadro de Transcritores de Sistema Braille e Intérpretes de Libras	Levantamento de demandas para identificar os profissionais necessários; Análise da possibilidade de concursos e processos seletivos; Remessa do levantamento de demandas e profissionais necessários, destinados aos Ministérios do Planejamento e Ministério da Educação
AC14	Melhorar e ampliar a acessibilidade nos espaços físicos da UFMA e da DACES	Espaços físicos reformados	Promover 100% a acessibilidade física em todos os espaços da UFMA e ampliar o espaço de atendimento da DACES	Elaboração e execução de projetos arquitetônicos acessíveis por parte da SINFRA; Envio de demandas não acessíveis identificadas para a SINFRA, por parte da DACES e toda comunidade
AC15	Assegurar espaços de atendimento individualizado aos estudantes com deficiência e aos profissionais de psicologia e serviço social	Espaço de atendimento individualizado acessível assegurado	Resguardar o sigilo profissional e o direito à privacidade dos estudantes atendidos	Elaboração e execução de projetos arquitetônicos acessíveis por parte da SINFRA

Fonte: PDI (2022-2026).

No que tange às pessoas surdas, indiretamente, são abarcadas por todas as metas, uma vez que todas convergem para a demarcação institucional de uma acessibilidade ao público com necessidades específicas que adentram a universidade. Na entrevista com a chefia da SIL, pudemos explorar cada uma delas, identificando aspectos mais diretamente direcionados aos estudantes surdos.

A AC1 e AC2 foram analisadas em conjunto e se referem diretamente à DACES. Dessa maneira, a ampliação das ações é pensada de forma paralela à participação em ações de acessibilidade. Nesse sentido, as ações e divulgações têm ocorrido, mas de forma fracionada. Em outros termos, a DACES foi remanejada da estrutura da Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) para a Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PROAES) e reorganizada nas seguintes unidades administrativas: Subseção de Gestão Multidisciplinar, Subseção de Intérpretes de Libras e Subseção de Transcritores de Braile (UFMA, 2024). Dessa forma, cada subseção realiza suas ações e divulgação. No capítulo 6, vamos expor com mais detalhes as ações realizadas pela Subseção de Intérpretes de Libras.

A parceria estabelecida no item AC3 precisa ser melhorada. Conforme a chefia entrevistada, poucos são os convites para eventos de/com outras instituições, tais como Defensoria Pública e Ministério Público. Não tivemos um diálogo com as outras subseções da DACES, por isso não podemos generalizar essa situação.

A AC4 concentra nas cotas em programas de pós-graduação, uma realidade para o público surdo, com acadêmicos matriculados, como mencionado por um dos participantes do

grupo focal, que atua também no mestrado. Nesse item, demandas institucionais *versus* números de TILSP podem ser uma problemática na ampliação das ações afirmativas para surdos. A chefia fez um breve relato de uma situação peculiar: uma pessoa surda aprovada em edital de aluno especial para um determinado programa de pós-graduação, solicitou TILSP para atendê-la. Ocorre que, devido aos requerimentos prévios e à disponibilidade limitada de profissionais alocados, não houve condições de atender à solicitação.

A permanência e a diplomação também são elencadas como objetivos (AC5) e estão entrelaçadas aos itens AC6, AC8, AC9, AC10, AC12, AC13, AC14 e AC15, pois tratam da expansão do atendimento, das diretrizes, da regulamentação dos horários de funcionamento da DACES, da garantia de tecnologia assistiva, do acesso a espaços de atendimentos específicos e da ampliação de profissionais especializados.

As ações realizadas em prol dos estudantes surdos têm por base o contato prévio com o acadêmico para sondar suas necessidades específicas, seu perfil linguístico e o planejamento para acompanhar o curso. Com isso, a chefia da SIL entra em contato com as coordenações e agenda reuniões semestrais com os professores, sempre que necessário. Além disso, outras assessorias são realizadas: plantão em período de matrícula, orientação em relação ao SIGAA, ambientação dos estudantes novos e encontros coletivos com os acadêmicos surdos.

Uma narrativa importante diz respeito à autonomia dos discentes surdos. Inicialmente, a procura por serviços de interpretação era alta, mas a socialização com veteranos e a ambientação na universidade levaram à diminuição de solicitações. Segundo a chefia, o acompanhamento de TILSP para uso dos serviços da biblioteca, por exemplo, raramente ocorrem.

A capacitação estabelecida em AC7 vem sendo garantida virtualmente no rol de cursos proporcionados pela instituição aos servidores. O item AC11 também precisa ser mencionado, considerando que se refere à garantia de atendimentos aos estudantes não ingressantes pelo sistema de reservas de vagas. Logo, trata-se de acadêmicos não mapeados pela DACES por meio da reserva de vagas, mas que, após o ingresso podem demandar um atendimento. Nesse caso, precisam comprovar sua condição. Esse fato reitera a dimensão clínica como elemento norteador para o ingresso na universidade e para um atendimento especializado. A condição biológica atrelada à acessibilidade estabelece uma biopolítica (Foucault, 2017) no âmbito da universidade que reverbera também fora dela.

As discussões em torno das pessoas com necessidades específicas avançaram e diferentes concepções em torno da deficiência foram/são construídas histórica e socialmente,

perpassando as políticas, as relações econômicas e as práticas culturais (Leite; Lacerda, 2018; Leite, Cabral; Lacerda, 2023). No entanto, diferentes vieses não se substituem, mas coexistem.

Uma concepção clínica, portanto, resiste e baliza várias práticas institucionais de acesso à educação. A Educação Superior reproduz, assim, uma dinâmica ambivalente: ao mesmo tempo em que fomenta pesquisas que valorizam os sujeitos e suas relações em contextos culturais diversos, reitera práticas normativas que partem da dimensão clínica da deficiência, como a exigência de laudos para o exercício de direitos específicos.

Isso se dá pela força jurídica tão presente em nossa sociedade, autorizando a legislação a incluir/excluir/selecionar detentores (ou não) de direitos e deveres. Sobre isso, podemos dialogar pontualmente com a percepção Foucault (2017, p. 156): “[...] a lei funciona cada vez mais como norma, e [...] a instituição judiciária se integra cada vez mais num contínuo de aparelhos (médicos, administrativos, etc.) cujas funções são sobretudo reguladoras”.

Essa regulação influi, inclusive, no quantitativo de profissionais disponibilizados, haja vista que é a partir do levantamento de pessoas com deficiência, devidamente comprovadas por laudos, que as instituições norteiam as contratações. Quanto a esse aspecto, a AC13 foca na ampliação de profissionais, entre eles o TILSP. Esse também tem sido um cenário favorável, com um número de profissionais significativo, o que permite a realização do item AC9: organização dos horários de funcionamento, temática abordada no grupo focal:

Para o próximo ao semestre, há uma expectativa de 30 horas, 26 horas em sala de aula e 4 horas para que não esteja em sala de aula. Porém, é algo alinhado ao PGD, no qual você precisa ter 2 horas para acompanhar o e-mail institucional e alimentar o sistema. Então, por isso, hoje, não estamos em sala de aula todas as horas, porque o PGD, aquilo que é pertinente para a universidade, permite isso [*signal aspas*], mas esse horário não é direcionado para um estudo ou um planejamento, uma preparação. Antes disso, nossa carga horária era totalmente preenchida em sala de aula (Bela).

Alinhado com as políticas de acessibilidade, o profissional TILSP está sendo garantido e a instituição visa um atendimento contínuo, de acordo com as demandas informadas. É imperioso, porém, um repensar sobre acessibilidade para, então, ressignificar as políticas na prática. Se acessibilidade para pessoas surdas se concentrar na presença / ausência do TILSP, não será preocupação uma reorganização da rotina e da carga horária, pois o TILSP aparece apenas como recurso, ferramenta. Por outro lado, se acessibilidade se orientar para uma acessibilização visando garantia de direitos, formação, outras vivências acadêmicas, tanto para os surdos quanto para os TILSP, isso implicará em ações mais abrangentes em diversos setores da instituição.

Os documentos analisados apontam para uma intersectorialidade. No entanto, após a análise documental e diante da entrevista com a chefia da SIL, ousamos afirmar que ações não têm sido pensadas de maneira colaborativa, mas provocadas de maneira unilateral, fruto de iniciativas setoriais isoladas, principalmente as instituídas pelo setor de acessibilidade. No contexto da prática, conhecendo as experiências, é possível compreender melhor esse panorama.

O contexto de produção textual evidencia uma reestruturação da Educação Superior pública, que se concentra em uma modernização aos moldes do setor privado.

O discurso do novo gerencialismo na educação enfatiza os propósitos instrumentais de escolarização - aumentando padrões e desempenhos conforme mensurados pela avaliação dos resultados, nível de frequência e destino dos egressos - e está frequentemente articulado a um vocabulário da empresa, excelência, qualidade e eficiência (Gewirtz; Ball, 2011, p. 199).

Como pudemos notar, os documentos institucionais caminham nessa direção, inclusive no que diz respeito ao acesso e à acessibilidade, intuindo alcançar resultados máximos na ampliação dos serviços e na satisfação dos usuários. No que diz respeito à educação de surdos, a acessibilidade tem sido constituída nos meandros de políticas inclusivas, tendo como principal estratégia a garantia de TILSP, em uma conjuntura de contratações diversificadas com efeitos na qualidade do trabalho oferecido.

É preciso citar que, após a promulgação da Lei nº 14.704/2023, a categoria de TILSP federais organizou uma carta solicitando uma equiparação salarial dos cargos (D e E), a reestruturação da carreira, a implantação da carga horária de 30h estabelecida em lei, entre outros itens apresentados, e enviou às instituições representativas dos TAES, bem como a setores governamentais interessados.

A situação continua em análise e com alguns retornos desfavoráveis, revelando a importância de dar continuidade à luta pela valorização de um profissional que não representa uma máquina de sinalização automática, mas requer estudo e capacitação para o exercício de uma prática que lida com línguas (vivas) e sujeitos em processo de formação, inseridos em um ambiente cultural majoritariamente ouvinte.

Neste capítulo, trouxemos uma descrição das políticas de acessibilidade da UFMA, a partir de documentos institucionais e breves convergências com o contexto da prática. Para dar prosseguimento ao nosso percurso analítico, seguimos mais especificamente para um panorama didático-pedagógico. Esse é o direcionamento do próximo capítulo, no qual

tornamos mais evidentes as narrativas extraídas no grupo focal realizado com TILSP atuantes na UFMA.

4 POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA SURDOS: O CONTEXTO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO EM EVIDÊNCIA

Após um olhar para os documentos internos, problematizando as políticas instituídas oficialmente, mais especificamente, no contexto de produção do texto, pretendemos destacar o panorama didático-pedagógico acentuando o contexto da prática, a partir de narrativas dos TILSP que representam as realidades vividas para além do que é estabelecido nos regimentos, resoluções, planos e guias. Nessa linha, poderemos ter mais detalhes acerca dos contextos situados, contextos materiais e das culturas profissionais (Ball, Maguire e Braun, 2021).

Partimos da concepção de que o contexto da prática possui uma dinâmica peculiar que, ao mesmo tempo em que segue as diretrizes, influenciadas por uma política externa, também pode gerar novas práticas. Nesse sentido, no capítulo anterior, embora tenhamos entrelaçado algumas narrativas com as análises documentais, centramo-nos na produção textual das políticas. Neste tópico, as experiências dos agentes (TILSP e chefia) são o ponto de partida, ainda que façamos um retorno à materialidade documental.

Ball (Avellar, 2016) aponta o valor das práticas, que traduzem as políticas, os fatos reais, as pessoas reais, os atores políticos que recriam políticas, não se tratando, portanto, de simples implementação. Para Ball, Maguire e Braun (2011), as políticas impostas chegam aos espaços educacionais e são interpretadas: os sujeitos buscam compreender as propostas textuais e traduzem, põem em prática, realizam atividades que transformam a política em algo factível, considerando os contextos situados em que ocorrem.

Dessa maneira, entendemos que as políticas de acessibilidade impõem a presença de surdos na universidade, assim como as políticas educacionais determinam o direito de acesso à educação por todos. Porém, após o ingresso dos estudantes surdos, é indispensável ponderar acerca do processo, das relações, da participação (ou não) nas dinâmicas e nas práticas geradas a partir de vivências cotidianas que não estão explicitamente presentes nos documentos.

4.1 Traduzindo as políticas: práticas pedagógicas em sala de aula

A Constituição Federal de 1988, a LDB e a LBI são alguns dos documentos que determinam o direito à educação para todos, em todos os níveis de ensino. A Lei 13.409, de 28 de dezembro de 2016, veio garantir a reserva de vagas para pessoas com deficiência das

instituições de ensino superior, alterando a Lei nº 12.711/2012. No entanto, ainda que seja um avanço, a reserva de vagas não é o bastante.

No que tange aos acadêmicos surdos, a presença do TILSP confere acessibilidade comunicativa e linguística, responde às demandas jurídicas, mas o direito dos sujeitos surdos não se restringe a isso. Vejamos algumas situações.

Os professores conseguem, entre aspas, dialogar com o aluno surdo com a intermediação do intérprete, mas em termos de atividade, de prática pedagógica, ainda não existe essa adaptação, ainda não existe a presença da língua de sinais de fato em sala de aula, a não ser pelo intermédio do intérprete (Bela).

O relato chama atenção para as relações sociais entre os sujeitos presentes na dinâmica educacional, assim como para possíveis estratégias metodológicas. Sabemos que os textos políticos trazem orientações para o exercício das diferentes funções dos profissionais que atuam na educação de surdos. No entanto, a atuação, ou seja, o pôr em prática, emana inúmeras possibilidades. Na circunstância narrada, a tendência é direcionar a responsabilidade de interação para o TILSP, havendo um certo distanciamento entre professores e discentes surdos. Esse quadro se reflete nas práticas pedagógicas, uma vez que há um silenciamento da língua de sinais e das necessidades linguísticas dos surdos na organização dos componentes curriculares.

A legislação assegura aos discentes surdos a comunicação e o acesso aos conteúdos por meio da Libras, contudo, as normas de produção acadêmica exigem o uso da língua portuguesa, um dever linguístico (Sigales-Gonçalves, 2019; 2020) instituído nas práticas didático-pedagógicas.

Não estamos defendendo que os discentes surdos negligenciem a língua portuguesa. Reconhecemos a importância dessa língua como forma de participação social, tendo em vista ser a língua oficial do Brasil e o meio principal de divulgação de informações. Além disso, também é direito dos surdos desenvolver a modalidade escrita do português. Problematizamos, porém, a necessidade de expandir o uso da Libras em atividades didático-pedagógicas, contribuindo para uma acessibilização dos surdos.

As aulas são ministradas em língua portuguesa, cabendo ao TILSP a responsabilidade de fazer os conteúdos chegarem aos discentes surdos. Em geral, os professores tendem a não se envolver nesse processo. Diante disso, a formação de TILSP para contemplar essa dinâmica precisa considerar aspectos didático-pedagógicos que demarcam as interações entre os surdos e demais interlocutores em sala de aula. Esse cenário contribui para

questionarmos o papel de um *técnico administrativo* tão enfatizado perante a figura do TILSP na universidade.

Outro aspecto que podemos questionar, considerando que o PDI (2022-2026) traz essa demanda, é a efetivação de formação específica para o corpo docente, uma formação que não se atenha apenas ao conhecimento da Libras, mas naquilo que ela pode promover no contexto das práticas pedagógicas. Essa necessidade leva-nos a pontuar sobre a formação inicial oferecida nas licenciaturas, a qual não contempla todas essas questões. Assim, observamos como o contexto de produção dos textos políticos reflete um paradigma e a interpretação (e tradução) (Avellar, 2016; Ball, 1993; Bal; Maguire; Braun, 2021) das políticas podem abranger outras nuances.

Sabemos que o Decreto nº 5.626/2005 estabelece a inclusão da Libras como componente curricular nos cursos de formação de professores, mas essa curricularização traz fissuras que não contemplam uma formação docente de fato preparada para atuar com estudantes surdos. Nesse ponto, fazemos uma ressalva: não intuimos suscitar que o único desafio da educação de surdos seja a formação docente, assim como não podemos silenciar outras problemáticas que os professores enfrentam (valorização profissional, condições de trabalho, atendimento a outros públicos social e economicamente diversificados etc).

Ao contrário, consideramos importante analisar a inserção da disciplina de Libras nos cursos de formação de docentes como parte de um todo mais complexo. É vital a ideia de que a disciplina de Libras contribui para/na formação de profissionais (ainda que sejam minimamente preparados), porém não encerra todas as problemáticas da educação de surdos (Costa; Lacerda, 2015; 2016).

Alguns elementos sobressaem-se nas análises da implementação da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores: resistência e morosidade por parte das instituições, oferecimento de uma disciplina única com carga horária reduzida, contratação de profissionais qualificados e uma perspectiva assentada em princípios da educação especial e inclusiva, não em uma proposta de educação bilíngue (Costa; Lacerda, 2015; 2016).

Assim sendo, o possível despreparo favorece um panorama de docentes que, ao serem colocados diante do público surdo, tendem a não construir uma interação direta com os discentes, gerando uma corresponsabilidade³⁶ pedagógica para o TILSP. Um fator que pode contribuir para a manutenção dessa cena é o imaginário social diante da função do

³⁶ Compreendemos que há uma corresponsabilidade educacional do TILSP como agente moderador das ações educativas. Nesse ponto, porém, fazemos menção a uma responsabilidade docente, que toma para si o ensino do discente surdo, o que, na esfera acadêmica, vai de encontro com a natureza do cargo, inserido na carreira dos técnicos-administrativos e não no magistério superior.

profissional TILSP. Logo, em uma lógica assistencialista, as pessoas com deficiência são dependentes, são perpassadas pela ação de outros sujeitos, portanto, a pessoa surda, estando nesse paradigma, é dependente do TILSP, cabendo a este o monitoramento de suas necessidades. Além disso, esse mesmo imaginário coloca o TILSP como profissional de apoio, devendo suprir as demandas didáticas oriundas da limitação sensorial apresentada pelos surdos.

Nessa conjuntura, quando posturas docentes limitam os surdos à dependência do TILSP, em alguma medida, emerge uma concepção capacitista que, ao mesmo tempo, escondem ou revelam (no silenciamento) as descrenças no estudante surdo e em sua autonomia. O relato a seguir exemplifica essa afirmativa.

No passado, aconteceu, logo que eu cheguei [na universidade], uma professora de produção textual pediu que os alunos levassem uma pedra para a próxima aula e eu não estava. Quando eu cheguei, a professora: “Trouxe a pedra dele?”. Aí, eu: “Como assim? Não, quem tem que trazer a pedra é ele, porque o aluno é ele” (Kaio).

J. Brasil (2021), tomando como objeto de estudo as atribuições do TILSP na Educação Superior aponta como necessários o protagonismo e interesse dos docentes em buscar conhecimentos mais aprofundados sobre as comunidades surdas, reconhecendo as diferenças individuais, incentivando na permanência no curso, frisando a aplicabilidade dos conteúdos na formação profissional e promovendo situações de aprendizagem favoráveis.

A autora destaca ainda a complexidade do trabalho docente, tendo que buscar estratégias universais, no sentido de alcançar os diferentes perfis do alunado. Nessa linha, menciona a parceria com o TILSP e também a necessidade dos discentes surdos em tomarem uma posição protagonista na caminhada acadêmica, sem esperar que docentes ou TILSP resolvam suas demandas. A assertiva de J. Brasil (2021) contribui na ampliação do olhar para a dinâmica das interlocuções em sala de aula e os efeitos no processo educacional dos surdos, bem como na atuação do profissional TILSP. Segue uma descrição que nos ajuda a discutir essa afirmação:

Lembrei de uma situação que aconteceu em sala de aula. A professora estava dando aula de didática e começou a falar de políticas, sobre várias questões e começou a falar sobre PPP. E a aluna surda não sabia o que era PPP. E as pessoas falavam sobre o PPP e a aluna surda **“O que que é isso?”**. Aí, eu parei: **“Tem que perguntar para professora o que é PPP”**. Porque nem ela tinha se dado conta de que a aluna surda não sabia o que era, ela estava jogando conhecimento, falando como se todo mundo que tivesse ali tivesse o mesmo nível de conhecimento, tivesse o mesmo acesso às informações. E aí, foi uma barreira que a aluna ... **“Eu não sei o que que é isso”**. **Aí, a aluna levantou a mão e disse: “Professora, eu não sei o que é PPP”**. **Aí, a professora parou e refletiu: “É, eu tenho que lembrar que tenho alunos**

diversos, tenho que lembrar que alguns alunos não tiveram algumas informações". Aí, ela foi detalhar o que era PPP para a aluna conseguir acompanhar a aula, **mas se a aluna não tivesse feito essa intervenção, ela ia continuar sem a informação, que é uma informação importante para quem vai trabalhar em uma escola no Brasil**. Então, eu percebi que os professores não têm essa percepção de ... "Ah, eu tenho um aluno surdo, tem coisas que eu preciso explicar, tem coisas que eu preciso voltar, preciso detalhar um pouco". Então, **eu acho que isso também interfere na nossa prática**, porque, quando eu estava interpretando para ela, **eu detalhava um pouquinho mais, porque se não ela ia perder o que vinha depois**. Então, às vezes isso é uma barreira, porque eu ficava me policiando, porque tinha uma coisa que ela não sabia e eu: **"Tu sabe o que é isso?"**. Ela: "Não". E eu: **"Pergunte para a professora, vai parar a aula e pergunte o que é, porque você vai aprender"**. E aí, **ela sempre silenciando, ela não perguntava**. Às vezes ela me olhava assim e eu: **"Tu entendeu o que é?"** Ela: "não". **"Levanta a mão e pergunte o que é"**. Então, às vezes, o aluno deixa passar e se a gente for no automático, a gente não tem esse tempo de voltar a informação para o aluno acompanhar (Nara, grifos nossos).

