

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
CURSO DE MESTRADO

TAMIRIS LOPES FERREIRA

**"VOCÊ TEVE ALGUM(A) PROFESSOR(A) COM DEFICIÊNCIA NA SUA
FORMAÇÃO?": TRAJETÓRIAS DE PROFESSORAS SURDAS NA DOCÊNCIA DA
EDUCAÇÃO SUPERIOR**

CAMPO GRANDE/MS

2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
CURSO DE MESTRADO

TAMIRIS LOPES FERREIRA

**"VOCÊ TEVE ALGUM(A) PROFESSOR(A) COM DEFICIÊNCIA NA SUA
FORMAÇÃO?": TRAJETÓRIAS DE PROFESSORAS SURDAS NA DOCÊNCIA DA
EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Ciências Humanas da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Orientadora: Profa. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci. Coorientadora: Profa. Dra. Alexandra Ayach Anache.

CAMPO GRANDE/MS

2022

Dedico à todas as professoras e professores deste país. Para que sigam transformando, derrubando muros, abrindo brechas e construindo caminhos. Enfim, afetando a eternidade.

AGRADECIMENTOS

Enquanto escrevo os agradecimentos, um belo filme, daqueles campeões de bilheteria, atravessa meus pensamentos. Quantas mãos enlaçadas às minhas durante essa travessia. O meu maior agradecimento a cada um de vocês e especialmente:

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) e à Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), por meio da Faculdade de Ciências Humanas e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, pela oportunidade de formação e elevada qualidade do ensino oferecido.

À minha orientadora, Prof.^a Marilda Gonçalves Dias Facci: pela confiança, parceria, amizade e infinita paciência durante toda essa trajetória, sempre acreditando no meu trabalho e não me deixando desanimar, alertando-me sobre os caminhos a seguir e partilhando comigo seus preciosos conhecimentos.

À minha coorientadora e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Prof.^a Alexandra Ayach Anache: por sua gestão cuidadosa, ética e humanizada. E por ter se tornado um exemplo de amizade, força, afeto e generosidade, acolhendo-me tantas vezes em sua casa e em seu coração.

À Prof.^a Denise Mesquita de Melo Almeida: por aceitar compor a banca deste trabalho, trazendo contribuições valiosas desde a qualificação. E por ter se tornado minha parceira de Rede e de vida, partilhando muitas alegrias, desafios e aventuras, resgatando-me a potência da poesia e da psicologia.

À Prof.^a Sonia Mari Shima Barroco: por aceitar compor a banca deste trabalho, contribuindo com tamanha generosidade desde a qualificação. E por também partilhar comigo os desafios e conquistas de nossa profissão junto à ABRAPEE.

À Prof.^a Tatiana Platzer do Amaral, por aceitar a compor a suplência deste trabalho, por todas as contribuições e auxílio desde o projeto de seleção para este mestrado. Por ser uma grande parceira de vida e profissão, inspirando-me nos caminhos a seguir.

Ao Wilson, meu pai, e Eliane, minha mãe: os maiores exemplos de coragem e força diante das tantas adversidades. Por serem meus melhores amigos e estarem sempre atentos e fortes ao meu lado, oferecendo cuidado, afeto, marmitas quentinhas e caronas. E que mesmo diante da distância física, permaneceram por perto, graças à tecnologia. Oferecendo todo o suporte neste percurso.

Ao Vinícius, meu irmão e músico preferido: pelo companheirismo e amizade de sempre, por todos os ensinamentos e aventuras nas diferentes fases de nossas vidas. À Karjilin, minha

cunhada: por ser a grande companheira de meu irmão e se fazer presente em tantos momentos importantes.

Ao Valdemar (*in memorian*), meu avô: dono do melhor café e das melhores piadas do mundo. E a Dona Iolanda, minha avó: referência de família e carinho. Meus queridos, obrigada por me ensinarem sobre as doçuras e aventuras da vida, por me educarem com afeto e responsabilidade. E assim, serem meu lar em todos os sentidos.

À Dona Áurea (*in memorian*), minha avó: por ser meu exemplo de fé e de mulher forte, corajosa e incansável. Diante das tantas tempestades que atravessaram a sua existência., tornou-se minha “avó de ouro”, que neste momento ainda significa saudade doída, pela sua recente partida.

Aos “Lopes” e “Ferreira”, minha família: por compreenderem minhas ausências, apoiarem meus desejos e me ensinarem que a vida é muito mais divertida com música, futebol, comida no prato e união.

À Cléa, minha terapeuta: pela escuta e carinho em todos os momentos. Pela partilha de risos, lágrimas, reflexões e emoções. Por me auxiliar nos caminhos difíceis e incríveis, possibilitando meu crescimento em todos os dias.

Ao Lechuga e à Dani Medrado, meus amigos-irmãos: por todo amor, carinho e parceria incansável em meio aos tantos desafios de nosso percurso como mestrandos. Obrigada meus amores, por todos os longos áudios escutados, cafés partilhados e conquistas celebradas.

À Geandra, minha amiga: por toda amizade e alegria que trouxe para minha vida nesses tempos. Por me ouvir e me orientar em meio aos desafios da vida e da pesquisa. Pelos dias e noites de trabalho, mas também de diversão e leveza.

Ao Jamil, Jamilzinho, Felipe, Dona Adibi (*in memorian*) e Alexandra: por serem a minha família campo-grandense. Pela doçura, fofura e gentileza em todos os momentos. Por me oferecerem todo o suporte para que a minha permanência nesta cidade se tornasse possível.

À Margarete, Marcia, Dona Imaculada (*in memorian*), Seu Genésio e toda a família Silles, meus amigos: por terem se tornado minha referência de alegria, amor e amizade sem limites, provando que nem mesmo a distância física modifica nossa sintonia e parceria.

À Rosely Madruga, amiga e secretária do Programa de Pós-Graduação em Psicologia: por todos os cuidados, abraços, conselhos e apoio neste período, tornando-se essencial para que essa conclusão se tornasse possível. Através de seu cuidado também estendo meus agradecimentos a todos os funcionários da UFMS.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, por generosamente compartilharem seus conhecimentos, possibilitando importantes reflexões e tornando-se parceiros e inspirando para os caminhos de uma desafiadora carreira acadêmica.

A todos os meus colegas discentes das turmas 2019, 2020, 2021 e 2022: pela confiança a mim depositada durante o percurso de representação discente, acolhendo-me diante dos desafios e tomadas de decisão, além das inesquecíveis partilhas em meio à aventura de um “mestrado pandêmico”.

Aos membros do Grupo de Pesquisa Desenvolvimento Humano e Educação Especial: por se tornarem grandes parceiros da vida, da ciência e do afeto, partilhando alegrias e tristezas e certamente tornando-me alguém melhor todas as sextas-feiras.

Às colegas da Rede de Psicólogas Escolares da Grande Dourados: por todos os encontros e reflexões partilhadas, ampliando meus olhares para a Psicologia e para vida com muita ciência e poesia.

À Marilda, Roseli, Alexandra, Silvia, Fauston, Marilene, Tatiana, Jane, Alacir e Sonia, minhas chefes na Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional: por terem se tornado minha maior referência no exercício profissional da psicologia escolar, apoiando minhas escolhas, auxiliando e me encorajando em todos os sentidos. Tornando-se essenciais nessa intensa jornada.

Ao “formigueiro” do Grupo Interinstitucional Queixa Escolar: por toda partilha de conhecimentos, afetos e encontros nesses tantos anos. Por estarem ao meu lado desde a graduação, estourando a minha bolha e apresentando-me à Psicologia escolar crítica, reafirmando meu compromisso com a defesa da educação pública, laica, inclusiva e de qualidade.

Ao Intérprete de Libras, por todo o trabalho e apoio na comunicação com as participantes de nossa pesquisa, atuando com profissionalismo, ética, respeito e carinho.

À Sol e Estrela, professoras surdas universitárias: pela confiança e gentileza em aceitarem participar de nossa pesquisa, compartilhando seus desejos, memórias e preciosas histórias.

“Havemos de dezoembrar. Dizia eu. Faltava pouco para o fim do ano. Era o meu pai, nos tempos de maior conversa, que o pedia. Depois de cada dificuldade, esperava que dezoembrássemos todos. Que era prometer que chegaríamos vivos e salvos ao fim do ano, entrados em janeiro, começados de novo. A resistir.”

(A desumanização, Valter Hugo Mãe)

FERREIRA, Tamiris Lopes. "**Você teve algum(a) professor(a) com deficiência na sua formação?**": trajetórias de professoras surdas na docência da educação superior. 2022. 176 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2022.

RESUMO

Nos últimos anos os Censos da Educação Superior têm apontado para uma escassez de docentes com deficiência atuantes nas universidades brasileiras. Somado a isso, também observamos uma carência de estudos a respeito da atuação e das condições de trabalho desses professores. Nesse sentido, objetivamos com essa pesquisa, a partir da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, compreender a trajetória de professoras universitárias surdas no que tange ao processo de inclusão na atividade docente. Para tanto, como metodologia utilizamos a pesquisa bibliográfica e o estudo de caso, desenvolvendo nossas investigações a partir da entrevista com duas professoras universitárias surdas. Na primeira seção, apresentamos os estudos coletados no levantamento bibliográfico realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e na base de dados Redalyc - Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. A partir da leitura e análise dos achados verificamos que a bibliografia a respeito da temática é escassa, sendo construída à medida que acompanhamos um recente percurso de conquistas legais no campo das políticas públicas voltadas às pessoas com deficiência. Na segunda seção, apresentamos os aspectos históricos que tangem à educabilidade das pessoas com deficiência e, especificamente, a educabilidade das pessoas surdas e, em seguida, focamos na inserção das pessoas com deficiência no mundo do trabalho, tendo como ponto de partida o percurso legislativo. Nesta organização identificamos as contradições e marcas históricas que expõem a dialética da inclusão-exclusão das pessoas com deficiência em seu processo de escolarização e no acesso ao mundo do trabalho. Na terceira seção desse estudo, tivemos como objetivo abordar as contribuições da psicologia histórico-cultural na relação com nosso objeto de pesquisa, explanando sobre a defectologia vigotskiana e o processo de inclusão, tendo como foco a surdez e a deficiência auditiva; além de abordar brevemente conceito de vivência na psicologia histórico-cultural. Na quarta seção abordamos os procedimentos metodológicos do estudo em tela, apresentando os procedimentos adotados na realização da pesquisa empírica e etapa de análise e interpretação das entrevistas de Sol e Estrela, professoras universitárias surdas que residem na região centro-oeste de nosso país. Como resultados de nossa pesquisa verificamos que a ausência de professores com deficiência na formação universitária está relacionada a não oferta de condições concretas e caminhos possíveis para a sua humanização nos diferentes contextos sociais. Concluimos que nossa pesquisa, somando-se a outros estudos, pode contribuir com o campo científico no que diz respeito à produção de conhecimento sobre a deficiência e a surdez, oferecer subsídios para a atuação crítica de psicólogos(os) escolares no campo da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e propiciar a organização de práticas mais inclusivas no contexto universitário, considerando todas as pessoas que fazem parte da comunidade acadêmica.

Palavras-chave: Deficiência; Professor com deficiência; Educação Superior; Surdez; Psicologia Histórico-Cultural.

ABSTRACT

In recent years, Higher Education Censuses have pointed to a shortage of teachers with disabilities working in Brazilian universities. Added to this, we also observed a lack of studies regarding the performance and working conditions of these teachers. In this sense, we aimed with this research, from the perspective of Historical-Cultural Psychology, to understand the trajectory of deaf university professors with regard to the process of inclusion in the teaching activity. For that, as a methodology, we used bibliographical research and case study, developing our investigations from the interview with two deaf university professors. In the first section, we present the studies collected in the bibliographic survey carried out in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations and in the Redalyc database - Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España and Portugal. From the reading and analysis of the findings, we found that the bibliography about the subject is scarce, being built as we follow a recent path of legal achievements in the field of public policies aimed at people with disabilities. In the second section, we present the historical aspects that relate to the educability of people with disabilities and, specifically the educability of deaf people, and then we focus on the insertion of people with disabilities in the job world, having as a starting point the legislative path. In this organization we identify the contradictions and historical marks that expose the dialectic of inclusion-exclusion of people with disabilities in their schooling process and access to the job world. In the third section of this study, we aimed to address the contributions of historical-cultural psychology in relation to our research object, explaining about Vygotskian defectology and the inclusion process, focusing on deafness and hearing impairment; in addition to briefly addressing the concept of experience in historical-cultural psychology. In the fourth section, we address the methodological procedures of the study on screen, presenting the procedures adopted in carrying out the empirical research and the stage of analysis and interpretation of the interviews with Sol and Estrela, deaf university professors who live in the Midwest region of our country. As a result of our research, we concluded that the absence of teachers with disabilities in university education is related to the lack of concrete conditions and possible paths for their humanization in different social contexts. We hope that our research can contribute to the scientific field with regard to the production of knowledge about disability and deafness, offer subsidies for the critical performance of school psychologists in the field of Special Education from the Perspective of Inclusive Education and promote the organization of more inclusive practices in the university context, considering all the people who are part of the academic community.

Keywords: Disability; Disabled teacher; College education; Deafness; Historical-Cultural Psychology

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

ABRAPEE – Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional

CONPE – Congresso Nacional de Psicologia Escolar

GIQE – Grupo Interinstitucional Queixa Escolar

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ONU – Organização das Nações Unidas

STF – Supremo Tribunal Federal

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

IES - Instituições de Ensino Superior

MEC – Ministério da Educação

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

FINEP - Financiadora de Estudos e Projetos

CTI – Ciência, Tecnologia e Inovação

CFP – Conselho Federal de Psicologia

PNEEPEI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

AEE - Atendimento Educacional Especializado

OMS – Organização Mundial da Saúde

OIT - Organização Internacional do Trabalho

MPT – Ministério Público do Trabalho

TILS – Tradutor Intérprete de Libras

CEADA - Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Áudio-Comunicação

CAS - Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento as Pessoas com Surdez

NAPS - Núcleo de Apoio Pedagógico ao Aluno com Surdez

ECPS - Secretaria Municipal de Educação e o Esporte Clube dos Surdos

DA – Deficiência Auditiva

L1 – Língua de Sinais

L2 – Língua Portuguesa Escrita

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

TABELAS

TABELA 1 – Resultados do levantamento bibliográfico nas bases de dados BDTD e Redalyc.....	27
--------------------------------------------------------------------------------------------	----

FIGURAS

FIGURA 1 - Fluxograma para seleção de pesquisas.....	28
------------------------------------------------------	----

GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Ano de publicação e frequência dos artigos.....	31
GRÁFICO 2 - Tipo de deficiência e frequência nos artigos.....	33
GRÁFICO 3 - Área de formação dos autores.....	34
GRÁFICO 4 - Pesquisas por regiões do Brasil.....	38
GRÁFICO 5 - Principais temas abordados nas pesquisas.....	42

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. PROFESSORES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA REVISÃO DE LITERATURA	26
1.1.A PESQUISA: BDTD e REDALYC	26
1.2. DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DAS INFORMAÇÕES	31
1.2.1. Ano de publicação	31
1.2.2. Tipos de deficiência	32
1.2.3. Formação dos (as) autores (as)	34
1.2.4. Regiões brasileiras	38
1.2.5. Fundamentação Teórica	40
1.2.6. Temas abordados	42
1.3. ENTRE LACUNAS E ENLACES: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES NESTE PERCURSO	50
2. ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCABILIDADE DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E O INGRESSO NO MUNDO DO TRABALHO: SURDEZ E DEFICIÊNCIA AUDITIVA	54
2.1. A EDUCABILIDADE DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA	54
2.2. SOBRE A EDUCABILIDADE DA PESSOA SURDA	62
2.3. TRABALHO E AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: ALGUNS ASPECTOS HISTÓRICOS	66
2.4. ENTRE MARCAS E HISTÓRIAS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES NESTE PERCURSO	71
3. DEFICIÊNCIA E SURDEZ: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL	74
3.1. CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DA DEFECTOLOGIA SOVIÉTICA.....	74
3.2. A SURDEZ NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	86
3.3. <i>PEREJIVÂNIE</i> : AS VIVÊNCIAS QUE DEIXAM MARCAS.....	96
3.4. ENTRE CAMINHOS ALTERNATIVOS E VIVÊNCIAS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES NESTE PERCURSO.....	101
4. A PESQUISA REALIZADA COM AS PROFESSORAS	104
4.1.O MÉTODO DE ANÁLISE	105
4.2 A REALIZAÇÃO DA PESQUISA EMPÍRICA	107
4.2.1. O <i>lócus</i> da pesquisa	109

4.2.2. Conhecendo as professoras colaboradoras do estudo	111
4.2.3. Dos eixos de análise e interpretação das entrevistas	113
4.2.4. Encontros e desencontros na compreensão da surdez e da deficiência.....	113
4.2.5. Escolarização e formação docente das professoras surdas.....	119
4.2.6. Ser professora surda: como chegamos e permanecemos aqui.....	126
4.2.7. “Nada sobre nós sem nós”: perspectivas para a construção de uma sociedade para todos	135
4.3. ENTRE MEMÓRIAS E TRAJETÓRIAS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES NESTE PERCURSO	141
CONSIDERAÇÕES FINAIS: O CAMINHO SEMPRE CONTINUA	144
REFERÊNCIAS	151
APÊNDICE 1	173
APÊNDICE 2	175

INTRODUÇÃO

[...]Mas a gente insiste no laço.
Acerta a linha na agulha e costura caminhos possíveis.
Costura mais um dia, mais uma semana, mais um mês que começa.
Costura novas roupas porque, afinal,
aquela velha roupa colorida já não nos serve mais [...].
(Tamiris Lopes Ferreira)

Peço licença para, antes de mais nada, me apresentar. Prazer, Tamiris! Sou psicóloga, nascida em meio às festas juninas do ano de 1992, na cidade de São Paulo/SP. Sou filha de pais incansáveis, que diante de tantas adversidades, nunca mediram esforços para que eu e meu irmão tivéssemos acesso a uma educação de qualidade. Também sou neta de avós incríveis, que contribuíram ativamente para que hoje eu estivesse neste lugar: a primeira mulher da família a adentrar uma universidade pública e concluir um curso de pós-graduação *stricto sensu*. Longe de romantismos, felizmente este lugar não me eleva ao estrelato, como uma atriz de Hollywood. É mais do que isso, me faz enxergar na pele o que Vigotski¹ já nos dizia há cem anos: constituímos-nos humanos com os outros, apropriando-nos da humanidade produzida historicamente (VIGOTSKI, 2000). Deste modo, diante dos recentes e intermináveis ataques à educação, à universidade pública, à ciência e aos direitos humanos, reconheço, sobretudo, o importante compromisso ético, político e social que me ocupa neste momento.

Ao adentrar minha trajetória escolar ainda lembro dos momentos em que fui alfabetizada por uma professora inesquecível: a “tia” Luciana. Com ela aprendi a me reconhecer enquanto uma criança canhota e estrábica. Especialmente nesse período, tive ao meu lado uma amiga com deficiência, compreendendo dia-a-dia os diferentes caminhos para o seu desenvolvimento. Dessa época lembro ainda de inúmeras situações em que as pessoas diziam ter “medo” da deficiência. Também havia um grande preconceito em relação aos canhotos, o que me faz recordar de inúmeras tentativas de pessoas próximas para que eu aprendesse a escrever com a “mão correta”, sendo presenteada com inúmeros cadernos de caligrafia e treinada com ditados e outros exercícios. Por conta do uso dos óculos com alto grau, logo passei a ser chamada de “professorinha” pelos colegas e pela vizinhança de minha avó. O fato é que “ser professorinha” parecia dar sentido às brincadeiras e ao meu gosto pelo espaço da escola. Passei, então, a ser presenteada com lousa, giz e folhas coloridas.

Durante a infância me tornei o que se costuma chamar de “aluna exemplar”: obediente e com boas notas. Como em alguns anos eu permanecia muitas horas na escola,

¹ Considerando as diferentes formas de escrita do nome do estudioso russo Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934) - Vygotsky, Vigotsky, Vygotski, Vigotskii, Vigotski, entre outras -, a forma usual neste trabalho será Vigotski, exceto as referências, as quais serão escritas conforme a grafia do texto original.

passei a auxiliar os professores nas atividades com outras turmas. Frequentava as salas de professoras e me inseri em diversos projetos pastorais que eram desenvolvidos para crianças, adultos e idosos da comunidade. Nesse contexto, finalizei minha trajetória na educação básica tendo a certeza de que meu caminho profissional seria através da educação, no curso de Pedagogia.

Fui aprovada no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), mas, por muitos motivos, cursei apenas um semestre e o abandonei, dizendo que nunca mais trabalharia com educação. No ano seguinte iniciei o curso de Psicologia na Universidade São Judas Tadeu, em São Paulo. Durante um longo período do curso, minhas escolhas partiram da ideia de uma profissão que “ajuda as pessoas” ou, ainda, que “adapta os sujeitos”. Nesse trajeto, ainda na primeira metade do curso passei a me interessar pelas disciplinas voltadas à área da educação: “Psicologia da Aprendizagem” e “Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem – PEPA”. Me aproximei da professora que ministrava tais disciplinas e, assim, com o apoio dela, me inscrevi no meu primeiro congresso científico: o XII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional & *37th Annual Conference of the International School Psychology Association* (2015).

O referido congresso tornou-se um verdadeiro divisor de águas em minha trajetória. Durante o evento me deparei com “outra” Psicologia Escolar e Educacional: crítica, compromissada com a emancipação dos sujeitos e com uma educação pública, laica e de qualidade para todos. No evento conheci inúmeras pesquisadoras importantes da área, fui apresentada a coletivos como o Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (GIQE) e ao Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade, além de me aproximar de duas colegas de minha universidade.

A união com as colegas rendeu uma boa amizade, passamos a frequentar as reuniões do Fórum e do GIQE e também nos aproximamos da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRapee). Juntas demos início a um projeto intitulado “Encontro de Psicologia e Educação – EPE”. No decorrer de três anos (2016 a 2018), promovemos inúmeros debates, seminários, simpósios e minicursos dentro e fora de nossa universidade, levando professores como Maria Helena Souza Patto, José Moura Gonçalves Filho e Roseli Caldas para debates sobre o fracasso escolar, as políticas públicas de educação, medicalização, ocupação das escolas, crise do sistema prisional, entre outras temáticas. Concluí a graduação em 2016. Assim, novos questionamentos atravessaram as escolhas e os caminhos possíveis.

Logo fui convidada pela secretária da ABRapee para auxiliar a organização da 13ª edição do Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional (CONPE). A

aproximação com as professoras que compunham a diretoria da ABRAPEE, somada às ações organizadas no GIQE e no Fórum, me despertaram o desejo de buscar uma pós-graduação *stricto sensu*. Todavia, naquele período ainda não me sentia pronta para esse momento, pois enxergava os cursos de mestrado como algo inalcançável.

Quando dei início a organização do 14º CONPE, fui me aproximado de novas pessoas, em especial da Profa. Alexandra Ayach Anache. Além dela, também fui construindo vínculos com outros professores, técnicos e estudantes do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), local que sediou o evento de 2019.