Inicialmente, vem à tona a passividade da acadêmica surda ao não se comunicar diretamente com a professora e lançar suas dúvidas para Nara. Sobre isso, deduzimos uma insegurança da estudante em relação à docente, uma dificuldade em se manifestar em um ambiente majoritariamente ouvinte, levando a uma posição mais defensiva. Diante disso, a TILSP estimula a manifestação da discente surda como forma de dar visibilidade à presença de um sujeito surdo na dinâmica da aula e amenizar a sobrecarga na atividade interpretativa. No contexto em análise, a professora não se recusa a ensinar, mas se dá conta de que poderia colaborar de outra maneira.

Vemos, assim, que o TILSP é o mediador principal tanto para surdos quanto para docentes. No caso da pessoa surda, arriscamos afirmar ainda que a passividade é resultado tanto de uma conjuntura da educação básica, na qual esse olhar para o TILSP é mais frequente, quanto de um possível desenvolvimento de relações sociais que demarcam o TILSP como sujeito central para resolução de demandas.

É fundamental frisar que docentes, TILSP e surdos compõem um sistema complexo, em um espaço historicamente elitista e que vem sendo moldado, principalmente a partir de políticas de ações afirmativas, para receber grupos marginalizados. A Educação Superior é composta por um público diversificado, com experiências culturais e sociais múltiplas. Essa realidade traduz diferentes vivências diante dos componentes curriculares na universidade.

Dessa forma, planejar as aulas e estratégias metodológicas precisa considerar não somente os surdos, mas outros grupos, outros sujeitos, cada um com sua especificidade, inclusive ponderar sobre as lacunas oriundas da educação básica do sistema público e/ou de facetas socioeconômicas desfavorecidas.

Nierotka (2021) apresenta um estudo acerca das desigualdades de oportunidade no ensino superior. A autora trata de um contexto específico, mas traz reflexões que podem ser projetadas para outras realidades no âmbito do sistema educacional brasileiro. Nesse estudo, a desigualdade educacional é analisada como fruto de um sistema econômico seletivo, estratificado e excludente.

A expansão do ensino superior nem sempre indica a igualdade de oportunidades, uma vez que o acesso e a permanência na educação superior ainda ocorrem de forma desigual, principalmente para estudantes negros e desfavorecidos socioeconomicamente. A literatura em estratificação educacional aponta para algumas tendências de democratização e inclusão educacional, principalmente nas últimas décadas, mas também assinala a persistência das desigualdades, principalmente as horizontais, que se manifestam no interior do sistema (Nierotka, 2021, p. 69).

A desigualdade educacional, então, é reflexo de uma desigualdade social historicamente construída e, quando se trata de uma desigualdade que recai sobre grupos minoritários, ela se torna mais grave. É nesse sentido que práticas colaborativas podem favorecer para amenizar essas disparidades. Então, quando o TILSP estimula a participação dos surdos e gera uma reflexão por parte do professor, há possibilidades de abertura de diálogos e parcerias em busca de estratégias mais potenciais na trajetória educacional das pessoas surdas.

Essa ação interventiva caracteriza uma cultura profissional (Ball; Maguire; Braun, 2021) não muito comum no espaço acadêmico, como estímulo às interações sociais e no repensar de práticas pedagógicas acessíveis. Essa intermediação, ainda que o espaço universitário exija uma autogestão dos discentes surdos, ocorre também como forma de evitar entraves (Antonio; Kelman; Mota, 2020). Lacerda (2010, p. 141) apresenta algumas sugestões:

Observa-se, de forma geral, um despreparo de todos os atores para compartilharem esta cena. Fazeres e práticas são tecidas nas experiências, muitas vezes, enfrentando problemas que poderiam ser evitados, com planejamento comum anterior, oferecimento do material a ser trabalhado em sala ao intérprete com antecedência, conhecimento do professor sobre as necessidades e possibilidades dos estudantes surdos, para ações pedagógicas mais adequadas.

A percepção da função do intérprete na universidade atinge, assim, uma dualidade: técnico e agente educacional. Trata-se de uma função híbrida que requer o conhecimento técnico da Libras e dos Estudos da Tradução e Interpretação, cujo fazer está implicado em um trabalho pedagógico. O cargo de TILSP nas instituições de ensino federais compõe o grupo de técnicos e não de docentes. Por isso, planejamentos, reuniões e a valorização como

profissional ativo no processo de ensino e aprendizagem dos discentes surdos não traduzem a realidade dos TILSP que participaram da pesquisa.

Por outro lado, mesmo na Educação Superior, um nível educacional que exige maior autonomia e conhecimento dos surdos, o TILSP acaba intervindo, ainda que em menor grau comparado à educação básica (Antonio; Kelman, Mota, 2020). Essas intervenções caracterizam o TILSP como atuante direto das práticas educativas dos discentes surdos, uma função que exige formação englobando questões educacionais e que não se restringe a uma atuação meramente técnica (Lacerda, 2010; Martins, 2006; Rodrigues; Silvério, 2011; Gesser, 2015; Santos; Lacerda, 2015).

Com relação à intervenção, Nara apresenta duas preocupações centrais: a) como as paradas para complementar os conteúdos, sem uma explicação direta da professora, podem interferir na relação tempo-fluxo de informações, durante o processo interpretativo; e b) nos efeitos da intervenção (ou ausência dela) na qualidade da formação da discente como futura professora.

O primeiro aspecto não é o foco deste texto, mas podemos ao menos comentar que, caso o diálogo entre docente e TILSP seja favorável, caso o docente esteja um mínimo preparado e atento a esses momentos de dúvidas, a interpretação pode ser gerenciada de modo que não haja perdas significativas das informações. Já os efeitos da intervenção (ou não) chamam mais atenção no que tange à atuação das políticas (Ball, Maguire, Braun, 2021). Dito de outra forma, Nara possui papel ativo no processo de formação da estudante surda, assim como os demais TILSP participantes da pesquisa, os quais trouxeram diversos relatos sobre as intervenções que realizaram.

Compreendemos, então, um movimento de interpretação e tradução das políticas (Ball, Maguire e Braun, 2021). A interpretação aparece como análise das políticas, a organização de estratégias, enquanto a tradução ocorre no campo do fazer, das táticas. Dito de outra forma, as políticas orientam uma educação de surdos no ensino superior assentada na concepção de uma educação universal, direito de todos. A disponibilidade de TILSP é um direito que garante o acesso à educação e é pensada como parte das estratégias da instituição para garantir políticas educacionais efetivas para os surdos.

A práticas vividas em contextos situados, diante de contextos materiais (financeiro, quantitativo de TILSP, horários etc) e culturas profissionais (experiências dos agentes) representam a tradução das políticas educacionais. Logo, a intervenção é uma prática dos TILSP participantes da pesquisa, como tática para efetivar uma política educacional que, na produção de textos, deveria alcançar a todos.

O debate relativo à natureza do cargo ocupado pelos TILSP na universidade é analisado num contraponto com as situações vivenciadas no acompanhamento dos componentes curriculares. A discussão se deu ainda sob o viés do intérprete como sinônimo de acessibilidade e a efetivação de políticas bilíngues para surdos na universidade.

Eu vejo que nossa profissão é realmente muito instrumento, muito ferramenta, mas não se encaixa no profissional. Por que nós não somos chamados para um planejamento, para uma reunião? Então, por que a gente não tem esse contato antes com o docente? Por que a gente não participa disso? Então, por que a gente não faz parte desse processo de ensino e aprendizado? Somos vistos muito mais como instrumentos, como ferramentas, do que de fato como profissional (Bela)

De acordo com os questionamentos trazidos por Bela, inferimos a inexistência de planejamentos conjuntos e constantes entre coordenação de curso, subseção de intérpretes, docentes e TILSP, no intuito de planejar e (re) pensar práticas didático-pedagógicas mais favoráveis ao perfil dos surdos matriculados. Essa possibilidade interventiva é, por vezes, silenciada pelo olhar estaque do que seria uma ‘acessibilidade’ para surdos, limitada à presença de TILSP nos espaços acadêmicos e, mais ainda, um desconhecimento dos fatores que atravessam a atuação do TILSP.

Ainda que esse planejamento com um direcionamento mais pedagógico não ocorra, faz parte da rotina de trabalho uma orientação à coordenação e ao corpo docente dos cursos que possuem surdos matriculados, conforme mencionamos no capítulo anterior. Segundo a chefia da SIL são realizadas reuniões no início dos semestres com o objetivo de dialogar sobre o perfil dos discentes surdos, trazer esclarecimentos acerca dos aspectos linguísticos e culturais, sobre a atuação do TILSP em sala de aula e instruções acerca das demandas da DACES e como devem ser realizadas solicitações para o atendimento aos surdos.

Os efeitos do cargo técnico passam ainda pelo cumprimento total da carga horária no trabalho (não há horas previstas para planejamento como para os docentes) e por uma visão administrativa bem pontuada por Bela: “Somos vistos como instrumentos e não como profissionais”. Essas questões merecem ser trabalhadas com a comunidade acadêmica, inclusive com os sujeitos responsáveis pela gestão de pessoal, para explicitar a especificidade do TILSP educacional, que não se enquadra em um cargo tipicamente técnico, possuindo necessidades formativas e demandas pedagógicas como maneira de garantir qualidade em sua atuação, a qual é perpassada também pelos déficits educacionais apresentados pelos surdos e/ou pela bagagem linguístico-cultural (em língua portuguesa e Libras), e pelos modos de

apresentar os conteúdos escolhidos pelos docentes. Vejamos um relato que exemplifica essa questão:

Eu lembro que nós conversamos semana passada sobre alguns termos que os surdos desconhecem, que eu, na minha prática, nem sempre faço da mesma forma como os colegas fazem, porque também penso pela questão do constrangimento do aluno, em um termo que para todo mundo é óbvio, mas para ele não é. E aí, até que ponto isso vai contribuir ou vai constranger? E eu entendo que sim, o professor precisa entender que o aluno, pela questão linguística, não tem o mesmo nível dos outros alunos, embora seja óbvio para todo mundo. Por exemplo, constituição [*sinal de constituição federal*], é óbvio que todo mundo ... Nossa! Todo mundo tem que saber, todo mundo já deveria entrar na academia sabendo, mas, nesse sentido, eu discordo, mas eu não ... Cada um tem a sua postura. Nesse sentido, eu entro em contato com o professor de uma maneira mais particular, porque eu passei por isso também em uma situação bem interessante, em que o estudante não sabia o que era paciente [*sinal de paciente (pessoa)*] e ele o tempo todo entendendo, já na terceira aula, que paciente era paciente [*sinal de paciência*]. E eu tomei um choque, porque ... Nossa [surpresa] é muito óbvio, está na cara, principalmente naquele contexto da área da saúde. E nesse caso, quando a pessoa fez isso aqui [*sinal de paciência*], “É isso aqui?” [*sinal de paciência*] Porque ele mesmo percebeu que não era exatamente o que ele estava pensando. Eu não fiz essa interferência com o professor. Eu expliquei para ele, para o estudante, o termo. “Olha, significa isso”, mas eu também entrei em contato com o professor. “Professor, em alguns momentos o estudante, certamente vai se manifestar com algumas coisas que o senhor também vai perceber que é um desvio sim, que ele desconhece”. Então, eu penso que o nosso trabalho ele é educacional mesmo (Bela).

Lacerda (2010) contribui para o entendimento dessa situação. A autora explica que os surdos chegam à Educação Superior, na maioria das vezes, com um domínio restrito da Libras e mais ainda do léxico específico das áreas de formação na qual estudam. O excerto indica uma pessoa surda com pouca experiência linguística na leitura e conhecimento do léxico em língua portuguesa, associando ao conhecimento que possui da Libras e realizando construções equivocadas de um conceito.

Ao perceber, Bela interfere, mediando a aula, a relação com o professor e com o estudante, portanto, mais que mediando línguas. Essa interferência expressa uma preocupação com a formação do aluno e também respeita seu saber, sem uma exposição vexatória. O TILSP aparece então em uma função educacional para sanar fissuras, portanto ocupa uma posição docente, embora diferente da função do professor regente.

Então, reiteramos, que as políticas são impostas, textual e discursivamente, mas diante do contexto da prática, diversos são os desafios que tendem a acarretar tomadas de decisões com o objetivo de amenizar o que não está claro ou está silenciado nos documentos norteadores. A figura do TILSP nesse processo é significativa, uma vez que se trata de um profissional com formação e conhecimentos acerca da educação de surdos, e pode mediar, antever problemas, colaborar para situações de aprendizagem mais acolhedoras.

Sustentamos a perspectiva que o TILSP não vai apenas traduzir e interpretar, realizando uma intermediação técnica, mas participa diretamente das questões didático-pedagógicas, lidando com línguas, sujeitos e discursos que interferem na aprendizagem dos acadêmicos surdos (Martins; 2006; Lacerda, 2010; Rodrigues; Silvério, 2011; Gesser, 2015; Santos; Lacerda, 2015; Silva, 2016; Dias, 2018; Antonio; Kelman; Mota, 2020).

Com base nessa ideia, apontamos como primordial, além de repensar a natureza do cargo, a implementação de práticas colaborativas, que levem em conta a relevância da atuação de diferentes profissionais (TILSP, docentes, técnicos administrativos, surdos, chefias e equipe multidisciplinar).

4.2 Im/possibilidades de práticas colaborativas na Educação Superior

Anteriormente, debatemos sobre uma tendência de centralização da responsabilidade de gerenciamento do processo de ensino e aprendizagem do surdo no sujeito TILSP. Partimos da concepção que, por ser um profissional que atua especificamente com os surdos, é natural que ocupe um lugar central de norteamo de ações. No entanto, consideramos que um trabalho colaborativo, corresponsável, é essencial na consolidação de políticas educacionais para surdos.

Nesse sentido, demarcamos como prática colaborativa, as ações e tomadas de decisão realizada por dois ou mais profissionais que atuam na universidade, direta ou indiretamente, com estudantes surdos. O percurso de análise que trazemos aqui aborda tanto situações de sala de aula, quanto circunstâncias vividas fora dela. Consoante Pinto e Leite (2014), o trabalho colaborativo parte do coletivo e objetiva a formação integral dos discentes.

Ball, Maguire e Braun (2021, p. 115) afirmam que as políticas na prática traduzem ações coletivas, complexas, limitadas, criativas e alinham “[...] as salas de aula a prioridades políticas abstratas”. Essa assertiva nos faz pensar acerca da variedade de tomadas de decisões pelos profissionais envolvidos na educação de surdos, no campo acadêmico, que, por vezes, geram conflitos nem sempre intencionais, mas tentam se adequar, dentro de funções e atividades diversificadas, às políticas instituídas.

Para refletir melhor sobre isso, continuamos com a análise em torno das funções do TILSP e do professor em sala de aula.

Mas é interessante, pelo menos eu julgo necessário, que o professor tenha mais contato com o aluno, para que eu também não absorva toda essa carga, que também é uma tendência, por vezes, nós estarmos atrelados a essa questão, em tentar

absorver todas essas cargas que o aluno traz por conta de déficits na educação básica, e não passar para o professor e o professor ficar alheio, às vezes, às situações reais, ao perfil real do aluno que ele tem em sala (Dante).

A narrativa de Dante faz referência a uma situação em que professor explanava sobre globalização e o discente surdo não compreendia o que estava sendo discutido. A atitude dele foi de complementar, resumidamente, para que o discente não ficasse tão alheio ao debate. Nesse contexto, a escolha foi por uma intervenção pedagógica, que o coloca, mais uma vez, em uma posição de ensino. Por outro lado, como bem sublinhado por Dante, a absorção da carga, da responsabilidade em sanar uma limitação referencial do surdo, pode levar a uma sobrecarga e possíveis conflitos no exercício da função.

Essa possibilidade pode ser amenizada com uma participação mais ativa do professor, assim como por uma aproximação do TILSP, buscando um diálogo com o docente e propiciando a compreensão do perfil e das limitações (linguísticas e referenciais) que o acadêmico apresenta. Cooperação e reciprocidade são relevantes quando pensamos uma educação bilíngue de surdos em um contexto inclusivo (Santos; Lacerda, 2015).

As limitações encontradas na experiência relatada por Dante podem ter origem, inclusive, em elementos externos à universidade e advindo da educação básica. Daí, a importância de analisar a vivência das políticas a partir de contextos macrossociais e econômicos (Ball, 2011). Nesse ponto, retomamos a ideia de que as possíveis fissuras com origem na educação básica não são uma realidade apenas dos surdos. No entanto, com esse público, há o agravante do comprometimento do desenvolvimento de linguagem, tendo em vista a necessidade de aquisição de uma língua visoespacial, que, geralmente, não encontra na dinâmica familiar um ambiente para que isso ocorra. Logo, o progresso linguístico fica comprometido e, conseqüentemente, a interação social.

Diante desse quadro, a depender do histórico socioeconômico e educacional do discente que chega à universidade, é inevitável a reorganização das estratégias metodológicas para que possa alcançar os objetivos postos nos componentes curriculares. Para isso, a parceria entre professores e TILSP é ponto-chave para que práticas acadêmicas mais acessíveis sejam possíveis (Santos; Diniz, Lacerda, 2016). Eis um exemplo dessa colaboração:

Eu cheguei [referindo ao local de trabalho], como não se tinha um intérprete, fui o bambambã da situação e eu sou chamado para todas as reuniões pedagógicas, tenho acesso a todos os materiais antes de começar o semestre [...]. E o que acontece, quando tem reunião de colegiado ... Toda reunião pedagógica, eu recebo um e-mail que vai haver essa reunião, assino os documentos, reunião de professores eu estou também, se é dos professores estou também. E todo começo de ano, a gente vai ter agora, uma semana com os professores, eu dou uma formação para os professores

em Língua Brasileira de Sinais. [...]. Muda de professor sempre, vem professor não sei de onde e aí ... “Olha, esse aqui é o intérprete de Libras, todos os materiais do semestre é possível que você repasse para ele?”. E alguns ainda me pedem opinião: “Qual vídeo que devo usar?”. Às vezes, antes de pesquisar um vídeo na internet que não tem legenda, eles: “Kaio, como que a gente pode fazer isso aqui? Vamos ver se não tem uma legenda aqui que disponibiliza para que a gente possa passar na hora” (Kaio).

Esse relato traduz uma realidade que não é vivenciada pelos demais TILSP participantes da pesquisa e faz toda a diferença na atuação de Kaio e dos docentes, consequentemente favorecendo uma participação mais ativa dos surdos atendidos. Ter acesso aos materiais que serão utilizados durante as aulas contribui para que o TILSP possa se situar nas temáticas, buscar conhecimentos referenciais e terminológicos nas línguas envolvidas, pensar em estratégias para o processo interpretativo com vistas no perfil comunicativo dos acadêmicos surdos. Conjecturamos que Kaio não enfrenta a problemática em torno dos espaços (inclusive discursivos) diferenciados entre TILSP (técnicos) e docentes.

No caso em questão, vale destacar que foi uma iniciativa do próprio Kaio construir um ambiente de trabalho e parcerias com os demais profissionais. Além disso, trata-se de um setor de trabalho com menos demandas de atendimentos aos surdos e com um quantitativo de servidores reduzido em um campus menor. Esses fatores podem contribuir para relações mais próximas e para uma colaboração mais efetiva.

Se de um lado há exemplos de um trabalho colaborativo, por outro, observamos impossibilidades dessa parceria. No grupo focal, houve relatos de conflitos diretos com docentes, gerados pelo desconhecimento da função do TILSP em sala de aula. Esse fato põe em voga relações de poder entre professores e TILSP, comuns no contexto educacional (Martins, 2008; Gesser, 2015), mas que se acentuam na universidade pelo status dos cargos:

Dentro da instituição de nível superior, a nível federal, precisamente a UFMA, mas temos relatos de outras ... há uma dicotomia, digamos assim, uma dicotomia em relação ... funcionais: docentes e técnicos. E há um entendimento intrínseco, vou falar intrínseco porque eu não sei até que ponto isso está registrado, de que na área docente técnico não entra e na área técnica docente não entra. Ponto. Há um revanchismo e isso precisa ser trazido à baila, porque isso interfere diretamente nas nossas ações, uma vez que nós estamos em zonas de conflito, não só em questões linguísticas, mas também nessa questão de status. Então, há status dentro da academia em relação ao corpo docente, enquanto o corpo técnico seria um subsidiário, daria esse aporte para o corpo docente, seria um grupo de segunda importância (Dante).

A ideia de *status* proporciona visibilidade às relações de poder que atravessam o meio acadêmico. No caso da figura do TILSP, encontra essa problemática também em outros contextos educacionais, em que, diante do desconhecimento de sua função, por parte da

sociedade em geral, precisa deixar claro que não vai interferir ou mesmo supervisionar os professores e demais profissionais em suas atuações. Com isso, é necessário um espaço dialógico na universidade em prol do desenvolvimento do acadêmico surdo, um fazer em conjunto em detrimento de relações conflituosas que nada contribuem para uma educação bilíngue de surdos.

Salientamos que há documentos norteadores dos serviços que devem ser oferecidos e os diferentes profissionais que atuam com os surdos (Brasil, 1996; 2005; 2010; 2015; 2021b), mas não abordam estratégias para lidar com os conflitos gerados pelas condutas profissionais, pelas subjetividades, pelas interpretações individuais e pelas barreiras atitudinais. Portanto, são as práticas que, mais uma vez, possuem a capacidade de gerar novas normas, novos olhares e mudanças adequadas aos contextos situados.

Um ponto precisamos comentar: embora muito se fale sobre acessibilidade, direitos de todos à educação e etc., vivenciar isso no dia-a-dia, principalmente por profissionais da educação, ainda não é algo comum a todos, o que pode agravar os conflitos, como o descrito a seguir.

Tínhamos uma reunião com os professores antes de começar o período e teve uma professora que não participou. Então, quando chegou no dia da aula dessa professora, era uma prática no curso de odontologia, eu fui. Nós trabalhávamos em odontologia e a gente usava jaleco, tudinho. Então, quando a aluna estava fazendo uma determinada atividade, já com o paciente na cadeira sentado, eu estava do lado, porque a aluna usa implante coclear, então oralmente a gente conseguia se comunicar um pouco e em alguns momentos eu tinha que intervir usando a língua de sinais. E teve um momento, eu lembro muito claramente disso, que a aluna estava atendendo a paciente e eu estava sentada aguardando qualquer necessidade de ajudá-la, quando a professora veio de lá e fez assim: “Ei você, venha cá!”. Aí, eu olhei para ela e disse: “Eu?”. “É, tu mesmo, faça favor, venha cá”. Ela disse: “Quem foi que deu a ordem para você adentrar?”. E detalhe: eu estava com o crachá. Ela: “Quem foi que deu a ordem para você adentrar? Você não tem que estar aqui na minha sala. Quem foi que mandou você ficar aí com a aluna?”. Aí eu falei assim para ela: “Em primeiro lugar, o meu nome é Safira” e mostrei o crachá para ela. “Sou funcionária da casa, sou tradutora-intérprete e acompanho a aluna”. “Mas não me disseram que essa aluna ia ter um tradutor com ela”. Eu disse: “Porque você não estava na reunião que nós tivemos”. Então, os outros professores que acompanhavam essa disciplina, vieram até ela, porque ela estava muito alterada, e disseram: “Não, ela é funcionária da casa, ela acompanha Carla [nome fictício]”. “Mas não me disseram, nem se quer mandaram um e-mail”. “Mas você não ler os e-mails e não comparece às reuniões” [fala dos professores], porque ela já tinha essa fama. Então, ela ficou toda desconcertada. “Cabe no mínimo que você se retrate diante de todos, porque você me constrangeu na frente de todo mundo, então você tem que retratar diante de todos”. Aí, ela fez tudo lá. [...] **Então, as pessoas nos veem, tipo assim, às vezes, como penetra**, às vezes como alguém que atrapalha a aula porque o aluno está perguntando demais, tem dúvida demais, ou então alguém que é totalmente assim pelo surdo (Safira).

Esse relato, além das relações de poder muito presentes, exemplifica o que comentamos antes sobre a incompreensão da profissão do TILSP, gerando percepções dos outros sujeitos enquanto uma figura “penetra” em determinados espaços. Nesse caso em específico, há a necessidade de ressignificar práticas de cursos muito específicos, como na Odontologia. Logo, pensar e organizar previamente espaços para acolher uma terceira pessoa (além do paciente e do dentista), que não é comum a certas dinâmicas, é essencial.

Além disso, Safira estava acompanhando uma futura dentista e não o paciente, o que, em uma projeção no mercado de trabalho, pode gerar insegurança, dado o olhar capacitista da sociedade para profissionais com necessidades específicas. Estudos apontam que o ingresso no mercado de trabalho para pessoas com deficiência é carregado de preconceito, estigmatizado pela noção de produtividade e adequação aos padrões sociais. Em vista disso, tendem a ser questionadas em relação às potencialidades para lidar com demandas de serviços (Bittencourt; Fonseca, 2011; Bordignon; Sarmiento, 2011; Neves-Silva *et al*, 2015; Pavão *et al*, 2023).

No caso da pessoa surda, ter um intérprete de Libras durante a atuação profissional pode sustentar o estereótipo de uma dependência duplamente rotulada: para comunicar e para exercer a função. Ou seja, o intérprete estaria não somente para garantir uma comunicação, como também para ensinar como fazer. Diante disso, é crucial um movimento de desmistificação de ideários sociais que desacreditam e, por vezes, tiram oportunidades de profissionais surdos nos ambientes laborais.

Todos esses aspectos não são descritos no contexto de produção das políticas, mas as práticas impelem ações para lidar com as possíveis problemáticas encontradas. O excerto ratifica a iniciativa, por parte do setor de acessibilidade, em organizar reuniões prévias com a coordenação do curso e com os professores, no intuito de esclarecer as demandas diante da discente surda atendida. A proposta é extremamente válida e contribui para o gerenciamento dos desafios diante de um acadêmico surdo, mas foi prejudicada pelo desinteresse da professora em se envolver no acolhimento e no processo de aprendizagem da estudante.

Negligenciar a participação nas reuniões, segundo algumas narrativas dos sujeitos participantes desta pesquisa, é prática constante por parte dos docentes e os efeitos pesam nas dinâmicas de sala de aula. Analisemos o depoimento seguinte:

Bem ali, no item “Instrumentalizar professores e servidores quanto a um atendimento inclusivo” [leitura dos objetivos do Guia de Acessibilidade] ... Essa é uma das preocupações que sempre é bem visível no começo de semestre, um pouquinho antes, porque justamente nossa coordenação tem todo cuidado de procurar sentar com os professores para poder passar as informações necessárias,

tirar as dúvidas, justamente estar dando as informações que são relevantes em relação a esse atendimento do aluno. Mas o que a gente percebe é que apesar de todo esse esforço da Diretoria, a nossa prática é prejudicada, porque, muitas vezes, os próprios professores não valorizam isso. Mesmo sendo enviado esse documento, via e-mail, via SEI, tudo, mandando para a coordenação, mandando para cada um deles, de maneira bem particular, quando a gente tem esse encontro com esses professores, dá para contar nos dedos quantos participam. E com relação a nossa prática em sala de aula, a gente se vê diante de situações bem incômodas, porque são coisas faladas naquele momento de reunião com eles e por aquele professor não participar, não valorizar aquele momento, às vezes, quer cobrar coisa da gente que ele iria saber, que é de responsabilidade dele, o que ele poderia fazer, quais são as ações para que aquele aluno pudesse ser inserido também. Porque esse êxito do aluno e essa permanência dele não é só uma via de mão única, mas mão dupla, porque tem uma parte da acessibilidade, da própria Diretoria em si, e tem também a parte que compete aos professores (Dante).

A colocação de Dante diz respeito a um dos objetivos do Guia de Acessibilidade, analisado no terceiro encontro do grupo focal. Então, a política propõe uma intervenção junto ao corpo docente e aos demais servidores. A interpretação é que a DACES precisa propor ações em prol da instrumentalização desses sujeitos. Porém, as ações geradas não ocorrem da forma esperada por não haver uma articulação entre os diferentes atores. As reuniões são necessárias e estão sendo realizadas, contudo não são suficientes, outras ações precisam ser executadas.

Compreendemos esse cenário como parte de uma cultura institucional centralizadora, em que setores específicos lidam com demandas próprias. Mais que isso, há um movimento de delegar aos setores específicos de acessibilidade questões que devem ser de interesse de toda a comunidade universitária (Cabral; Mendes; Ebersold, 2023). Com relação a isso, Dante declara que o êxito e permanência é uma mão dupla: da DACES e dos professores. Entretanto, sustentamos o ponto de vista de um movimento policêntrico e com envolvimento de todos.

Com isso, entendemos que a colaboração intersetorial (DACES e outros departamentos) deve ser estimulada, da mesma forma que uma colaboração intrasetorial, com a articulação entre TILSP, chefia e equipe multidisciplinar. Segundo o Guia de Acessibilidade, a equipe multidisciplinar é composta por assistentes sociais e técnicos em assuntos educacionais (Silva *et al.*, 2021). A Resolução nº 329 - CONSAD (UFMA, 2024) oficializou a equipe como unidade administrativa: Subseção de Gestão Multidisciplinar, vinculada à DACES. Atualmente, de acordo com a explicação da chefia da SIL, o grupo de trabalho multidisciplinar é composto por uma assistente social, uma pedagoga, um psicólogo e três técnicos em assuntos educacionais.

Considerando que a equipe multiprofissional atende a todos os discentes com deficiência, pressupomos um conhecimento mínimo das singularidades que subjetivam os

sujeitos atendidos diante de suas limitações e potencialidades. No que diz respeito às pessoas surdas, é ideal que os profissionais da Subseção de Gestão Multidisciplinar conheçam e utilizem pelo menos o básico da Libras, além de compreenderem as diversidades comunicativo-culturais que caracterizam os sujeitos surdos. Na prática, porém, nem sempre isso ocorre, como notamos no relato de Safira sobre alguns conflitos vividos quando buscou apoio da equipe multiprofissional.

Não sabem Libras [faz referência à equipe multiprofissional]. E uma das coisas que a gente percebeu muito, principalmente nessas últimas semanas, que nós estamos sem atividades na sala de aula, foi que chegaram para gente demandas, as meninas estavam aqui e perceberam [direciona para colegas sentadas ao lado], demandas assim que a gente ficava se perguntando: “Mas por que que não sabe resolver isso? Já que dentro daquilo se propõe como profissional para fazer, veio perguntar para gente uma coisa que está tão claro, que não é esse termo, que não é assim que se faz?” Assim, dúvidas que a gente, às vezes, não consegue aceitar. Então, quando fala sobre essa questão dessa assistência, como estimular a pesquisa, o desenvolvimento e tudo, a gente percebe que fica tudo em cima da gente, do intérprete em si, apesar de sermos uma equipe que tem tantos outros profissionais que poderiam dar um pouco mais de suporte nesse sentido. Até quando a gente chega com as nossas demandas e as necessidades que o aluno tem, que a gente percebe por essa vivência com o aluno, fica até, às vezes, na dúvida: “Eu levo ou não?” Porque por conhecer já como as coisas acontecem, a gente acaba se deparando com uma realidade que “Ai eu vou levar, mas eu sei que não vai ser resolvido”. Uma coisa que aconteceu nesse segundo semestre com um dos alunos que nós temos, umas dificuldades em sala de aula seríssimas e que nós chegamos com essa demanda pedindo ajuda e que a gente viu que foi colocado lá, mas que não teve um suporte como deveria. Uma coisa que deveria realmente acontecer. Quando se fala muito a questão da educação bilíngue, muitas vezes, as pessoas apenas entendem que é só junção de duas línguas ali, dentro daquele ambiente e pronto, só isso é necessário. Mas o suporte, esse apoio que a gente precisa, muitas vezes, a gente não recebe como deveria, o aluno não recebe como deveria, a não ser que a gente tenha que assumir outras funções [...]. E isso é uma coisa que, por exemplo, nos incomoda muito, porque é uma equipe multiprofissional, uma equipe que cada um tem uma responsabilidade em trabalhar em uma determinada área, mas que quando chega uma demanda que a gente sabe que aquele profissional poderia nos ajudar naquilo, nós não temos essa ajuda, porque a pessoa mesmo não sabe nem o que fazer e a gente se vê sozinho (Safira).

Há reflexões pertinentes a serem feitas diante dessa narrativa. A primeira delas é que não podemos generalizar, haja vista que a menção foi em relação a uma pessoa da equipe multidisciplinar e uma situação específica. O segundo ponto é o lugar da língua de sinais, em um patamar secundário: em um setor que trabalha diretamente com acessibilidade e que também centraliza o atendimento às pessoas surdas o aprendizado da Libras não interessa a todos os profissionais. O terceiro ponto retoma o papel do TILSP e a propensão em sobrecarregá-lo com atividades que, mesmo que possua habilidade para lidar, não são da sua competência. Aliás, cabe à equipe multiprofissional a “mediação nas relações que envolvem barreiras ou mesmo construção de práticas inclusivas entre os estudantes com deficiência e os professores/cursos” (Silva *et al.*, 2021, p. 48).

Para além da sobrecarga de trabalho, que é uma possibilidade também em outras ocupações, evidenciamos o papel dos diversos profissionais na consolidação de políticas. No campo das pessoas com deficiência, e estendemos a outros grupos minoritários, o fazer coletivo é fundamental no estabelecimento de políticas educacionais que tenham como mote uma justiça social, a partir da qual se busca uma valorização das coletividades e identidades, acessando fatores materiais, econômicos, sociais e culturais, uma promoção que é de responsabilidade de todos e não somente do Estado (Gewirtz; Cribb, 2011). Esse envolvimento político-social foi pontuado no grupo:

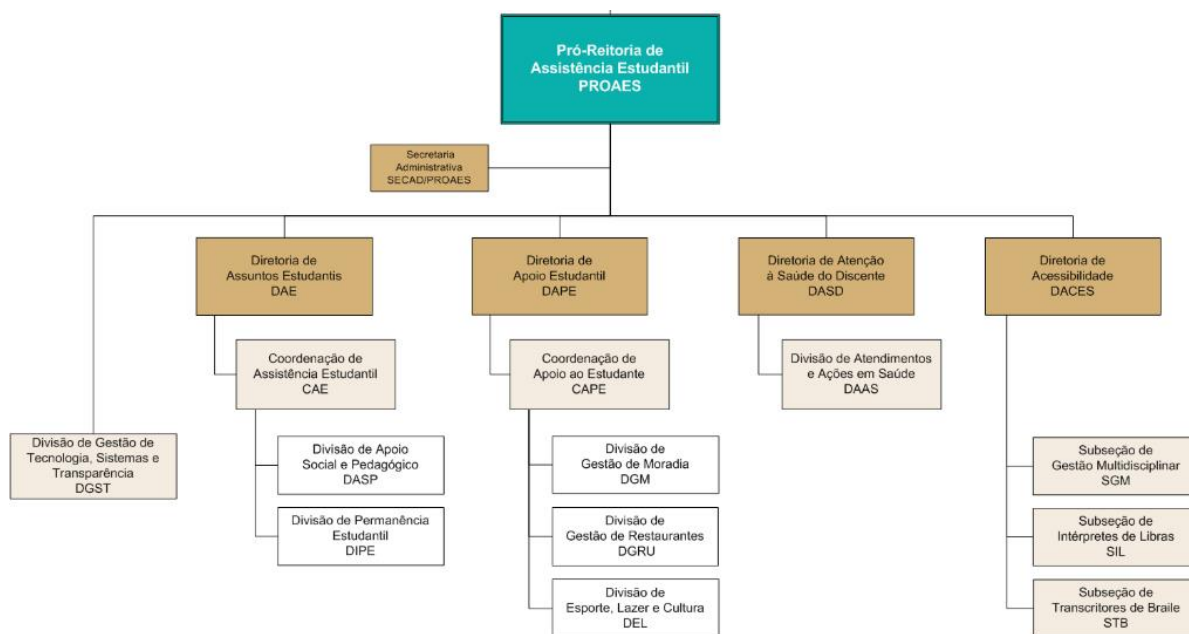
Assim como nós estamos por força de uma luta, dos surdos, e nós entramos nessa área que é uma luta histórica, eles [equipe multiprofissional] também estão ali dentro de uma política, dentro de uma Diretoria de Acessibilidade, dentro de um projeto de um Núcleo de Acessibilidade, que foi formulado pelo MEC toda uma estrutura. Se eu vou para uma federal rural minimamente eu sei das questões, dos cursos que vão ser trabalhados, da educação no campo, estão incluídas nessas políticas, e aí eu me volto para isso. Então, se eu vou trabalhar num Tribunal de Justiça eu vou me inteirar das questões que vão ser trabalhadas, seja nas varas ou em outro departamento [...]. Então, nós temos, graças a Deus a equipe de assistência social, ela tem um trabalho muito significativo e também fez muitas vezes até para além da área dela. Mas dentro desse campo multiprofissional, a saber o pedagogo, psicólogo, assistente social, o TO, então, tem toda uma gama de profissionais, sem ser os profissionais técnicos, assim está posto no projeto, específicos, que são os transcritores e os tradutores e intérpretes de linguagem de sinais de nível D. É preciso ser falado, ser registrado, que apesar de ter vários avanços, nós temos uma Lei de 2021 falando sobre educação bilíngue no ensino superior, aqueles que operacionalizam essa educação não avançaram junto. Então, o que eu vejo é um descompasso com relação a ... Nós vamos dar visibilidade, é importante, vamos usar o discurso e falar em ter direitos, em leis, escrever, para o surdo, e eu não monto, não equiparo a equipe que trabalha em função disso com esse mesmo avanço legal, linguístico, tecnológico (Dante).

A compreensão dos cargos profissionais dentro de uma política macro contribui para uma análise mais específica no que concerne às políticas linguísticas para comunidade surda. Dessa maneira, tornamos a pontuar que não há uma preocupação por parte de todos os servidores em utilizar a Libras, em propor ações colaborativas que contemplem os princípios de uma educação bilíngue. A garantia de uma equipe multidisciplinar é primordial, contudo precisamos questionar o envolvimento colaborativo desse grupo, visando políticas educacionais mais eficazes para os acadêmicos surdos atendidos.

A colocação de Dante assinala políticas centradas no campo da acessibilidade, no cerne das propostas do *Programa Incluir*. Uma informação curiosa foi mencionada pela chefia da SIL: no processo de reestruturação organizacional das unidades administrativas, cogitaram a proposta de fundir a DACES com a Diretoria de Atenção à Saúde do Discente

(DASD), na estrutura da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PROAES). A ideia não foi aprovada, permanecendo a DACES e a DASD como setores distintos.

Figura 27 - Organograma da Diretoria de Assistência Estudantil



Fonte: Disponível em <https://portalpadrao.ufma.br/transparencia/acesso-a-informacao/institucional/estrutura-organizacional>.

Uma das justificativas para manter a DACES e DASD como setores distintos, a partir da escuta dos servidores, foi o debate em torno dos paradigmas que norteiam as respectivas diretorias, respectivamente, sociocultural e clínico. Percebemos, assim, um momento de resistência para não retroceder, para dar continuidade às ações de acessibilidade assentada em uma perspectiva socioantropológica e não em uma dimensão médica.

A mudança da DACES para a PROAES, saindo da PROEN, ocorreu em 2024 e influenciou positivamente em contextos materiais: reorganização das equipes (Braille, Libras e multidisciplinar) com espaços próprios, maior autonomia para administrar as demandas, com a regularização de uma liderança, e diálogo direto com relação ao orçamento para contratação de profissionais.

Em geral, as políticas educacionais para as pessoas surdas na UFMA são atreladas às políticas de acessibilidade, tendo a posição dos agentes como elemento influenciador nas dinâmicas didático-pedagógicas. Na figura do TILSP e na SIL incidem a principal responsabilidade da educação de surdos na instituição. Esse fato, para além dos reflexos

conflituosos, gradualmente, tem aberto portas para discussão mais centrada na língua e na participação dos sujeitos surdos na dinâmica da universidade.

Com isso, somos convidados a refletir sobre as orientações legais para implementação de uma educação bilíngue para surdos na Educação Superior e a emergência de reorganização desse espaço e dos discursos em relação ao atendimento às comunidades surdas, os quais vão se deslocar da deficiência para pensar os surdos enquanto minorias linguísticas. Os desdobramentos dessa mudança de perspectiva são melhor elencados no próximo capítulo.

5 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS EDUCACIONAIS NA UNIVERSIDADE: AS LÍNGUAS DE SINAIS COMO UM DIREITO LINGUÍSTICO

No capítulo anterior, apontamos os efeitos das políticas educacionais no contexto prático de sala de aula. Neste tópico, ampliamos as análises para além dos elementos didático-pedagógicos, e em uma perspectiva da diversidade linguística, no intuito de problematizar políticas linguísticas educacionais no âmbito acadêmico. Partimos da concepção que a acessibilização (Ebersold, 2019; Cabral; Mendes; Ebersold, 2023; Braseliano, 2024) pode ser consolidada à medida que ao sujeito surdo for proporcionado bem mais que um intérprete em sala de aula, mas uma trajetória educacional que considere sua subjetividade social e suas vivências linguísticas (Tostes; Lacerda, 2020).

A Libras aparece na universidade no campo da acessibilidade, mas emerge no Direito linguístico, considerando a atividade legislativa em direção à gestão das línguas por parte do Estado (Abreu, 2018; 2020). O Decreto nº 7.387, de 9 de dezembro de 2010, que institui o Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL), fundamenta essa perspectiva ao determinar que “A língua incluída no Inventário Nacional da Diversidade Linguística receberá o título de “Referência Cultural Brasileira” (Brasil, 2010, art. 3º), estando as línguas de sinais entre as línguas elencadas. Importante mencionar a diversidade que o INDL aponta em relação às línguas de sinais:

[...] línguas faladas por comunidades surdas, incluindo pessoas surdas e ouvintes, que se utilizam da modalidade visuo-espacial com sinais manuais e não manuais, tais como expressões faciais e corporais. Exemplos: Libras, Língua de Sinais Urubu-Ka’apor, Língua de Sinais do município de Jaicós do Piauí, entre outras (IPHAN, 2016, p. 14).

Com base nisso, ratificamos que as línguas de sinais precisam ser ponderadas em contextos culturais e subjetividades diversas. Com relação à UFMA, princípios das políticas de acessibilidade são norteadoras das políticas educacionais para surdos. No entanto, é necessário dar visibilidade aos debates em torno das línguas de sinais e contemplar práticas que levem em conta sujeitos surdos como minorias sociais sim, no campo da acessibilidade, mas também como grupo linguísticos minorizados. Essa discussão chega ao espaço universitário como *locus* de produção de conhecimento e como *locus* onde essas políticas são interpretadas e traduzidas.