Entre conversas, aproximações e intimidades, o desejo de cursar uma pós-graduação *Stricto Sensu* me foi encorajado. Nos dias em que estive na cidade de Campo Grande/MS, trabalhando no CONPE, me senti imensamente acolhida e integrada às pessoas e à universidade. Naquela oportunidade passei a compreender que talvez o momento “ideal” para adentrar um curso de mestrado não existisse, mas poderia ser construído pouco a pouco, conforme as vivências e possibilidades. Assim tomei a decisão de prestar o processo seletivo, ciente de que a aprovação provocaria uma grandiosa mudança em minha vida, especialmente pela necessidade de mudança de cidade e estado, residindo longe de minha família e amigos.

Tive grande dificuldade em direcionar qual seria o tema de minha pesquisa, afinal, naquele período eu acreditava ainda não ter vivenciado a experiência do “ser psicóloga”, gerando certa insegurança a respeito dos caminhos, possibilidades e escolhas. Na convivência com a Profa. Alexandra até aquele momento, passei a conhecer um universo de estudos e pesquisas voltadas à Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o que me despertou grande interesse. Além disso, pouco antes do período de inscrições no processo, fui informada que a Profa. Marilda Facci, também disponibilizaria vagas como professora visitante. Percebi que muitas de minhas inquietações se aproximavam dos interesses e pesquisas da Profa. Marilda, além de um grande desejo de conhecer e me aprofundar na Psicologia Histórico-Cultural. Nesse contexto, desenvolvi um projeto de pesquisa intitulado “*Professores com deficiência: condições de trabalho e o adoecimento docente*”.

Após a aprovação no processo seletivo do mestrado tive exatos 15 dias para organizar uma “nova vida” em Campo Grande/MS. Meu trabalho de secretaria na ABRAPEE foi ajustado para o formato *home office*, realizei inúmeras despedidas e cheguei oficialmente para residir em Campo Grande em março de 2020. Naquele período nosso país decretava o início da pandemia de Coronavírus e, apenas três dias depois de minha chegada,

naquele que seria o primeiro dia de aulas no mestrado, todo o país entrou em *lockdown*. Tive muitas dúvidas, mas decidi me manter em isolamento em terras pantaneiras, até que tivéssemos maiores informações a respeito do que estávamos enfrentando.

Nessa travessia me percebi em meio às descobertas de uma rotina que se constituiu entre leituras de textos, aulas online, tarefas domésticas e saídas cuidadosas ao mercado. Tudo isso atravessado pela constante incerteza se permaneceríamos todos vivos diante de uma situação inédita e de tantos riscos. O percurso do mestrado foi, aos poucos, tomando forma. Fosse no cumprimento das obrigadoriedades nas disciplinas, no fôlego de uma turma que passou a se vincular e se reconhecer pela voz e pelas expressões flagradas nas pequeninas telas virtuais, ou ainda no colo e escuta cuidadosa de tantos de nossos professores.

O curso também se tornou um momento de ampliação das redes que por vezes nos embalam, mas também nos chacoalham. E por falar em redes, registro aqui o inesquecível período em que pude estar com a Rede de Psicólogas Escolares da Grande Dourados, fruto de um projeto de pós-doutorado brilhante da Prof^a. Denise Mesquita de Melo Almeida, sendo supervisionado pela Prof^a Alexandra. Neste projeto pudemos nos reunir, mensalmente, por cerca de um ano, para discutir desafios e estratégias presentes em nossa atuação profissional na área da educação, possibilitando reafirmarmos o compromisso ético, político e social de nossa profissão. Minha participação na Rede ofereceu importantes subsídios para que essa pesquisa estivesse alinhada aos princípios democráticos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Em meio aos tantos avessos, lutos, esperanças e conquistas deste percurso, reconheço que chegar até aqui e estar viva, é o maior de todos os ganhos. Por este motivo deixo também o meu registro de afeto e respeito à cada uma das famílias enlutadas pelos mais de 689² mil mortos pela COVID-19 em nosso país.

Dou início a apresentação deste relatório de pesquisa com o desejo de que em um tempo breve possamos novamente ter esperança. Como diria Paulo Freire, a esperança do verbo esperar, que não espera, mas que se levanta, constrói e não desisti. Que tenhamos a oportunidade de reconstruir este país, possibilitando que todas as pessoas, com e sem deficiência, possam ter o direito à educação, moradia, saúde, enfim, o direito à vida.

² Número de mortos pela pandemia de COVID-19 até 30/11/2022.

NOSSA PESQUISA

Quase sempre quando entramos em uma livraria, ainda que estejamos buscando um bom e velho clássico, por vezes, somos atraídas pelo desejo de buscar novas publicações ou novos autores, o que o mundo está discutindo. Nesse exercício, o título se torna muito importante, muitas vezes é por ele que fazemos nossas escolhas e possíveis compras.

Foi nesse exercício de buscar novos olhares para a psicologia que em um evento científico com a presença da Profa. Biancha Angelucci, me deparei pela primeira vez com a pergunta que se tornou o título de nossa pesquisa. Em meio a sua apresentação, a professora nos questionou: *Quantos professores com deficiência você teve em sua formação?*

Essa pergunta segue ecoando todas as vezes que mergulho nos textos e discussões sobre as pessoas com deficiência, o ponto de partida de nossos estudos. Eu não tive nenhum professor com deficiência na educação básica, na graduação ou pós-graduação. De modo geral, percebo que as pessoas com deficiência pouco fizeram parte do meu percurso formativo, com exceção de minha amiga dos primeiros anos da vida escolar, como relatei anteriormente.

Assim, a partir dessa pergunta, objetivamos, com este estudo, compreender a trajetória de professoras universitárias surdas no que tange o processo de inclusão na atividade docente. Especificamente desejamos levantar os resultados de pesquisa sobre as pessoas com deficiência atuando como docentes na educação superior; recuperar aspectos históricos da educabilidade da pessoa com deficiência e o ingresso no mundo do trabalho, com ênfase nos que apresentam surdez e/ou deficiência auditiva e identificar contribuições teórico-metodológicas da psicologia histórico-cultural para a compreensão da formação e atuação de professores da educação superior com surdez e/ou deficiência auditiva. Para tanto, como metodologia, utilizamos a pesquisa bibliográfica e o estudo de caso, desenvolvendo nossas investigações a partir da entrevista de duas professoras universitárias surdas.

O interesse pelo tema decorre das vivências no Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade, no Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (GIQE) e na Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE). Nesta trajetória foi possível entrar em contato com uma perspectiva crítica de atuação na psicologia escolar e educacional, indo de encontro ao modelo médico hegemônico e/ou capturados pelos processos de medicalização, presente de forma predominante ao longo de nossas práticas formativas.

Em 2015, o Fórum publicou uma Nota Técnica sobre o Consumo de Psicofármacos no Brasil (FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE,

2015). Além dos dados alarmantes relacionados ao uso do Metilfenidato por crianças e adolescentes, a Nota também informava que, em 2013, o Brasil havia sido o maior fabricante de Clonazepam (substância indicada para o tratamento de transtornos de ansiedade) no mundo, sendo os profissionais da educação os maiores consumidores da substância. De acordo com Saboya (2019), a classe docente é a segunda categoria com maior pedido de afastamentos no INSS, seguido apenas dos policiais militares. Deste modo, partindo da premissa que o adoecimento do professor não é um processo individual e próprio do indivíduo (FACCI; URT; BARROS, 2018), questionamo-nos sobre o que poderia estar envolvido nessa realidade?

Analisando as pesquisas a respeito das condições de trabalho e saúde dos professores da educação básica, verificamos que Souza e Leite (2011) identificaram que o foco das produções entre os anos de 1997 e 2006 foi a saúde mental, tendo como embasamento científico as áreas da Psicologia e da Biologia. De acordo com as pesquisadoras, há algum tempo tem se realizado discussões que buscam relacionar trabalho e saúde/doença, seja na área das ciências sociais, seja no campo da saúde. Porém, apresentando a temática como uma questão desvinculada do entorno social. Ao encontro deste estudo, Santos e Facci (2012), ao pesquisarem a produção científica sobre o adoecimento docente, identificaram que 50% dos trabalhos discutiram o tema a partir da Síndrome de *Burnout*.

Embaladas por tantas informações alarmantes, demos início em nossos estudos desejando debater sobre o adoecimento docente e as condições de trabalho dos professores com deficiência na educação superior. Quando iniciamos as investigações e realizamos um levantamento bibliográfico direcionado a essa temática, constatamos um baixo número de pesquisas que versam sobre a presença e a atuação desses docentes com deficiência nas universidades, corroborando com os achados de diferentes pesquisadores (ORLANDO; CAIADO, 2014; PEREIRA, 2016; GIABARDO; RIBEIRO, 2017; FARIAS, 2017; POTTMEIER et al., 2019). Além disso, ainda que tenhamos uma legislação consolidada em relação à reserva de vagas para pessoas com deficiência³ no setor público e no privado, identificamos, a partir dos dados apresentados pelo Censo da Educação Superior de 2018 (INEP, 2019), que do total de 384.474 docentes que atuam nas universidades públicas e privadas de nosso país, apenas 0,43% são pessoas com deficiência.

Diante deste cenário, enquanto pesquisadoras e psicólogas escolares, passamos a refletir sobre a urgência de nossa atuação no rompimento de uma lógica excludente e

³ Atualmente a reserva de vagas para pessoas com deficiência é garantida pelas leis nº8.112/1990 (setor público federal) e nº8.213/1991(setor privado). Na seção II de nosso relatório discorreremos sobre esses dispositivos legais.

segregacionista, que se estabelece em nossa sociedade. Questionamo-nos sobre a efetiva atuação da Psicologia Escolar no contexto da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Outras interrogações se fizeram presente, tais como: Em que medida temos possibilitado que todas as pessoas, com e sem deficiência, sejam humanizadas através do acesso à uma educação de qualidade? Será que temos contribuído na elaboração dos diferentes caminhos para a apropriação dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos? Temos criado condições adequadas para o acesso e permanência de todos nas escolas e universidades?

Diante de tantos questionamentos, tornou-se imprescindível a ampliação de nosso objeto de pesquisa. Assim, para além das condições de trabalho, passamos a investigar: De que maneira tem se constituído o percurso de formação e acesso de professores com deficiência na atividade docente da educação superior? Este último ponto tornou-se mote para nosso estudo, aqui apresentado.

Respaldamo-nos no referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural e do materialismo histórico e dialético, que compreende o psiquismo humano como formado historicamente, e busca analisar o sujeito na sua totalidade, vinculado a condições histórico-sociais. Sob o ponto de vista desta perspectiva teórica, ao tratar da pessoa com deficiência, Vigotski (2019) rompe com a visão reducionista do aspecto orgânico. Para ele, o desenvolvimento das crianças com deficiência atravessa o biológico, tendo também sua base no campo social. O conceito de deficiência se constitui a partir das construções sociais, tendo as pessoas com deficiências todas as condições que lhe propiciem a aprendizagem e o acesso ao conhecimento científico, sendo necessário que o meio social ofereça estratégias para que nesta mediação aconteça.

Sob o aspecto legal temos, de acordo com o Decreto Legislativo nº6.949/2009 (BRASIL, 2009), que promulgou o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2006), assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007, que as pessoas com deficiência

[...] são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2009).

Embora o foco não recaia sobre as potencialidades das pessoas com deficiência, a referida concepção, também presente no artigo 2º do Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) representa uma mudança significativa no conceito jurídico da

“deficiência”, antes vista como uma condição biológica e individual, constituindo-se sob um viés patologizante.

Neste contexto, quando direcionamos nossas investigações para o campo da surdez⁴, observamos que, historicamente, os conceitos relacionados às pessoas surdas se organizaram, em um primeiro momento, a partir da ausência de cuidados e direitos humanos à essas pessoas. Posteriormente, sob a predominância do olhar médico, a sociedade passou a buscar a reabilitação, “cura” e adaptação desses sujeitos (STROBEL, 2006). Nesse contexto, temos como uma importante marca, a realização do Congresso Internacional de Educação de Surdos em Milão, em 1880, que instituiu a hegemonia da educação oralista às pessoas surdas por mais de cem anos, impossibilitando o uso da linguagem de sinais. Já no século XX, com a evolução da ciência, novos métodos de comunicação foram sendo desenvolvidos, possibilitando então a comunicação total e o bilinguismo.

A respeito da surdez, a regulamentação da Lei nº10.436/2002 (BRASIL, 2002b) através do Decreto nº 5626/2005 (BRASIL, 2005), tornou-se uma importante conquista para as pessoas surdas. Por meio desses dispositivos legais, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) foi reconhecida como um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, ou seja, uma forma de comunicação.

Em seu artigo 2º, o Decreto nº5626/2005 reconhece a surdez e a deficiência auditiva da seguinte forma:

[...] considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais-Libras. Parágrafo único: Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500 Hz, 2000 Hz e 3000 Hz (BRASIL, 2005).

Cabe ressaltar que as concepções de surdez e língua vêm se modificando a partir dos contextos históricos e sociais vivenciados socialmente. Desse modo, diante da diversidade de terminologias a respeito da surdez, Strobel (2008) alerta sobre a importância de considerarmos a existência da comunidade surda, que por sua vez fortalece a construção da identidade das pessoas surdas, “falantes de uma língua própria” (p.34). Maestri e Costa (2013) elucidam que, para além da conceituação direcionada à perda auditiva, é essencial compreendermos que a identidade das pessoas surdas se constitui pelo reconhecimento do seu contexto social, econômico, familiar e cultural.

Observamos que há um forte movimento da comunidade surda para romper com a ideia de que o surdo é uma pessoa com deficiência. Os surdos têm buscado ser reconhecidos

⁴ A escolha pelo campo da surdez ocorreu à medida que, no contato com um grupo de pesquisa vinculado à universidade em que realizamos a pesquisa, obtivemos o contato de professoras surdas, que aceitaram o convite para a participação na pesquisa. Trataremos sobre isso na seção IV de nosso trabalho.

por suas diferenças linguísticas. É neste contexto que defendem a existência de uma identidade surda, negando o atendimento vinculado à educação especial e indicando a língua de sinais como a representação da cultura surda (SANTANA; BERGAMO, 2005).

Nesse sentido, especialmente nas últimas décadas, o processo de reconhecimento das pessoas surdas e das pessoas com deficiência, de modo geral, vem se constituindo a partir da organização de diferentes frentes de ação, protagonizadas por muitos atores sociais: órgãos governamentais, instituições especializadas, grupos de pessoas com deficiência e seus familiares, bem como toda a sociedade civil. Tais movimentos têm possibilitado importantes conquistas de dispositivos legais no que tange os direitos de acessibilidade e inclusão das pessoas com deficiência.

No contexto educacional, enumeramos as principais conquistas: 1) *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996)*: que propõe a inclusão dos estudantes com deficiência em escolas regulares. 2) *Decreto nº 3298/1999 (BRASIL, 1999)*: que regulamenta a Lei nº 7.853/1989 e dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Em sua Seção II trata sobre o acesso à educação. 3) *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a)*: que objetiva assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Na contramão dos referidos avanços, cabe mencionarmos o Decreto nº 10.502/2020, que em setembro de 2020 buscou instituir uma nova Política Nacional de Educação Especial (PNEE). Graças ao esforço coletivo de entidades, organizações sem fins lucrativos e movimentos de pessoas com deficiência, o decreto foi suspenso em dezembro de 2020 pelo Ministro do Supremo Tribunal Federal (STF) Dias Toffoli. Entre outros problemas, o decreto previa que estudantes com deficiência passassem por uma avaliação que determinaria seu acesso ou não à escola comum (MORAES; LIMA; LIMA, 2021). Tal movimento reflete as lutas incansáveis dos últimos anos, frente aos inúmeros ataques aos direitos humanos e as ameaças de desmonte das políticas públicas em nosso país, conforme anunciamos anteriormente.

Quanto aos direitos das pessoas com deficiência ao trabalho tivemos em 1990, a aprovação da Lei nº. 8.112/1990 (BRASIL, 1990), que passou a destinar vinte por cento das vagas em concursos públicos federais para as pessoas com deficiência. E no ano seguinte a sanção da Lei nº. 8213/1991, denominada “Lei de Cotas” (BRASIL, 1991), visando a garantia da contratação das pessoas com deficiência pelas empresas privadas.

Ainda como parte dessa trajetória legislativa, evidenciamos a aprovação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, conhecida como Estatuto da Pessoa com

Deficiência, a qual apresenta que a “[...] pessoa com deficiência tem direito ao trabalho de sua livre escolha e aceitação, em ambiente acessível e inclusivo, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas” (BRASIL, 2015).

Tais conquistas tornaram o Brasil um dos países mais avançados nas legislações que tratam das pessoas com deficiência (PEREIRA; SARAIVA, 2017). A construção de políticas públicas inclusivas indica uma preocupação com a equiparação de oportunidades que foram negadas às pessoas com deficiência no decorrer da história. Nesse sentido, muitas dessas políticas significam importantes conquistas de grupos defensores da Educação Especial (NASCIMENTO, 2018), no entanto, ainda identificamos um expressivo distanciamento entre a legislação e a realidade que se apresenta (MELETTI; GERMANO; GONÇALVES, 2019).

Amaral (2002) denuncia que o processo inclusivo deve ser pensado para além dos benefícios da interação social ou da quantidade de pessoas com deficiência inseridas em determinado lugar. A autora afirma que a inclusão ocorrerá, efetivamente, quando consideradas as condições que favoreçam a emancipação dos sujeitos com deficiência; do contrário estaremos promovendo o que denominou “inclusão marginal” (AMARAL, 2002).

Nesse sentido, de acordo com Carvalho (2018) em 2017, somente 0,3% dos professores da Educação Básica eram professores com algum tipo de deficiência. Tal dado aproxima-se das estatísticas apresentadas na Educação Superior. Conforme destacamos anteriormente, no ano de 2018 apenas 0,43% dos docentes universitários eram pessoas com deficiência (INEP, 2019). À vista disso, corroboramos com o autor ao propor que os dados podem refletir as barreiras do mercado de trabalho no que tange à inclusão desses professores, bem como a dificuldade de acesso dessas pessoas à educação em seus diferentes níveis, ou seja, poucos indivíduos conseguem, de fato, alcançar o grau de formação para atuarem na docência.

A inclusão de professores também foi objeto de estudo de Meletti, Germano e Gonçalves (2019). As autoras identificaram a existência de pessoas com deficiência na atividade docente, no entanto concluíram que, a inserção desses professores em um sistema educacional já marcado pela precarização do trabalho, torna-se ainda mais difícil quando também se apresentam as barreiras relacionadas à deficiência.

Nessa linha de estudo, Thomaz e Ribeiro (2016) e Carvalho (2018) enfatizaram que a presença de um professor com deficiência na sala de aula beneficia não somente seu próprio desenvolvimento como também propicia desenvolvimento crítico e ativo de seus alunos, a humanização do ambiente de trabalho, além de potencializar reflexões referentes à inclusão de pessoas com deficiências e atitudes frente à diversidade humana.

Por outro lado, de acordo com Carvalho (2018) as despesas geradas nos ajustes relacionados à infraestrutura das escolas, como a compra de equipamentos, a contratação de profissionais de apoio aos docentes e outras ações necessárias para a inclusão de professores com deficiência, acabam dificultando e restringindo o acesso desses profissionais. Tal situação acaba gerando frustrações e até mesmo a desistência da carreira docente.

De acordo com Andrade (2005) a implementação das ações de educação inclusiva se constitui a partir de um importante processo que, dentre outros aspectos, deve propor a formação continuada de professores e todos os envolvidos no contexto escolar. A partir desta formação, poderá se pensar estratégias de enfrentamento às necessidades cotidianas, presentes na gestão e ação pedagógica, bem como se tornar um importante espaço para o desenvolvimento e fortalecimento de perspectivas pessoais quanto à educação inclusiva.

Esses aspectos também necessitam permear a formação e atuação de psicólogos e psicólogas na educação. Neste sentido, Anache (2009) destaca a importância da atuação do psicólogo escolar como um importante colaborador no processo de inclusão. Conforme a pesquisadora, o psicólogo poderia contribuir na construção de um pensamento crítico na educação através da formação de professores e outros profissionais, assim como se portar enquanto parceiro em ações educativas que propiciem reflexões a respeito deste processo.

A formação crítica dos psicólogos no que tange os processos escolares inclusivos também é defendida por Tada (2009). Diante de uma formação aligeirada, também marcada pelos interesses mercadológicos de nossa sociedade, a autora sinaliza que os currículos de formação têm contemplado as temáticas das pessoas com deficiência, inclusão e acessibilidade de forma superficial, vinculando também essas discussões, tão caras à nossa atuação, a um viés clínico na Psicologia Escolar. Assim, a precarização do processo formativo, incorre em uma atuação muitas vezes marcada pelo olhar biologizante e patologizante, tornando-nos produtores de laudos e diagnósticos, sem que se considere as condições históricas e sociais que constituem os sujeitos.

Nesse sentido, a presença do psicólogo na educação especial também é destacada por Almeida e Lima (2019). Ao pesquisarem sobre os sentidos produzidos por psicólogos que atuam na educação especial, as autoras evidenciam, entre outros aspectos, que os estudos sobre esse campo de atuação devem estar mais presentes no currículo de formação do psicólogo e, além disso, também destacam a importância de promovermos espaços de formação continuada. Para elas, tais ações podem viabilizar um maior interesse e preparo dos profissionais, incentivar a troca de experiências e potencializar o envolvimento pessoal do psicólogo com as tarefas e objetivos de seu trabalho, contribuindo assim, para a produção de relações mais inclusivas no contexto escolar (ALMEIDA; LIMA, 2019).

Nos, psicólogas, somos profissionais alinhadas a defesa dos direitos humanos e sociais e não podemos perder de vista que, antes mesmo de adentrarmos o paradigma da inclusão/exclusão que marca a trajetória das pessoas com deficiência, é preciso compreender que estamos estruturados em uma sociedade capitalista, organizada pela lógica do produtivismo e do capacitismo⁵. Logo, uma sociedade incapaz de “assegurar aos indivíduos um lugar de igualdade, ampliando a olhos vistos inúmeras formas de exclusão/alienação (CARVALHO; MARTINS, 2012, p.31).