5.1 O direito à língua e os bastidores

A Declaração dos Direitos Linguísticos (ONU, 1996) orienta que as comunidades linguísticas e as línguas precisam ser pensadas em relação a aspectos políticos, culturais e econômicos, apontando a questão da preservação das línguas como direito a ser garantido. Nesse sentido, a inclusão de discentes surdos não pode se limitar à (de)codificação de sistemas linguísticos, uma vez que envolve a necessária valorização da Libras no ambiente acadêmico, por meio da participação ativa dos discentes nos diferentes espaços e serviços que a universidade oferece, do acesso aos documentos e informações em sua própria língua, do respeito à diversidade linguística e cultural.

Essa valorização implica um olhar para as pessoas surdas enquanto minorias sociais e linguísticas, ressignificando o status da língua de sinais e as práticas institucionais. Observamos que, nos documentos internos analisados, não são mencionadas políticas linguísticas específicas direcionadas a determinados grupos, ainda que possamos afirmar que há uma preocupação com o atendimento das singularidades linguísticas dos acadêmicos surdos, afinal há referências aos profissionais TILSP, direta e indiretamente.

Ocorre que, quando seguimos na direção de políticas linguísticas educacionais, é fundamental considerar aspectos mais abrangentes e não apenas ‘momentos comunicativos’ em Libras com um profissional alocado para isso. Vejamos a seguinte enunciação:

Na verdade, como a academia vê essa situação ou esse acesso como favor e não como lei, tudo que for mínimo, que for oferecido já está de bom tamanho. O fato de se ter a lei - e a universidade levanta a bandeira de inclusão há quantos anos e já era para termos avançado como em outras esferas - não determina apenas só a presença de um profissional intérprete. Então, quando se vê como um favor, qualquer pequeno favor que é feito está tudo bem. Citando esse exemplo de acessibilidade com os eventos oficiais, ainda é a ideia: “Nós temos o intérprete e está de bom tamanho”. Quando você acessa o canal, você vê que aquilo dali foi inútil, porque a iluminação não está correta, a localização do intérprete não está boa, qualquer pessoa, qualquer surdo que acessa não consegue receber as informações, porque ou é muito distante ou é um local de acesso de muitas pessoas ou é um local onde a iluminação não está bacana, mas o direito ao intérprete, de ter a presença do intérprete é garantido. Então, cumprimos algo da lei, como se fosse mais ou menos um favor e não uma garantia de direitos. Então, enquanto existir esse pensamento, não há muitos avanços, porque por mais que as universidades tenham intérpretes, isso já está previsto de acontecer. Sim e o que a gente vai fazer agora com esse profissional que nós temos? (Bela)

Alguns pontos sobressaem-se nessa argumentação. Primeiramente, destacamos a percepção de Bela no que diz respeito à visão institucional perante ações que permitem aos surdos o acesso aos diversos momentos produzidos pela universidade: seria um favor. Assim,

o TILSP é mais evidenciado em prol de condições técnicas melhor articuladas à veiculação da língua e, conseqüentemente, às necessidades do sujeitos surdos. A presença desse profissional é uma garantia legal, porém não efetiva uma política linguística de fato preocupada com o público a que se destina. Essa reflexão vai ao encontro da análise de F. Rodrigues (2018a, p. 34):

[...] os direitos linguísticos podem ser garantidos por leis, ainda que a mera existência de uma legislação não seja suficiente para a realização plena de políticas linguísticas que pretendam garanti-los, assim como também a mera existência dessas políticas não garante que esses direitos sejam respeitados no confronto com o real.

Na prática, a garantia do TILSP no canal da universidade, no exemplo trazido por Bela, caracteriza um direito legal, mas precisa de um planejamento prévio para que a transmissão seja feita com ajustes mais adequados à modalidade de uma língua visuoespacial, com elementos técnicos favoráveis à transmissão (iluminação, enquadramento, fundo, posicionamento em local adequado, retorno de som e imagem).

Com essa manifestação de Bela, a pesquisadora questionou sobre um diálogo preliminar entre a equipe de TILSP e os técnicos do setor de tecnologias para levantamento de quesitos básicos indispensáveis à transmissão com a janela de Libras. A participante respondeu que, em geral, essa conversa ocorre momentos antes da demanda e, mesmo que sugiram ajustes, as mudanças são realizadas a depender da organização dos cerimoniais, ou seja, a posição do TILSP e outras sugestões são secundárias em relação à dinâmica dos eventos. Em resumo, o intérprete está disponível, mas as condições técnico-estruturais são desfavoráveis.

Há uma acessibilidade pautada na legislação, mas não um olhar para os surdos como sujeitos linguístico-culturais, transparecendo uma visão capacitista (como se tratasse de uma concessão) para os discentes surdos. Além disso, é notável uma despreocupação com as línguas de sinais, ocupando lugar marginal na conjuntura da situação relatada.

Uma compreensão que contribui para o debate corresponde ao que F. Rodrigues (2018a) expõe acerca do movimento de gestão da língua pelo Estado, em uma preocupação de valorização das línguas como bens culturais trazendo, portanto, uma proteção a ela e não aos sujeitos. Todavia, compreendemos que a presença do TILSP e da Libras aparece nos espaços públicos como principais, sem uma preocupação efetiva com a veiculação qualitativa, com os sujeitos surdos e com as condições de atuação do TILSP.

Assim como a disponibilidade do TILSP em sala de aula é complexa e não basta em si mesma, a acessibilidade linguística, como a janela de Libras em um vídeo institucional, também não encerra a questão. Uma política linguística doméstica vem sendo moldada, mas de que forma vem sendo construída? Essa pergunta é retórica para que possamos elencar alguns fatores imprescindíveis para possibilitar o ajustamento da prática mencionada: capacitação da equipe de técnicos atuantes na equipe audiovisual e de comunicação, planejamento colaborativo com TILSP e diálogo constante com os surdos usuários dos serviços de interpretação.

A narrativa de Bela põe em xeque uma política linguística institucional que busca garantir o acesso à língua, mas se apresenta bastante deficitária ao pensarmos na direção de uma justiça social aos surdos que garanta acesso igualitário às informações, aos bens culturais e materiais disponibilizados pela UFMA, em face de suas diferenças linguísticas.

Batterbury (2012) propõe a ideia de justiça linguística como necessária às comunidades de línguas sinalizadas em direção à consolidação de uma justiça social. A autora reconhece a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006) como ponto de partida para se ampliar os direitos das pessoas surdas com vista nas línguas de sinais, considerando a força política que esse acontecimento histórico carrega.

A mudança de um discurso político para pensar as comunidades surdas também no seio das minorias linguísticas é primordial para alcançar recursos proativos no estabelecimento de políticas linguísticas com base em uma justiça linguística (Batterbury, 2012). Esse pensamento reverbera também na formação de profissionais TILSP qualificados (Furtado, 2024). Afirmamos que essa formação deve se ampliar aos outros agentes institucionais que, mesmo indiretamente, atuam na acessibilidade linguística para pessoas surdas na Educação Superior.

Gewirtz e Cribb (2011, p. 132) afirmam que “A promoção da justiça social não pode mais ser vista como responsabilidade exclusiva do Estado”. Essa citação caminha para o segundo ponto de análise da narrativa de Bela: o valor dos agentes. Sob essa ótica, enfatizamos a importância de participação dos agentes da base, de forma que as políticas sejam contextualizadas em relação às necessidades desses sujeitos e não instituídas ‘de cima’ por profissionais que, muitas vezes, atuam na manutenção dos planos de gestão mais gerais e não em contextos situados e isolados³⁷.

³⁷ Escolhemos esse termo como forma de destacar que, na maior parte das vezes, as demandas dos grupos minoritários passa a ser uma luta deles, em movimentos que estão na universidade, mas não são inseridos nas metas organizacionais. O caso dos discentes surdos é um exemplo disso.

Embora as políticas públicas (e políticas linguísticas) geralmente tenham um componente de cima para baixo em algum ponto do processo, elas podem ser iniciadas por cidadãos e organizações da sociedade civil que contribuem para aumentar a conscientização sobre uma questão linguística específica (Gazzola *et al.*, 2024, p. 7, tradução nossa³⁸).

O ciclo de políticas linguísticas proposto pelos autores, aborda a questão da linguagem a partir da emergência, debate em uma agenda política, formulação e adoção de políticas, implementação, monitoramento e avaliação. Todas as fases consideram contextos sociolinguísticos, políticos, econômicos e culturais específicos, bem como os efeitos para os atores, grupos e sociedades (Gazzola *et al.*, 2024).

Entendemos que nosso objeto de estudo pode ser analisado por esse viés. Há uma política pública macro que estabelece o acesso dos surdos à Educação Superior. Assim, os estudantes surdos matriculados necessitam de acessibilidade por meio de uma língua minoritária, constituindo o lugar de minoria social e linguística. Ações devem ser pensadas, planejadas e postas em ação. Os efeitos desse processo para surdos e TILSP precisam ser constantemente avaliados, gerando reformulações necessárias e iniciando novos ciclos. As mudanças na trajetória e o interesse por determinadas questões de linguagem precisam ser provocadas.

É nesse sentido que consideramos a postura interventiva da categoria TILSP relevante para adoção de políticas públicas (e linguísticas) adequadas para comunidade surda na universidade. Embora as políticas linguísticas educacionais, assim como outras políticas públicas, sejam de responsabilidade do Estado, sua efetivação depende da iniciativa, do envolvimento e do *feedback* de agentes individuais e coletivos (Gazzola *et al.*, 2024).

Dessa maneira, o PDI (2022-2026) estabelece metas, assim como o Guia de Acessibilidade (Silva *et al.*, 2021) e a Resolução nº 2.858/2023 - CONSEPE, trazendo orientações que visam a participação das pessoas surdas no espaço universitário. No entanto, as experiências no dia-a-dia, as facetas da tradução e interpretação e o conhecimento sobre como contribuir para uma acessibilização das pessoas surdas compõem o lugar profissional do TILSP. Vamos mais além: por vezes, exigem a escuta dos acadêmicos surdos. Portanto, os ajustes nas práticas estabelecidas por setores e profissionais, como no caso da transmissão dos vídeos institucionais, são possíveis a partir de uma provocação dos TILSP e surdos, esclarecendo sobre o que é (ou não) necessário.

³⁸ Although public policies (and language policies) usually have a top- down component at some point in the process, they can be initiated by citizens and organisations in civil society who contribute to raising awareness of a specific language issue.

Esse movimento interventivo já é uma realidade. Segundo a chefia da SIL, com o estabelecimento do setor e o remanejamento para a PROAES, a categoria ganhou mais espaço dialógico, maior autonomia para gerir as demandas solicitadas e o desenvolvimento de projetos. Com a representatividade estabelecida, os espaços para expor sobre a atuação do TILSP têm se ampliado.

A análise do excerto de Bela se estende às condições de trabalho do TILSP em eventos, uma atuação que exige conhecimento prévio de diversos aspectos: protocolos, participantes, duração, local, temáticas, entre outros elementos vitais para a organização da equipe disponível. Nogueira (2020) apresenta quatro importantes momentos para a preparação: a) preparação física, importante para garantir a mesma posição e possíveis horas de sinalização e/ou vocalização; b) domínio de modalidades de interpretação, propiciando competências e habilidades para interpretar da/para língua de sinais; c) espaço de trabalho, buscando informações sobre o local e as atividades que serão desenvolvidas; e d) preparação teórico-conceitual, que representa a busca por estudos acerca das temáticas que serão abordadas. É relevante frisar que esses elementos demandam tempo hábil para preparação e não se dão da mesma maneira em todos os eventos, sendo construídos ao longo de um percurso formativo constante.

No contexto da UFMA, os atendimentos são prioritariamente direcionados às atividades didático-pedagógicas. Todavia, com o quadro atual de profissionais e com a organização enquanto setor específico, a ampliação dos atendimentos para outras práticas interpretativas tem sido uma realidade, inclusive com solicitações prévias e, sempre que possível, sob a provocação da SIL, em um diálogo com os setores solicitantes para obter mais informações e esclarecer a dinâmica de atuação do TILSP.

Esse cenário traz para o debate a questão da carga horária, concentrada em demandas de salas de aula. No caso de outros requerimentos, é preciso uma reorganização para que não haja sobrecarga, no que se refere ao horário a ser cumprido e à saúde do TILSP, com consequente qualidade comprometida.

Eu trabalhava de manhã em um curso, beleza! Eu almoçava aqui, quando eu ia para tarde, eu já estava no automático, eu já estava aqui ouvindo e sinalizando e o processamento já não estava muito bom. Então, o aluno da tarde já não tem um rendimento tão bom. Eu já estava cansada, eu já chegava cansada, mesmo que eu tomasse um café eu já estava assim ... nas últimas (Nara).

A experiência de Nara foi trazida em um momento de discussão sobre a distribuição dos TILSP em diferentes cursos, para cumprir a carga horária, gerando esgotamento físico e

cognitivo ao trabalhar o dia todo na mesma atividade. No período da pesquisa (março de 2023), os participantes afirmaram haver alguma flexibilidade, considerando o número de TILSP e a implementação do Programa de Gestão (PGD), possibilitando que parte da carga horária de trabalho fosse cumprida para preenchimento do PGD e estudos, o que, em alguma medida, favorecia uma atuação dos intérpretes em melhores condições. Na ocasião, os TILSP participantes deixaram claro que, caso houvesse uma mudança de gestão e o aumento de demandas, a possibilidade de sobrecarga de trabalho era iminente.

A situação relatada por Nara leva à discussão sobre a especificidade do trabalho do TILSP. Atuar sem pausas e por longo período pode ocasionar efeitos nocivos à saúde. Por isso, a orientação da Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-Intérpretes de Língua de Sinais (FEBRAPILS) é que haja um trabalho em equipe, possibilitando um revezamento e evitando cansaço mental, omissões e outros prejuízos na transmissão da mensagem (nota técnica nº 02-2017).

A atuação por longos períodos expõe o profissional a uma sobrecarga de trabalho, podendo originar danos físicos por esforços repetitivos, psicológicos e emocionais, o que é amenizado pelo trabalho em equipe (Azevedo, 2018; 2023; Guarinello *et al.*, 2017; Lisboa *et al.*, 2022; Albres; Kelm, 2020). Segundo a Norma Regulamentadora nº 17 – Ergonomia, publicada pelo Ministério do Trabalho (item 17.6.3): “Nas atividades que exijam sobrecarga muscular estática ou dinâmica do pescoço, ombros, dorso e membros superiores e inferiores [...]” devem ser consideradas pausas para descanso”.

No quadro da UFMA, de acordo com os dados levantados na entrevista e no grupo focal, a constância de TILSP com licença-saúde fundamentada pelo exercício laboral é constante, comprometendo a dinâmica de trabalho da equipe. O curso de Letras-Libras da instituição, com apenas duas profissionais disponíveis, também reflete esse panorama (Dias, 2023). Diante desses pressupostos, políticas linguísticas educacionais para surdos em sala de aula e fora dela são urgentes, porém se convertem em um movimento complexo. Não basta comunicar a SIL e garantir um profissional disponível, os bastidores são bem mais minuciosos.

Nesse sentido, observamos políticas linguísticas educacionais gerenciadas de dentro para fora, ou seja, de iniciativa do setor de TILSP e impostas como uma espécie de resistência: organização dos atendimentos em duplas, quando necessário³⁹, o revezamento por turnos

³⁹ Sabemos que o trabalho em dupla é a orientação mais adequada. Porém, na distribuição de TILSP para as atividades solicitadas, a chefia avalia a natureza das demandas. Por exemplo, caso seja uma atividade pouco demorada, mais prática, que não exija a intervenção constante do TILSP, não há necessidade de dois profissionais para atuar em dupla.

(matutino, vespertino e noturno⁴⁰), a solicitação de informações prévias acerca das demandas extraclasse e a recusa a solicitações em que não seja possível a preparação com tempo hábil e o trabalho em equipe.

Essas práticas não estão previamente definidas no PDI (2022-2026) e em outros documentos, porém se estabelecem a partir de experiências, as quais atuam como essência para novas normas (Foucault, 2010) e influenciam o contexto de produção de novos documentos, recriando políticas (Mainardes; Gandin, 2013). Esse movimento de constituição de novas normas e políticas está ocorrendo no contexto de atuação dos TILSP da UFMA, legitimando as práticas mencionadas anteriormente na construção de uma instrução normativa que oficialize as ações e orientações já vivenciadas.

As políticas educacionais são, assim, ressignificadas pelos TILSP, e legitimadas pela Subseção de Intérpretes de Libras. Esses agentes põem em prática políticas de resistência que passam pela presença da língua de sinais em diferentes espaços da universidade e patamares mais específicos sobre a necessidade de políticas linguísticas de valorização da língua e dos sujeitos cotidianamente imersos nela (surdos e TILSP). Em síntese, no espaço acadêmico, assim como em outros contextos sociais, a comunidade surda é uma minoria linguística cuja língua não é de conhecimento de todos, não possui o mesmo status que a língua portuguesa e não está amparada totalmente pelas políticas institucionais.

Dessa forma, se há um contexto de influência (percurso histórico e documental) que baliza o ingresso de surdos na Educação Superior, a contratação de TILSP e a presença de janelas de Libras, é evidente também uma privação de lugar de fala para poder orientar práticas de promoção da língua e dos sujeitos surdos. Nessa linha, são vigentes um deslocamento gradual de intervenção nos contextos de práticas da UFMA e uma consolidação de políticas de resistência (Maher, 2013) para fazer viva na instituição uma língua e sujeitos que, historicamente, não são pensados para estar no espaço acadêmico. Resistir é necessário para que chegue às metas institucionais a viabilização do direito linguístico de grupos minoritários.

Em um contexto macro, as políticas de promoção da diversidade linguística devem ser articuladas por diferentes atores (poderes públicos, representantes da sociedade civil e falantes das línguas inclusas no INDL) (Brasil, 2010; Morello, 2012; IPHAN, 2016; ONU, 1996). Pensando no contexto micro, situado na UFMA, as vivências de TILSP e surdos, em

⁴⁰ Essa prática torna-se viável a partir do uso do POLARE, em substituição ao PGD, sistema de gestão eletrônico que acompanha o desempenho de servidores em diversas instituições públicas brasileiras, entre elas a UFMA, considerando a produtividade em detrimento de uma carga horária e com vistas na natureza de cada função.

alguma medida, precisam impactar os documentos e ações de planejamento em torno da língua de sinais. As ações, já estabelecidas ou em desenvolvimento, devem constar nos documentos para orientar os planejamentos da gestão e dos setores, dada a influência do contexto da prática na produção textual e na formulação de políticas.

A inserção da Libras nos currículos dos diferentes cursos, assim como a garantia de acessibilidade aos surdos proposta no PDI (2022-2026), a partir da contratação de TILSP, podem representar um movimento que contribui para o acesso, mas ainda são carentes iniciativas que de fato ponham a Libras em um status prioritário.

Diante disso, as falas de Bela e Nara apontam para a emergência de políticas linguísticas situadas oriundas de um embate desde a chegada de TILSP na instituição, e que não possuem um histórico de impactar as orientações documentais. Esse panorama, como mencionado anteriormente, gradualmente vem apresentando mudanças com a oficialização de uma gestão da categoria TILSP e com a construção de uma instrução normativa.

Todas as negociações em torno do ajuste na atuação do TILSP, conforme a natureza do seu trabalho, foram de iniciativa dos primeiros concursados, em 2009, os quais desafiaram a ausência de norteamientos mais específicos nos documentos jurídicos. Na época, não havia legislação, por exemplo, que definisse um revezamento, uma solicitação que causou estranheza aos setores de gestão.

Outro ponto recai na constante relação com a natureza do cargo enquanto técnico, logo a ideia de cumprir a função de forma mecanizada, uma intermediação linguística em uma dada demanda sem um planejamento/estudo, como previsto para aos professores. Somado a isso, a falta de compreensão institucional acerca da profissão, corroborando atendimentos com base em uma carga horária densa. Esses aspectos (revezamento e flexibilização da carga horária) foram sendo moldados a partir das constantes iniciativas de TILSP em questionar e esclarecer sobre práticas favoráveis (ou não) à qualidade de sua atuação, portanto, no desenvolvimento profissional dos acadêmicos surdos. Bela salienta:

Com o caminhar do tempo e com a criação da coordenação, existe um olhar mais humano para nosso trabalho. Então, nós temos a coordenação quem também é intérprete. Então aquilo que, dentro do que ela pode fazer ...

Essa afirmação chama atenção para urgência de políticas emergentes, incorporando-as como parte dos objetivos da instituição, políticas que passem pela escuta direta dos sujeitos envolvidos. Para isso, cabe incluir nas demandas institucionais um planejamento linguístico, que é realizado a nível de gestão, mas passível de assimilar as orientações advindas das

experiências dos agentes no âmbito das políticas (Severo, 2013). A tradução e/ou a interpretação emergem, portanto, de forma intrínseca ao planejamento e legislação sobre as línguas (Santos; Poltronieri-Gessner, 2019).

Sob esse ângulo, as condições de trabalho de um profissional que atua diretamente com pessoas surdas (minorias linguísticas) devem ser consideradas no contexto das políticas linguísticas educacionais, incluindo a formação e a contratação desses profissionais. Afinal, tradutores e intérpretes de Libras desempenham um papel crucial na garantia do usufruto de direitos linguísticos das pessoas surdas.