Nessa perspectiva, a relevância de nosso estudo se alinha, entre outros motivos, ao compromisso de psicólogos e psicólogas na luta por uma educação de qualidade, pública, inclusiva, laica e socialmente referenciada. Para tanto, destacamos a relevância da Lei nº. 13.935 de 11 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019), que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Sua promulgação, após quase vinte anos de tramitação em diferentes instâncias governamentais, nos mobiliza a repensar um novo lugar da psicologia em seu enlace com a educação e com a educação especial, marcando-a enquanto uma ciência que questiona e reorganiza seu papel no contexto escolar de forma crítica, considerando as condições históricas e sociais (SOLIGO; FACCI; SILVA, 2020; ALMEIDA; ANACHE, 2021). Assim, torna-se urgente refletirmos sobre a “interação entre a psicologia e educação inclusiva enquanto ação política diretamente relacionada ao universo de afirmação da participação cidadã” (ALMEIDA; ANACHE, 2020, p.11)

Diante disso, esperamos ainda que nossas investigações possam fomentar a discussão e implementação de políticas e práticas inclusivas direcionadas aos discentes, docentes e todas as pessoas que compõem a comunidade acadêmica., visando, sobretudo, o rompimento das barreiras que se apresentam no percurso formativo de profissionais das áreas da educação, saúde, entre outras. Logo, propomo-nos, com o presente estudo, questionar e problematizar de que maneira se configura o processo de inclusão dos professores universitários com deficiência? Qual a relação entre o processo de formação desses docentes e o acesso ao mercado de trabalho? Como se constituem as condições de

⁵ À luz da tese central da formação social do psiquismo, Barroco, Matos e Ghirello-Pires (2021) afirmam que a noção de capacidade “está em intrínseca relação com o modo como a sociedade se organiza e reproduz um dado *modus vivendi*” (p. 144), compondo as nossas relações sociais, nas quais reproduzimos um modelo hegemônico de sujeito ativo e produtivo. Deste modo, reforçamos as capacidades normativas, o que nos direciona ao que tem se denominado como “capacitismo”. Essa expressão tem sido utilizada para conceituar o preconceito em relação às pessoas com deficiência Pressupõe-se que o sujeito com deficiência possui todas as suas capacidades limitadas ou reduzidas, constituindo-se um sujeito “menos capaz”. Santos (2021) sinaliza que o capacitismo tem surgido como uma categoria de análise complexa, sendo necessário o seu aprofundamento para os estudos críticos no campo da deficiência.

trabalho no que tange o acesso e a permanência na Universidade? Os professores relatam situações de sofrimento no processo de inclusão na atividade docente?

O presente trabalho está organizado em quatro seções que expõem os resultados de nosso estudo, e uma que trata das conclusões alcançadas. Na primeira seção, intitulada **Professores com deficiência na educação superior: uma revisão de literatura**, apresentamos os resultados do levantamento bibliográfico realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e na base de dados Redalyc - Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal, discutindo os dados encontrados sobre a temática do professor com deficiência na Educação Superior.

Na segunda seção, intitulada **Aspectos históricos da educabilidade da pessoa com deficiência e o ingresso no mundo do trabalho: surdez e deficiência auditiva**, destacaremos alguns aspectos históricos sobre a educabilidade das pessoas com deficiência e das pessoas surdas, bem como a inserção dessas pessoas no mercado de trabalho. Na terceira seção, intitulada **Deficiência e surdez: contribuições da Psicologia histórico-cultural**, fazemos uma explanação dos fundamentos teórico-metodológicos que norteiam a pesquisa sobre a deficiência e a surdez, a partir da psicologia histórico-cultural. Por fim, na quarta seção, intitulada **A pesquisa com as professoras surdas**, discorreremos sobre o percurso metodológico de nossa pesquisa, apresentamos as professoras surdas Sol e Estrela e, com base na Psicologia Histórico-Cultural, expomos os dados analisados nas entrevistas.

1. PROFESSORES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Consideramos essencial para a construção da trajetória de pesquisa a realização da revisão da literatura referente à inclusão e a atuação de docentes com deficiência na educação superior. Tal levantamento e análise contribuem para nos referenciarmos a respeito dos recentes estudos, assim como, também permitem situarmos lacunas frente ao tema proposto, possibilitando a elaboração de indicadores para o aprofundamento de novas pesquisas nas mais diversas áreas implicadas nesta temática.

Diante disso, objetivamos nesta sessão apresentar e debater os resultados encontrados a partir do levantamento de artigos, dissertações e teses que versam sobre a inclusão e a atuação do professor com deficiência na educação superior. Em um primeiro momento apontaremos o percurso realizado para a revisão de literatura referente ao organizado a partir do uso de palavras-chave. Em seguida apresentaremos uma síntese da sistematização dos dados encontrados a partir dos seguintes eixos: ano de publicação, principais temas discutidos, tipos de deficiência abordados, área de formação dos autores, abordagens teóricas e regiões do Brasil em que as pesquisas foram realizadas.

1.1.A PESQUISA: BDTD e REDALYC

Para compreender o que tem sido produzido sobre a temática desta dissertação, realizamos um levantamento bibliográfico das publicações na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia (IBICT) e na base de dados Redalyc - Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal, projetado pela Universidade Autônoma do Estado do México.

A escolha pela BDTD se justifica por ser uma base que reúne as pesquisas produzidas pelos programas de pós-graduação, ou seja, estudos que são avaliados e que indicam a produção científica sobre uma área ou tema específico, contribuindo não somente para a elaboração de políticas de ensino e pesquisa, como também propiciando a identificação dos avanços e das lacunas existentes nos campos de estudo (MORAES; OLIVEIRA, 2010). Quanto à Redalyc, trata-se de um repositório de acesso aberto que reúne “[...] mais de 1300 revistas científicas das áreas de Ciências Sociais e Humanidades, principalmente.” (ALBACH; MEDEIROS, 2020, p.5). Seu objetivo é a ampla divulgação da atividade científica Iberoamericana.

A pesquisa nas bases de dados BDTD e Redalyc foram realizadas entre os meses de julho e setembro de 2021 através dos endereços <<https://bdtd.ibict.br/>> e

<<https://www.redalyc.org/>>, respectivamente. Seleccionamos diversas palavras-chave com o objetivo de alcançarmos o maior número de estudos relacionados ao tema, a saber: “professor com deficiência”, “inclusão no ensino superior”, “docente com deficiência”, “professor deficiente” e “trabalhador com deficiência”. Utilizamos uma palavra-chave por vez e, por se tratar de termos compostos, as buscas foram feitas com o uso das aspas. Houve a tentativa de combinações de palavras-chave, como por exemplo “professor com deficiência” *and* “trabalho”, porém na base de dados Redalyc identificou-se um alto número de pesquisas (72.845), tornando o trabalho de levantamento inviável, enquanto na BDTD todas as pesquisas apontadas já haviam sido indicadas apenas com o descritor “professor com deficiência”. Deste modo, optamos por permanecer apenas com os cinco descritores já apresentados. As pesquisas foram selecionadas a partir do recorte temporal de 10 anos (2011-2021), não havendo restrição para idioma, país de publicação ou área temática.

Na Tabela 1, apresentaremos os resultados da busca realizada nas bases de dados BDTD e Redalyc:

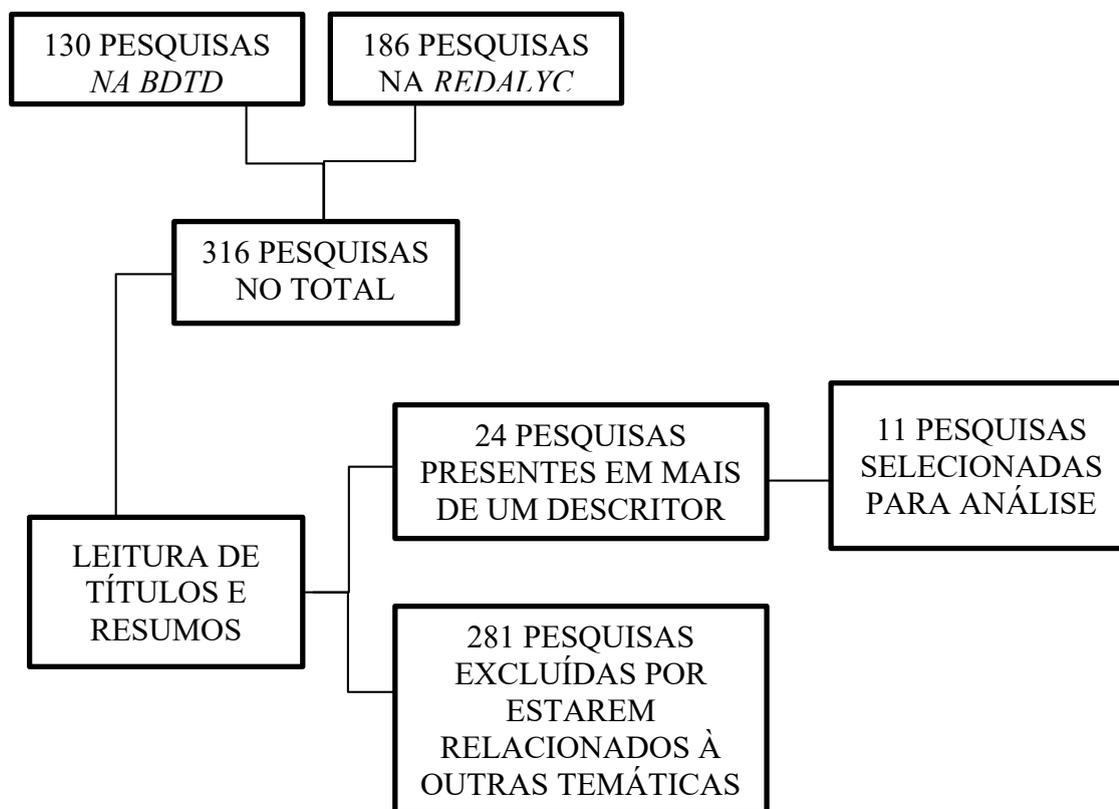
Tabela 1 - Resultados do levantamento bibliográfico nas bases de dados BDTD e Redalyc

PALAVRAS-CHAVE	BDTD	REDALYC	TOTAL
Professor com deficiência	14	14	28
Inclusão no Ensino Superior	57	127	184
Docente com deficiência	0	5	5
Professor deficiente	4	4	8
Trabalhador com deficiência	55	36	91
TOTAL	130	186	316

Fonte: elaborada pela autora (2022).

Considerando o período de 2011 e 2021, contabilizamos 130 pesquisas na BDTD e 186 na Redalyc, totalizando 316 publicações a partir das palavras-chave utilizadas. Com todos os trabalhos em mãos, passamos à leitura dos títulos e resumos. Após essa etapa, identificamos 24 trabalhos que apareciam em mais de um descritor. Do conjunto restante, verificamos que apenas 11 pesquisas tratavam, em alguma medida, sobre a inclusão e/ou atuação do professor com deficiência na educação superior. Os demais estudos que compuseram o levantamento (281) estavam relacionados em sua maioria aos processos de inclusão e acessibilidade de estudantes com deficiência na educação superior e, em segundo plano, também encontramos diferentes publicações voltadas às políticas públicas de inclusão na educação e aos processos de inclusão de trabalhadores com deficiência. Para maior compreensão, a figura 1 apresenta, a seguir, o processo de seleção das pesquisas.

Figura 1 – Fluxograma para seleção de pesquisas



Fonte: elaborado pela autora (2022)

Cabe ressaltarmos que a predominância de temáticas como a inclusão e acessibilidade de estudantes com deficiência na educação superior, políticas públicas de inclusão na educação e a inclusão de trabalhadores com deficiência, pode ter uma conexão com o fato de que, especialmente na última década, pudemos acompanhar o avanço significativo das políticas públicas de acesso e permanência das pessoas com deficiência na educação superior. No ano de 2012, por exemplo, tivemos a promulgação da Lei nº 12.711/2012 (BRASIL, 2012), que ficou conhecida como a “Lei de Cotas”, posteriormente alterada pela Lei nº 13.409/2016 (BRASIL, 2016), que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino, possibilitando a inclusão das pessoas com deficiência na lista de estudantes que têm direito à reserva de vagas nessas instituições. Cabe ressaltar que a referida lei foi regulamentada posteriormente, a partir do Decreto nº 9034/2017 (BRASIL, 2017).

Ainda neste percurso, a promulgação da Lei nº 13.146/2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), passou a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das

liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania, além disso, passou a garantir que, durante os processos seletivos para acesso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de educação superior (IES), ocorra o atendimento preferencial à pessoa com deficiência (BRASIL, 2015).

Em decorrência de tais conquistas legais, pudemos acompanhar o aumento do número de matrículas das pessoas com deficiência na educação superior. No Censo da Educação Superior do ano de 2017 (INEP, 2018), por exemplo, tínhamos um total de 38.272 matrículas de estudantes que declararam ter algum tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, equivalendo a 0,4% do total de matrículas. Já no ano de 2019, também no Censo da Educação Superior (INEP, 2021) contabilizamos 50.683 matrículas declaradas com registro de deficiência ou 0,6% do registro total de matriculados na graduação brasileira.

Diante deste movimento, corroboramos com os estudos recentes de Oliveira, Melo e Silva (2020), que apesar de não estarem presentes em nosso levantamento, auxiliam-nos nesta reflexão a respeito do acesso e permanência dos estudantes com deficiência na educação superior. De acordo com as autoras, as conquistas legais contribuem para o aumento de matrículas e acesso das pessoas com deficiência, todavia

As condições de acesso, permanência e apropriação de conhecimentos por estudantes com deficiência no Ensino Superior perpassam por questões mais amplas como a reestruturação da Universidade, financiamento público, políticas institucionais de acesso e permanência dos estudantes, formas de ensinar e conceber esses estudantes, além do processo de identificação desses estudantes, formação inicial e continuada de professores e profissionais, condição de trabalho, condição salarial, rede de serviços e apoios entre outros (OLIVEIRA; MELO; SILVA, 2020, p.179).

A partir dos principais temas encontrados em nossa análise, podemos considerar de um modo geral, que as produções científicas vêm acompanhando os avanços, conquistas e, também, retrocessos que permeiam o campo das políticas públicas voltadas à pessoa com deficiência, especialmente no que tange o acesso e permanência dos estudantes com deficiência na educação superior. Tal movimento parece-nos relevante, à medida que a formação dos professores universitários com deficiência possui relação direta com as condições de acesso e permanência que lhes são oferecidas na educação superior.

A seguir, apresentaremos as 11 pesquisas selecionadas a partir da leitura de seus títulos e resumos, tendo como foco a atuação e inclusão de docentes com deficiência na educação superior. Foram identificadas três dissertações, duas teses e seis artigos publicados em periódicos:

1. COSTA, Vanderlei Balbino da; BATISTA, Claudenilson Pereira; TAVARES, Euler Rui Barbosa. Narrativas de sujeitos com deficiência e isolamento social em tempos de pandemia. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 2471-2489, 2020.
2. COSTA, Vanderlei Balbino da; GARCIA, Alexandra. Processos de produção de identidades profissionais: narrativas de trajetórias de docentes com deficiência no ensino superior. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, p. 593-613, 2020.
3. FARIAS, Adenize Queiroz de. **Trajетórias educacionais de mulheres: uma leitura interseccional da deficiência**. 2017. 138 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.
4. GIABARDO, Cássio de Souza; RIBEIRO, Sonia Maria. As produções científicas sobre o professor com deficiência. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 58, p. 373-387, 2017.
5. GONÇALVES, Paloma Miranda. **A práxis pedagógica de um professor com deficiência visual: o ensino de licenciatura em matemática**. 2013. 138 f. Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências) - Universidade do Grande Rio "Prof. José de Souza Herdy", Duque de Caxias, 2013.
6. NASCIMENTO FILHO, Daniel Andrade. **Recomendações para a melhoria da acessibilidade espacial em ambientes educacionais, a partir da avaliação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas**. 2015.194 f. Dissertação (Mestrado em Ergonomia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.
7. ORLANDO, Rosimeire Maria; CAIADO, Katia Regina Moreno. Professores universitários com deficiência: trajetória escolar e conquista profissional. **Educação & Realidade**, v. 39, p. 811-830, 2014.
8. PEREIRA, Carlos Eduardo Candido. **Inclusão no ensino superior: percepções de servidores públicos docentes e não docentes no Brasil e em Portugal**. 2016. 283 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara), Araraquara, 2016.
9. PEREIRA, Carlos Eduardo Candido; BIZELLI, José Luís; LEITE, Lúcia Pereira. Organizações de ensino superior: inclusão e ambiente de trabalho. **Educação & Sociedade**, v. 38, p. 99-115, 2017.

10. PEREIRA, Willian Cássio Damasceno. **O ambiente institucional e a dinâmica organizacional: as políticas de diversidade em uma Universidade Federal**. 2020. 126 f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Organizações e Sistemas Públicos) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.
11. POTTMEIER, Sandra et al. Servidores com deficiência na universidade: barreiras para a inclusão. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 14, n. 4, p. 2377-2397, 2019.

1.2. DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DAS INFORMAÇÕES

Conforme exposto anteriormente, a leitura e análise das pesquisas foram direcionadas aos seguintes aspectos: ano de publicação, tipos de deficiência abordados, área de formação dos autores, regiões do Brasil em que esses estudos foram realizados, abordagens teóricas em que as pesquisas foram referenciadas e os principais temas discutidos. Explanaremos, a seguir, os dados encontrados.

1.2.1. Ano de publicação

Gráfico 1 - Ano de publicação e frequência dos artigos.



Fonte: elaborado pela autora (2022).

Embora o número de materiais não permita generalizar sobre as determinações para a ocorrência, a partir do recorte temporal estabelecido (2011-2021), observamos uma estabilidade na produção científica na primeira metade desta década, apontando para um aumento com maior destaque para o ano de 2020, indicando o quão recente são os estudos a respeito do tema. Giabardo e Ribeiro (2017), ao pesquisarem a produção científica sobre o professor com deficiência, também concluíram que este tema passou a ser abordado há pouco tempo, necessitando um maior investimento científico. Orlando e Caiado (2014), Pereira (2016), Farias (2017) e Pottmeier et al. (2019) também sinalizaram a escassez de

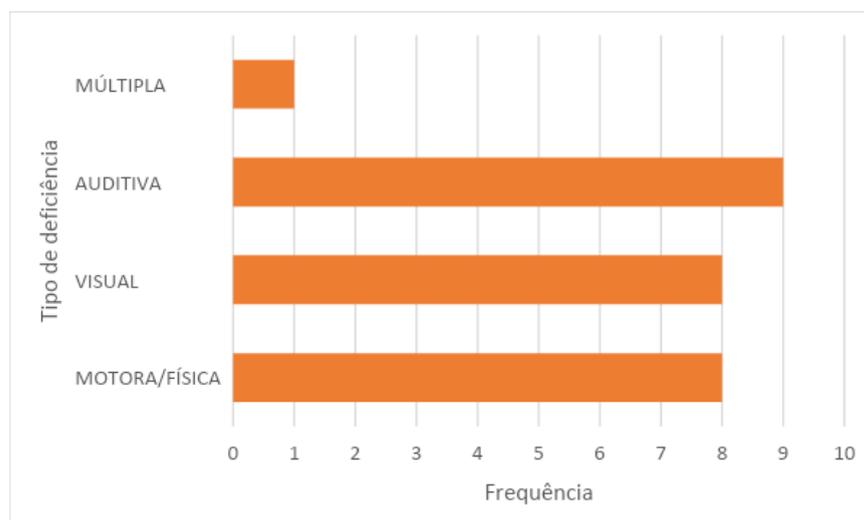
pesquisas na área, especificamente no que tange a inclusão de servidores com deficiência em instituições públicas de educação superior.

De acordo com Maciel e colaboradores (2018), as políticas públicas de inclusão na educação e no mundo do trabalho são recentes. Os avanços nos direitos da pessoa com deficiência passaram a ganhar força a partir da década de 1990, em decorrência das conquistas alcançadas na Constituição Brasileira de 1988. Já no ano de 2006 tivemos a publicação da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU) (FARIAS, 2017). Neste caminho vamos percebendo um campo de pesquisa ainda em construção, que certamente pode contribuir para a efetivação de políticas e ações inclusivas.

Cabe ainda destacar que em nosso levantamento inicial, observamos uma grande quantidade de estudos voltados à inclusão de estudantes com deficiência na educação superior. Tal dado sinaliza que ainda se faz necessário um esforço por parte da sociedade, da comunidade acadêmica e dos gestores para garantir condições de acesso e permanência desses estudantes na Universidade. Temos ainda um importante percurso na luta e defesa por uma educação de qualidade e de fato inclusiva, possibilitando, assim, que as pessoas com deficiência ocupem em maior número os espaços como os da pós-graduação e o mundo do trabalho.

1.2.2. Tipos de deficiência

Neste eixo buscamos verificar quais os tipos de deficiências estão presentes nas pesquisas analisadas. Tal identificação se deu majoritariamente pela leitura da metodologia dos estudos ou ainda a partir da apresentação dos resultados. A frequência difere do número total de artigos analisados pois na maior parte das pesquisas identificamos mais de um tipo de deficiência. Os dados estão apresentados a seguir, no Gráfico 2.

Gráfico 2. Tipo de deficiência e frequência nos artigos.

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Observamos que a deficiência auditiva aparece com maior frequência (ORLANDO; CAIADO, 2014; PEREIRA, 2016; GIABARDO; RIBEIRO, 2017; PEREIRA et al., 2017; FARIAS, 2017; POTTMEIER et al., 2019; COSTA et al., 2020; PEREIRA, 2020; COSTA; GARCIA, 2020) e, em seguida, são indicadas as deficiências visual (GONÇALVES, 2013; ORLANDO; CAIADO, 2014; PEREIRA, 2016; GIABARDO; RIBEIRO, 2017; PEREIRA et al., 2017; FARIAS, 2017; POTTMEIER et al., 2019; COSTA et al., 2020) e motora/física (NASCIMENTO FILHO, 2015; PEREIRA, 2016; GIABARDO; RIBEIRO, 2017; PEREIRA et al., 2017; FARIAS, 2017; POTTMEIER et al., 2019; COSTA et al., 2020; COSTA; GARCIA, 2020). Em apenas em um trabalho foi identificada a deficiência múltipla (ORLANDO; CAIADO, 2014).

Conforme indicado por Farias (2017), este aumento de docentes com deficiência auditiva na educação superior tem relação direta com o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio legal de expressão e comunicação, ocorrido em 2002. Além disso, desde o ano de 2005 é obrigatório o ensino desta língua em todos os cursos de Licenciatura (FARIAS, 2017).

Ao estudarem sobre a inclusão de servidores em uma universidade pública, Pereira et al (2017) apontaram que 86% dos participantes da pesquisa adquiriram a deficiência ao longo da vida, principalmente em acidentes. A deficiência adquirida proporciona grandes mudanças na vida dos sujeitos, sendo necessária uma reorganização que possibilite a superação da condição e viabilize o desenvolvimento dessas pessoas (LOPES; LEITE, 2015). Diante deste dado, Pereira et al. (2017) questionaram a respeito das condições de trabalho dos servidores. De acordo com os autores, a adaptação dos espaços e das atividades de trabalho parece estar diretamente relacionada ao surgimento de necessidades individuais desses trabalhadores e não se constituem, de fato, como uma política de inclusão da

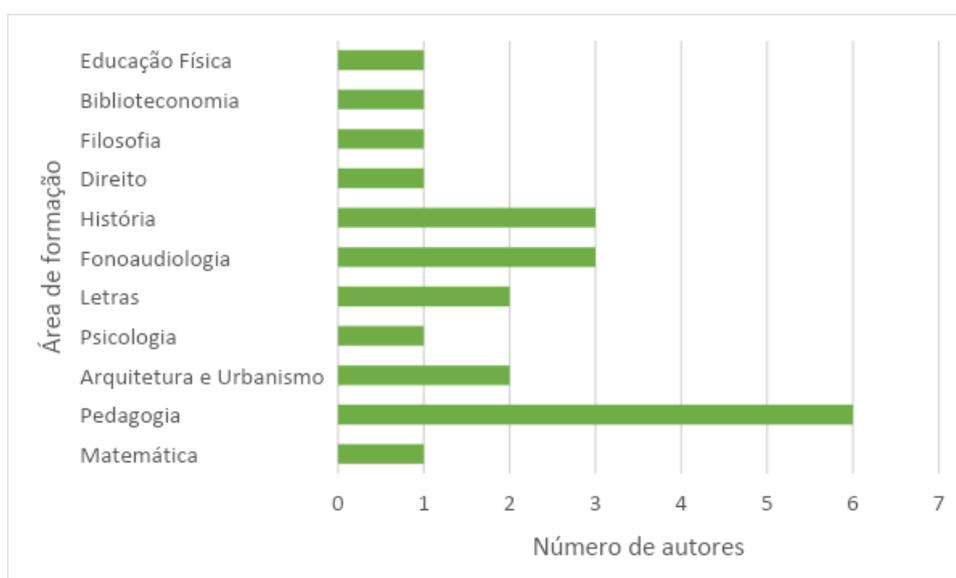
universidade. É possível que tal movimento ocorra devido ao acesso desses servidores à universidade não ter ocorrido a partir das políticas de inclusão e reserva de vagas, impossibilitando um planejamento mais adequado no que tange as ações de acesso e permanência das pessoas com deficiência nas instituições de educação superior.

Também identificamos que as deficiências auditiva, visual e motora/física aparecem juntas na maior parte das pesquisas. Em apenas um estudo (FARIAS, 2017), a pesquisadora elucidou como critério de inclusão a escolha de participantes com deficiência diferentes. Em três pesquisas (PEREIRA, 2016; PEREIRA et al., 2017; POTTMEIER et al., 2019), os autores indicaram a dificuldade em obter dados precisos das Universidades para que fosse possível selecionar os participantes e identificar os tipos de deficiência. Podemos considerar que a ausência de identificação dos tipos de deficiência de docentes e servidores nas instituições pode ser uma importante barreira para a elaboração de ações e políticas voltadas para a inclusão.

1.2.3. Formação dos (as) autores (as)

A escolha deste eixo de análise se constituiu pela relevância de conhecermos quais são as áreas de formação em que há o interesse nos estudos voltados para a inclusão de professores com deficiência na educação superior. Para tanto, relacionamos todos os autores e autoras das pesquisas e buscamos sua formação inicial (graduação) por meio da busca na Plataforma *Lattes* (<https://lattes.cnpq.br/>). Considerando que um dos autores possui mais de uma graduação, totalizamos 22 formações, 21 autores, e 11 áreas diferentes, conforme indicado no Gráfico 3.

Gráfico 3. Área de formação dos autores



Fonte: elaborado pela autora (2022)

Identificamos uma grande variedade de áreas de formação, relacionadas aos campos das Ciências Humanas, Ciências Exatas e as Ciências Biológicas. Tal movimento pode indicar um importante caminho na construção de olhares multidisciplinares para o fenômeno estudado, possibilitando a abertura de campos de investigação, bem como de significativos avanços científicos e tecnológicos.

A Pedagogia se destaca como a área de formação com o maior número de autores (ORLANDO; CAIADO, 2014; PEREIRA, 2016; PEREIRA et al., 2017; FARIAS, 2017; COSTA; GARCIA, 2020). É muito importante identificar que a temática proposta vem sendo abordada por pedagogos e pedagogas. Este movimento pode ser fruto de importantes políticas públicas estabelecidas nos últimos anos e que legislam sobre a elaboração de estudos e práticas voltadas à educação especial e inclusiva no decorrer do processo de formação de professores.

Pereira (2016) ao introduzir seu tema de pesquisa, relacionou dezoito legislações entre leis, decretos, portarias, resoluções e outros documentos voltados a garantia de acesso e permanência de pessoas com deficiência na educação. Em seu levantamento, além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9394/1996, que garante à pessoa com necessidade educacional especial o direito à educação pública e gratuita de modo preferencial na rede regular de ensino, o autor também aponta outras três políticas relacionadas à formação de professores, destacando em que medidas tais documentos trazem importantes considerações a respeito da educação especial e a educação inclusiva:

1) Resolução CNE/CP nº 1/2002 (BRASIL, 2002), que estabelece as Diretrizes Nacionais Curriculares Nacionais para a Formação de Educadores da Educação Básica - orienta uma formação voltada à diversidade e ao conhecimento das especificidades dos estudantes com necessidades especiais educacionais;

2) Lei nº 10.436/02 (BRASIL, 2002), que conforme anunciamos no eixo anterior, reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como um meio de comunicação, e posteriormente seu ensino obrigatório nos cursos de Licenciatura;

3) Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas – PDE (BRASIL, 2007), que em seus eixos direcionou como meta a formação de professores voltada para o fortalecimento da inclusão educacional de pessoas com deficiência em todos os níveis de escolarização, visando inclusive a superação da oposição entre a educação regular e a educação especial.

Além dos documentos apresentados pelo autor, consideramos importante referenciar outras políticas voltadas para a formação de professores no âmbito da educação especial e que possuem grande relevância para este contexto. Iniciamos com a Política Nacional de

Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que em seu objetivo visa garantir a formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão.

Em seguida, destacamos a Lei nº 12.796/2013 (BRASIL, 2013), que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação. Nesta Lei apresenta-se o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino.

Evidenciamos também a Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024. O referido Plano é constituído por diretrizes, metas e estratégias que orientam a política educacional brasileira no período de 10 anos. Temos, em sua meta 4, a seguinte proposição:

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

No Decreto nº 8.752/2016 (BRASIL, 2016), que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, temos que o Planejamento Estratégico Nacional proponha programas e ações que estimulem projetos pedagógicos voltados à formação docente para a educação especial, por exemplo. E para finalizarmos nosso percurso, destacamos ainda a Portaria nº1.328 do Ministério da Educação (MEC), de 23 de setembro de 2011 (BRASIL, 2011), em que se institui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. Apesar de não haver um direcionamento para a educação especial e inclusiva, consideramos que este documento contribui a medida em que visa apoiar as ações de formação continuada de profissionais do magistério da educação básica, bem como atender as demandas de formação continuada formuladas no Planejamento Estratégico Nacional.

Cabe ressaltar que não temos como foco, neste momento, a apresentação de todo o percurso legal no que tange a formação de professores na educação brasileira, todavia, desejamos, com este recorte, indicar de que modo a educação especial tem estado presente na constituição e legalização dos espaços formativos dos profissionais da educação.

Corroboramos com Pereira (2016), ao afirmar que é essencial que tais políticas viabilizem uma melhor qualificação e capacitação docente, considerando que ainda há uma escassez de profissionais que de fato estejam qualificados para a atuação no âmbito da

Educação Especial e Inclusiva. O interesse de pesquisas relacionadas ao tema proposto a partir da Pedagogia pode também ser um indicativo importante frente desafios encontrados pelos pedagogos e pedagogas no contexto da Educação Especial e Inclusiva, sendo necessário o conhecimento mais especializado frente às práticas de inclusão.

As áreas de História e Fonoaudiologia aparecem em segundo lugar, apresentando três formações em cada uma delas. No caso dos autores graduados em História, cabe ressaltar que ambos são professores com deficiência visual. Em seus estudos (COSTA et al, 2020; COSTA; GARCIA, 2020) é possível identificar o interesse pelas discussões apresentadas a partir de suas próprias histórias de vida. Costa et al (2020) ao pesquisarem sobre as condições de trabalho de professores com deficiência na pandemia destacam

Ao se referir às Pessoas com Deficiência visual, que por sinal são os três autores desse manuscrito, estamos (Re)vestidos literalmente por duas máscaras. Uma porque somos (des)providos da visão imagética dos objetos que pairam à nossa frente. A outra porque as máscaras impediram-nos de nos aproximar daqueles que amamos nos diversos espaços tempos, como crianças nos orfanatos, pessoas encarceradas, participação nos templos religiosos e idosos nos abrigos. (p.2487)

Ao encontro dos autores, Farias (2017) também identifica seu interesse pela pesquisa a respeito das trajetórias de professoras com deficiência na educação superior a partir de sua própria experiência de vida sendo uma mulher, cega e professora universitária. Consideramos que a presença de pesquisadores com deficiência enquanto pesquisadores pode contribuir para a visibilidade dos docentes com deficiência na educação superior e a efetividade de políticas e ações de inclusão nas instituições de educação superior. Corroboramos com os apontamentos contidos no Relatório Mundial sobre a Deficiência (OMS, 2012) ao defender a participação ativa das pessoas com deficiência em ações voltadas a saúde, educação, reabilitação e na vida em comunidade.

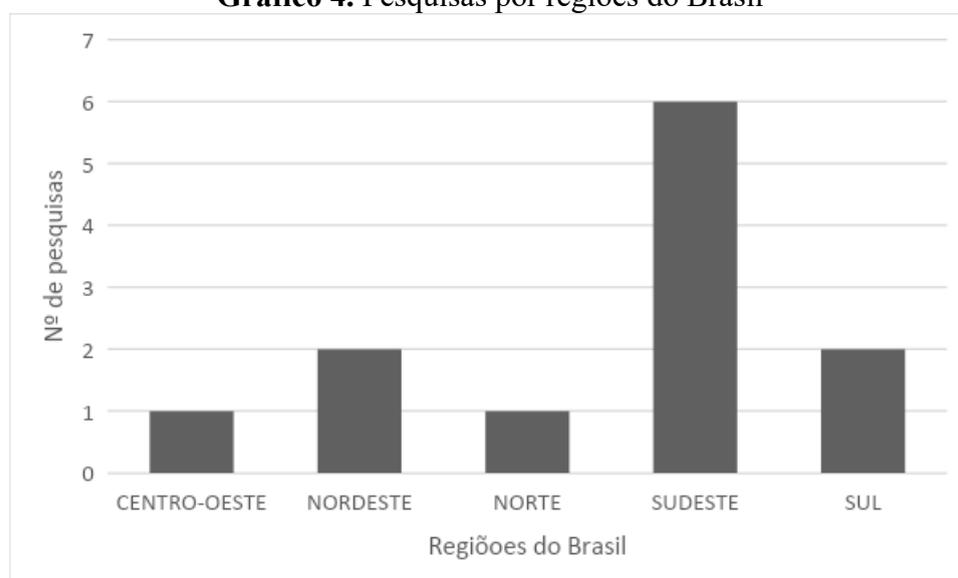
Surpreendemo-nos ao identificar apenas uma autora formada em Psicologia (PEREIRA et al.,2017) em todas as pesquisas analisadas. Tal dado chama-nos a atenção à medida que, ao aprofundarmos nossos estudos a respeito da relação entre a psicologia e a educação, deparamo-nos, por exemplo, com a pesquisa de Souza et al. (2014), que ao investigar sobre a atuação do psicólogo na educação básica em diferentes estados brasileiros, identificou que a maioria atuava na educação inclusiva. Neste sentido, destacamos ainda os estudos de Antunes (2008), que ao pesquisar sobre a história da psicologia escolar e educacional no Brasil, afirmou que a estreita relação entre a psicologia, a educação e a sociedade, no Brasil, remonta desde os tempos coloniais, todavia, tal vínculo é caracterizado pela contraditoriedade dos interesses econômicos e sociais marcados ao longo da história de nosso país.

Diante disso, consideramos que, a partir da ainda recente regulamentação da profissão no ano de 1962, seguimos caminhando no desafio de construir uma atuação e formação em Psicologia Escolar e Educacional que de fato defenda a educação de qualidade para todos, laica, gratuita e inclusiva. Neste percurso temo-nos apoiado em importantes subsídios como o documento elaborado pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP), que apresenta Referências Técnicas para a Atuação de Psicólogos(os) na Educação Básica (2019), bem como somado esforços no campo legislativo para viabilizar o processo de regulamentação e implementação da Lei nº13.935/2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica.

Desta forma, observamos que a formação, interesse e atuação dos psicólogos e psicólogas no campo da educação e especificamente na educação especial e inclusiva na educação superior ainda vem se constituindo muito recentemente. Tal constatação implica em pensarmos a urgência da inserção de pautas relacionadas ao contexto da Educação Especial e Inclusiva nos espaços de formação de psicólogos e psicólogas.

1.2.4. Regiões brasileiras

Gráfico 4. Pesquisas por regiões do Brasil



Fonte: elaborado pela autora (2022).

Optamos pela sistematização das pesquisas a partir das regiões do Brasil com o objetivo de identificar onde estão sendo realizados os estudos referentes a temática abordada. Conforme apontado no gráfico acima, há uma concentração de pesquisas na região Sudeste. Os achados vão ao encontro da revisão realizada por Giabardo e Ribeiro (2017). No estudo destes autores, todas as produções científicas encontradas, tendo como foco o professor com deficiência, estão localizadas em estados da região Sudeste e Sul.

Ao buscarmos análises referentes aos perfis da produção científica nacional e internacional, encontramos que, de acordo com Helene e Ribeiro (2011), o avanço das publicações no país tem relação direta com fatores como: os investimentos e verbas públicas destinadas à ciência, a formação e qualificação dos pesquisadores, bem como as melhorias voltadas a infraestrutura das instituições de ensino e pesquisa. Neste sentido, a concentração de pesquisas realizadas na região Sudeste, por exemplo, aponta para uma desigualdade dos fatores apresentados anteriormente (CHIARINI et al, 2014). Suzigan e Albuquerque (2011) sinalizam que a maior quantidade de universidades e institutos de pesquisa historicamente consolidados na região, possibilitam a maior disponibilidade de recursos, incentivo, formação e melhorias, além do impacto de políticas implementadas pelas agências de fomento, como a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e a Financiadora de Estudos e Projetos (Finep) (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, 2011).

De acordo com dados disponibilizados pela Capes (2021), as regiões sul e sudeste concentram o maior número de discentes, bem como o maior número de programas de pós-graduação do Brasil. Desta forma, o grande volume de produções se justifica ao considerarmos que, de modo geral, cada aluno matriculado em um curso de pós-graduação deve produzir uma pesquisa (tese ou dissertação) como requisito para a obtenção do seu título acadêmico (GAMBOA, 2018).

Por outro lado, nossa revisão também denuncia um baixo número de publicações tanto na região Norte, quanto na região Centro-Oeste. Tais dados nos preocupam a medida em que nossa pesquisa está situada no Centro-Oeste. Enquanto pesquisadoras, questionamos quais fatores podem estar implicados neste resultado. Na pesquisa de Giabardo e Ribeiro (2017), os autores também pensam a respeito deste baixo número de produções sobre o professor com deficiência nas referidas regiões. Entre suas reflexões, questionam se “[...] estão se formando professores com deficiências nessas regiões?” e se “Há um mercado de trabalho capaz de absorver esses professores?” (GIABARDO; RIBEIRO, 2017, p. 385). A resposta para tais perguntas possivelmente está atravessada pelas críticas condições de trabalho que têm atravessado o campo da educação em todos os níveis de ensino, o que certamente vem impactando na atuação de professores, estudantes e pesquisadores.

Nesse sentido, Bortolozzi e Gremski (2004) avaliaram as políticas adotadas para a distribuição dos recursos das agências de fomento brasileiras. Segundo os autores, na região centro-oeste identifica-se um intenso desequilíbrio intra-regional. Tomando como referência o ano de 2002, a pesquisa evidenciou os seguintes dados: 1) 50% de todo o

recurso da região centro-oeste foi destinado para uma única instituição; 2) quanto à distribuição dos fundos setoriais, somente o Distrito Federal concentrou 88% dos valores aplicados na região; 3) sobre os investimentos dos Fundos Setoriais e em CTI por doutor, foram investidos quatro vezes mais em um doutor no Distrito Federal do que em Goiás ou Mato Grosso. Diante disso, os autores concluíram que os critérios utilizados têm produzindo ainda mais desigualdades estaduais e intra-regionais, sendo necessária a aplicação de políticas em que a cooperação entre os sistemas estaduais de ciência e tecnologia seja o objeto principal (BORTOLOZZI; GREMSKI, 2004).

Exatamente 20 anos depois da análise feita por Bortolozzi e Gremski (2004), Gimenez (2022) verificou a permanência de egressos na pós-graduação em educação stricto sensu na região centro-oeste. O autor constatou que o cenário da pós-graduação no Brasil e na região centro-oeste permanece crítico. Os critérios das agências de fomento permanecem acentuando as desigualdades e desequilíbrios. Gimenez (2022) evidencia, por exemplo, que entre os anos de 2013 e 2021, as bolsas de pós-graduação stricto sensu foram congeladas, não havendo qualquer reajuste, implicando diretamente na permanência dos pesquisadores nos diversos programas de nosso país.

Ao encontro disso, ressaltamos que todas as pesquisas analisadas em nossa revisão foram realizadas por pesquisadores vinculados às universidades públicas brasileiras. Este dado nos mobiliza pois, nos últimos anos, temos vivenciado um grande desmonte nas políticas públicas de educação. As universidades e instituições públicas de ensino e pesquisa têm sido sucateadas pelo corte de verbas e a falta de incentivos adequados para o seu desenvolvimento. Em uma cultura neoliberal, a educação tem se tornado mercadoria e, diante disso, a produção de conhecimento vincula-se à manutenção do capitalismo, ou seja, “conhecimento bom é aquele que gera dinheiro.” (p.31, DUARTE, 2020). Em tempos de tamanho obscurantismo, é urgente seguirmos atentos em defesa da ciência e de uma educação pública, gratuita e inclusiva.

1.2.5. Fundamentação Teórica

Neste eixo, buscamos identificar quais as abordagens teóricas utilizadas pelos autores nas pesquisas analisadas. Tal exercício se deu no intuito de reconhecermos quais são as concepções de homem, sociedade, deficiência, educação e trabalho, por exemplo, defendidas pelos pesquisadores. A tarefa tornou-se desafiadora, haja vista a diversidade de áreas de formação dos autores, bem como a ausência de uma indicação precisa a respeito dos fundamentos teóricos em que os estudos foram apoiados.

Na maior parte das pesquisas apresentadas como teses e dissertações, os autores indicaram no sumário e/ou resumo a presença de uma seção específica para a discussão teórica sobre o tema estudado, todavia, em apenas dois trabalhos identificamos alguma referência à abordagem teórica, a saber: Abordagem dos Processos Organizacionais desenvolvida por Karl Weick (PEREIRA, 2020) e a Teoria da Aprendizagem Crítica de Moreira (GONÇALVES, 2013). Quanto aos estudos publicados em artigos, apenas uma dupla de autoras sinalizou, já no resumo, a base teórica apoiada nos trabalhos do sociólogo Pierre Bourdieu (ORLANDO; CAIADO, 2014).

Esper (2019) aponta que a ausência das indicações teóricas nas pesquisas pode estar relacionada ao fato de que nem todas as áreas de formação organizam suas concepções a partir de teorias. Optamos então por um caminho semelhante ao traçado pela referida pesquisadora, buscando destacar a presença de autores clássicos a partir da leitura dos estudos organizados para esta revisão.

No trabalho de Farias (2017) identificamos os filósofos Michel Foucault e Judith Butler. Além dessas importantes referências, a autora se apoia nos pressupostos de Pierre Bourdieu, também citado na pesquisa de Nascimento Filho (2015). Ainda no campo da sociologia, encontramos uma referência a Zygmunt Baumann e outra a Claude Dubar (COSTA; GARCIA, 2020). Na tese de Pereira (2016) o autor referenciou Karl Marx, buscando definir o conceito de trabalho. Destacamos ainda as referências à Romeu Sasaki, importante estudioso a respeito dos temas relacionados à educação e à pessoa com deficiência.

Apesar de identificarmos uma postura crítica ao longo das discussões propostas pelos autores nos trabalhos analisados, consideramos que a ausência de uma fundamentação teórica clara pode gerar uma fragilidade a respeito das concepções e conclusões apresentadas, bem como na efetividade das contribuições científicas. A esse respeito, Christmann et al (2020) sinalizam

A constituição da educação especial se deu de maneira interdisciplinar, forjada por médicos, pedagogos, psicopedagogos, psicólogos que caracterizam sua atuação por diferentes abordagens epistemológicas. Dessa maneira, aprofundar o tema e as pesquisas sobre a Educação Especial e suas nuances se torna pertinente à medida que sua compreensão favorecerá a revisão dos processos epistemológicos (p.128)

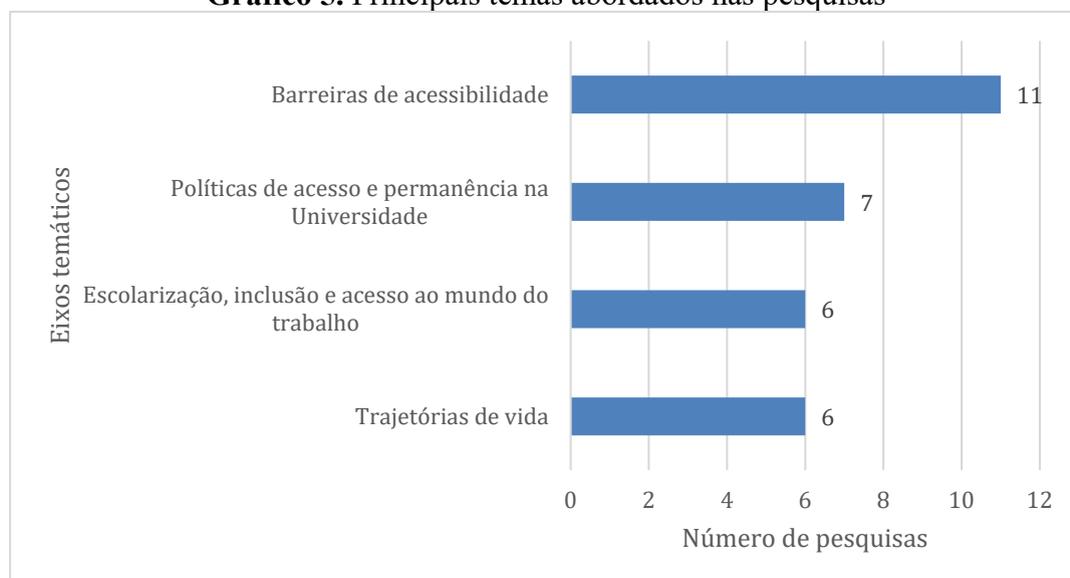
Corroboramos com as autoras em suas conclusões apontadas no estudo citado. Elas indicam os importantes desafios frente às pesquisas no campo da Educação Especial, de forma que as produções científicas devem romper com as ideias e concepções capacitistas, direcionando-se, a partir dos olhares para a deficiência, para as potencialidades, objetivando, sobretudo, a construção de uma sociedade mais inclusiva.

1.2.6. Temas abordados

Conforme temos indicado ao longo desta seção, os estudos selecionados para esta revisão de literatura emergem de diferentes áreas, formação dos autores e abordagens teóricas. Apesar desta diversidade, ao aprofundarmos nossa leitura e análise dos textos, percebemos que alguns temas são tratados de forma recorrente nas discussões propostas pelos pesquisadores. Tal constatação nos revela que, apesar dos estudos voltados aos docentes com deficiência na educação superior serem recentes, esses parecem já estar permeados pelas problemáticas presentes em discussões referentes aos direitos das pessoas com deficiência, educação especial e inclusiva ou ainda às condições de trabalho e adoecimento docente, por exemplo.