Nesse ponto, retornamos à questão da dicotomia entre técnico de nível D e técnico de nível E⁴¹, na esfera federal, a qual tem se sobressaído como problemática central, uma vez que ambos ocupam os mesmos espaços e com as mesmas funções na universidade, porém com vencimentos distintos. Deixando a situação mais complexa, a terceirização passou a ser uma opção, dado o caráter de privatização dos serviços públicos advindos de políticas governamentais macro, cujo contexto de interferência centra-se nas lógicas de mercado capitalistas (Brasil, 2019; 2020; Rego; Oliveira, 2024).

Em 2018, o Decreto nº 9.262 instituiu a suspensão de abertura de concursos e o provimento de vagas do cargo de nível E do Plano de Carreira dos Cargos Técnicos administrativos em Educação (PCCTAE) das instituições de ensino federais (Brasil, 2018)⁴². O cargo de nível médio (nível D) seguiu na mesma direção, com o Decreto nº 10.185/2019. Cumpre salientar que o Decreto nº 9.262/2018 extinguiu cargos de mesma natureza (tradutor e tradutor e intérprete) pertencentes a outros grupos. A suspensão e a extinção têm efeitos potenciais na contratação de profissionais para comunicação, inclusão e garantia de direitos linguísticos.

Essas medidas caminham na contramão das reivindicações da comunidade surda em prol de educação bilíngue de qualidade, que perpassa também pela garantia de profissionais minimamente aptos para atuar como TILSP. Dessa forma, os Decretos nº 9.262/2018 e nº 10.185/2019 geraram tensões que problematizam o estabelecimento de políticas linguísticas educacionais representativas de direitos linguísticos efetivos. Em nota, a FEBRAPILS manifestou-se:

A extinção do cargo ou mesmo a sua proibição, sem nenhuma outra forma de viabilizar e/ou garantir o atendimento por parte desses profissionais é um retrocesso

⁴¹ Vide capítulo 3.

⁴² Cargo que foi objeto de concurso na UFMA, por meio do Edital PRH nº 1/2013, cuja lotação foi direcionada para o Curso de Letras - Libras.

ao direito linguístico e a qualidade no atendimento pelos intérpretes já concursados, uma vez que a demanda é cada vez mais crescente. [...]. Temos conhecimento de pessoas que possuem conhecimentos rudimentares em Libras e estão atendendo surdos em sala de aula de instituições de ensino superior, recebendo uma bolsa para sua atuação, o que é grave. Sabemos de diversos intérpretes atuando sozinhos por longos períodos, sem horas de preparação para realizar sua atividade e sem atuação em equipe garantida. O que gera prejuízos imensuráveis, físicos e psicológicos para os profissionais e para os alunos que têm seu direito garantido por lei descumpridos (FEBRAPILS, 2019).

A UFMA não abriu espaço para seleção de bolsistas, mas ampliou os processos seletivos e as contratações terceirizadas. As diferentes formas de vinculação ao serviço público (concurso, terceirização e contratação direta) possibilitou uma reestruturação das rotinas de trabalho. Segundo a chefia da SIL, a divisão por turnos e o trabalho presencial *versus* teletrabalho são organizados considerando também a natureza de cada contratação e a carga horária de cada cargo (40h, 30h e 20h - alguns TILSP solicitaram redução de carga horária).

Dessa maneira, com o teletrabalho legitimado pelo sistema POLARE, que foca na produtividade e não no quantitativo de horas trabalhadas, os TILSP passaram a ter flexibilidade de atuar presencialmente em sala de aula (ou em outras demandas do espaço universitário) e em *homeoffice* (atuando remotamente, em encontros síncronos e focados na redação da instrução normativa, projetos e estudos).

Como mencionado por Dante, “não é de bom grado” a entrada de surdos na universidade. Complementamos que o ingresso de grupos minoritários em um espaço historicamente elitizado (Nierotka; Trevisol, 2019; Nierotka, 2021) não foi/tem sido um movimento pacífico. A criação de políticas para a Educação Superior, amparadas juridicamente, é fundamental e emergiu em meio a reivindicações de diferentes sujeitos minorizados. No entanto, uma análise crítica das experiências e dos bastidores contribui para a implementação efetiva de políticas linguísticas educacionais para pessoas surdas, com foco nas línguas e não na deficiência.

5.2 Viver a universidade: um direito linguístico básico

As narrativas dos TILSP, especialmente nos encontros 1 e 2, revelam interações dentro e fora da sala de aula, evidenciando a complexidade da educação de surdos na UFMA.

Essa perspectiva permite traçar questionamentos no campo das políticas linguísticas educacionais, que transcendem o uso da língua de sinais e a mediação do intérprete, demandando estratégias mais abrangentes. Este subtópico visa aprofundar essa discussão.

É direito de qualquer acadêmico vivenciar o tripé que fundamenta as instituições de ensino superior: pesquisa, ensino e extensão. Portanto, após aprovado, o acesso às aulas (ensino) é apenas a ponta de um *iceberg*. Logo na aprovação já iniciamos com uma questão, que não é única da pessoa surda: nem todos sabem os procedimentos para efetivar a matrícula. Acreditamos que questões de cunho socioeconômico e cultural interferem no acesso às informações e na ambientação na universidade, principalmente quando os ingressantes são oriundos da educação básica pública (Ortega, 2001; Zago, 2006; Alvarenga *et al.*, 2012).

Nesta discussão, a pessoa surda é considerada duplamente marginalizada: como minoria social e linguística. Essa condição a coloca, assim como outros grupos vulneráveis, diante de desafios de socialização e adaptação no ambiente acadêmico, especialmente pela comunicação que se dá através de uma língua específica. Esse paralelo foi abordado durante o grupo focal:

Nós sabemos que tem uma pessoa com vulnerabilidade social, com alguns marcadores sociais, em situação de pobreza, ela tem fragilidade de acesso a serviços públicos, mas ela não tem privação linguística. Então, ela ainda mantém relações de afeto com seus pares, ela ainda mantém, mesmo que de maneira precária, informações, ela ainda mantém mesmo com dificuldades, a estrutura que foi montada para a cultura dela, foi montada para o ensino dentro da língua materna dela, que ela pode conviver com seus pares e esse mesmo modo operante de cultura, língua, identitário, ela se reconhece nesses mesmos ramos. O que não se traduz da mesma forma para o surdo (Dante).

As consequências da privação linguística mencionada ocorrem, entre outros momentos, durante o processo de matrícula online, quando os surdos, sem suporte adequado, precisam recorrer à ajuda de terceiros. A falta de uma política linguística educacional específica para esse trâmite burocrático resulta em demandas tardias à DACES e à SIL, evidenciando um processo que ignora a língua e a diversidade surda. A comprovação por laudos e documentos, seguida da validação da matrícula, reforça essa ótica, corroborada pelas nomenclaturas utilizadas nos registros de acadêmicos matriculados: com deficiência auditiva, sendo *surdos e não surdos*⁴³.

Dante relata também que nem sempre as informações sobre matrículas são obtidas por meio do diálogo com os setores responsáveis:

⁴³ Quantitativo de discentes atendidos. Disponível em: <https://portalpadrao.ufma.br/proen/daces/quantitativo-de-discentes-atendidos-1/>. Acesso em: 01 dez. 2024.

Um exemplo recente: um aluno que vai ingressar em matemática não estava dentro da lista que a coordenação buscou para saber quem eram os ingressantes, quem eram os veteranos e tal. Como que chegou a isso? Porque eu tenho uma atuação em uma outra instituição, tenho essa interlocução com esse aluno dessa família, estou sabendo de algumas movimentações, já adiantei essa informação. Então, a gente busca articular isso entre a comunidade surda, entre amigos intérpretes, professores, familiares, em redes sociais, meios informais fora disso. Então essa articulação acontece dentro do movimento da comunidade surda, não necessariamente da instituição.

Essa narrativa corrobora a urgência de uma articulação setorial, políticas institucionais mais sólidas que acompanhem a entrada e permanência dos discentes e o papel dos agentes na dinâmica educacional dos acadêmicos surdos. De certa maneira, as interações sociais construídas no seio das comunidades surdas possibilitam que o saber local e empírico influencie as políticas educacionais internas à universidade.

A identificação de pessoas surdas a serem atendidas possui um complicador: nem sempre os candidatos realizam a autodeclaração. Essa escolha evidencia alguns desafios:

- a) predomina, ainda, uma inércia política e cultural na qual a instituição tende a acompanhar, de maneira específica e prioritária, os estudantes que se autodeclararam, sobretudo no momento de suas matrículas, como tendo algum tipo de necessidade educacional especial;
- b) o processo de autodeclaração ainda dá espaço a possíveis equívocos, talvez pelo desconhecimento da diferenciação entre deficiência (ex.: deficiência visual) e alguma disfunção corrigível (ex.: miopia), tanto por parte dos agentes e instrumentos institucionais, quanto pelos próprios estudantes;
- c) quando uma instituição considera somente as autodeclarações, ela pode fazer sucumbir ao fracasso aqueles estudantes com necessidades específicas e que, por ocultarem suas condições, tendem a vivenciar ao longo de sua trajetória situações de preconceito, abandono institucional e discriminação negativa entre seus pares;
- d) os estudantes que optam por não se autodeclararem, além de tender a não usufruírem de apoios específicos oferecidos pela instituição, podem contribuir com o enfraquecimento de um movimento político de seus pares que buscam por fomentar uma cultura institucional mais inclusiva, tangenciando ou não possíveis políticas de ações afirmativas (Cabral; Santos, 2017, p. 109).

A problemática apontada pelos autores no item (a) confirma as informações da entrevista com a chefia da SIL. Inicialmente, o atendimento prioriza os candidatos ingressantes pela reserva de vagas. Essa prática pode contribuir para o abandono institucional e o fracasso estudantil, como descrito no item (c) do trecho citado anteriormente (Cabral; Santos, 2017). Na UFMA, os acadêmicos autodeclarados são atendidos imediatamente. Há também um mapeamento, em conjunto com as coordenações, para identificar outros estudantes que possam necessitar de acompanhamento, sejam usuários ou não de línguas de

sinais. No entanto, essa identificação ocorre apenas após o início das aulas, quando os professores podem detectar possíveis necessidades específicas dos discentes durante as aulas.

No item (b), da mesma citação anterior, Cabral e Santos (2017) expõem a centralidade do saber médico na definição dos critérios para reservas de vagas, influenciando na formulação de políticas públicas. O item (d), por sua vez, embora possa obscurecer a necessidade de políticas afirmativas, reflete um silenciamento histórico dos estudantes, o que pode ser interpretado como uma atitude de sobrevivência, proteção frente às barreiras atitudinais e institucionais. O capacitismo e a falta de acessibilidade podem proporcionar um sentimento de vulnerabilidade, levando os estudantes a evitarem a exposição e se adaptarem a um ambiente hostil.

Ainda que tenhamos avançado para um reconhecimento das línguas de sinais a partir de um status cultural, é comum que legisladores classifiquem os surdos e as línguas de sinais a partir de uma legislação sobre a deficiência ou pela legislação educacional, acarretando em silenciamento da faceta cultural e propiciando o não pertencimento a uma minoria linguística (Batterbury; 2012; Meulder, 2016; Baalbaki, 2021). Isso se reflete nos documentos que orientam o ingresso na Educação Superior, veiculado majoritariamente em língua portuguesa (Machado, 20022).

A estruturação de políticas linguísticas educacionais para surdos apresenta fragilidades em diversas etapas, desde o processo macro institucional de seleção pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU⁴⁴) até a trajetória educacional na Educação Superior. Essa fragilidade, presente na UFMA desde o momento da matrícula, revela um paradigma normalizador no ambiente acadêmico, amparado pela legislação vigente, predominantemente construída no campo da deficiência e não da língua.

Após a matrícula, outras informações básicas são imprescindíveis para o cotidiano acadêmico: componentes curriculares, funcionamento (semestral, turnos e horários), uso dos sistemas de acesso, projetos de extensão, grupos de pesquisa, eventos, serviços oferecidos (restaurante universitário, bibliotecas, residência universitária, assistência estudantil), entre outros constituintes que compõem a universidade e podem ser usufruídos por todos os discentes. No caso dos surdos, essas orientações são mais complexas porque são veiculadas em outra língua.

O direito à educação se dá por meio de uma língua de modalidade específica e a partir da qual os surdos fazem-se sujeitos na interação social e podem usufruir de bens

⁴⁴ Programa criado pelo Ministério da Educação (MEC), em 2010, com a finalidade de ingresso em instituições de ensino superior públicas com a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

públicos. Nessa perspectiva, as língua de sinais são vistas não em uma conjuntura de (de)codificação em contextos comunicativos específicos, mas como primordiais na constituição de sujeitos, viabilizando relações sociais multifacetadas. Línguas que são referências culturais brasileiras (Brasil, 2010; IPHAN, 2016). Porém, na prática, o dever linguístico (Sigales-Gonçalves, 2019; 2020) em se adequar à língua oficial é mais evidente.

Apesar das falhas existentes, iniciativas, como a *Feira das Profissões*, buscam conectar os interessados em ingressar na vida acadêmica, especialmente os estudantes do ensino médio, com a realidade dos cursos universitários, auxiliando-os na escolha profissional. Embora os surdos participem desse evento, a criação de políticas linguísticas educacionais mais específicas é crucial para acolher e integrar os futuros acadêmicos surdos à vida universitária. Segundo F. Rodrigues (2018b), a articulação entre a Educação Superior e a Educação Básica é necessária e urgente.

Em setembro de 2024, a SIL promoveu diversas atividades, incluindo a campanha "Lugar de surdo é na UFMA"⁴⁵. Essa iniciativa permitiu que estudantes surdos da educação básica pública conhecessem o espaço universitário, interagissem com surdos acadêmicos e se inspirassem em suas trajetórias, fortalecendo suas identidades e aspirações profissionais.

A programação intuiu alcançar a comunidade universitária em geral, conforme verificamos na figura 28, com oficinas de Libras e em setores mais específicos (restaurantes universitários e Fábrica Santa Amélia⁴⁶). Compreendemos que as ações promovidas são como ecos de resistência, que buscam dar visibilidade às línguas e às minorias linguísticas (Maher, 2013).

⁴⁵ Campanha "Lugar de Surdo é na UFMA" incentiva estudantes a ingressarem no ensino superior. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LYtPeQbxQ34&t=4s>. Acesso em: 11 fev. 2025.

⁴⁶ Situada no Centro da cidade de São Luís - MA, compreende um conjunto de prédios restaurados pela UFMA, em parceria com o IPHAN, onde funcionam os cursos de Turismo e Hotelaria.

Figura 28 - Iniciativas políticas e sociais da Subseção de Intérpretes de Libras

Daces realiza, hoje, atividade da campanha “Lugar de surdo é na UFMA”

publicado: 11/09/2024 12h34, última modificação: 11/09/2024 21h06



Fonte: <https://portalpadrao.ufma.br/site/noticias/daces-realiza-hoje-atividade-da-campanha-201clugar-de-surdo-e-na-ufma201d>.

As atividades realizadas proporcionaram aos participantes uma ambientação e familiarização com o ambiente acadêmico, o que contribui para minimizar o impacto dos desafios da vida universitária. Um exemplo de problemática foi apresentado por Safira:

Nesse último período, nós passamos por uma situação muito preocupante, porque o aluno não sabia lidar, não sabe ainda lidar com o SIGAA⁴⁷. Então o que ele entendia? Ele entendia que pegava o whatsapp do professor e tinha que fazer determinada pesquisa. Fazia determinada atividade, em casa, tirava foto e mandava para o professor. A professora não sabe Libras, a professora entendia o que? “Ah, ele está me dizendo que ele está fazendo a atividade” e mandava a mãozinha de legal. Então, ele entendia o que? Que o trabalho dele estava certo. Foi quando o aluno se deparou sem nota, porque ele não entregou a atividade, já que ele entendia que aquele material que estava entregando por celular no whatsapp estava correto, entregue e pronto “Já fiz minha parte”. Depois, a professora chegou: “Olha, ele está sem nota”. “Mas como? Eu mandei para você?”. “Não!”. “Eu mandei”. Daí, ele foi lá no whatsapp e mostrou: “Olha, está aqui, no whatsapp, eu mandei”. “Mas tem o SIGAA, todos os materiais”. Mas é porque não tem nenhuma informação, a professora não passou onde tem que ser trabalhado, está no SIGAA e está tudo lá organizado, mas o aluno não tem esse conhecimento, esse acesso ao SIGAA.

A narrativa em questão destaca a importância do letramento acadêmico desde o ingresso na universidade. De acordo com a chefia da SIL, como parte do acolhimento inicial dos calouros, e alguns veteranos a depender de cada situação, no início de cada semestre são organizados momentos de orientação, apresentando, entre outras informações, o SIGAA e suas funcionalidades. Esse feito, porém, não exime os docentes da responsabilidade de explicar aos estudantes como devem utilizar o sistema para entrega de trabalhos.

⁴⁷ Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas.

Outra questão precisa ser ponderada: a corresponsabilidade da obtenção de conhecimentos da realidade acadêmica, ou seja, docentes, TILSP, PROEN e PROAES (reitorias diretamente relacionada com os discentes) devem contribuir para que isso ocorra. Sem tirar a autorresponsabilidade dos estudantes, uma vez que a Educação Superior exige uma postura mais autônoma. Contudo, o investimento em políticas linguísticas educacionais que promovam essa autonomia é basilar, contribuindo para uma acessibilização durante a vida universitária.

A UFMA busca alinhar as estratégias institucionais com tecnologias em prol da potencialização dos resultados. Para isso, possui como documento norteador o Plano Diretor de Tecnologia da Informação e Comunicação (PDTIC), com vigência de 07/2022 a 06/2027 e abrangência em todos os *campi* e setores acadêmicos e administrativos. Nele há menção de necessidade de aprimoramentos computacionais nos diferentes espaços, entre eles na PROEN e na PROAES. Inferimos, portanto, que as dificuldades enfrentadas pelos discentes no manuseio dos sistemas deveriam ser mapeadas e ações implantadas para diminuir ou sanar essas problemáticas.

No âmbito dos dados desta pesquisa, porém, não conseguimos chegar a informações mais precisas acerca de como esse aspecto tem sido trabalhado na prática. Embora não tenhamos dados específicos, apresentamos o quadro de necessidades levantadas pela Pró-Reitora de Extensão e Cultura (PROEC), para problematizar a familiaridade (ou não) dos discentes surdos com os sistemas.

Figura 29 - Macro necessidades da PROEC no Plano Diretor de Tecnologias

Macro Necessidades Levantadas pela PROEC										
ID. NEC.	DESCRIÇÃO	ÁREA FUNCIONAL	Objetivos Estratégicos							
			PROEC.01	PROEC.02	PROEC.03	PROEC.04	PROEC.05	PROEC.06	PROEC.07	
MN.EX-01	Necessidade de aprimorar as soluções computacionais existentes na PROEC	PROEC				X				X
MN.EX-02	Necessidade de aprimorar e oferecer novos mecanismos de transparência na PROEC	PROEC	X							
MN.EX-03	Necessidade de prover novas soluções de TIC na PROEC	PROEC			X					X
MN.EX-04	Necessidade de aquisição de solução de TIC para PROEC	PROEC	X	X				X		

- PROEC.01 - Ampliar a participação da comunidade interna e externa nas ações de memória institucional
- PROEC.02 - Oportunizar ao público acesso aos documentos e registros audiovisuais das ações culturais, literárias e artísticas
- PROEC.03 - Possibilitar a inserção dos discentes na realidade, promovendo desenvolvimento de ações que contribuam com a formação acadêmica de qualidade, ética e social
- PROEC.04 - Contribuir na formulação e implementação das Políticas Públicas locais e regionais; Intensificar e divulgar o processo de curricularização junto aos Centros Acadêmicos
- PROEC.05 - Estimular e apoiar o desenvolvimento de ações de extensão que possibilitem a inserção do discente nessa realidade e contribuir com a implantação da curricularização da extensão na UFMA
- PROEC.06 - Ampliar relação e estabelecer parcerias com diferentes instituições público-privadas e demais setores da universidade
- PROEC.07 - Promover ações e grupos artísticos e culturais

Fonte: PDTIC (UFMA).

O discente utiliza o SIGAA para postar atividades, para acesso à biblioteca, para informações de editais, de projetos, do restaurante universitário, etc. Como podemos apreender com a figura 30, a participação da comunidade acadêmica em ações de extensão e cultura, o acesso aos registros audiovisuais, o estabelecimento de parcerias, entre outras atividades são propiciadas também pelas ferramentas tecnológicas disponibilizadas pela universidade.

Então, algo que parece muito simples tem uma faceta bem complexa quando colabora para a falta de acesso e acessibilização em atividades da pesquisa e da extensão, além do usufruto de serviços básicos, como alimentação e demandas da biblioteca. O letramento acadêmico, assim, vai se consolidar com o conhecimento dessas dinâmicas, que, no caso dos surdos, ocorre por meio de uma acessibilidade linguística (Rocha, 2021).

Rocha (2021) aborda a democratização do acesso à Educação Superior e a importância do letramento acadêmico. A autora analisa os processos de engajamento e participação dos surdos nas práticas acadêmicas, portanto letramento acadêmico como um processo de interação (com os sujeitos, com as práticas) social que influencia no acesso, na permanência e no êxito.

A afirmação de Safira é complementada por outro TILSP:

Com relação ao que ela [Safira] falou sobre o SIGAA, também concordo plenamente, porque o aluno chega à universidade tão assim, sabe? Não tem noção de nada e, às vezes, o contato dele somos nós. Acho errado. Os professores no começo tinham isso. Eu dizia: “Professor, diga que existe o SIGAA, para ele se situar”. Porque ele fazia muito trabalho pelo whatsapp para o aluno surdo e para outros pelo SIGAA. Para eu inculcar isso na cabeça deles foi muito difícil. “Não, mas ele é surdo”. E fica aquele super protecionismo com relação ao surdo: “Ah, o surdo é um coitadinho”. Não! Não pode! (Kaio).