Neste sentido, organizamos nesta seção uma sistematização dos assuntos mais abordados, que serão apresentados em quatro eixos temáticos: “Barreiras de acessibilidade”; “Políticas de Acesso e Permanência na universidade”; “Escolarização, inclusão e acesso ao mundo do trabalho” e “Trajetórias de vida”. No gráfico 5, indicamos os referidos eixos e a frequência de pesquisas que os debatem. Cabe ressaltar que uma única publicação pode conter mais de um tema relevante.

Gráfico 5. Principais temas abordados nas pesquisas



Fonte: elaborado pela autora (2022)

As “Barreiras de acessibilidade” são discutidas em todos os estudos analisados, sendo, portanto, a temática mais recorrente. Em sete trabalhos são abordadas as “Políticas de acesso e permanência na universidade” (NASCIMENTO FILHO, 2015; PEREIRA, 2016; FARIAS, 2017; PEREIRA ET AL., 2017; POTTMEIER ET AL., 2019; PEREIRA,

2020; COSTA; GARCIA, 2020). A “Escolarização, inclusão e acesso ao mundo do trabalho” aparece em seis pesquisas (GONÇALVES, 2013; ORLANDO; CAIADO, 2014; PEREIRA, 2016; PEREIRA et al., 2017; FARIAS, 2017; COSTA; GARCIA, 2020), assim como a temática “Trajetórias de vida” (GONÇALVES, 2013; ORLANDO; CAIADO, 2014; PEREIRA, 2016; FARIAS, 2017; COSTA et al., 2020; COSTA; GARCIA, 2020). A seguir, discorreremos brevemente a respeito de cada um desses temas, tendo como referência os trabalhos que compõem este levantamento. Ao final, apresentaremos uma análise mais ampla frente aos dados encontrados.

Barreiras de acessibilidade

Em todas as pesquisas selecionadas (11) identificamos que as barreiras de acessibilidade permeiam as discussões propostas pelos autores. Para esta análise, apoiamos-nos na Lei nº13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que em seu Art.3º, parágrafo IV considera como barreiras

[...] qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros (BRASIL, 2015).

Consideramos ainda a classificação quanto aos tipos de barreiras: a) Urbanísticas; b) Arquitetônicas; c) Nos transportes; d) Nas comunicações e na informação; e) Atitudinais e f) Tecnológicas (BRASIL, 2015). A partir desta categorização, identificamos uma predominância de aspectos referentes as barreiras atitudinais, presentes nos 11 estudos analisados. Pottmeier et al. (2019), apoiando-se nos estudos de Lima e Tavares (2007), afirmam que, tais barreiras, nem sempre percebidas e intencionais, tornam-se cada vez mais recorrentes e, muitas vezes, precedem outros tipos de barreiras.

Gonçalves (2013) objetivou investigar a práxis pedagógica e a trajetória acadêmica de um professor com deficiência visual que ensina álgebra. Ao longo da entrevista, o professor até sinaliza uma situação em que a atitude de uma professora o “atrapalha” na universidade, todavia, a ênfase se dá para a importância das mediações que ocorreram por meio do apoio de seus familiares, professores e colegas que tecem a sua trajetória acadêmica e profissional, possibilitando seu desenvolvimento e aprimoramento na prática pedagógica. Na pesquisa de Orlando e Caiado (2014), dois professores que participaram do estudo indicaram a dificuldade para a obtenção de um diagnóstico correto e seguro da deficiência, impactando suas trajetórias escolares e profissionais.

Nascimento Filho (2015) destaca o quanto a acessibilidade física pode contribuir para o rompimento de barreiras atitudinais e comunicacionais, por exemplo, possibilitando o convívio entre todos e promovendo, assim, espaços escolares mais inclusivos. Ainda a respeito desta relação, Pottmeier et al (2019) sinalizam que muitas vezes as instituições não observam a acessibilidade de forma ampla, superestimando as barreiras físicas e arquitetônicas em detrimento das barreiras atitudinais.

Pereira (2016) e Pereira (2020), por meio de entrevistas, evidenciam o impacto das barreiras atitudinais na permanência de servidores e docentes no espaço universitário. Em seus resultados, revelam que as atitudes e comportamentos preconceituosos partem, especialmente, daqueles que ocupam os cargos de chefia. Já Pereira et al. (2017), ressaltam as concepções de piedade e assistencialismo presentes nas relações com as pessoas com deficiência. Com o objetivo de discutirem as conexões entre educação e mundo do trabalho a partir da percepção das pessoas com deficiência, identificaram que atitudes de tutoria e proteção por parte dos colegas geram incômodo e desrespeito, indo de encontro à valorização da diversidade nos espaços de trabalho.

Farias (2017) propõe um estudo interseccional entre deficiência e gênero. Entrevistando três professoras universitárias com deficiência, a pesquisadora denuncia as inúmeras barreiras atitudinais que permeiam as lutas pelos direitos das mulheres, potencializada pelos enfrentamentos que compõem a trajetória das pessoas com deficiência no acesso à educação e ao trabalho.

A invisibilidade, enquanto um aspecto também relacionado às barreiras atitudinais é enfatizada em pelo menos quatro trabalhos (FARIAS, 2017; COSTA et al., 2020; PEREIRA, 2020; COSTA; GARCIA, 2020). Costa et al. (2020), por exemplo, evidenciam o quanto o contexto de isolamento social, decorrente da pandemia de Coronavírus, potencializam a invisibilidade já existente das pessoas com deficiência no que tange o apoio para a realização das tarefas de cotidianas e de trabalho, bem como na efetivação das políticas públicas de assistência e saúde. Costa e Garcia (2020) pontuam a influência dos preconceitos e da invisibilidade na constituição da identidade docente de professores com deficiência.

Nos estudos de Nascimento Filho (2015), Pereira (2016), Pereira et al. (2017), Farias (2017), Pottmeier et al. (2019), Costa et al. (2020), bem como Costa e Garcia (2020), os pesquisadores também debatem a respeito das barreiras físicas e arquitetônicas. Nascimento Filho (2015) propõe recomendações e direcionamentos para a melhoria da acessibilidade física em espaços educacionais. Pereira (2016) sugere que a universidade estabeleça parcerias internas com cursos de engenharia e arquitetura, por exemplo, a fim de viabilizar

a acessibilidade física e arquitetônica. Farias (2017) reflete sobre a inacessibilidade dos espaços públicos, especialmente das casas legislativas, que é o lugar onde as pessoas podem ser vistas e escutadas em seus direitos de cidadania.

Concordamos com Pottmeier et al. (2019) ao afirmarem a estreita relação entre as barreiras comunicacionais e de informação e as barreiras tecnológicas, de modo que o acesso à tecnologia está vinculado à linguagem de informação. Diante disso, as referidas barreiras aparecem em oito trabalhos (NASCIMENTO FILHO, 2015; PEREIRA, 2016; PEREIRA et al., 2017; FARIAS, 2017; POTTMEIER et al., 2019; COSTA et al., 2020; PEREIRA, 2020 e COSTA; GARCIA, 2020).

Costa et. al (2020) citam os desafios encontrados pelos professores com deficiência para atenderem as demandas das aulas remotas durante o período da pandemia de Coronavírus, como a acessibilidade dos aplicativos e plataformas, equipamentos de áudio e vídeo, entre outros. Nas pesquisas de Pereira (2020), assim como em Costa e Garcia (2020), os relatos de docentes com deficiência retratam as dificuldades de comunicação em sua entrada e permanência na universidade, principalmente devido à ausência de intérpretes de Libras e, também, de colegas que saibam se comunicar em Libras. Corroboramos com Costa e Garcia (2020) ao considerarem que tal contexto pode estar relacionado com o período ainda recente em que se institui a Libras como disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores (BRASIL, 2005), conforme também sinalizamos anteriormente nesta sessão.

Ao encontro dos resultados encontrados por Giabardo e Ribeiro (2017), compreendemos que as barreiras de acessibilidade comprometem diretamente o acesso e a permanência dos professores com deficiência no mundo do trabalho, ora pelos preconceitos e estereótipos que permeiam as relações, ora pela ausência de recursos e tecnologias adequadas para a realização das aulas e demais tarefas que compõem a rotina docente. Neste sentido, apresentaremos a seguir o eixo em que buscamos reunir as discussões voltadas para as políticas de acesso e permanência na universidade.

Políticas de acesso e permanência na universidade

Neste eixo reunimos as pesquisas que trazem alguma referência sobre a presença e/ou ausência das políticas públicas de acesso e permanência dos professores com deficiência na universidade. A este respeito, foram encontrados sete estudos (NASCIMENTO FILHO, 2015; PEREIRA, 2016; FARIAS, 2017; PEREIRA ET AL., 2017; POTTMEIER ET AL., 2019; PEREIRA, 2020; COSTA; GARCIA, 2020).

Na pesquisa de Nascimento Filho (2015), o pesquisador aponta a importância das leis e normas para a viabilização da acessibilidade das pessoas com deficiência, todavia,

afirma que o desconhecimento técnico e conceitual pode ser um impedimento relevante no acesso à educação. Farias (2017) e Pereira (2016) também sinalizam os impactos do desconhecimento das políticas públicas, bem como dos saberes específicos a respeito das deficiências, especialmente por aqueles que compõem as comissões e núcleos de acessibilidade na universidade.

Ainda no trabalho de Pereira (2016), atentamo-nos para o fato de que, segundo o autor, as ações voltadas às pessoas com deficiência têm ocorrido por demandas individuais, de forma isolada, e não como uma ação coletiva. A este respeito, Pereira (2016), Pereira et al. (2017) e Pottmeier et al. (2019) presumem que a ausência de um mapeamento dos docentes e demais trabalhadores com deficiência na universidade, que caracterize aspectos quantitativos e qualitativos, torna-se um obstáculo para a elaboração e execução das políticas inclusivas.

Os mesmos autores indicam que, apesar dos avanços conquistados por meio de documentos, leis, decretos e resoluções voltadas ao acesso e permanência das pessoas com deficiência na educação e no mundo do trabalho, ainda há um distanciamento em relação ao que se vive na prática, haja vista que a efetividade das políticas públicas muitas vezes é impedida pelas burocracias e os desencontros gerados pelas barreiras de acessibilidade (PEREIRA, 2016; PEREIRA et al., 2017; POTTEMEIER et al., 2019).

A fragilidade das políticas públicas de acesso e permanência dos docentes também pode estar relacionada ao próprio contexto legislativo, considerando que somente nas últimas décadas, já nos anos 2000, é que temos acompanhado a consolidação de políticas voltadas para o acesso das pessoas com deficiência à educação e especificamente à educação superior (PEREIRA, 2020). Além disso, as leis e decretos que pautam a reserva de vagas para o acesso ao mundo do trabalho no âmbito público e privado, também se organizam um processo recente. Pereira (2016) destaca que

Na universidade pública, tanto no Brasil como em Portugal, o ingresso da pessoa com deficiência ao quadro de servidores ocorre apenas por meio de concurso público, ou seja, através de postos que advêm da reserva legal de vagas. Isso de certo modo não ocorre com os docentes, uma vez que, pelo quantitativo mínimo, as leis muitas vezes deixam de ser aplicadas (p.223/224).

Em alguns estudos, há um destaque para a presença dos movimentos sociais, associações e outros coletivos voltados à organização e defesa dos direitos das pessoas com deficiência. Segundo Farias (2017) e Pereira (2020), tais grupos revelam sua grande influência nos encaminhamentos frente as conquistas e os desafios presentes na construção dos núcleos e comissões de inclusão e acessibilidade nas universidades, bem como na consolidação das ações e políticas promotoras de processos inclusivos.

A proposição de estratégias voltadas à produção de uma cultura mais inclusiva no mundo do trabalho e, especificamente nas universidades, é apresentada nas pesquisas de Nascimento Filho (2015), Pereira (2016), Pereira et al. (2017), Farias (2017), Pottmeier et al (2019) e Costa e Garcia (2020). Os autores salientam a importância da organização de processos formativos voltados tanto para as pessoas com deficiência, quanto para toda a comunidade acadêmica. A oferta de cursos de formação continuada pode contribuir para a orientação, habilitação e qualificação das pessoas com deficiência, possibilitando melhores condições de trabalho, como também favorecer a conscientização e o respeito a diversidade por todos aqueles que fazem parte da universidade, viabilizando a construção de redes de apoio que contribuam para o rompimento das barreiras impostas.

Neste sentido, Farias (2017) chama-nos a atenção para a construção de espaços formativos que não percam de vista o caráter político, histórico e cultural que constitui a compreensão dos fenômenos na sociedade, que por sua vez é marcada por uma história de exclusão e segregação das pessoas com deficiência (PEREIRA et al, 2017). Conforme anunciam Pottmeier et al. (2019), “a inclusão se trata de um processo político, pedagógico, cultural e social muito amplo” (p.2393).

Diante do exposto, finalizamos este eixo compartilhando a preocupação de diferentes pesquisadores frente ao baixo número de professores com deficiência atuando na educação superior (NASCIMENTO FILHO, 2015; PEREIRA, 2016; COSTA; GARCIA, 2020). A partir deste dado, Costa e Garcia (2020) questionam se a universidade está de fato preparada para receber as pessoas com deficiência e garantir a sua permanência neste espaço. Desta forma, os autores propõem que as ações promotoras de inclusão sejam direcionadas para além das mudanças curriculares e legislativas, destacando principalmente as transformações atitudinais (COSTA; GARCIA, 2020).

Escolarização, inclusão e acesso ao mundo do trabalho

No decorrer da análise proposta, identificamos que parte das pesquisas selecionadas realizaram alguns apontamentos e reflexões que indicam uma importante relação entre aspectos da educação escolar, processos de inclusão-exclusão e o acesso das pessoas com deficiência ao mundo do trabalho. Diante disso, reunimos neste eixo o total de seis estudos (GONÇALVES, 2013; ORLANDO; CAIADO, 2014; PEREIRA, 2016; PEREIRA et al., 2017; FARIAS, 2017; COSTA; GARCIA, 2020).

No trabalho de Gonçalves (2013), detectamos que as experiências escolares inclusivas, vivenciadas por um professor com deficiência visual, impactaram positivamente em seu caminho de chegada ao espaço da docência e, especificamente, em sua prática

pedagógica no ensino da Álgebra. Apesar de parte de sua alfabetização ter ocorrido em casa, o relato do professor parece ganhar um novo sentido quando este passa a contar sobre sua trajetória na escola regular e na universidade, destacando em diversos momentos a importância das mediações realizadas pelos professores e colegas, contribuindo para seu avanço nas etapas escolares e conquista do espaço no mundo do trabalho.

Orlando e Caiado (2014) concluem em sua pesquisa que, além dos investimentos e apoio familiar, o sucesso escolar e profissional de professores com deficiência na educação superior pode também estar relacionados ao papel da instituição escolar que, em sua função social, deve promover o desenvolvimento e a inclusão de todos os sujeitos. Já nos achados de Pereira (2016), os servidores demonstraram desconhecimento a respeito da inclusão no processo de escolarização básica das pessoas com deficiência e sua influência no acesso à universidade e ao mundo do trabalho. As opiniões se dividem na escolha entre escolas públicas ou privadas e ainda entre escolas regulares e as especializadas. De todo modo, há unanimidade ao apontarem que as escolas, em geral, ainda não estão aptas para a promoção de processos inclusivos, considerando a ausência de recursos e acessibilidade em que se encontram.

Pouco mais da metade (52%) dos entrevistados por Pereira et al. (2017) afirmaram que não há uma relação de garantia entre a educação escolar e o acesso ao mundo do trabalho, todavia, reconheceram que, as políticas públicas que garantem o acesso da pessoa com deficiência à educação, certamente possibilitaram a formação e qualificação adequada para o desenvolvimento de suas trajetórias profissionais.

Farias (2017) defende que a superação de processos escolares assistencialistas e segregacionistas é fundamental para a construção de uma sociedade mais inclusiva. Ao concluir sua tese, ressalta as implicações das condições econômicas e sociais na trajetória das professoras com deficiência em relação ao acesso à educação e, conseqüentemente, ao mundo do trabalho. A partir das entrevistas explanadas, torna evidente o quanto a falta de acesso à educação, informação e recursos adequados, por parte das famílias das participantes, foi decisiva na construção dos percursos escolares e profissionais para a atuação docente.

Segundo Costa e Garcia (2020), a construção da identidade social e profissional dos docentes com deficiência, que atuam na educação superior, é diretamente influenciada pelos tensionamentos presentes no espaço escolar, haja vista que a mesma escola que rotula, exclui e se reafirma a partir de políticas segregacionistas e conservadoras, também é mobilizada pelas ações de conscientização e respeito a diversidade. Em vista disso,

coadunamos com os pesquisadores na defesa intransigente de uma educação socialmente referenciada, despatologizante e humanizada.

Trajetórias de vida

Ao encontro do levantamento realizado por Giabardo e Ribeiro (2017), também identificamos a predominância da temática “Trajetórias de vida”, estando presente em 6 das publicações selecionadas (GONÇALVES, 2013; ORLANDO; CAIADO, 2014; PEREIRA, 2016; FARIAS, 2017; COSTA et al., 2020; COSTA; GARCIA, 2020). Tais percursos reúnem importantes aspectos da vida pessoal, escolar e profissional dos professores universitários com deficiência, conforme anunciam Costa e Garcia (2020), possibilita que àqueles que ainda são silenciados em seus espaços de trabalho, sejam vistos e escutados.

Ao apresentar a trajetória de vida do professor de matemática com deficiência visual, Gonçalves (2013) nos oferece pistas importantes para compreendermos como o docente tem constituído sua identidade profissional, bem como de que maneira suas experiências de vida influenciam na relação com seus alunos, especialmente aqueles que, como ele, possuem algum tipo de deficiência.

As histórias de três professores com deficiência, relatadas na pesquisa de Orlando e Caiado (2014) revelam o impacto da família e da escola no que tange ao acesso à educação e aos bens materiais. Estas mesmas conexões parecem ter grande relevância nas trajetórias de formação de professoras com deficiência que atuam em uma universidade na região nordestina (FARIAS, 2017).

Nos estudos de Pereira (2016), identificamos que o foco do pesquisador foi direcionado para a o período escolar na trajetória de vida dos servidores participantes da pesquisa. Por meio da aplicação de um questionário, o autor propôs verificar a percepção pessoal e geral das pessoas com deficiência frente aos seus processos de inclusão no período escolar. Em suas conclusões, pontuou que, apesar da existência de barreiras, os participantes consideraram seus processos de escolarização inclusivos.

Em um artigo recentemente publicado, Costa et al. (2020) apresentam-nos os tensionamentos gerados na trajetória de vida das pessoas com deficiência, diante do isolamento social vivenciado em decorrência da pandemia de Covid-19. Por meio das narrativas de um docente universitário e outras duas mulheres com deficiência, os pesquisadores problematizam as experiências de isolamento e exclusão vivenciadas pelas pessoas com deficiência ao longo da história da humanidade e, partir disso, como tal situação tem impactado nas tarefas cotidianas e, sobretudo, na constituição da subjetividade.

Dada a história recente no que tange à elaboração e consolidação das políticas públicas de acesso e permanência das pessoas com deficiência na educação e no mundo do trabalho, consideramos que ao debruçarmo-nos sobre as trajetórias apresentadas nas diferentes pesquisas, é possível então acompanhar a história de conquistas, retrocessos, desafios e tensões que compõem este campo, sendo escrita em tempo real por seus protagonistas. Tal percepção caminha ao encontro da urgência de darmos visibilidade para essas pessoas, consolidando o lema “Nada sobre nós, sem nós”, amplamente defendido a partir da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, como indicado por Farias (2017).

1.3.ENTRE LACUNAS E ENLACES: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES NESTE PERCURSO

A realização desta revisão de literatura tornou-se essencial para que pudéssemos situar os caminhos percorridos pelas pesquisas realizadas sobre a temática até o presente momento. Este exercício trouxe-nos informações valiosas para reconhecermos de que maneira, em nosso estudo, poderemos propor contribuições ao campo da educação especial e inclusiva, bem como às investigações voltadas à área docente e da educação superior.

A escassez de pesquisas voltadas ao tema da inclusão de docentes universitários com deficiência é destacada por diferentes autores (ORLANDO; CAIADO, 2014; PEREIRA, 2016; GIABARDO; RIBEIRO, 2017; FARIAS, 2017; POTTMEIER et al., 2019). O percurso legislativo ainda recente, que organiza as políticas públicas voltadas às pessoas com deficiência, parece estar se constituindo de forma paralela ao campo de estudo que, no decorrer dos últimos anos, vem se ocupando das discussões referentes ao acesso e permanência das pessoas com deficiência nos diferentes níveis na educação, bem como no mundo do trabalho.

Em tempos de inúmeros desmontes, sucateamento e corte de verbas voltadas à educação e à ciência (DUARTE, 2020), ressaltamos a influência dos investimentos públicos no campo científico para que se promova o avanço das políticas públicas, possibilitando a garantia de uma sociedade mais justa e inclusiva. Esta relação é evidenciada em nossa análise ao identificarmos que todos os estudos selecionados contaram com pesquisadores vinculados às universidades públicas, localizadas predominantemente no sudeste brasileiro, em detrimento das regiões norte e centro-oeste, que indicaram um baixo número de produções sobre a temática estudada. Tais dados refletem as desigualdades regionais e intra-regionais no que tange os investimentos de agências e organizações de fomento nesta região em nosso país.

Também nos chama a atenção a escassa presença da psicologia na formação dos autores, haja vista que, historicamente, tal profissão é fruto de uma estreita relação com o campo da educação escolar em seus diferentes contextos (ANTUNES, 2008). Enquanto profissionais em exercício nesta área, sentimo-nos mobilizadas a refletir sobre nossos espaços formativos, considerando a urgência de fortalecermos uma atuação pautada no compromisso ético e político da ciência e da profissão, alinhada à defesa de uma educação que seja de qualidade para todos, laica, gratuita e inclusiva (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2019).

No que se refere à organização dos principais temas abordados, buscamos sistematizar os trabalhos em quatro eixos principais, de modo que pudéssemos tecer nossas impressões e olhares de forma mais didática e compreensível. Reconhecemos que os enlaces entre esses eixos, que em um primeiro momento podem parecer repetitivos, nos apoiam na medida em pudemos identificar pautas comuns presentes nas pesquisas, como por exemplo a invisibilidade das pessoas com deficiência (FARIAS, 2017; COSTA et al., 2020; PEREIRA, 2020; COSTA; GARCIA, 2020), explicitada em nossas discussões apresentadas no eixo destinado às barreiras de acessibilidade, assim como nos apontamentos realizados no eixo das trajetórias de vida.

A predominância de trabalhos em que detectamos questões voltadas às barreiras de acessibilidade (GONÇALVES, 2013; ORLANDO; CAIADO, 201; NASCIMENTO FILHO, 2015; PEREIRA, 2016; GIABARDO; RIBEIRO, 2017; PEREIRA et al., 2017; FARIAS, 2017; POTTMEIER et al., 2019; COSTA et al., 2020; PEREIRA, 2020; COSTA; GARCIA, 2020) denunciam que esta é uma temática complexa, tendo em vista que, tais barreiras se constituíram ao longo de séculos na história da humanidade, sendo permeada por ações de exclusão, segregação e assistencialismo (POTTMEIER et al., 2019). Diante disso, a quebra dessas barreiras compõe um grandioso desafio na garantia do acesso e permanência das pessoas com deficiência nos diferentes espaços.

Sete estudos referiram-se de alguma forma às políticas de acesso e permanência dos professores com deficiência na universidade (NASCIMENTO FILHO, 2015; PEREIRA, 2016; PEREIRA et al., 2017; FARIAS, 2017; POTTMEIER et al., 2019; PEREIRA, 2020; COSTA; GARCIA, 2020).

Neste eixo destacamos as implicações da ausência de um mapeamento dos trabalhadores com deficiência nas universidades, impactando diretamente na elaboração de políticas inclusivas que estejam organizadas a partir de um viés coletivo, superando a atuação individualizante e assistencialista (PEREIRA, 2016; PEREIRA et al., 2017; POTTMEIER et al., 2019). Além disso, consideramos de grande relevância a sugestão de

diferentes pesquisadores para a criação de espaços formativos que possibilitem a qualificação e habilitação de toda a comunidade acadêmica, visando a construção de uma cultura universitária mais inclusiva (NASCIMENTO FILHO, 2015; PEREIRA, 2016; PEREIRA ET AL., 2017; FARIAS, 2017; POTTMEIER ET AL, 2019; COSTA; GARCIA, 2020).

A sistematização de um eixo voltado para os processos de escolarização e sua relação com a inclusão e o acesso de professores com deficiência no mundo do trabalho reuniu seis trabalhos (GONÇALVES, 2013; ORLANDO; CAIADO, 2014; PEREIRA, 2016; PEREIRA et al., 2017; FARIAS, 2017; COSTA; GARCIA, 2020). Em todas as pesquisas os autores concordam com a existência de uma estreita relação entre o processo de escolarização e o acesso ao mundo do trabalho, todavia, tal conexão não se constitui de forma direta e isolada, sendo permeada, por exemplo, por aspectos econômicos e sociais, pela influência das relações familiares (ORLANDO; CAIADO, 2014; FARIAS, 2017), pela necessidade de formação extra (PEREIRA, 2016), entre outros. Também enfatizamos aqui as contradições presentes no contexto escolar, que repercutem na construção de espaços laborais mais acolhedores e inclusivos (COSTA; GARCIA, 2020).

As trajetórias de vida configuram efetivamente as brechas e enlaces presentes nos percursos realizados pelos professores com deficiência, apresentados pelos pesquisadores em seis publicações (GONÇALVES, 2013; ORLANDO; CAIADO, 2014; PEREIRA, 2016; FARIAS, 2017; COSTA et al., 2020; COSTA; GARCIA, 2020). Suas histórias se encontram ao esbarrarem nas experiências de preconceito, invisibilidade e impedimento no acesso à educação e/ou ao mundo trabalho, ao mesmo tempo em que se distanciam a partir das especificidades relacionadas aos tipos de deficiência ou ainda pelas condições materiais que compõem suas experiências de vida. A partir de cada uma das narrativas, atravessadas por inúmeras contradições, pudemos acompanhar o protagonismo de professores com deficiência ao ocuparem suas próprias histórias, marcando as suas presenças nos espaços escolares e laborais.

Diante do exposto, enfatizamos e que, de modo geral, os dados levantados e sistematizados nesta revisão de literatura puderam nos oferecer importantes subsídios referentes ao tema proposto. A análise permitiu-nos ainda o alcance de temáticas que, sem dúvidas, indicam-nos a urgência dos estudos interseccionais⁶ que possam contribuir com o

⁶ Interseccionalidade é um termo proposto no final da década de 1970 por Kimberlé Crenshaw, uma jurista afro-americana ligada ao *Black Feminist*. Ribeiro (2020) alerta-nos que a interseccionalidade, enquanto uma metodologia de análise das conexões entre classe, raça e gênero, pode estar vinculada com diferentes perspectivas que desconsiderem a produção de desigualdades a partir das condições histórico-sociais. Nesse sentido, a autora afirma que “o materialismo histórico-dialético qualifica a interpretação desde um ponto de

campo da educação especial, abordando, por exemplo, as pautas de gênero, movimentos sociais, saúde mental ou ainda a pandemia causada pelo vírus da COVID-19.

Com o percurso realizado podemos considerar que, entre avanços e retrocessos nas políticas públicas, bem como os desafios vivenciados no chão da universidade, buscamos a costura do “fazer inclusão todos os dias”. Diante da sociedade capitalista que vivemos, que exclui para incluir, reconhecemos que nada está absolutamente garantido. A luta que tece a história se compõe em um amplo palco de disputas econômicas, políticas e sociais.

Na próxima seção, apresentaremos um breve percurso histórico a respeito da educabilidade da pessoa com deficiência, bem como de seu acesso ao mundo do trabalho, tendo como foco as pessoas surdas e/ou com deficiência auditiva.

vista de classe-raça-gênero” (p.58), situando cada uma dessas categorias de forma dialética e como parte da estrutura da unidade do sistema capitalista.

2. ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCABILIDADE DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E O INGRESSO NO MUNDO DO TRABALHO: SURDEZ E DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Nessa seção temos como intuito apresentar os aspectos históricos a respeito da educabilidade das pessoas com deficiência e de seu ingresso no mundo do trabalho, tendo como ênfase a surdez e/ou a deficiência auditiva. Em um primeiro momento abordaremos questões gerais sobre a educabilidade da pessoa com deficiência, em seguida, apresentaremos alguns marcos da trajetória educacional das pessoas surdas. Por fim, daremos um enfoque histórico, a partir do percurso legislativo, sobre o acesso das pessoas com deficiência ao mundo do trabalho.

Ao recuperar os aspectos históricos desta área do conhecimento, buscamos reconhecer as conexões, superações e determinações históricas e sociais que constituem a educabilidade e a inclusão profissional das pessoas com deficiência e surdas, bem como o modo como os processos de exclusão-inclusão têm permeado tais contextos (AMARAL, 1995; SIMIONATO, 2018). Conforme apontado por Barroco (2007, p.117), esse exercício se torna relevante à medida que nos revela, para além da aparência, os caminhos e as lacunas que constituem “uma dada práxis instituída” no atendimento às pessoas com deficiência em nosso país.

2.1. A EDUCABILIDADE DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Levando em conta que nossa pesquisa tem como sujeitos os professores universitários com deficiência, consideramos que a discussão proposta para este tópico se faz essencial para a compreendermos de que maneira essas pessoas puderam ter acesso ao sistema educativo em todos os níveis de ensino.

Apresentaremos um breve percurso histórico da deficiência sob o aspecto educacional, discorreremos a respeito da Educação Especial e os processos de inclusão-exclusão no âmbito da escolarização. Para tanto, tomaremos como ponto de partida os estudos de Mazzotta (2011), Mendes (2006) e Barroco (2007).

Ao iniciarmos nossas investigações a respeito da história da educabilidade das pessoas com deficiência, observamos que, a partir de pesquisas realizadas em países da Europa e da América do Norte, os estudiosos organizaram quatro fases no desenvolvimento do atendimento educacional às pessoas com deficiência (MENDES, 1995; SASSAKI, 1997). Deste modo é importante ressaltarmos que as fases apresentadas a seguir dizem respeito ao contexto europeu e norte-americano, marcado por determinadas condições históricas, econômicas e sociais no decorrer das respectivas épocas. Tal percepção caminha

ao encontro da tese central de Vigotski (2019) ao considerar que a deficiência, antes de sua natureza biológica, se constitui como uma condição social. A partir disso, destacaremos a seguir os quatro momentos.

A primeira fase, marcada pela **Negligência** na era pré-cristã, vai até o século XVII e teve como principal característica a completa ausência de cuidados e atendimento destinado àqueles que possuíam algum tipo de deficiência (MAZZOTTA, 2011; BARROCO, 2007).

Entre os séculos XVIII e XIX, na chamada Idade Moderna, localizou-se a chamada **Era da Segregação ou Institucionalização**. Nesse momento houve uma predominância da visão médica e organicista, tendo como marca a criação de inúmeras instituições especializadas e, desta forma, o atendimento às pessoas com deficiência se deu de modo a segregá-las do convívio social (MAZZOTTA, 2011; BARROCO, 2007). Acreditava-se que com o isolamento essas pessoas e, também, a sociedade estariam protegidas (MENDES, 2006). “A institucionalização foi um primeiro sinal de cuidado com essas pessoas e inspirou modelos educacionais para serem vivenciados nas clínicas e hospitais, embora ainda não se pensasse em estender esse modelo para as escolas” (LUNA, 2007, p.38).

Com a Revolução Francesa e as mudanças na concepção de homem e mundo, têm-se também um impacto na educação e no olhar para as pessoas com deficiência, ainda assim, mantém-se um modelo segregacionista (LUNA, 2007), que começa a perder força no final do século XIX até meados do século XX, fase que foi denominada como **Integração**. Neste momento já havia uma visão educacional para as pessoas com deficiência e estas eram formadas para se adaptarem o máximo que fosse possível aos espaços e situações de convívio social com os ditos “normais” (BARROCO, 2007).

Já a partir da década de 1980, com a maior organização social na luta pelos direitos das pessoas com deficiência e a elaboração de diversos documentos pautados pelos direitos humanos, têm-se um novo período, intitulado como **Fase da Inclusão**, norteado pela proposta de que todas as pessoas têm o direito de existir com respeito, possibilitando assim importantes caminhos para a construção de uma educação e sociedade mais inclusivas (BARROCO, 2007).

Ao direcionarmos nossos olhares para a história da Educação Especial brasileira, detectamos que o avanço do atendimento educacional especial se dará com características diferentes daquelas observadas na Europa e na América do Norte. As quatro fases identificadas em tais continentes parecem não estar representados na realidade brasileira (MENDES, 1995; DECHICHI, 2001).

A fase da Negligência, por exemplo, que em outros países ocorreu até o século XVII, esteve presente no Brasil até o início da década de 1950. Já o período de Institucionalização

se deu dois séculos após a ocorrência na Europa e na América do Norte, perdurando ao longo de 30 anos e fortalecendo ainda mais o discurso médico e a postura segregacionista no atendimento educacional de crianças e jovens (LUNA, 2007).

No recorte histórico da inclusão do processo educativo, de acordo com Jannuzzi (1992) a Educação Especial brasileira teve como ponto de partida a abertura das primeiras instituições voltadas à educação de pessoas surdas e cegas, que ocorreu ao final do século XIX. Como marco tivemos a criação do Instituto dos Meninos Cegos (1854) e o Instituto dos Surdos-Mudos (1857). Posteriormente, em 1874, as pessoas com deficiência intelectual puderam ser assistidas pelo Hospital Psiquiátrico da Bahia (atualmente conhecido como Hospital Juliano Moreira) e, em 1887, foi fundada a Escola México, uma instituição pública de ensino regular que também atendia as crianças com deficiência visual e física (MAZZOTTA, 2011).

Esse movimento de assistencialismo compõe todo o processo de efetivação da Educação Especial em nosso país. A educação das pessoas com deficiência não era uma preocupação (MENDES, 2001) do poder público e da sociedade e apenas aqueles com características e comportamentos desviantes tinham acesso à algum tipo de cuidado e atendimento educacional. As pessoas com limitações pouco evidentes acabavam sendo incorporadas em atividades mais simples junto à população rural não escolarizada (JANNUZZI, 1992).

Importante destacar que esse período foi atravessado por duas vertentes predominantes. A primeira, **denominada médico-pedagógica**, era norteadas pelo poder médico tanto nos diagnósticos quanto nas questões da prática pedagógica e segregava as pessoas a partir de uma lógica higienizadora. A segunda vertente, **denominada psicopedagógica**, pautava-se na aplicação de testes e escalas psicológicas, também segregando as pessoas e mantendo uma estreita relação com a medicina, o que propiciou a criação das chamadas escolas especiais (JANNUZZI, 1992).

Conforme temos pontuado, a expansão da Educação Especial ocorreu de forma paulatina. Até a primeira metade do século XX, as movimentações voltadas a educação das pessoas com deficiência tinham caráter segregacionista e higienista, distanciando-se de qualquer possibilidade de transmissão de conhecimento, tendo por objetivo, especificamente, a cura e reabilitação (DIAS, 2013). Esse período é marcado por uma forte ligação entre a educação e os laboratórios de psicologia pedagógica, fortalecendo a cultura dos testes de inteligência no contexto escolar (TEIXEIRA, 2020).

Nesse contexto, no decorrer da década de 1920, Francisco Campos propôs uma reforma nas escolas de Minas Gerais, pautada em um modelo higienista (TEIXEIRA, 2020)

. Em 1929, também em Minas Gerais, têm-se a chegada de Helena Antipoff (1892-1974). Helena foi aluna de Alfred Binet, psicólogo francês responsável pela criação dos primeiros testes de inteligência e, chegando em nosso país, ela tornou-se protagonista no atendimento educacional para as pessoas com deficiência por meio dos laboratórios de Psicologia. Nos primeiros anos da década de 1930, Antipoff criou a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais (DIAS; OLIVEIRA, 2013; TEIXEIRA, 2020), fortalecendo a abertura das escolas especiais e o enlace entre o poder público e a iniciativa privada. Com a criação de um Consultório Médico Pedagógico, as crianças eram encaminhadas por hospitais psiquiátricos ou escolas, sendo atendidas por Helena e alguns médicos voluntários (BORGES; BARBOSA, 2019).

A partir disso outras iniciativas como associações, institutos e sociedades começaram a ser organizadas com o intuito de prestar assistência médico-terapêutica às pessoas com deficiência, como por exemplo a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), que com o apoio da Sociedade Pestalozzi, foi criada em 1955 (VÉRAS, 2000).

Em 1961, com a regulamentação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1961), tivemos pela primeira vez a ideia de instituir uma política para que a pessoa com deficiência pudesse ser inserida no ensino regular. Entretanto, conforme indicado por Teixeira (2020), a legislação apenas regularizou o apoio do Estado ao movimento de assistência médico-terapêutica, que já vinha sendo prestado pelas associações filantrópicas. O texto foi apresentado com a possibilidade ou não da inclusão das pessoas com deficiência, indicando que, para tanto, seria necessário um enquadramento, uma adaptação dessas pessoas a partir de um ideal de normalidade (COTRIN, 2013; CARVALHO, 2019), conforme constatamos no trecho a seguir:

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. (BRASIL, 1961).

A partir da década de 1970, a Educação Especial passa a ocupar mais espaço nas reformas educacionais, porém ainda se mantém um viés de reabilitação e normalização dos sujeitos (FERREIRA, 2006; DIAS; OLIVEIRA, 2013). Em 1971, por exemplo, a Lei 5.692/1971, referente às Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, se manteve na mesma lógica da Lei de 1961. A própria organização e funcionamento do Ministério da Educação reforçava um modelo de Educação Especial pautado no controle e segregação pelas instituições privadas (TEIXEIRA, 2020).

Os anos de 1980 foram marcados por importantes movimentos em defesa dos direitos das pessoas com deficiência, impulsionados por organizações e pela sociedade civil. Neste período, ainda no final dos anos de 1970, surgem os primeiros cursos para a formação de professores para a Educação Especial e, no campo da ciência e pesquisa, foram criados os primeiros programas de pós-graduação com estudos voltados para essa área (BUENO, 2002).

A visão pautada na caridade e no assistencialismo começou a perder força e, no cenário internacional, identifica-se um aumento da preocupação com o campo da inclusão social e educacional. Em 1981 é proclamado o Ano Internacional das Pessoas com Deficiência e, a partir disso, diversas ações e documentos são organizados e publicados, como o Plano Nacional da Ação Conjunta para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (1985) (CORCINI; CASAGRANDE, 2016; MAZZOTTA, 1980).

Junto a essa grande movimentação no contexto internacional, o processo de redemocratização brasileira, marcado pela promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), deu início a um importante percurso para as conquistas no campo educacional, sinalizando o momento em que o Estado assumiu a educação como um direito de todos, incluindo as pessoas com deficiência (TEIXEIRA, 2020).

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (...).

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (...) III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; (BRASIL, 1988).

Pouco tempo depois da promulgação da Constituição, em outubro de 1989, foi sancionada a Lei nº 7.853/1989, que dispõe sobre apoio às pessoas com deficiência e a sua integração social, considerando, entre outros pontos, a Educação Especial como uma modalidade de ensino a ser ofertada de forma obrigatória e gratuita (BRASIL, 1989).

Nessa conjuntura, a década de 1990 surgiu com importantes movimentos internacionais em defesa da educação das pessoas com deficiência, que refletiram diretamente no contexto brasileiro. Conforme mencionamos anteriormente, em 1990 ocorreu a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em que foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e, em 1994 realizou-se a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, que resultou na elaboração da Declaração de Salamanca (BRASIL, 1997). Ambos os documentos foram subscritos pelo Brasil, possibilitando importantes avanços na organização e sistematização de políticas nacionais voltadas à integração escolar.

Já em meados dos anos de 1990 foi estabelecida a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 9394/1996 (BRASIL, 1996), que propôs a inclusão dos estudantes com algum tipo de deficiência, preferencialmente, em salas de aula de ensino regular. Conforme elucidado por Dias (2013), essa legislação não proibiu as escolas especiais, todavia, direcionou que os alunos com deficiência, altas habilidades ou superdotação passassem a frequentar as escolas regulares com o apoio do atendimento educacional.

Teixeira (2020) nos alerta que a Lei 9.394 de 1996 trouxe um importante reforço constitucional, porém, de acordo com o pesquisador, apenas em 1999, com o Decreto 3.298/1999 (BRASIL, 1999) é que pudemos alcançar mudanças mais significativas no campo da Educação Especial, haja vista que foi nesse decreto que se deu a regulamentação da Lei 7.853 de 1989, que propõe

Art. 25. Os serviços de educação especial serão ofertados nas instituições de ensino público ou privado do sistema de educação geral, de forma transitória ou permanente, mediante programas de apoio para o aluno que está integrado no sistema regular de ensino, ou em escolas especializadas exclusivamente quando a educação das escolas comuns não puder satisfazer as necessidades educativas ou sociais do aluno ou quando necessário ao bem-estar do educando. (BRASIL, 1989).

Com os estudos de Saviani (2013), compreendemos que a última década do século XX foi organizada a partir de uma significativa contradição. De um lado a promulgação da Constituição de 1988 possibilitou os avanços no campo legislativo, visando a garantia de direitos, principalmente à educação, em contrapartida, o avanço do neoliberalismo em diferentes países da Europa e da América indicaram um cenário de recuo do papel do Estado, prevalecendo as parcerias público-privadas (PERONI, 2013).

Neste contexto, o campo das políticas públicas voltadas às pessoas com deficiência foi se constituindo por diferentes atores sociais: órgãos governamentais, instituições especializadas, grupos de pessoas com deficiência e seus familiares, bem como toda a sociedade civil. Diante disso, observamos desde o início do século XXI, um movimento de contradições, disputas e interesses que vem protagonizando os avanços, conquistas e também retrocessos no campo da deficiência.

As primeiras décadas do novo milênio têm sido marcado pela produção de inúmeros documentos e diretrizes que, de modo direto e indireto, buscam legislar e orientar sobre o acesso das pessoas com deficiência à educação. De modo bastante breve, destacaremos algumas Resoluções, Leis e Decretos deste percurso, visando a compreensão de nosso momento atual.

No ano de 2001, foram instituídas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, através da Resolução nº 02/2001 da Câmara de Educação Básica do

Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2001). Esse documento acompanhou a mobilização social e política iniciada pela Constituição de 1988, fortalecendo o direito das pessoas com deficiência à educação escolar (BAPTISTA, 2015), todavia, conforme elucidado por Dutra et al (2008), a educação especial foi assegurada pelo atendimento educacional especializado, em um caráter complementar ou suplementar ao processo de escolarização, o que não favoreceu a efetivação de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino.

No ano seguinte uma importante política se destacou no campo da formação de professores na perspectiva da educação inclusiva. A Resolução nº 1/2002 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2002a) instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e definiu que as instituições de educação superior incluíssem, em seus currículos de formação docente, o preparo para o acolhimento à diversidade e o conhecimento das especificidades relacionadas às necessidades educacionais especiais dos estudantes.

Nessa trajetória alcançamos, em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (BRASIL, 2008a). Tal política foi elaborada a partir de um Grupo de Trabalho organizado pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial – SEESP. Destacando os marcos legais e normativos da história da Educação Especial brasileira, o grupo apresentou um diagnóstico dos indicadores de acesso das pessoas com deficiência à educação (ANTUNES; SILVA; ROSSETTO, 2015). E partir desse embasamento, a PNEEPEI trouxe como objetivos:

[...] 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 (DUTRA et al, 2008, p.14).

Conforme elucidado por Machado e Vernick (2013), a PNEEPEI de 2008 tornou-se um marco legal à medida que evidenciou uma ideia de educação inclusiva calcada na concepção de direitos humanos, considerando-a uma ação social, cultural, pedagógica e política. Com este documento, a Educação Especial passou por uma reestruturação que foi consolidada posteriormente por decretos que trataram, entre outras questões, sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) enquanto um serviço que não substitui o ensino regular. Além disso, cabe também destacar que a política contemplou a educação das

pessoas com deficiência em todos os níveis de ensino, possibilitando o alcance até a educação superior (TEIXEIRA, 2020).

Nos anos posteriores vimos, com base nos Censos da Educação Básica, um aumento significativo no número de matrículas dos estudantes com deficiência nas escolas de ensino regular em comparação às matrículas realizadas nas escolas especializadas. Entre os anos de 2007 e 2012 foi identificado um aumento de 102,77% no número de matrículas no ensino regular, passando de 306.136 em 2007 para 620.777 em 2012. Em contrapartida, nas escolas e classes especiais o fluxo foi decrescente e o número de matrículas apresentou queda de 42,70%, sendo 348.470 em 2007 e 199.656 em 2012 (INEP, 2013; LAPLANE, 2014). De acordo com Teixeira (2020) tal movimento se deu como um reflexo positivo da publicação da PNEEPEI de 2008. Conforme indicado no último Censo divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, no ano de 2021 (INEP, 2022) tivemos 156.077 estudantes com deficiência matriculados nas escolas ou classes especializadas, em contrapartida, no ensino regular foram recebidas 1.194.844 matrículas.

No âmbito da educação superior o processo de inclusão das pessoas com deficiência também se refletiu em um aumento no número de matrículas. De acordo com o Censo da Educação Superior, 23.250 pessoas com deficiência foram matriculadas no ano de 2011 (INEP, 2012). Quase dez anos depois, em 2020, o número de matrículas passou para 55.829 (INEP, 2021). Tal aumento vem sendo fortalecido a partir de um conjunto de políticas educacionais, como a Política de Cotas, instituída pela Lei nº. 12.711 de 2012 (BRASIL, 2012) e Lei 13.409 de 2016 (BRASIL, 2016), que tratam sobre a reserva de vagas nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Além da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), que prevê recursos de acessibilidade às pessoas com deficiência desde os processos seletivos para acesso e permanência na educação superior e formação profissional e tecnológica.