A partir desse trecho, retomamos a ideia da responsabilidade de situar os estudantes surdos, muitas vezes recaindo no TILSP, assim como há uma contrapartida de cobrança dos docentes. Compreendemos que as cobranças em torno desses dois sujeitos ocorrem porque estão em relação direta com os discentes surdos e o uso do SIGAA acaba sendo mais enfático na conjuntura dos componentes curriculares. Reiteramos, porém, que as ações devem ser articuladas: TILSP, docentes, coordenações, DACES, PROEN, PROAES, Superintendência de Tecnologia da Informação (STI) e acadêmicos surdos.

Além da questão do acesso ao sistema, a universidade possui políticas de assistência estudantil, de saúde, programa de bolsas, núcleo de línguas, atendimento multiprofissional,

enfim, uma gama de serviços que são de direito dos discentes. As informações são veiculadas nos sistemas internos e no site da universidade, chegando, algumas vezes, nas redes sociais da instituição e na TV - UFMA. A acessibilização para os surdos está entrelaçada às políticas linguísticas educacionais que permitam o acesso às informações e a participação tendo em vista o fator linguístico.

A língua portuguesa centraliza a divulgação de informações, marginalizando a diversidade linguístico-cultural da comunidade surda, apesar de sua inclusão em ações de acessibilidade. Na UFMA, esse movimento, como estamos apresentando, é marcado por tensões constantes, reverberando também práticas que intuem promover a valorização da Libras e dos agentes que a utilizam.

Precisamos ter em mente que uma política linguística educacional na universidade não se limita a ter ou não um TILSP disponível, ou ampliar a Libras para a comunidade acadêmica. Menos ainda as atividades realizadas pela SIL serão a solução para todos os problemas. Contudo, é mister considerar os efeitos futuros para as práticas acadêmicas direcionadas aos surdos, influenciando na produção de normativas futuras. Esses aspectos são importantes e possuem potencial de interferir, mesmo a longo prazo, no reajustamento institucional. Como afirma Rajagopalan (2013, p. 36):

Há muitos casos registrados pelos historiadores que acenam para políticas linguísticas postas em prática de baixo para cima. Mas, de modo geral, eles não costumam produzir o estardalhaço ou pirotécnica publicitária, comparáveis às políticas linguísticas implementadas de cima para baixo. Pelo contrário, tais políticas têm vida silenciosa e muitas vezes despreziosa. Na verdade, decisões tendem a ser tomadas muito tempo após as práticas se tornarem comuns e incontestes na sociedade. Ou seja, nesses casos, a regra, a norma vem para consagrar e “avalizar” uma prática que já se encontra em pleno vapor

Dessa forma, reafirmamos a importância das práticas como ferramentas essenciais para a formulação de políticas no contexto da produção textual e na implementação de suas propostas. Diante disso, para finalizar as discussões deste capítulo, propomos uma reflexão da Resolução nº 3.050 - CONSEPE, de 27 de junho de 2023, no intuito de problematizar seus impactos para a comunidade surda universitária, tendo como alicerce o contexto prático que expusemos.

5.3 Políticas Linguísticas para surdos na UFMA: a Resolução nº 3.050/2023 em questão

Em nosso percurso de análise até aqui, fizemos apontamentos concernentes às políticas de acessibilidade e às políticas educacionais, buscando entrelaçar a relevância de políticas linguísticas educacionais no âmbito da universidade. Apresentamos aspectos cruciais que demarcam vieses distintos, por vezes complementares: estudantes surdos como pessoa com deficiência e/ou como minoria linguística. A partir disso, trouxemos cenários de salas de aula, aspectos trabalhistas relativos aos profissionais TILSP, mudanças institucionais e discussões sobre documentos internos norteadores para ratificar a necessidade de valorização da diversidade linguístico-cultural das pessoas surdas.

Nessa perspectiva, trazemos à baila um documento significativo para nossa pesquisa e que permite analisar alguns acontecimentos diretamente relacionados à comunidade surda da universidade: a Resolução nº 3.050, de 27 de junho de 2023, que dispõe sobre a criação e implantação da política linguística da Universidade Federal do Maranhão. Não intuimos esgotar as possibilidades interpretativas dessa produção textual, mas fazer ponderações com vistas às pessoas surdas e aos agentes que utilizam a Libras em seu dia-a-dia, principalmente os TILSP, visando problematizar tal documento em direção a planejamentos e ações mais efetivos. Assim, iniciemos com o objetivo geral:

Fica instituída a Política Linguística da UFMA com o objetivo geral de estabelecer políticas institucionais que regulamentem o acesso ao ensino e aprendizagem de línguas pela comunidade acadêmica da UFMA, propiciando aos discentes, docentes e técnico-administrativos a oportunidade de formação inicial e/ou continuada em língua materna, Libras e/ou adicional e estrangeira, com vistas à valorização das relações internacionais e interculturais, respeitando a diversidade e promovendo a inclusão social (UFMA, 2023b, art. 2º).

O artigo em questão chama atenção para o ensino de línguas no âmbito universitário e a formação da comunidade acadêmica no aprendizado das línguas presentes nesse espaço, dentre as quais se inclui a Libras, convergindo para valorização do aspecto intercultural e da diversidade. Com isso, são apresentadas dezoito diretrizes, as quais podem ser resumidas nas seguintes temáticas: democratização de acesso ao ensino; adequação de metodologias; envolvimento entre comunidade interna e externa à UFMA; parcerias internacionais e com o setor privado; constituição de espaços formativos; ações transversais interligando ensino, pesquisa e extensão; e reconhecimento e valorização dos direitos linguísticos (UFMA, 2023b, art. 3º).

Com base no rol de diretrizes, é possível situar algumas iniciativas diretamente relacionadas à promoção da Libras na UFMA. O acesso e ampliação do ensino de Libras ganhou espaço significativo com a criação do Curso de Licenciatura em Letras- Libras, no ano de 2015, na modalidade presencial, e em 2020 na modalidade à distância. Mesmo estabelecido anteriormente à Resolução nº 3.050/2023, os cursos mencionados merecem ser destacados no rol das iniciativas institucionais para se estabelecer a formação de profissionais para atuar com o ensino de Libras, promovendo a valorização das línguas de sinais nos espaços educacionais, e a produção de conhecimentos na área.

A criação dos cursos de Letras-Libras no Brasil foi possibilitada por investimentos do governo federal e fundamentada no Decreto nº 5.626/2005, que prevê formação de profissionais especializados para atuar na educação de surdos. Inicialmente organizado na modalidade à distância, sob a responsabilidade da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), teve ampliação significativa a partir de programas específicos, como o *Viver sem Limites*, visando o acesso à educação de qualidade pelas pessoas com deficiência (Brasil, 2013).

Notamos, assim, como a instituição dos cursos de Letras-Libras respondeu a políticas no campo da acessibilidade, mas proporcionou visibilidade das línguas de sinais no espaço acadêmico, influenciando no debate acerca de políticas linguísticas educacionais para surdos nesse contexto.

Na linha formativa, chamamos atenção também para o NCL, que oferece cursos de Libras aberto à comunidade, geralmente ministrados por discentes do curso de Letras-Libras ou outro profissional com formação para tal. Os cursos de capacitação oferecidos para docentes e técnicos-administrativos se somam ao rol de cursos que têm proporcionado a ampliação da Libras à comunidade acadêmica.

A Resolução nº 3.050/2023 traz um capítulo específico sobre o papel da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) no Programa Idioma sem Fronteira (IsF): Rede Andifes Isf.

São objetivos da Rede Andifes IsF na UFMA:

- I. Promover a formação de uma comunidade acadêmica plurilíngue, em língua materna, Libras, adicional e estrangeira;
- II. Incentivar o diálogo entre as pesquisas realizadas na UFMA e outras instituições, especialmente da América Latina;
- III. Contribuir para a divulgação da produção científica e acadêmica da UFMA em língua materna, Libras, adicional e estrangeira, com vistas à promoção das Políticas de Internacionalização da UFMA;
- IV. Contribuir para a comunicação institucional bilíngue, em língua portuguesa e Libras; e

V. Constituir-se como espaço de apoio e incentivo a práticas didático pedagógicas, segundo demandas da graduação e da pós-graduação da UFMA que estejam envolvidas em projetos de ensino e aprendizagem de línguas e/ou na elaboração de materiais didáticos (UFMA, 2023b, art. 7º).

Os objetivos listados fazem referência ao plurilinguismo, em diálogo com as *Diretrizes Curriculares Nacionais para oferta de Educação Plurilíngue*, balizada pelo Parecer CNE/CEB 2/2020, e cuja proposta ainda não foi homologada e oficializada. O processo de debate para construção desse documento contou com a participação de “populações surdas” (Brasil, 2020), além de outras minorias linguísticas. Entre as recomendações, o Parecer CNE/CEB 2/2020 ressalta a parceria com instituições de ensino superior para promoção de uma educação plurilíngue, impactando na formação inicial e continuada de professores e no fomento às pesquisas acadêmicas.

Essa recomendação contribui de maneira significativa para a formação dos tradutores e intérpretes de Libras/Português, os quais fazem parte da comunidade acadêmica, atuando diretamente na educação de surdos, portanto estão amparados pelo primeiro objetivo apresentado na citação anterior: “I. Promover a formação de uma comunidade acadêmica plurilíngue, em língua materna, Libras, adicional e estrangeira” (UFMA, 2023b, art. 7º).

A formação continuada, que abrange a produção de conhecimento na área, configura-se como crucial para promoção da língua, para participação dos sujeitos surdos nas atividades realizadas na universidade e para possíveis mudanças nas práticas e na gestão.

[...] a busca por formação continuada e a sensibilização para questões sociopolíticas que afetam o uso da Libras, bem como a sua tradução, interpretação e guia-intérpretação, se colocam como fundamentais para garantir que políticas estejam alinhadas, de fato, com a promoção de justiça linguística. Nesse contexto, inclusive, recomendamos que a formação de tradutores, intérpretes e guia-intérpretes em diferentes níveis inclua, também, uma ampla compreensão histórica das relações de poder, além das dinâmicas sociais, econômicas e políticas que circundam e influenciam, direta ou indiretamente, a nossa profissão e as comunidades surdas (Furtado, 2024, p. 213).

Furtado (2024) aponta a importância da formação de TILSP como agentes-chave impulsionadores da justiça linguística e social, bem como recomenda a criação de programas de mestrado específicos para intérpretes, tradutores e guia-intérpretes.

Atualmente, o quadro de TILSP da UFMA possui formação significativa, tendo vários profissionais cursando mestrado e doutorado (em andamento), embora a maioria dos efetivos ocupem um cargo de nível médio (nível D). Esse ponto merece destaque como forma de corroborar a importância de garantir oportunidades de formação continuada, seja na rotina

semanal seja em períodos de afastamento para estudo. Infelizmente, a maioria dos TILSP que solicitaram afastamento para realizar pesquisas na pós-graduação obtiveram resposta negativa, tendo em vista as demandas e o número reduzido de profissionais.

Pensar em aspectos formativos para TILSP perpassa, portanto, pela garantia de direitos linguísticos, tendo em vista que a tradução e a interpretação são fundamentais no acesso aos serviços públicos (Santos; Veras, 2020; Furtado, 2024), configurando uma acessibilidade linguística e contribuindo na legitimação de um engajamento social e cultural que se dá pelas línguas de sinais.

No geral, a Resolução nº 3.050/2023 reconhece o valor da tradução e da interpretação atreladas às atividades de ensino, pesquisa e extensão (UFMA, 2023b, art. 4º, inciso XIV), bem como em eventos internacionais (UFMA, 2023b, art. 9º, § 6º).

Por outro lado, a Política Linguística da UFMA abre espaço para se pensar as relações de poder que influem na tradução e na interpretação. No art. 3º, referente às diretrizes, há previsão de “Fomento da atividade de tradução e interpretação de línguas orais [...]” (UFMA, 2023b, art. 3º), permitindo questionarmos sobre fomento para as línguas de sinais, garantindo o direito linguístico da pessoa surda em acessar informações e serviços em sua própria língua. A necessidade de investimento se torna evidente diante da realidade relatada pela chefia da subseção: a demanda por tradução (editais, documentos, vídeos, etc.) é um fato, porém inviável, considerando a infraestrutura disponível e, principalmente, a insuficiência de TILSP.

Santos e Francisco (2018) mencionam a tensão no âmbito da tradução e da interpretação no sentido de escolhas do que vai ser veiculado e que línguas serão escolhidas, um movimento que reflete embates sociais e culturais.

[...] considerando que políticas linguísticas não se reduzem às diretrizes legais, e levando em conta a falta de conexão entre políticas linguísticas e políticas de tradução, a ausência de um planejamento sistematizado e definidor de políticas de tradução para os tradutores e os intérpretes de Libras-Português é uma constante. É fundamental estar ciente que, ao mesmo tempo em que o governo e as comunidades que lutam por visibilidade e reconhecimento podem eleger determinadas línguas e ações a serem promovidas, outros idiomas acabam se tornando marginalizadas no âmbito social (Santos; Francisco, 2018, p. 2947).

Na perspectiva das autoras, portanto, compreendemos que a Política Linguística da UFMA é um avanço, pois reconhece o papel da tradução e da interpretação, mas é permeada por silenciamentos que põem a Libras e demais línguas minoritárias em posição de

desprestígio, em relação à língua portuguesa, principal língua de instrução no ambiente acadêmico.

Dos objetivos apresentados no artigo 4º, abordamos o inciso IX: “Adequar o sistema de informação e comunicação da UFMA em língua estrangeira, nas diversas instâncias da instituição” (UFMA, 2023b). Esse trecho vai de encontro com a colocação de Santos e Francisco (2018) sobre as hierarquias entre línguas. Tudo é veiculado tendo a língua portuguesa como língua central. Caso haja uma veiculação em outra língua, as línguas estrangeiras aparecem como opção, dado o movimento global político e econômico. As línguas minoritárias emergem, então, como ecos de resistência (Maher, 2013).

Em termos práticos, retomamos a discussão sobre o acesso dos estudantes surdos aos sistemas da universidade, assim como aos veículos de comunicação institucional. Portanto, uma demanda emergente de adequação dos sistemas de informação e comunicação da UFMA em Libras, não somente em línguas estrangeiras.

A inclusão da Libras nos sistemas de comunicação da UFMA é fundamental para garantir acessibilidade e participação da comunidade surda na vida universitária. As iniciativas existentes, como o telejornal e o interprograma *Dica em Libras, da TV UFMA*, e alguns vídeos institucionais disponíveis no canal da instituição, são importantes, mas precisam ser expandidos para conseguirmos contemplar uma política linguística educacional melhor articulada à comunidade surda universitária.

A instituição de uma política linguística educacional não está efetivada somente a partir da publicação de um documento, como a Resolução nº 3.050/2023, assim como não pode ser um processo aleatório. A implementação passa por debates constantes, pela escuta e participação dos agentes envolvidos, pela análise de contextos e histórias (Severo, 2020). A relevância dos agentes envolvidos nos provoca para a problematização do capítulo III da Resolução nº 3.050/2023 (estrutura de governança da política linguística da UFMA), que estabelece a comissão permanente.

A Comissão Permanente de Políticas Linguísticas será composta pelos seguintes membros:

- I. Representante da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEC);
- II. Representante da Pró-Reitoria de Ensino (PROEN);
- III. Representante da Agência de Inovação, Empreendedorismo, Pesquisa, Pós-Graduação e Internacionalização (AGEUFMA);
- IV. Diretor de Internacionalização (DIN), como Presidente;
- V. Representante do Núcleo de Cultura Linguística da UFMA (NCL); e
- VI. Pelo menos um representante do Departamento de Letras (DELER) (UFMA, 2023b, art. 5º)

Inferimos que, para aprovação da Resolução, houve um debate coletivo que levou a sua aprovação, ainda que não tenhamos dados de pesquisa que comprovem essa suposição. Entretanto, na estruturação da referida comissão não está explícito a participação de setores/representantes específicos de grupos minoritários, o que nos leva a conjecturar sobre os modos de intervenção mais diretos desses grupos.

No caso da comunidade surda universitária, uma possível representatividade pode se dá por meio do NCL ou pelo Departamento de Letras (DELER), setores que possuem professores da área de Libras no quadro profissional. Notamos, porém, que a Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PROAES) não compõe a comissão, mesmo que seja o setor que responde diretamente às demandas dos discentes.

À PROAES está ligada a Subseção de Intérpretes de Libras, logo uma participação direta da SIL na comissão permanente é inviabilizada. Esse fato possibilita a leitura de que a SIL é considerada a partir das políticas de acessibilidade, embora também seja um setor primordial para construção de políticas linguísticas educacionais para surdos na UFMA.

É urgente, portanto, um planejamento estratégico que abranja a execução de projetos e ações de parcerias intersetorial (práticas colaborativas), a formação de profissionais, a produção de materiais acessíveis e a criação de espaços de comunicação plurilíngues (como proposto na Resolução) que contemplem línguas orais e línguas sinalizadas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os capítulos atuais da história da educação de surdos no Brasil vêm sendo demarcados pela defesa por uma educação bilíngue, construída a partir de pelo menos duas posições: atrelada à Educação Especial ou à Educação Bilíngue como área independente. Essa dicotomia foi instigada pela promulgação da Lei 14.191 de 3 de agosto de 2021, que traz determinações concernentes à uma proposta de educação bilíngue, inclusive determinando a inserção na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) enquanto modalidade de ensino.

Nesta pesquisa, no entanto, consideramos a complementaridade entre as áreas e a potencialidade que cada uma delas oferece, em vez de uma relação dicotômica. Dessa maneira, destacamos a necessidade de um movimento contínuo em direção a uma acessibilização somada a propostas no campo de políticas linguísticas educacionais, pensando o lugar das línguas de sinais e dos sujeitos surdos como minorias linguísticas, no campo educacional em específico, e em todas as esferas sociais, quando consideramos a amplitude de direitos.

Traçamos reflexões e problematizações acerca dos aspectos políticos que atravessam, direta ou indiretamente, a educação de surdos no âmbito da Universidade Federal do Maranhão, conseqüentemente a atuação de TILSP, localizando esses fatores na consolidação de políticas linguísticas educacionais para o público em questão. Dessa forma, apresentamos aspectos históricos e legais que situam a educação de surdos em campos disciplinares diversos: Educação Especial, Políticas Educacionais, Estudos da Tradução e Interpretação e Políticas Linguísticas.

Consideramos, então, que entre as demandas oficiais e as experiências, coexistem saberes e relações de poder presentes na esfera educacional e peculiares quando afunilamos para a educação de surdos. A tradução e a interpretação das/para as línguas de sinais são assentadas em espaços de tensões, produção de saberes e práticas articuladas em um contexto macrossocial, histórico, econômico e político. Essa conjuntura abre possibilidades para refletir sobre a garantia dos direitos linguísticos das comunidades surdas, conseqüentemente, a efetivação de políticas linguísticas educacionais.

No geral, observamos que a educação de surdos na UFMA tem sido orientada com base em políticas de acessibilidade, as quais norteiam os documentos internos, como as ações e metas estabelecidas no Plano de Desenvolvimento Institucional (2022-2026). As políticas no contexto de produção tendem a refletir planos institucionais globais e não apontam para políticas no contexto micro de grupos específicos, como os discentes surdos. Dito de outro

modo, as políticas presentes nos documentos visam a acessibilidade para pessoas com deficiência, incluindo as pessoas surdas, havendo silenciamento de metas específicas que favoreçam políticas linguísticas educacionais para minorias marginalizadas.

No que diz respeito ao contexto da prática, acessibilidade linguística tem sido assegurada, mas a acessibilização é tensionada, dentre outros fatores, por barreira atitudinais. Diante de relatos dos TILSP, notamos um enfrentamento constante, principalmente no que diz respeito à posição desse profissional nas práticas educativas, assinalado por questões trabalhistas e por relações de poder entre os agentes que compõem o dia-a-dia da universidade.

A atuação de TILSP não é o centro das políticas linguísticas educacionais para surdos na esfera acadêmica, mas faz parte desse todo. Logo, flexibilização para formação continuada, abertura de oportunidades formativas direcionadas para esses profissionais e reorganização da rotina de trabalho que inclua a formação/reflexão das práticas são possibilidades favoráveis para efetivação de políticas linguísticas educacionais para surdos na UFMA.

A UFMA possui uma política linguística explícita, regulamentada pela Resolução nº 3.050/2023, com direcionamentos para os sujeitos surdos. Embora políticas linguísticas educacionais implícitas sejam mais comuns e estejam ganhando espaço na programação da DACES e em iniciativas de professores e técnicos pesquisadores, políticas explícitas são essenciais. É crucial, portanto, o planejamento e a execução de projetos que considerem as perspectivas dos envolvidos, especialmente surdos e TILSP, promovendo acessibilidade e engajamento nas ações.

Com relação a isso, reiteramos a limitação desta tese ao não trazer como sujeitos participantes acadêmicos surdos que viveram/vivem o dia-a-dia da UFMA, sujeitos que possuem uma experiência que poderia trazer diversos elementos de interesse. Por isso, ratificamos a importância de pesquisas contínuas que deem voz aos surdos e suas experiências, a fim de fundamentar políticas linguísticas educacionais que atendam às suas necessidades.