Nesse contexto, corroboramos com as ideias apresentadas por Anache e Cavalcante (2018). As autoras alertam que, apesar do aumento no número de matrículas, as condições de permanência de estudantes com deficiência na universidade ainda são bastante precárias. Em seus estudos, as pesquisadoras identificaram a ausência de investimentos na formação de professores, adequação de currículo e infraestrutura, além das barreiras burocráticas e atitudinais, refletindo ainda um olhar biologizante e patologizante no que tange o processo de escolarização na Educação Superior.

Lopes e Tyminski Junior (2021) destacam ainda que, especificamente no campo da surdez e deficiência auditiva, uma das principais barreiras na inclusão das pessoas surdas é a ausência de pares linguísticos, que viabilizam a comunicação e interação entre todos.

2.2. SOBRE A EDUCABILIDADE DA PESSOA SURDA

Consideramos a importância da construção de um tópico voltado a especificidade da pessoa surda à medida que, ao buscarmos os enlaces entre deficiência, educação/formação e trabalho, encontramos alguns dados que merecem destaque, contribuindo diretamente para a discussão proposta em nossa pesquisa.

Traremos em um primeiro momento o percurso histórico das pessoas surdas sob a perspectiva educacional, destacando as correntes metodológicas ou filosóficas: **oralismo**, **comunicação total**, **bilinguismo** e, de modo mais recente, a **translinguagem**. Em seguida, evidenciaremos alguns marcos legais referentes às pessoas surdas no Brasil. Deste modo, objetivamos movimentar nossas discussões para os enlaces e empasses nos processos de inclusão-exclusão e o acesso das pessoas surdas à educação escolar, impactando também em seu acesso ao mundo do trabalho.

Nosso ponto de partida caminha ao encontro dos achados a respeito da história da deficiência, conforme evidenciamos nos tópicos anteriores. De acordo com Sacks (2010) até meados do século XVIII os surdos eram

(...) incapazes de comunicar-se livremente até mesmo com seus pais e familiares, restritos a alguns sinais e gestos rudimentares, isolados, exceto nas grandes cidades, até mesmo da comunidade de pessoas com o mesmo problema, privados de alfabetização e instrução, de todo o conhecimento do mundo, forçados a fazer os trabalhos mais desprezíveis, vivendo sozinhos, muitas vezes à beira da miséria, considerados pela lei e pela sociedade como pouco mais do que imbecis — a sorte dos surdos era evidentemente medonha (p.15).

Conforme elucidado por Goldfeld (1997), o século XVIII foi considerado promissor para a educação dos surdos, porém, ainda no século XVI já haviam registros dos primeiros estudos voltados aos modelos de ensino para os surdos. Na Espanha eram utilizadas a datilologia do alfabeto manual, a escrita e a oralização. Em 1750, na França, Charles Michel de L'Épée criou os chamados sinais metódicos, tendo como base a linguagem gestual utilizada pelas pessoas surdas. Já em 1817, nos Estados Unidos, foi criada a primeira escola permanente para estudantes surdos (POKER, 2011). E no Brasil, em 1856, a convite de Dom Pedro II, um educador francês surdo, chamado H Ernest Huet, chegou ao país para educar duas crianças surdas. No ano seguinte, também no Brasil, foi criado o Instituto Imperial de Surdos-Mudos, que tinha como metodologia a Língua Francesa de Sinais. Neste período havia a defesa pela educação pública e gratuita para todos os surdos (ROCHA, 2009).

Alguns anos depois, especificamente no ano de 1880, ocorreu o emblemático Congresso Internacional de Educação de Surdos em Milão, na Itália, que objetivou debater sobre o tipo de educação que os surdos deveriam receber. O evento contou com a presença e o investimento majoritário de pesquisadores e professores ouvintes, havendo uma exclusão dos surdos nos debates e votação. Nessa conjuntura, a educação oralista tomou força e foi escolhida como a mais adequada, em detrimento da língua de sinais, que foi abolida pelas escolas (SACKS, 2010). Na época, os participantes do Congresso alegaram que a decisão foi pautada na tese de que, sem o oralismo, as crianças perderiam a capacidade de fala (STROBEL, 2008). Contudo, conforme destacado por Nakagawa (2012), a tendência para a escolha do oralismo estava diretamente influenciada pelo campo filosófico, religioso e político. Na filosofia os estudiosos defendiam que o acesso a razão só era possível através da comunicação oral. Já na perspectiva dos religiosos, acreditava-se que a língua oral também era imprescindível para a doutrina cristã e, a sua ausência, tornava-se inviável o acesso à palavra de Deus. Quanto ao campo político, vivenciava-se um período de extinção dos dialetos locais e, desse modo, a organização de uma língua específica para surdos era vista como uma ameaça (NAKAGAWA, 2012).

Nesse contexto, a hegemonia oralista foi instalada e, por mais de cem anos, as pessoas surdas vivenciaram a proibição da língua de sinais, perdendo seu direito linguístico cultural. Nas escolas a prioridade passou a ser a reabilitação da fala e uma suposta “cura” da surdez (PERLIN; STROBEL, 2008), deixando de lado a formação e educação escolar. No território brasileiro o oralismo foi adotado pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (antigo Instituto Imperial de Surdos-mudos) no ano de 1911, todavia, de acordo com Goldfeld (1997), os estudantes, como forma de resistência, permaneceram utilizando a língua de sinais, ainda que fossem proibidos.

No decorrer dos anos o método oralista passou a gerar graves consequências no processo de aprendizagem e no desenvolvimento das funções psicológicas das pessoas surdas, ocasionando a produção do fracasso escolar (GÓES, 1996), no entanto, ao invés de críticas ao método, destacou-se um movimento de culpabilização dos estudantes surdos e de suas famílias (VIEIRA; MOLINA, 2018).

Somente nos anos de 1960 as pesquisas a respeito da língua de sinais começam a crescer e, já na década de 1970, um novo método passa a ser discutido, denominado: comunicação total. (LACERDA, 1998). Para Stewart (1993), essa abordagem é a “prática de usar sinais, leitura orofacial, amplificação e alfabeto digital para fornecer inputs linguísticos para estudantes surdos, ao passo que eles podem expressar-se nas modalidades preferidas” (p. 118). O objetivo da comunicação total era possibilitar a comunicação entre

surdos-surdos e surdos-ouvintes e assim viabilizar o desenvolvimento das crianças e jovens surdos (GOLDFELD, 1997; LACERDA, 1998). No Brasil essa prática foi implementada no final dos anos 1970 (HAHN et al, 2021).

Entre avaliações e pesquisas sobre esse método, identificou-se que as práticas relacionadas à comunicação total, em comparação ao oralismo, contribuíram para a formação e comunicação dos estudantes, entretanto, as críticas se apresentaram mais relevantes (LACERDA, 1998; CAPOVILLA, 2000). Barros e Alves (2019) afirmam que o referido método seria a soma do oralismo com a linguagem gestual e a língua de sinais. Deste modo, o uso concomitante dos métodos dificultava a compreensão dos surdos e os sinais acabaram sendo utilizados apenas como um acessório à língua oral (LACERDA, 1998; CAPOVILLA, 2000).

Com o fortalecimento das pesquisas sobre as línguas de sinais, novos métodos foram sendo sistematizados e direcionados para o que se denomina como educação bilíngue (LACERDA, 1998). A proposta é que a pessoa surda tenha a língua de sinais como primeira língua e, de forma secundária, se comunique através a língua oficial de seu país (HAHN et al, 2021). Nesse sentido, a segunda língua é desenvolvida na modalidade escrita e, se possível com a oralização (BARROS; ALVES, 2019). A partir do ensino das pessoas surdas, o bilinguismo surgiu com o objetivo de promover o desenvolvimento da linguagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento humano de forma plena. Assim, destacamos também a importância deste método para a construção de uma cultura e identidade das pessoas surdas (HAHN et al, 2021).

No Brasil, as limitações e desafios do bilinguismo se constituem, sobretudo, em um cenário educacional marcado pela falta de recursos e investimentos na formação docente, no uso de tecnologia adequada, na efetivação de políticas públicas educacionais inclusivas, entre outros aspectos que visam promover a educação das pessoas surdas. A partir disso, tendo como base os estudos de Cavalcanti (2013), Ribeiro (2021) propõe que a educação de surdos seja repensada, visando a garantia do direito linguístico dessas pessoas. Para tanto, a autora defende uma educação linguística ampliada no contexto da surdez, que supere a padronização dos surdos e a hierarquização de línguas, em uma perspectiva translíngue. Para Ribeiro (2021) a translíngua vai ao encontro de um campo educacional que contempla as identidades e as diversidades social, histórica e cultural de todos.

No Brasil, recentemente o Estado reconheceu a educação bilíngue desde a educação básica até a educação superior. A Lei nº 14.191/21 (BRASIL, 2021) altera a Lei nº9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), deliberando sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos, assegurando a LIBRAS (Língua Brasileira de

Sinais) e o português escrito como primeira e segunda língua, respectivamente, em todos os níveis de ensino. A referida lei compõe um importante marco legal na luta pelos direitos das pessoas surdas.

Antes disso tivemos, em 2002, o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais por meio da Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002b), que dispõe sobre a inclusão do ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) nos cursos de formação docente, fonoaudiologia e educação especial. Porém, cabe ressaltar que a regulamentação dessa lei ocorreu somente três anos depois de sua sanção, por meio do Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005). Em seu Capítulo I, o documento apresentou a definição para pessoas surdas e pessoas com deficiência auditiva

Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz (BRASIL, 2005).

O documento deliberou sobre a inclusão da LIBRAS como disciplina curricular, a formação do docente e do instrutor de LIBRAS, o ensino da língua portuguesa para os estudantes surdos, entre outras questões voltadas ao direito linguístico e o acesso à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva.

Outros importantes marcos legais para a comunidade surda foram as Leis nº 11.796/2008 (BRASIL, 2008b) (que instituiu o dia 26 de setembro como o Dia Nacional dos Surdos) e nº 12.319/2010 (BRASIL, 2010) (que regulamentou a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS).

Mediante o exposto a respeito da educabilidade da pessoa surda, observamos que muitos são os caminhos, avanços e retrocessos apresentados em relação aos métodos de ensino, bem como ao aparato legal construído até o presente momento. Deste modo, corroboramos com Vigotski (2019) ao defender a multiplicidade dos caminhos para o desenvolvimento da linguagem das crianças surdas, visando a sua humanização e, diante disso, a importância de uma *educação social*, ou seja, uma educação direcionada à atividade laboral visando à expansão dos processos de humanização e que tenha por objetivo o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e a participação ativa dos sujeitos com e sem deficiência nas atividades laborais e sociais (DAINEZ; FREITAS, 2018; VIGOTSKI, 2019)

Discorreremos com maior aprofundamento a respeito deste conceito na seção três de nossa pesquisa, em que objetivamos apresentar as contribuições da psicologia histórico-cultural no que tange nosso objeto de estudo.

2.3. TRABALHO E AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: ALGUNS ASPECTOS HISTÓRICOS

No decorrer de nossa pesquisa, consideramos importante também destacar de que maneira tem se constituído a inserção dos trabalhadores com deficiência no mundo do trabalho e, especificamente, dos docentes com deficiência na Universidade. Tal discussão visa auxiliar-nos na compreensão sobre como o trabalho vem sendo atrelado à trajetória das pessoas com deficiência, a partir das condições históricas e sociais.

Tomamos como ponto de partida que, é através do trabalho que o homem transforma a natureza, produz seus meios de existência, satisfaz suas necessidades e, neste processo, também transforma a si mesmo (MARX; ENGELS, 1996). Deste modo, questionamo-nos, a partir dos limites de uma sociedade capitalista, atravessada pelo trabalho enquanto atividade estranha⁷ ao trabalhador, de que maneira as pessoas com deficiência têm sido inseridas nesse processo? Quais os marcos legais que subsidiam essa inserção?

Atualmente, estima-se que haja cerca de 1 bilhão de pessoas com deficiência no mundo, o equivalente a 15% da população mundial (OMS, 2012). Neste grupo, aproximadamente 80% dos indivíduos encontram-se em idade produtiva (OIT; MPT, 2021). No Brasil, o número de pessoas com algum tipo de deficiência chega a 17,3 milhões, o que corresponde a 8,4% da população total de nosso país. Neste conjunto, no ano de 2019, cerca 67,6% das pessoas com 18 anos ou mais declararam não ter instrução ou possuir apenas o ensino fundamental incompleto. Já em relação ao número de contratações de pessoas com deficiência, a mesma pesquisa indicou que apenas 25,4% deste grupo estava com algum tipo de ocupação (IBGE, 2020). Em relação às pessoas com algum grau de deficiência auditiva, enquanto sujeitos de nossa pesquisa, identificamos que, entre os 10,7 milhões de indivíduos com esse tipo de deficiência, apenas 37% estão em atividade nos postos de trabalho (INSTITUTO LOCOMOTIVA, 2019).

A partir disso, ao debruçarmo-nos sobre os registros históricos a respeito da inserção e inclusão das pessoas com deficiência no mundo do trabalho, observamos que, no âmbito mundial, as primeiras ações se deram em um período após a I e II Guerras Mundiais. Nesse

⁷ “No sistema capitalista o trabalho é a exteriorização da natureza humana e, ao mesmo tempo, é alheio e estranho ao ser humano, ou mesmo, que o trabalho estranhado é a forma na qual a externalização da natureza humana se materializa no capitalismo” (SILVESTRE; AMARAL, 2015, p.70).

contexto em que a Europa necessitava de mão-de-obra para o seu reestabelecimento econômico e social, os soldados veteranos, que haviam adquirido algum tipo de deficiência em decorrência dos combates, foram reinseridos ao mundo de trabalho (METTS, 2000; FERNANDEZ, 2012). Tal movimento colaborou para o aumento na contratação das pessoas com deficiência pelas organizações, todavia, esse processo ainda não pôde ser considerado inclusivo, ocorrendo apenas a inserção das pessoas nos espaços, sem que houvesse mudanças efetivas na cultura organizacional (FERNANDEZ, 2012; RIBEIRO et al, 2014).

Até meados do século XX as pessoas com deficiência eram predominantemente vistas como incapazes, adoecidas e impossibilitadas para exercer autonomia e direcionar suas predileções em relação à trajetória educacional e profissional (CAMARGO; GOULART JUNIOR; LEITE, 2017). Sob forte influência do modelo biomédico de deficiência, as oportunidades de trabalho eram ofertadas de forma pontual e sob um aspecto de caridade ou responsabilidade social, haja vista que não havia uma legislação que indicasse a obrigatoriedade desse tipo de contratação (COUTINHO; RODRIGUES; PASSERINO, 2017).

Somente entre as décadas de 1960 e 1970, com as importantes movimentações sociais na luta pelos direitos humanos, surgiu o chamado modelo social de deficiência, que na contramão da visão biomédica, passou a compreender a deficiência sob uma perspectiva social e não individual (VIANA, 2018). A partir disso as discussões, estudos, documentos e conseqüentemente os avanços legislativos neste campo passaram a integrar os modelos biomédico e social, resultando em um olhar biopsicossocial para a deficiência (RODRIGUES; PEREIRA, 2021).

Nesse percurso observamos que, no Brasil, os marcos legais voltados ao mundo do trabalho e as pessoas com deficiência têm como ponto de partida o Decreto-Lei nº. 5.452, de 1º de maio de 1943, que promulgou a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT. A referida Lei contempla, por exemplo, as condições para a prevenção de acidentes de trabalho, a contratação de aprendizes com deficiência, bem como a situação de empregados readaptados por motivo de deficiência e a aposentadoria por invalidez (BRASIL, 1943). Posteriormente, já na primeira metade da década de 1960, os Decretos n. 48.959-A/1960 (BRASIL, 1960) e o n. 53.264/1963 (BRASIL, 1963), referentes a política da Previdência Social, apresentaram questões voltadas ao auxílio-doença e aos processos de reeducação e readaptação profissional.

Todavia, conforme já temos anunciado em outros momentos nesta seção, o final da década de 1980 e os últimos anos do século XX, sob grande influência das discussões e

movimentações mundiais e do processo de redemocratização do país, marcam um período de maior intensidade no percurso legislativo deste campo.

Com a Constituição Federal de 1988 obtivemos a garantia de proteção e integração das pessoas com deficiência, proibindo a discriminação quanto aos salários e critérios de admissão desses trabalhadores, assegurando benefícios às pessoas com deficiência com baixa renda, prevendo a habilitação, reabilitação e integração dessas pessoas ao meio social e, especificamente em seu artigo 37, inciso VIII, estabelecendo sobre a reserva de cotas para pessoas com deficiência nos cargos e empregos públicos (BRASIL, 1988).

A partir disso, ao encontro da Constituição de 1988, no ano seguinte foi sancionada a Lei nº. 7.853/1989 (BRASIL, 1989), que ao tratar sobre os direitos individuais e sociais das pessoas com deficiência, endossou também o direito à formação, qualificação profissional e acesso ao mundo do trabalho.

Nesse curso, a década de 1990 se inicia com a promulgação de importantes leis referentes ao acesso das pessoas com deficiência aos postos de trabalho. Em 1990 obtivemos a aprovação da Lei nº. 8.112/1990, que dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais, assegurando a destinação de vinte por cento das vagas em concursos públicos para as pessoas com deficiência (BRASIL, 1990).

Em maio de 1991, alinhado com as discussões e organizações mundiais, o Brasil ratificou a Convenção nº 159, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que tratou sobre Reabilitação Profissional e Emprego de Pessoas Deficientes (BRASIL, 1991). O documento visava a garantia da igualdade de oportunidade e tratamento a todas as categorias de pessoas deficientes no que se refere a emprego e integração na comunidade. No mesmo ano, em julho de 1991, foi sancionada a Lei nº. 8.213/1991, conhecida como “Lei de Cotas” (BRASIL, 1991), contemplando em seu artigo 93 a obrigatoriedade na contratação das pessoas com deficiência, conforme indicado a seguir:

Art. 93. A empresa com 100 (cem) ou mais empregados está obrigada a preencher de 2% (dois por cento) a 5% (cinco por cento) dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência, habilitadas, na seguinte proporção: I - até 200 empregados.....2%; II - de 201 a 500.....3%; III - de 501 a 1.000.....4%; IV - de 1.001 em diante.....5%. V - (VETADO) (BRASIL, 1991).

Nesse contexto, cabe ressaltar que a normatização para o preenchimento de cargos por pessoas com deficiência ou beneficiários reabilitados só ocorreu em 1998, por meio da Portaria n.4677, do Ministério de Estado da Previdência e Assistência Social (BRASIL, 1998). E a regulamentação da Lei nº. 7.853/1989, que dispõe sobre a Política Nacional para

a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, se deu no ano seguinte, em 1999, por meio do Decreto n.3.298/1999 (BRASIL, 1999), encerrando as conquistas obtidas no decorrer do século XX.

Já nos primeiros anos do século XXI, a Portaria n.1.199/2003, publicada pelo Ministério do Trabalho e Emprego (BRASIL, 2003), deliberou a imposição da multa administrativa pela infração ao Art. 93 da Lei nº. 8.213/1991, que determina às empresas o preenchimento de cargos com pessoas portadoras de deficiência ou beneficiários reabilitados. Com essa normativa, identificou-se um aumento relevante de contratações das pessoas com deficiência pelas empresas.

Desde então, observa-se que o crescimento do número de funcionários com deficiência vem colaborando para a maior compreensão a respeito da legislação trabalhista voltada às pessoas com deficiência e, deste modo, resultando em um melhor preparo social, estrutural e organizacional nas empresas. Entre os anos de 2000 e 2018, verificou-se um aumento de mais de 20.000% no número de contratações, saltando de 2,3 mil para 486 mil o número de admissões das pessoas com deficiência, o que também vem contribuindo significativamente para um maior crescimento econômico e o desenvolvimento social de nosso país (OIT; MPT, 2021). Em 2012, também o Ministério do Trabalho e Emprego publicou a Instrução Normativa da Secretaria de Inspeção do Trabalho – SIT n.98 (BRASIL, 2012), estabelecendo os procedimentos de fiscalização no cumprimento das normas destinadas à inclusão no trabalho das pessoas com deficiência e beneficiários da Previdência Social reabilitados, assegurando, com igualdade, o pleno exercício profissional dessas pessoas.

Mais adiante, a aprovação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência em 2015 (BRASIL, 2015), ao tratar sobre os direitos e liberdade das pessoas com deficiência, reafirmou e assegurou o direito ao trabalho, à habilitação e reabilitação profissional, tratando ainda sobre as condições para o acesso e permanência nos postos de trabalho. A referida Lei tem ganhado força a medida em que a publicação de decretos viabiliza a sua regulamentação, tornando-a uma das principais legislações que compõem a trajetória legal dos direitos das pessoas com deficiência.

Diante desse breve levantamento histórico, identificamos que na contramão dos inúmeros avanços legislativos, os empasses e desafios para a absorção das pessoas com deficiência pelo mundo do trabalho se mostram bastante significativos. De acordo com Rodrigues e Pereira (2021), ainda vivenciamos um alto índice de desemprego dessa população, haja vista que, apesar das supostas garantias apresentadas em lei, a efetividade

dos processos de inclusão está relacionada a um conjunto de fatores econômicos, culturais e organizacionais.

Grande parte das empresas não direcionam seus investimentos para a capacitação e adaptação de recursos humanos e tecnológicos, visando oferecer as condições adequadas de trabalho. Além disso, a partir do contexto social em que vivem, as próprias pessoas com deficiência acabam por desacreditar em suas habilidades e potencialidades fortalecendo um estigma de serem incapazes e dependentes. Nesse contexto, é comum observarmos a contratação de pessoas com deficiências consideradas leves (RODRIGUES; PEREIRA, 2021) ou ainda a disponibilidade de vagas ser restrita a cargos que exigem baixa escolaridade e pouca qualificação, diminuindo possíveis custos e adaptações dos empregadores (SIMONELLI; JACKSON FILHO, 2017). No que tange a inclusão das pessoas surdas ou com deficiência auditiva, destacamos ainda que, para além das barreiras atitudinais, evidenciam-se também as barreiras comunicacionais, haja vista o baixo número de pessoas que tem o conhecimento da LIBRAS, especialmente entre os ouvintes (ZALASIK; BUDDE, 2021).

Direcionando nossos olhares para os professores com deficiência nas universidades, deparamo-nos com os dados do Censo da Educação Superior de 2018 (INEP, 2019). De acordo com o referido levantamento, o Brasil conta com 384.474 docentes na educação superior e, deste total, 0,43% declararam ter algum tipo de deficiência, o que equivale a cerca de 1.655 profissionais (INEP, 2019). Entre os tipos de deficiência, a maior parte (48,44%) apresenta deficiência física, 17,98% possui algum tipo de deficiência auditiva, enquanto 9,24% são pessoas surdas. Vale destacar ainda a prevalência dos homens com deficiência na docência universitária (NASCIMENTO et al., 2021), indicando que as mulheres com deficiência, encontram-se ainda mais vulneráveis, atravessadas pelos desafios da inclusão-exclusão, que por sua vez são potencializados pelas desigualdades de gênero (OIT; MPT, 2021; VERONEZI; RIBEIRO; GOMES, 2022).