Outra projeção que emerge do nosso estudo trata do direcionamento para as Políticas de Tradução. Abordamos objetos de estudo desse campo, como aspectos trabalhistas e a atuação de TILSP. No entanto, o aprofundamento é necessário e construir outros debates também é essencial, tal como o papel da tradução propriamente dita para o engajamento da comunidade surda acadêmica. O acesso às informações e a acessibilidade linguística, em geral, têm sido garantidos por meio da interpretação e da presença de TILSP nos momentos solicitados. Contudo, as traduções de materiais (impressos e em vídeo) e de informações precisam estar no rol de planejamentos e ações da UFMA, buscando estratégias para lidar

com os desafios, recursos e investimentos. Há demandas para o remanejamento de profissionais, investimento em infraestrutura, parceria da Subseção de Intérpretes de Libras com setores de comunicação e tecnologia, entre outras mudanças estruturais.

Esta pesquisa permitiu entendermos que os direitos fundamentais das pessoas surdas estão estabelecidos por dispositivos jurídicos. Os documentos mencionados em nossas análises dão subsídios para o direito de acesso, permanência e êxito das pessoas surdas no âmbito da Educação Superior. Essa realidade, porém, não foge à regra dos desafios enfrentados na Educação Básica no que diz respeito a uma educação bilíngue, que respeite o direito à aprendizagem de qualidade e aspectos socioculturais; à urgência de se pensar políticas linguísticas educacionais mais efetivas, perpassadas pelas línguas de sinais, mas não encerradas no aspecto puramente linguístico.

Por fim, este estudo contribui para uma análise das políticas estabelecidas na UFMA de maneira a deixar emergir novos caminhos e matrizes normativas diante das políticas estabelecidas no contexto da prática, influenciando o contexto de produção dos documentos institucionais. De forma alguma, pretendemos trazer verdades irrefutáveis e, menos ainda, uma análise negativa das políticas da universidade direcionadas às pessoas surdas. Pelo contrário, intuímos dar visibilidade às experiências e com o fazer científico permitir reflexões potenciais para execução de propostas favoráveis à comunidade surda acadêmica e à gerência de demandas institucionais.

REFERÊNCIAS

- ABREU, R. N. Estatutos jurídicos e processos de nacionalização de línguas no Brasil: considerações à luz de uma emergente teoria dos direitos linguísticos. **Revista da ABRALIN**, v. 17, n. 2, p. 46-76, 2018. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1324/1268>. Acesso em: 18 mar. 2024.
- ABREU, R. N. Direito linguístico: olhares sobre suas fontes. **A Cor das Letras**, v. 21, n. 1, p. 172-184, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/5230>. Acesso em: 21 mai. 2024.
- ALBRES, N. A.. **Intérprete Educacional**: políticas e práticas em sala de aula inclusiva. São Paulo: Harmonia, 2015.
- ALBRES, N. A. Políticas linguísticas de acesso à arte e cultura em Libras: políticas linguísticas e políticas de tradução. **Travessias Interativas**, n. 22, v. 10, p. 366 – 385, jul./dez. , 2020. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/Travessias/article/view/15344>. Acesso em: 25 jul. 2022.
- ALBRES, N. A.; G. B. Um, dois ou mais intérpretes em sala de aula? Não se trata apenas de uma questão numérica. **Revista UFG**, Goiânia, v. 20, n. 26, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/66423>. Acesso em: 25 abr. 2022.
- ALBRES, N. A.; LACERDA, C. B. F. Interpretação educacional como campo de pesquisa: um estudo bibliométrico de publicações internacionais e suas marcas no campo educacional. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, n. 31, p. 179-204, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2013v1n31p179>. Acesso em 20 out. 2020.
- ALBRES, N. A.; RODRIGUES, C. H.. As funções do intérprete educacional: entre práticas sociais e políticas educacionais. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 16 – 41, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/35335>. Acesso em: 20 out. 2020.
- ALVARENGA, C. F.; SALES, A. P.; COSTA, A. D.; COSTA, M. D.; VERONEZE, R. B.; SANTOS, T. L. B. Desafios do ensino superior para estudantes da escola pública: um estudo na UFLA, **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 55-71, jan./mar. 2012. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/pca/article/view/11083>. Acesso em: 02 dez. 2024.
- ANTONIO, L. C. O.; KELMAN, C. A.; MOTA, P. A. Convergências e divergências no perfil do TILSP na educação básica e superior. **Linhas críticas**, Brasília, v. 26, p. 1-15, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/26434>. Acesso em: 25 abr. 2022.
- ARAGAKI, S. S.; PIANI, P. P.; SPINK, M. J. Uso de repertórios linguísticos em pesquisa. In: SPINK, M. J. P.; BRIGAGÃO, J. I. M.; NASCIMENTO, V. L. V.; CORDEIRO, M. P. (Orgs.). **A produção de informação na pesquisa social**: compartilhando ferramentas. Rio de Janeiro: Centro Eldestein de Pesquisas Sociais, 2014. p. 229-246. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/267328698_A_PRODUCAO_DE_INFORMACAO_NA_PESQUISA_SOCIAL_compartilhando_ferramentas. Acesso em: 20 mar. 2024.

ASSÊNSIO, C. B. **Comunidade surda**: notas etnográficas sobre categorias, lideranças e tensões. 2015. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002754978>. Acesso em: 3 mar. 2025.

AZEVEDO, L. M. C. **Políticas linguísticas e saúde ocupacional do tradutor intérprete de Libras no Maranhão**. 2023. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/50837f9a-c798-43d8-9d94-24456f18cd9e/full>. Acesso em: 25 abr. 2023.

AZEVEDO, L. M. C. **Saúde ocupacional e ergonomia na atuação do tradutor intérprete de Libras**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Letras-Libras), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/188142>. Acesso em: 19 abr. 2022.

AVELAR, M. Entrevista com Stephen J. Ball: uma análise de sua contribuição para a pesquisa em política educacional. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 24, p. 1-18, 2016. <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/2368/1747>. Acesso em 15 nov. 2024.

BAALBAKI, A.C.F. Tensão sobre o processo de reconhecimento legal da Libras no Brasil: historicidade inscrita em textos legais. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, v. 24, n. 48, p. 253-284, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8667914>. Acesso em: 14 jan. 2024.

BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 21-53.

BALL, S. J. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education**, v. 13, n. 2, p. 10-17, 1993. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0159630930130203>. Acesso em: 15 nov. 2024.

BALL, S. J; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. 2. ed. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2021.

BALL, S. J.; OLMEDO, A. Care of the self, resistance and subjectivity under neoliberal governmentalities, **Critical Studies in Education**, v. 54, p. 85-96, 2013. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17508487.2013.740678>. Acesso em: 16 mar. 2023.

BATTERBURY, S C. E. Language Justice for Sign Language Peoples: The UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities. **Language Policy**, v. 11, n. 3 p. 253-272, ago. 2012. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ973076>. Acesso em: 19 fev. 2025.

BITTENCOURT, Z. Z. L. C.; FONSECA, A. M. R. Percepções de pessoas com baixa visão sobre seu retorno ao mercado de trabalho. **Paidéia**, Ribeirão Preto, SP, v. 21, p. 187-195, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/t4RCJ5QJ39YsyYDqWc778fz/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2022.

BORDIGNON, P. M.; SARMENTO, D. F. Capacitação profissional de pessoas com deficiência: um estudo de caso no Secap/Faders. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, RJ, v. 37, p. 34-47, 2011. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/200>. Acesso em: 20 fev. 2022.

BRASELIANO, L. A. A. **Acessibilidade comunicacional e informacional em editatis de ingressos na Educação Superior**: um estudo de caso. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2024. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/SCAR_e50216899007da15a81e2baedd1e134b. Acesso em: 27 ago. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 19 jan. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 17 fev. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 19 jan. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.387, de 9 de dezembro de 2010**. Institui o Inventário Nacional da Diversidade Linguística e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7387.htm. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 9.262, de 9 de janeiro de 2018**. Extingue cargos efetivos vagos e que vierem a vagar dos quadros de pessoal da administração pública federal, e veda abertura de concurso público e provimento de vagas adicionais para os cargos que especifica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/d9262.htm. Acesso em: 17 fev. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 10.185, de 20 de dezembro de 2019**. Extingue cargos efetivos vagos e que vierem a vagar dos quadros de pessoal da administração pública federal e veda a abertura de concurso público e o provimento de vagas adicionais para os cargos que especifica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10185.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2010.185%2C%20DE

%2020%20DE%20DEZEMBRO%20DE%202019&text=Extingue%20cargos%20efetivos%20vagos%20e,para%20os%20cargos%20que%20especifica. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020.** Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da vida. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm. Acesso em: 19 jan. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 11.072, de 17 de maio de 2022.** Dispõe sobre o Programa de Gestão e Desempenho (PGD) da administração pública federal, direta, autárquica e fundacional. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=11072&ano=2022&ato=eb3IzZq1kMZpWTb9b>. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 12 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm. Acesso em: 19 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 19 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010.** Regulamenta a profissão de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm. Acesso em: 19 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 19 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm. Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.126, de 22 de março de 2021a.** Classifica a visão monocular como deficiência sensorial do tipo visual. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14126.htm. Acesso em: 05 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 03 de agosto de 2021b**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/14191.htm. Acesso em: 19 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.704 de 25 de outubro de 2023**. Altera a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, para dispor sobre o exercício profissional e as condições de trabalho do profissional tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14704.htm. Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL. **Lei complementar nº 173, de 27 de maio de 2020**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp173.htm#anexo. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 2/2020, aprovado em 9 de julho de 2020**. Diretrizes Curriculares Nacionais para Oferta de Educação Plurilíngue. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/parecer-ceb-2020>. Acesso em: 14 mar. 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2023.

BRASIL. **Portaria nº 2.165, de 27 de dezembro de 2023**. Divulga os resultados finais do Censo Escolar da Educação Básica. Disponível em: <http://www.abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-2165-2023-12-27.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2024.

BRASIL. **Programa Incluir, acessibilidade na Educação Superior**. 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-incluir/programa-incluir>. Acesso em: 08 ago. 2024.

BRASIL. **Resolução CNS nº 510, de 7 de abril de 2016**. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2022.

BRASIL, Joelaini Martins dos Reis. **As percepções dos tradutores e intérpretes de Libras face as suas atribuições profissionais no ensino superior**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/23140>. Acesso em: 28 jul. 2022.

CABRAL, L. S. A. Inclusão do público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior brasileiro: histórico, políticas e práticas. **Revista De Educação PUC-Campinas**, v. 22, n. 3, p. 371–387. 2017. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/3826>. Acesso em: 20 jan. 2024.

CABRAL, L. S. A. Políticas de ações afirmativas, pessoas com deficiência e o reconhecimento das identidades e diferenças no ensino superior brasileiro. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 57, p. 1-33, 2018. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/3364>. Acesso em: 20 jan. 2024.

CABRAL, L. S. A.; MENDES, E. G.; EBERSOLD, S. Reconfiguração do fazer coletivo as funções da acessibilidade na educação superior. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 12, n. 3, p. 978-999, set./dez. 2023. Disponível em:

<https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/69997>. Acesso em: 9 ago. 2024.

CABRAL, L. S. A.; SANTOS, B. C. Instrumentos informatizados institucionais para a identificação de necessidades educacionais de estudantes universitários. **Inclusão Social**, Brasília, v. 11, n. 1, p. 105-117, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://brapci.inf.br/v/80639>. Acesso em: 27 ago. 2024.

CABRAL, L. S. A.; SANTOS, V.; MENDES, E. G. Educação especial na Educação Superior: podemos falar em democratização do acesso?. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 8, n. 23, p. 111–126, 2018. Disponível em:

<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/9449>. Acesso em: 20 jan. 2024.

CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola, 2007.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2020.

CARMO, C. M. Grupos minoritários, grupos vulneráveis e o problema da (in)tolerância: uma relação linguístico-discursiva e ideológica entre o desrespeito e a manifestação do ódio no contexto brasileiro. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 64, p. 201-223, ago. 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rieb/a/gjKScQCrZpKtyM6mHz7S38g/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 29 jan. 2025.

CASTRO, S. F. **Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras**. 2011. Tese (Doutorado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011. Disponível em:

https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSC_5e6fa82f3b6f430b42d626c72f4b2f55. Acesso em 28 ago. 2024.

CHAVES, L. G. M. Minorias e seu estudo no Brasil. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 149-168, 1971. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/4487>. Acesso em: 29 jan. 2025.

COSTA, O.; LACERDA, C. B. F. Aspectos do processo de implementação da disciplina de Libras nos cursos de licenciaturas: com a voz os professores. In: POKER, Rosimar Bortolini; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; GIROTO, Claudia Regina Mosca (org.). **Educação inclusiva: em foco a formação de professores**. Marília: Oficina Universitária, 2016. Cap. 7. p. 129-152. https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/book/85. Acesso em: 6 fev. 2025.

COSTA, O. S.; LACERDA, C. B. F. de. A implementação da disciplina de Libras no contexto dos cursos de licenciatura. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 10, n. esp.1, p. 759–772, 2015. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7923>. Acesso em: 6 fev. 2025.

DE MEULDER, M. **The power of language policy: The legal recognition of sign languages and the aspirations of deaf communities**. 2016. 134 p. Doctoral Dissertation (PhD of Humanities) - University of Jyväskylä, Jyväskylä, 2016.

DEL PIÑO, M. Política educacional, emprego e exclusão social. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (orgs.). **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 65-88.

DIAS, W. P. S. O tradutor e intérprete de língua de sinais na Universidade Federal do Maranhão: percursos e práticas. In: CARVALHO, A.M. C. B. P.; PINHEIRO-MENEGON, P.; ARAÚJO, S. S.; BARROS, Z. S. (Orgs.). **Estudos linguísticos e literários**: a pesquisa no curso de Letras-Libras da UFMA e outros escritos. Uberlândia: Editora Projétium, 2023. p. 295-325. Disponível em: <https://editoraprojetium.com.br/assets/estudos-linguisticos-e-literarios-a-pesquisa-no-curso-de-letras-libras-da-ufma.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2024.

DIAS, W. P. S. **Travessias e resistências**: práticas de subjetivação do sujeito tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa nos documentos oficiais. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras), UFMA, São Luís, 2018. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/2189/statistics>. Acesso em: 20 jul. 2018.

EBERSOLD, S. Inclusive practices, polycentred approach and accessibility. **Revista Educação Especial**, v. 33, p. 1-22, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/issue/view/1562>. Acesso em: 9 ago. 2024.

EBERSOLD, S. La grammaire de l'accessibilité. **Éducation et Sociétés**, n. 44, p. 31-47, 2019. Disponível em: <https://hal.science/hal-03895638/>. Acesso em: 27 ago. 2024.

EBERSOLD, S.; DETRAUX, J. J. Scolarisation et besoin éducatif particulier: enjeux conceptuels et méthodologiques d'une approche polycentrée. **Alter**, v. 7, n. 2, p. 102-115, abr./jun. 2013. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1875067213000175>. Acesso em: 9 ago. 2024.

FEDERAÇÃO BRASILEIRA DAS ASSOCIAÇÕES DOS PROFISSIONAIS TRADUTORES E INTÉRPRETES E GUIA-INTÉRPRETES DE LÍNGUA DE SINAIS. **Nota Técnica sobre a contratação do serviço de interpretação de Libras/Português e profissionais intérpretes de Libras/Português (nº 02/2017)**. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B3eZnKrWC6hcWnAyd3FIU2VFQmc/view>. Acesso em: 17 fev. 2025.

FEDERAÇÃO BRASILEIRA DAS ASSOCIAÇÕES DOS PROFISSIONAIS TRADUTORES E INTÉRPRETES E GUIA-INTÉRPRETES DE LÍNGUA DE SINAIS. **Nota da Febrapils sobre decreto 10.185**. 2019. Disponível em: <https://blog.febrapils.org.br/nota-da-febrapils-sobre-decreto-no-10-185/#:~:text=A%20extin%C3%A7%C3%A3o%20do%20cargo%20ou,%C3%A9%20cada%20vez%20mais%20crescente>. Acesso em: 17 fev. 2025.

FERNANDES, C. A. **Análise do discurso**: reflexões introdutórias. 2. ed. São Carlos: Editora Clara Luz, 2008.

FORESTI, T.; PRESOTTO, G. C.; BOUSFIELD, A. B. S. O conceito de capacitismo em artigos nacionais: um estudo teórico. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 24, p. 1-10, 2024. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2024000100701. Acesso em: 28 jan. 2025.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. 4. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FOUCAULT, M. **O governo de si e dos outros**: curso no Collège de France (1982-1983). Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2010. p. 4-23.

FURTADO, H. B. **Políticas de tradução e comunidades surdas**: deveres linguísticos para a garantia de direitos fundamentais. 2024. Tese (Doutorado em Linguística), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2024.
<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/263379?show=full>. Acesso em: 19 fev. 2025.

GARCEZ, P. M.; BULLA, G. S.; LODER, L. L. Práticas de pesquisa microetnográficas: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos. **Delta**, v. 30, n. 2, p. 257-288, 2014. Disponível em:
<https://revistas.pucsp.br/delta/article/view/16521>. Acesso em: 11 mar. 2025.

GAZZOLA, M.; GRIN, F.; CARDINAL, L.; HEUGH, K. Language policy and planning: from theory to practice. Routledge, 2024. p. 1-31.
https://www.ulster.ac.uk/__data/assets/pdf_file/0006/1498200/23-2.pdf. Acesso em: 20 mar. 2024.

GESSER, A. Interpretar ensinando e ensinar interpretando: posições assumidas no ato interpretativo em contexto de inclusão para surdos. **Caderno de Tradução**, v. 35, nº especial 2, p. 534-556, jul./dez. 2015. Disponível em:
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2015v35nesp2p534>. Acesso em: 09 jan. 2018.

GEWIRTZ, S.; CRIBB, A. Concepções plurais de justiça social: implicações para a sociologia das políticas. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 123-142.

GIAMLOURENÇO, P. R. G. M. **Formação continuada e desenvolvimento profissional do tradutor e intérprete de língua de sinais na educação à distância**. 2021. Tese (Doutorado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/15488>. Acesso em: 16 mar. 2022.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GOMES-SILVA, A. S.; ROMANO, S.; CABRAL, L. S. A. Acessibilidade policêntrica: contribuições para além das práticas inclusivas centralizadoras. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 26, p. 1-15, 2023. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/21657>. Acesso em: 5 ago. 2024.

GONDIM, S. M. G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 24, p. 149 – 161, 2002. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/paideia/issue/view/3826>. Acesso em: 18 abr. 2022.

GUARINELLO, A. C.; LISBOA, T. R.; PEREIRA, A. S.; IACHISNKI, L. T.; MARQUES, J. M.; SILVA, R. Q. Qualidade de vida do profissional intérprete de língua de sinais. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 29, n. 3, p. 462-469, 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/view/30098>. Acesso em: 20 mar. 2024.

GUILHAUMOU, J.; MALDIDIER. Efeitos do arquivo: a análise do discurso ao lado da história. In: ORLANDI, E. (org.). **Gestos de leitura**: da história no discurso. 2. ed. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 1997. p. 163-185.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. BRASIL. **Guia de Pesquisa e Documentação para o INDL**: patrimônio cultural e diversidade linguística. v. 1. Brasília - DF, 2016. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/140>. Acesso em: 10 jan. 2024.

JANNUZZI, G. S. M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2004a.

JANNUZZI, G. S. M. Algumas concepções de educação do deficiente. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 25, n. 3, 2004b. p. 9-25.

KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S. Abordagens da educação especial no Brasil entre final do século XX e início do século XXI. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.24, Edição Especial, p.51-68, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/zykqKsDdgtM8GJXsctSYQjJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 06 jul. 2021.

KASSAR, M. C. M. REBELO, A. S. OLIVEIRA, R. T. C. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/SVmZZLzBnrZFnyqXR9TSpYc/#>. Acesso em 09 ago. 2021.

LACERDA, C. B. F. Educação bilíngue de surdos: questões de políticas linguísticas e educacionais. **I Encontro de Políticas Linguísticas Educacionais**, Mesa de Abertura: Inclusão e Direitos Linguísticos na escola, 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RBrQE0HHImQ>. Acesso em: 10 jan. 2024.

LACERDA, C. B. F. Tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: formação e atuação nos espaços inclusivos. **Cadernos de Educação**, n. 36, Pelotas, p. 133-153, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1604/1487>. Acesso em: 7 jan. 2018.

LAGARES, X. C. **Qual política linguística?** Desafios glotopolíticos contemporâneos. São Paulo: Parábola, 2018.

LEITE, L. P.; CABRAL, L. S. A.; LACERDA, C. B. F.; Concepções sobre deficiência em instituições públicas e privadas de Educação Superior. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 31, n. 118, p. 1-24, jan./mar. 2023. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/issue/view/143/showToc>. Acesso em: 27 ago. 2024.

LEITE, L. P.; LACERDA, C. B. F. A construção de uma escala sobre as concepções de deficiência: procedimentos metodológicos. **Psicologia USP**, v. 29, n. 3, p. 432-441, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-65642018109>. Acesso em: 27 ago. 2024.

LISBOA, L. V.; NUNES, S. R.; CHAVEIRO, N.; RODRÍGUEZ-MARTÍN, D. Qualidade de vida de intérprete de língua de sinais: uma revisão sistemática. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 9, n. 3, p. 510-523, 2022. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/humanas/article/view/8833>. Acesso em: 20 mar. 2024.

MACHADO, J. M. **O direito de ingresso das pessoas com deficiências na Educação Superior**: atos e agentes administrativos em tela. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/items/f356a012-0264-4a6e-827f-08d69fe4f97d>. Acesso em: 27 ago. 2024.

MAHER, T. M. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, C. SILVA, K. A.; TILIO, R.; ROCHA, C. H. (orgs.). **Política e Políticas Linguísticas**. São Paulo: Pontes, 2013. p. 117-134.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/i/2006.v27n94/>. Acesso em: 22 out. 2023.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. S.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 21-53.

MAINARDES, J.; GANDIN, L. A. Contributions of Stephen J. Ball to the research on educational and curriculum policies in Brazil, **London Review of Education**, v. 11, n. 3, p. 256-264. 2013. Disponível em: <https://uclpress.scienceopen.com/hosted-document?doi=10.1080/14748460.2013.840985>. Acesso em: 16 mar. 2022.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, 30 (106), p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/KCJrrfcWgxsnhp8ZVN4R4Jt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 mar. 2023.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, V. R. O. **Educação de surdos no paradoxo da inclusão com intérprete de língua de sinais**: relações de poder e (re) criações do sujeito. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/251917/1/Martins_VanessaReginadeOliveira_M.pdf. Acesso em: 01 nov. 2017.

MARTINS, V. R. O. Implicações e conquistas da atuação do intérprete de língua de sinais no ensino superior. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 158-167, 2006. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/800>. Acesso em: 9 fev. 2015.

MARTINS, V. R. O.; LOPES, M. C. Direito linguístico-educacional para alunos surdos e o “além-acessibilidade”. **Cadernos de Pesquisa**, v. 54, p. 1-19, 2024. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/10710>. Acesso em: 30 set. 2024.

MARTINS, V. R. O.; NASCIMENTO, V. Da formação comunitária à formação universitária (e vice e versa): novo perfil dos tradutores e intérpretes de língua de sinais no contexto brasileiro. **Caderno de Tradução**, Florianópolis, v. 35, nº especial 2, p. 78-112, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/issue/view/2296/showToc>. Acesso em: 24 out. 2020.

MAZZOTTA, M. J. S. Educação Especial no Brasil. História e políticas públicas. 6a. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011. v. 1. 231p .

MELO, M. L. G. F.; MORAIS, I. A. O processo de privatização da Educação Superior: um estudo sobre o caso da UNAMA. **Revista Comunicação Universitária**, v. 1, n. 5, edição especial, p. 127-138, 2004. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/comun/issue/view/224>. Acesso em: 6 mar. 2025.

MENDES, E. G. A política de educação inclusiva e o futuro das instituições especializadas no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 27(22), 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3167>. Acesso em: 09 ago. 2021.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 jul. 2021.

MENDES, E. G. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, vol. 22, n. 57, mayo-agosto, 2010, p. 93-109. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/download/9842/9041/>. Acesso em: 20 jul. 2021.

MONTES, A. L. B. **Reconhecimento de Línguas de Sinais e Educação de Surdos no Brasil e na Suécia**. 2018. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, São Carlos. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11016?show=full>. Acesso em: 25 jul. 2022.

MORELLO, R. Uma política pública e participativa para as línguas brasileiras: sobre a regulamentação e a implementação do Inventário Nacional da Diversidade Linguística

(INDL). **Gragoatá**, Niterói, v. 17, n. 32, p. 31-41, 2012. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33030>. Acesso em: 20 mar. 2024.

NEVES, L. R.; RAHME, M. M. F.; FERREIRA, C. M. R. J. Política de educação especial e os desafios de uma perspectiva inclusiva. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, 2019. p. 1-21. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684853>. Acesso em: 26 jul. 2021.

NEVES-SILVA, P.; PRAIS, F. G.; SILVEIRA, A. M. Inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho em Belo Horizonte, Brasil: cenário e perspectiva. **Ciência & Saúde Coletiva**, Manguinhos, RJ, v. 20, p. 2549-2558, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/Mmjpyg5Ks9BPNtStrwCzChR/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2021.

NIEROTKA, R. L. **Desigualdade de oportunidades no ensino superior: um estudo de caso sobre acesso e conclusão na UFFS**. 2021. Tese (Doutorado em Ciências Humanas - Educação), Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://scispace.com/pdf/desigualdade-de-oportunidades-no-ensino-superior-um-estudo-3783c5em.pdf>. Acesso em: 18 mar 2023.

NIEROTKA, R. L.; TREVISOL, J. V. Desigualdades sociais e elitismo da Educação Superior brasileira. In: **Ações afirmativas na Educação Superior: a experiência da Universidade Federal da Fronteira Sul** [online]. Chapecó: Editora UFFS, 2019, pp. 13-39. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/6qyg8/pdf/nierotka-9786550190071-02.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2023.

NOGUEIRA, T. C. Atividade de preparação para intérpretes de Libras-Português em conferências. In: RODRIGUES, C. H.; QUADROS, R. M. (Orgs.). **Estudos da língua brasileira de sinais**, v. 5, Editora Insular: Florianópolis, 2020. p. 331-347. Disponível em: <https://insular.com.br/produto/estudos-da-lingua-brasileira-de-sinais-volume-v/>. Acesso em: 19 abr. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência**. 2006. Acesso em: <https://social.desa.un.org/issues/disability/crpd/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-crpd>. Acesso em 17 fev. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração de Salamanca**. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 23 set. 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**. 1996. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf. Acesso em: 7 nov. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**. 2002. Disponível em:

<https://www.oas.org/dil/port/2001%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20sobre%20a%20Diversidade%20Cultural%20da%20UNESCO.pdf>. Acesso em 7 nov. 2022.

ORTEGA, E. M. V. O ensino médio público e o acesso ao ensino superior. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 23, p. 153-176, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2213>. Acesso em: 02 dez. 2024.

PAVÃO, M. R.; DIAS, W. P. S.; GALVANI, M. D. Concepções de adultos com deficiência acerca das condições de trabalho no contexto de pandemia da COVID-19. **Revista Educação Especial**, v. 36, n. 1, p. 1-23. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/69766/60906>. Acesso em: 01 jun. 2023.

PESSOTTI, I. **Deficiência Mental: da superstição à ciência**. Marília: ABPEE, 2012.

PINTO, C. L. L.; LEITE, C. Trabalho colaborativo: um conceito polissêmico. **Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 19, n. 3, p. 143-170, set./dez. 2014. Disponível em: Disponível em: <https://sou.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/issue/view/149>. Acesso em: 7 fev. 2025.

RAJAGOPALAN, K.. Política Linguística: do que é que se trata, afinal?. In: NICOLAIDES, C. SILVA, K. A.; TILIO, R.; ROCHA, C. H. (orgs.). **Política e Políticas Linguísticas**. São Paulo: Pontes, 2013. p. 19-42.

RAMACCIOTTI, B. L.; CALGARO, G. M. Construção do conceito de minorias e o debate teórico no campo do direito. **Sequência**, Florianópolis, v. 42, n. 89, p. 1-30, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/seq/a/BLwwNgTCLH78vk7HHvhhxz/>. Acesso em: 29 jan. 2025.

REGO, J. N. M.; OLIVEIRA, B. L. C. A. Legislações do ensino superior e a privatização da educação no Brasil. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 22, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/CCRPr83Dr7JmB9Yh8sbjLcs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 mar. 2025.

RIBEIRO, L. L.; SILVA, R.M. A educação especial as políticas educacionais brasileiras: uma abordagem histórica. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 27, n. 21. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3073>. Acesso em: 30 jul. 2021.

ROCHA, L. R. M.; MENDES, E. G.; LACERDA, C. B. F.. Políticas de Educação Especial em disputa: uma análise do Decreto nº 10.502/2020. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa , v. 16. 2021 . Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-43092021000100115&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 jan. 2024.

ROCHA, L. R. M.; SANTOS, L. F. A presença de estudantes surdos ou com deficiência auditiva nas universidades federais de Educação Superior do Estado de São Paulo. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F.; ROCHA, L. R. M. **Educação bilíngue de surdos e educação especial: avaliação e prática**. São Carlos: Di Castro, EDESP - UFSCAR, 2023. p. 33-54.

ROCHA, L. R. M.; VASCONCELOS, N. A. L. M. L.; MENDES, E. G.; LACERDA, C. B. F. Análise das sustentações orais da ação direta de inconstitucionalidade da PNEE-

2020. **Revista Práxis Educacional**, v.17, n. 46, 506-527, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i46.8857>. Acesso em: 10 jan. 2024.

ROCHA, T. C. C. **Libras e língua portuguesa em sala de aula: da democratização do acesso ao ensino superior à participação de estudantes surdos em práticas de letramento acadêmico**. 2021. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/36361>. Acesso em: 6 jul. 2022.

RODRIGUES, C. H. Formação de intérpretes e tradutores de língua de sinais nas universidades federais brasileiras: constatações, desafios e propostas para o desenho curricular. **Translatio**, Porto Alegre, n. 15, p. 197 – 222, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/translatio/article/view/79144>. Acesso em 20 out. 2020.

RODRIGUES, C. H.; BEER, H. Os estudos da tradução e da interpretação de língua de sinais: novo campo disciplinar emergente? **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 35, nº especial 2, p. 17-45, jul-dez, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/issue/view/2296/showToc>. Acesso em 20 out. 2020.

RODRIGUES, C. H.; SANTOS, S. A. A interpretação e a tradução de/para línguas de sinais: contextos de serviços públicos e suas demandas. **Tradução em Revista** [Online], v. 24, p. 1-29, 2018. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/34535/34535.PDFXXvmi=>. Acesso em 24 out. 2020.

RODRIGUES, C. H.; SILVÉRIO, C. C. P. Interpretando na educação: quais conhecimentos e habilidades o intérprete educacional deve possuir? **Espaço**: informativo técnico-científico do INES. Rio de Janeiro, n. 35, jan/jul, 2011. p. 42-50. Disponível em: https://ead2.moodle.ufsc.br/pluginfile.php/119489/mod_resource/content/0/RODRIGUES%20C%202011.pdf. Acesso em: 15 jun. 2017.

RODRIGUES, F. C. . A noção de direitos linguísticos e sua garantia no Brasil: entre a democracia e o fascismo. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, Campinas, SP, v. 42, n. 42, 2018a. p. 33-56. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8661563/23130>. Acesso em: 16 mar. 2022.

RODRIGUES, F. C. Direitos linguísticos, legislação e educação: formação em línguas no Brasil. In: ROCA, M. P.; SOUSA, S. C. F. T.; PONTE, A. S. (Orgs.). **Temas de política linguística no processo de integração regional**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018b. p. 67-80. Disponível em: <https://www.professores.uff.br/lucianafreitas/wp-content/uploads/sites/153/2020/09/2018-Temas-de-politica-linguistica-no-processo-de-integra%C3%A7%C3%A3o-regional-com-capa.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2022.

ROMEIRO, S. A. L. V.; OLIVEIRA, I. N.; SILVÉRIO, C. C. P. O trabalho do tradutor e intérprete de libras-português nas universidades federais brasileiras. **Anais do IV Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa**, Santa Catarina, UFSC, 2014. Disponível em: <https://www.congressotils.com.br/anais/2014/2957.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2022.

SANTOS, B. S. Os desafios contemporâneos da universidade pública. **XV ABRALIC, Associação Brasileira de Literatura Comparada**. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rVHCMXvrS0w>. Acesso em: 30 jan. 2023.

SANTOS, L. F.; LACERDA, C. B. F. Atuação do intérprete educacional: parceria com professores e autoria. **Caderno de Tradução**, Florianópolis, v. 35, nº especial 2, p. 505-533, jul-dez, 2015. Disponível: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2015v35nesp2p505>. Acesso em: 24 out. 2020.

SANTOS, L. F.; DINIZ, S. L. L. M.; LACERDA, C. B. F. Práticas de interpretação no espaço educacional: para além dos limites da sala de aula. In: LACERDA, C. B. F. L.; SANTOS, L. F.; MARTINS, V. R. O. (Orgs.). **Escola e diferença: caminhos para a educação bilíngue de surdos**. São Carlos: EDUFSCar, 2016. p. 125-140.

SANTOS, S. A. A implementação do serviço de tradução e interpretação de libras-português nas universidades federais. **Caderno de Tradução**, Florianópolis, v. 35, nº especial 2, p. 113-148, jul-dez, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2015v35nesp2p113>. Acesso em 20 out. 2020.

SANTOS, S. A. **Tradução/interpretação de língua de sinais no Brasil: uma análise das teses e dissertações de 1990 a 2010**. 2013. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução). UFSC, Florianópolis, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/122677/325007.pdf?sequence=1>. Acesso em 20 out. 2020.

SANTOS, S. A.; FRANCISCO, C. Políticas de tradução: um tema de políticas linguísticas? **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 15, n. 1, p. 2939-2949, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2018v15n1p2939>. Acesso em 20 out. 2020.

SANTOS, S. A.; POLTRONIERI-GESSNER, A. V. Por onde eu começo? Intérprete de Libras-Português na esfera jurídica. **Revista da Defensoria Pública do Distrito Federal**, v. 2, n. 1, p. 17-39, 2020. Disponível em: <https://revista.defensoria.df.gov.br/revista/index.php/revista/article/view/66>. Acesso em 20 abr. 2024.

SANTOS, S. A.; VERAS, N. C. O. Políticas de tradução e de interpretação: diálogos emergentes. **Travessias Interativas**, v. 10, n. 22, p. 332-351, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/Travessias/article/view/15334>. Acesso em: 19 abr. 2022.

SANTOS FILHO, G. O. **O intérprete educacional de língua brasileira de sinais (IELIBRAS) atuante na UFS: em cena a construção de sua identidade profissional**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2018. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/8656>. Acesso em: 28 jul. 2022.

SEVERO, C. G. Políticas linguísticas e direitos linguísticos: revisão teórica e desafios contemporâneos. In: SEVERO, C. G. (Org.). **Políticas e direitos linguísticos: revisões teóricas, temas atuais e propostas didáticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p. 25-60.

SEVERO, C. G. Políticas linguísticas e questões de poder. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 57, n. 2, 2013. Disponível em:
<https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/5132>. Acesso em: 19 abr. 2022.

SEVERO, C. G. Unesco e a educação multilíngue: revisões e problematizações. **Travessias Interativas**, v. 10, n. 22, p. 295-312, 2020. Disponível em:
<https://periodicos.ufs.br/Travessias/article/view/15331>. Acesso em: 11 ago. 2022.

SIGALES-GONÇALVES, J. S. A noção de deveres linguísticos e sua contribuição para a configuração do direito linguístico no Brasil. **Travessias Interativas**, v. 10, n. 22, p. 295-312, 2020, p. 256-278, jul./dez. 2020. Disponível em:
<https://periodicos.ufs.br/Travessias/article/view/15329>. Acesso em: 20 abr. 2024.

SIGALES-GONÇALVES, J. S. Direitos linguísticos e políticas linguísticas no Brasil: uma análise de processos seletivos para acesso à universidade pública por migrantes forçados. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, Campinas, n. 43, p. 192-216, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8658348>. Acesso em: 20 abr. 2024.

SIGALES-GONÇALVES, J. S. **Direitos linguísticos no acesso ao direito à educação por migrantes forçados no Brasil**: Estado, práticas e Educação Superior. 2018. Dissertação (Mestrado em Direito), Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018. Disponível em: <https://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/7467>. Acesso em: 20 abr. 2024.

SILVA, F. S.; PEREIRA, J. O.; QUIXABA, M. N. O.; PEREIRA, S. R. C. **Guia de Acessibilidade**: orientações básicas. São Luís: EDUFMA, 2021. <https://portalpadrao.ufma.br/proen/daces/legislacoes-internas>. Acesso em: 09 nov. 2023.

SILVA, R. Q. **O intérprete de Libras no contexto do ensino superior**. 2016. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação). Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em: <https://tede.utp.br/jspui/handle/tede/1541>. Acesso em: 28 jul. 2022.

SILVEIRA, A. C.; LEVISKI, C. E. Uma conversa sobre “colonialismo linguístico”. In: SEVERO, C. G. (Org.). **Políticas e direitos linguísticos**: revisões teóricas, temas atuais e propostas didáticas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p. 275-291.

SPINK, M. J. *Linguagem e produção de sentidos no cotidiano*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/w9q43>. Acesso em: 20 mar. 2024.

SPINK, M. J. Os métodos de pesquisa como língua social. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 2, n. 2, 2002. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revispsi/issue/view/576>. Acesso em: 20 mar. 2024.

SPOLSKY, B. **Language management**. Cambridge UK: Cambridge University Press, 2009. p. 1-9.

SPOLSKY, Bernard. **Language Policy**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. p. 1-15. Disponível em: <https://catdir.loc.gov/catdir/samples/cam041/2003053295.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2025.

SPOLSKY, B. Políticas linguísticas: uma entrevista com Bernard Spolsky. **Revel**, v. 14, n. 26, p. 372-376. Disponível em: <https://www.revel.inf.br/files/88462b98e1be709d449da571e68eff62.pdf>. Acesso em: 21 fev, 2025.

TELLO, C.; MAINARDES, J. La posición epistemológica de los investigadores en Política Educativa: debates teóricos en torno a las perspectivas neo-marxista, pluralista y pos-estructuralista. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 20, n. 9, 2012. p. 1-38. Disponível em: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/988>. Acesso em: 9 abr. 2023.

TEZANI, T. C. R. Um olhar histórico sobre o processo de construção do sistema educacional inclusivo. *Revista de Educação*, v. XI, n. 11, p. 55-74, 2008. Disponível em: <https://seer.pgskroton.com/index.php/educ/article/view/1945>. Acesso em: 20 jul. 2021.

TOSTES, R. S.; LACERDA, C. B. F. Surdo bilíngue: para além de um sujeito usuário de duas línguas. **Interfaces científicas**, v. 8, n. 3, p. 541-553, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p541-553>. Acesso em: 25 jul. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Edital GR 1/2009, de 16 de janeiro de 2009**. Concurso Público para Pessoal Técnico-Administrativo em Educação. São Luís, MA. Disponível em: <http://www.ufma.br/editais/arquivos/concurso190109.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Edital PRH N° 1/2013, de 13 de dezembro de 2013**. Concurso Público para Pessoal Técnico-Administrativo em Educação. São Luís, MA. Disponível em: <http://www.concursos.ufma.br/editais/0613.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Edital PRH N° 2/2017, de 14 de dezembro de 2017**. Processo Seletivo Simplificado para Contratação Temporária de Tradutores Intérpretes de Libras. Disponível em: <https://portais.ufma.br/PortalUfma/paginas/editais/edital.jsf?id=12593>. Acesso em: 08 nov. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Edital PRH N° 2/2019, de 28 de maio de 2019**. Processo Seletivo Simplificado para Contratação Temporária de Tradutores Intérpretes de Libras. Disponível em: <https://www.concursos.ufma.br/editais/0519.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Edital PROGEP N° 03/2020, de 13 de março de 2020**. Processo Seletivo Simplificado para Contratação Temporária de Tradutores Intérpretes de Libras. Disponível em: <http://www.ufma.br/portalUFMA/edital/pOJNhNdIeEX21Ht.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Edital PROGEP N° 242/2021, de 16 de dezembro de 2021**. Processo Seletivo Simplificado para Contratação Temporária de Tradutores Intérpretes de Libras. Disponível em: <http://www.ufma.br/portalUFMA/edital/d5Aif5gpTxP8een.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2022-2026)**. 2022. Disponível em: https://portais.ufma.br/PortalProReitoria/ppgt/paginas/pagina_estatica.jsf?id=1515. Acesso em: 13 nov. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Plano Diretor de Tecnologia da Informação e Comunicação (2022-2027)**. 2022. Disponível em: <https://portalpadrao.ufma.br/sti/old/governancati/pdtic>. Acesso em: 13 nov. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Resolução nº 329 - CONSAD, de 25 de junho de 2024**. Modifica a estrutura organizacional de unidades administrativas da Universidade Federal do Maranhão. Disponível em: <https://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/YgaV0Z1fY2J3XuD.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Resolução nº 2.858-CONSEPE, de 21 de março de 2023**. Dispõe sobre o atendimento de acessibilidade e inclusão educacional no âmbito da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Disponível em: https://portalpadrao.ufma.br/site/noticias/resolucao-no-2-858-consepe-de-21-de-marco-de-2023-publica-retificacao/RESOLUCAO_2858_2023_CONSEPE1.pdf. Acesso em: 13 nov. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Resolução nº 3.050-CONSEPE, de 27 de junho de 2023**. Dispõe sobre a criação e implantação da política linguística da Universidade Federal do Maranhão. Disponível em: https://portais.ufma.br/PortalUnidade/colegiados_superiores/paginas/resolucoes/consepe.jsf. Acesso em 13 nov. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Resolução nº 121-CONSUN, de 17 de dezembro de 2009**. Disponível em: https://portais.ufma.br/PortalProReitoria/proen/paginas/pagina_estatica.jsf?id=183. Acesso em: 02 dez. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Resolução nº 325-CONSUN, de 15 de junho de 2020**. Atualiza o regimento geral da Universidade Federal do Maranhão. Disponível em: <https://portalpadrao.ufma.br/transparencia/institucional/regimento-geral.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Resolução nº 416-CONSUN, de 9 de maio de 2022**. Aprova o regimento interno da reitoria e dá outras providências. Disponível em: <https://portalpadrao.ufma.br/transparencia/institucional/resolucao-325-consun-de-15-06-2020-regimento-da-reitoria.pdf/view>. Acesso em: 13 nov. 2023.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão, exclusão, in/exclusão. *Verve*, n. 20, p. 121-135, 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/14886>. Acesso em: 07 jan. 2018.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, p. 226-238, maio/ago. 2006. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wVchYRqNFkssn9WqQbj9sSG/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 02 dez. 2024.