Nesse contexto, podemos hipotetizar que o baixo número de docentes com deficiência pode estar relacionado aos entraves no acesso à educação em todos os níveis de ensino, interferindo na formação e qualificação profissional, como também pelo desconhecimento e preconceito sobre ter ou não algum tipo de deficiência (NASCIMENTO et al, 2021). Corroboramos ainda com Pottmeier et al (2019), que ao estudarem sobre os servidores com deficiência em uma universidade pública, evidenciaram que as barreiras enfrentadas pelos trabalhadores com deficiência nesse espaço, podem ter um peso ainda maior quando somadas às condições precárias de trabalho nas universidades públicas brasileiras, propiciando situações de adoecimento físico e psíquico.

Deste modo, a partir dos dados apresentados, detectamos que, para além das leis, decretos e normativas voltadas aos direitos trabalhistas, o percurso também inclui legislações que englobam os direitos humanos das pessoas com deficiência, ou seja, o direito à educação, saúde, transporte, entre outras áreas. Tal percepção torna evidente que, a efetividade dos processos de inclusão no mundo do trabalho, dependem não somente de políticas trabalhistas, mas também de sua organização e articulação com as políticas educacionais, de saúde, entre outras (SIMONELLI; JACKSON FILHO, 2017), além da sistematização de políticas internas nos ambientes corporativos, a fim de reconhecer o perfil de suas equipes de trabalho e, assim, viabilizar a acessibilidade, a formação adequada e a permanência das pessoas com deficiência nos diferentes espaços.

2.4 ENTRE MARCAS E HISTÓRIAS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES NESTE PERCURSO

Entendemos ser oportuno destacar algumas considerações a respeito dos estudos e discussões apresentadas no decorrer desta seção, viabilizando uma maior compreensão do leitor. No início dessa seção tratamos sobre a educabilidade das pessoas com deficiência. Iniciamos discorrendo sobre quatro fases que sistematizam o atendimento educacional direcionado à essas pessoas, a saber:

A **Era da Negligência**, marcada pela ausência de cuidado e atendimento. A **Era da Segregação ou Institucionalização**, destacada pela visão médica e organicista, visando o isolamento dos sujeitos com deficiência. A **Era da Integração**, período em que já havia uma perspectiva educacional para as pessoas com deficiência, entretanto, ainda se defendia uma proposta de adaptação à normalidade. E por fim a **Era da Inclusão**, pautada no princípio dos direitos humanos, possibilitando ações voltadas à defesa de uma educação e sociedade mais inclusivas.

Já no contexto brasileiro, o campo da Educação Especial, embasado em uma visão assistencialista, teve como marco inicial a criação de instituições como o Instituto dos Meninos Cegos e o Instituto dos Surdos-Mudos, que ocorreram em meados do século XIX. No decorrer do século XX, identificamos a hegemonia de uma perspectiva ainda bastante assistencialista na educação das pessoas com deficiência, centrada em uma visão médica, higienista e psicométrica. Neste período acompanhamos um fortalecimento do enlace entre a psicologia e a educação, potencializando ações segregacionistas.

Apenas no final da década de 1980, com o a redemocratização brasileira e os importantes movimentos mundiais é que reconhecemos os avanços mais significativos no campo da Educação Especial, refletindo de forma mais recente em um aumento no número

de matrículas dos estudantes com deficiência tanto na educação básica, quanto na educação superior. Entretanto, é válido destacar que as condições de acesso e permanência dessas pessoas nas escolas e universidades ainda são atravessadas por muitos empasses e desafios.

Na sequência, optamos por evidenciar alguns aspectos específicos na educação das pessoas surdas. Além dos marcos legais que se somam aos destaques já apresentados, nos orientamos a partir de quatro correntes metodológicas ou filosóficas.

O **oralismo**, que em decorrência do marcante Congresso de Milão (1880), instalou-se de forma hegemônica, proibindo o uso da língua de sinais por mais de cem anos. A **comunicação total**, que utilizando gestos, língua de sinais e a oralização, buscou promover, em especial, a comunicação entre surdos-surdos e surdos-ouvintes, contribuindo para o desenvolvimento das crianças e jovens surdos. O **bilinguismo**, que propõe que a pessoa surda tenha como língua materna a língua de sinais e, para a modalidade escrita, tenha a língua oficial de seu país. E a **translinguagem**, que defende uma educação linguística ampliada no contexto da surdez, contemplando a diversidade cultural, social e histórica das pessoas surdas.

Por fim, consideramos relevante apresentar alguns aspectos a respeito das legislações brasileiras voltadas ao acesso das pessoas com deficiência ao mundo de trabalho. Tendo como ponto de partida a Consolidação das Leis do Trabalho, em 1943, destacamos decretos, leis e normativas que, no decorrer dos anos, tem assegurado e reforçado os direitos humanos das pessoas com deficiência no que diz respeito ao acesso ao mundo do trabalho, habilitação e reabilitação profissional, formação e qualificação, bem como o direito à educação, saúde, transporte, entre outras áreas, a fim de viabilizar as condições de acesso e permanência nos diferentes contextos.

Destacamos ainda dados específicos em relação a população com algum tipo de deficiência auditiva e evidenciamos, com o apoio do Censo da Educação Superior de 2018, a proporção de professores com deficiência nas universidades brasileiras e o que essa realidade nos revela até o presente momento.

Assim, ao compreendemos a luta pelos direitos históricos, sociais, educacionais e trabalhistas das pessoas com deficiência, mediada por avanços e retrocessos, encontros e desencontros, identificamos uma história viva, de conquistas recentes, emblemáticas e até mesmo contraditórias. Uma história ainda impactada pelo percurso de exclusão e extermínio, atravessada pelos interesses religiosos, políticos e econômicos, que desumaniza os sujeitos com deficiência diante de uma perspectiva reducionista e biologizante. Uma história que resiste e, em sua essência, permanece buscando a humanização, o desenvolvimento e o protagonismo das pessoas surdas.

Na próxima seção, abordaremos alguns pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, que poderão contribuir para uma maior compreensão de nossos estudos frente à formação e atuação de professores da educação superior com surdez e/ou deficiência auditiva.

3. DEFICIÊNCIA E SURDEZ: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Considerando que o objetivo de nossa pesquisa é compreender a trajetória de professoras universitárias surdas no que tange o processo de inclusão profissional, temos como finalidade desta seção apresentar algumas contribuições da Psicologia-Histórico-Cultural para este campo de estudo, expondo os fundamentos teórico-metodológicos que sustentam as proposições de Vigotski acerca da deficiência e da surdez, especialmente o protagonismo da linguagem para o desenvolvimento humano. Em seguida apontaremos algumas reflexões sobre o conceito de *pereživânie* (vivência), abordando-a enquanto uma unidade de análise da relação entre consciência, personalidade e meio.

3.1. CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DA DEFECTOLOGIA SOVIÉTICA

Em nosso estudo até o presente momento, reconhecemos que ao longo dos anos as pessoas com deficiência foram tratadas de diferentes formas. Por muito tempo elas foram marginalizadas e excluídas do convívio social, atravessando experiências desumanizadoras. Mais recentemente, na contramão deste percurso, e especialmente a partir do século XX, deparamo-nos com um significativo movimento no campo social, político e acadêmico na luta em defesa dos direitos humanos e, entre eles, os das pessoas com deficiência. É neste período que, conforme destacado por autores como Barroco (2007) e Kassar (2013), a Psicologia Histórico-Cultural surge em defesa de um olhar progressista e humanizador para todas as pessoas, incluindo aquelas com algum tipo de deficiência.

Apesar de Vigotski não apresentar as questões da deficiência como seu principal objeto de estudo, ao buscar compreender uma teoria geral do desenvolvimento humano e o que nos diferencia dos outros animais, apresentou-nos importantes fundamentos dos estudos defectológicos, analisando, por exemplo, como se desenvolvia a linguagem nas pessoas cegas e surdas, bem como pesquisas relacionadas à formação de conceitos em esquizofrênicos (RIVIÈRE, 1985).

Além dos interesses científicos, cabe também destacarmos as questões práticas, que envolvem o contexto político, econômico e social da extinta União Soviética (URSS), que impulsionou os estudos de L. S. Vigotski, A. R. Luria e A. N. Leontiev, marcando o início da teoria da Psicologia Histórico-Cultural. Com a Revolução Socialista de outubro de 1917 e o fim do Regime Czarista, a Rússia adentrou um período de fome, miséria, desigualdade e altos índices de analfabetismo, tornando latente a necessidade de criação de uma nova sociedade, pautada nos princípios de Marx e Engels, defendendo, sobretudo, “a terra para

os camponeses, o pão para os famintos e a paz para o povo” (PRESTES; TUNES, 2017, p.288).

Nesse cenário também se tornou indispensável a criação de uma nova pedagogia e de uma nova escola que fosse construída coletivamente, pública, laica, popular e gratuita. Para este fim, em 1918, instituiu-se a educação obrigatória para todas as crianças russas de primeiro e segundo graus, objetivando a formação omnilateral na infância e juventude, em uma sociedade sem classes.

De acordo com Davidov (1982), nessa tarefa de reorganização dos métodos e trabalho pedagógico, a Psicologia passou a ocupar um lugar de referência para a fundamentação dessa nova pedagogia, estando ambas alinhadas ao método do materialismo histórico-dialético. Nesse contexto, a Psicologia soviética foi sendo construída em alinhamento com as profundas transformações políticas, econômicas e sociais na Rússia pós-revolucionária (DAVIDOV, 1982), buscando a superação das teorias hegemônicas burguesas e a formação de um novo homem, enquanto um sujeito dinâmico e complexo, inserido em um processo histórico e cultural (TULESKI, 2008).

Para Vigotski, tal objetivo só poderia ser alcançado por meio de uma “[...] educação revolucionária para pessoas com e sem deficiência” (BARROCO, 2007, p.52), vinculada à humanização dos indivíduos, possibilitando, assim, o desenvolvimento das potencialidades humanas e a colaboração de todos para a construção de uma nova sociedade (SIERRA; FACCI, 2011). Diante disso, ao propomo-nos refletir sobre os estudos da defectologia de Vigotski, julgamos necessário resgatar a premissa teórica que se apresenta na perspectiva histórico-cultural, ou seja, evidenciarmos que o desenvolvimento humano se constitui culturalmente (ABREU; PEDERIVA, 2021).

A partir das teorizações de Marx e do método do materialismo histórico-dialético, Vigotski explica que é na relação entre o homem e a natureza, mediada pelo uso dos signos e dos instrumentos materiais, que se formam as funções psicológicas superiores, tornando-nos seres culturais, ou seja, o desenvolvimento psíquico não resulta somente de uma maturação biológica, é preciso levar em conta a vida concreta e material, o contexto histórico e social em que estamos inseridos (LEONTIEV, 1979). Tal processo acontece em dois planos: primeiramente de forma intersíquica, ou seja, nas interações sociais, no coletivo e, posteriormente, de forma intrapsíquica, isto é, no processo de internalização do pensamento (VIGOTSKI, 2019).

Desse modo, reconhecemos na Psicologia Histórico-Cultural e na Defectologia⁸ uma concepção revolucionária no que tange o desenvolvimento psíquico e a estruturação da personalidade, visando, sobretudo, o máximo desenvolvimento de todos os sujeitos em seus diferentes modos de ser. Barroco (2012) denomina que

A Defectologia é um termo empregado por autores soviéticos e pelo próprio L. S. Vygotski (1896-1934), no início e ao longo do século XX. Diz respeito a uma área que congrega estudos teórico-metodológicos relativos e intervenções educacionais, similar ao que, hoje, denominamos de Educação Especial. (p. 41)

Nessa perspectiva, a concepção de deficiência, para a teoria histórico-cultural, se apresenta enquanto um problema social, que se revela na relação com o outro (VIGOTSKI, 2019). Assim, Vigotski nos direciona para a superação do caráter biológico e reducionista diante daquilo que falta, do defeito orgânico. Para ele, as pessoas com deficiência não serão menos desenvolvidas que as outras ditas normais, apenas seu desenvolvimento se dará por outros caminhos. Desse modo, o estudo dos processos patológicos torna-se essencial para compreensão do desenvolvimento humano e da constituição das funções psicológicas superiores em todos os sujeitos.

Vigotski propõe uma reflexão crítica a respeito das abordagens defectológicas e das escolas especiais de sua época, defendendo uma educação geral que tenha como princípio a educação social, pautada na atividade laboral, na vida social dos sujeitos e na formação integral da personalidade.

Em nosso país, o ensino e a educação das crianças cegas e com defeito devem ser considerados um problema da educação social; tanto no aspecto psicológico quanto no pedagógico, esse é um problema da educação social. (VIGOTSKI, 2019, p.93).

Na busca por uma sociedade menos desigual, o referido teórico aborda, em diferentes publicações, um olhar atento, ético e potencializador para o desenvolvimento humano de todas as pessoas, incluindo as pessoas com deficiência. Mesmo não utilizando a concepção de Educação Inclusiva, tal como a conhecemos na contemporaneidade, Vigotski enfatiza aspectos que atravessam as conquistas, as contradições e os retrocessos que se fazem presentes nos processos inclusivos e nos direitos das pessoas com deficiência, especialmente na tarefa complexa de rompermos o olhar biologicista e medicalizante direcionado a esses sujeitos. Conforme afirma Shuare (2017, p.72)

Em nenhuma outra área, como a defectologia, na clínica das afecções cerebrais e na psicopatologia talvez se descubra o caráter profundamente humanista da concepção de Vigotski. Aí, na enfermidade, no defeito, na insuficiência e na incapacidade desenham-se plenamente as perspectivas de sua teoria, cujo núcleo

⁸ Defectologia: do latim *defectus* - deficiência - e do grego - *lógus* - tratado, doutrina, ciência. É um termo próprio da época para referir-se aos estudos das características psicofísicas do desenvolvimento das pessoas com deficiências intelectuais ou físicas.

de sentido é o profundo otimismo nas possibilidades do homem como sujeito da atividade, criador de sua própria história, artífice do seu desenvolvimento.

Todas as publicações em que Vigotski aborda sobre o desenvolvimento das pessoas com deficiência foram compiladas em 1983, na Rússia. A obra foi intitulada *Tomo V das Obras Escogidas - Fundamentos de Defectologia* (VIGOTSKI, 2019) e reuniu 29 textos, registrando importantes proposições a respeito dessa temática e tornando-se um referencial para os estudos relacionados à aprendizagem e desenvolvimento humano. Para Tunes (2017), o conjunto de trabalhos que compõem o Tomo V, sinalizam que Vigotski buscava, evidentemente, desenvolver uma defectologia na contramão do discurso científico hegemônico presente tanto no início do século XX quanto nos dias atuais.

Apesar da deficiência não se apresentar como o objeto de estudo de Vigotski, ela está entrelaçada em diferentes publicações durante todo o período de sua produção intelectual, desde 1924 até o momento após a sua morte, em 1935. É interessante notar que a escrita vigotskiana é marcada, não somente pelo momento histórico pós-revolucionário, como também pela interlocução com diferentes estudiosos de sua época, sinalizando as suas contribuições e, em seguida, as limitações teóricas que se apresentam. Nessa perspectiva, observamos que, no decorrer dos anos, Vigotski vai ampliando e modificando sua percepção para os aspectos que constituem o desenvolvimento humano e, conseqüentemente, para a defectologia.

O desenvolvimento das pessoas com deficiência e, especificamente do campo da surdez são tratados por Vigotski em diferentes períodos, registrando a mudança de seu olhar para o desenvolvimento dos sujeitos surdos. Em seus textos escritos em meados da década de 1920, intitulados “Acerca da psicologia e da pedagogia da defectologia infantil” e “Princípios da educação social de crianças surdas-mudas⁹”, Vigotski defendia uma filosofia oralista. Posteriormente, em 1931, com a publicação do texto “O coletivo como fator para o desenvolvimento da criança com defeito”, Vigotski evidencia a mímica e defende o políglotismo como um caminho para o desenvolvimento linguístico das pessoas com deficiência.

Abreu (2015) afirma que essa alteração do pensamento vigotskiano pode se justificar pelo seu convívio maior com as pessoas surdas, o aumento das críticas aos métodos oralistas e o fortalecimento de suas teorizações sobre a linguagem. Tal percepção caminha ao encontro dos achados de Lage, Kelman e Torres (2021), ao relatar os resultados do experimento *Verificação experimental dos novos métodos de ensino de linguagem para crianças surdas e mudas* (VIGOTSKI, 2019), apresentado por Vigotski em 1930,

⁹ Termo utilizado na época para se referir às pessoas surdas e/ou com deficiência auditiva.

impactando diretamente em sua percepção a respeito dos sistemas de ensino da linguagem para as pessoas surdas.

Ainda segundo Shuare (1990), é importante lembrarmos que a teoria se constitui lado-a-lado com determinado contexto histórico e social, logo, não deve ser analisada de forma descolada, é preciso reconhecemos em quais condições Vigotski constitui suas teorizações, daí a importância de situarmos brevemente o cenário pós-revolucionário no início desta seção. Em nosso próximo tópico abordaremos com maior ênfase esse deslocamento epistemológico de Vigotski na compreensão do desenvolvimento das pessoas surdas.

Diante dessas considerações, constatamos que a compreensão do desenvolvimento e da educação das pessoas com deficiência, para Vigotski, se organiza a partir de três princípios: a qualidade do desenvolvimento psíquico, que contrapõe a lógica quantitativa, que apenas mensura e padroniza os sujeitos; a relação entre deficiência primária e secundária, enfatizando o núcleo social da deficiência; e o princípio da compensação social, em que se apresentam os caminhos indiretos para o desenvolvimento de todas as pessoas (SIMIONATO, 2018).

Com o primeiro princípio, denominado a qualidade do desenvolvimento psíquico, Vigotski rompe com a ideia de que o desenvolvimento é universal e que pode ser medido em uma régua. Em suas palavras, “detemo-nos nos gramas de doença e não notamos os quilos de saúde. Notamos as pitadas de defeito e não observamos as imensas esferas plenas de vida que têm as crianças que apresentam anormalidades” (VIGOTSKI, 2019, p.96). Desse modo o autor defende que, para além da dimensão quantitativa, o desenvolvimento do psiquismo das pessoas com deficiência se constitui qualitativamente diferente, é um processo singular, que precisa ser reconhecido.

Já no segundo princípio, designado como a relação entre deficiência primária e secundária, Vigotski argumenta, a partir de uma análise de caráter biológico e social da deficiência, que esta se apresenta sob dois pontos de vista: o primário e o secundário. Nesse sentido, a deficiência primária seria a base orgânica, ou seja, a perda da audição e da visão ou ainda o atraso mental. Já a deficiência secundária seriam as consequências sociais produzidas pela deficiência primária no desenvolvimento e no processo educativo das pessoas com deficiência. Para Vigotski, a relação entre ambas se estabelece à medida em que a pessoa com deficiência não se reconhece como tal por conta de sua condição biológica, mas sim em seu acesso ao meio social e nos obstáculos que se apresentam nessa mediação. A esse respeito, Vigotski assinala:

O problema da deficiência infantil na psicologia e na pedagogia tem de ser estabelecido e compreendido como um problema social, porque seu momento social, não detectado anteriormente e geralmente considerado secundário, é, na realidade, fundamental e prioritário. É necessário considerá-lo o mais importante. É preciso considerar esse problema como um problema social. Se, no aspecto psicológico, a deficiência corporal significa um desvio social, então, no aspecto pedagógico, educar essa criança significa incorporá-la à vida, como se cura o órgão enfermo afetado (VIGOTSKI, 2019, p.111).

Deste modo, conforme acentua Simionato (2018), a relação entre a deficiência primária e a deficiência secundária acabam traçando um círculo vicioso. A pesquisadora explica que, partindo da premissa que o desenvolvimento do psiquismo ocorre por meio das interações sociais e de nosso contato com a cultura, no caso das pessoas com deficiência, essa mediação é atravessada por inúmeras barreiras e preconceitos. Nesse contexto, esses sujeitos acabam sendo invisibilizados, não havendo o investimento adequado em recursos e estratégias que possibilitem a superação de suas perdas orgânicas.

Com o terceiro princípio, direcionado para a relação entre a deficiência e a compensação, adentramos em um dos sistemas conceituais mais importantes para a defectologia vigotskiana: a teoria da compensação social. Vigotski argumenta que, diante das dificuldades que se apresentam no acesso das pessoas com deficiência aos bens culturais, ocorre uma reorganização psíquica, como uma força criadora de caminhos indiretos para o desenvolvimento. Por sua vez, essas vias indiretas “[...] substituem ou superpõem funções que buscam compensar a deficiência e conduzir todo o sistema de equilíbrio rompido a uma nova ordem” (VIGOTSKI, 2011, p. 869). Destarte, onde há um impedimento para o desenvolvimento orgânico, impulsiona-se o desenvolvimento cultural (VIGOTSKI, 2011).

Com a teoria da compensação social, os estudos vigotskianos, ainda no século passado, nos apresentam importantes subsídios para as discussões contemporâneas relativas à plasticidade neural, ou seja, a capacidade de nosso psiquismo de adaptar-se à medida em que se apresentam as necessidades sociais (ABREU; PEDERIVA, 2021). A esse respeito, Vigotski postula que a compensação é impulsionada por duas forças: “[...]as exigências sociais que se manifestam ao desenvolvimento e à educação, e as forças íntegras da psique” (VIGOTSKI, 2019, p. 89). Para a elaboração desta tese, observamos que o conceito de compensação foi sendo adensado à medida que Vigotski buscava, em suas teorizações, reformular os estudos relacionados à Defectologia.

Em seus primeiros ensaios, visando defender a ideia de que a pedagogia especial fosse vinculada à pedagogia da infância normal, Vigotski se propôs a investigar em quais condições se encontrava a educação das crianças com deficiência naquele período,

deparando-se com tendências individualizantes, patologizantes sobre o que se compreendia como compensação, como a tendência mística e a biológica (DAINEZ; SMOLKA, 2014).

A tendência mística tinha como princípio de que os sujeitos com deficiência eram contemplados por uma força divina, um mérito que lhes possibilitava a compensação da perda orgânica. Por outro lado, a tendência biológica julgava que, diante da inexistência de uma função orgânica, naturalmente outro órgão teria uma predisposição para compensar essa função, reduzindo a concepção de deficiência ao aspecto quantitativo do desenvolvimento de causa e efeito. Diante disso, Vigotski tece importantes críticas a essas correntes, alegando o olhar hospitalocêntrico e naturalista do que denominou como pedagogia terapêutica (VIGOTSKI, 2019).

Para além das correntes mencionadas, a análise crítica vigotskiana, presente nessas primeiras publicações, também contemplou a educação ocidental/norte-americana. Nesse contexto, Vigotski evidenciou que a concepção de deficiência e da compensação partiam de uma lógica de caridade e do assistencialismo em relação às pessoas com deficiência, privando-as do contato com o conhecimento científico e a vida autêntica.

A partir do texto intitulado “O defeito e a compensação”¹⁰, escrito em 1924 e publicado em 1927, até os escritos de 1931, denominado “O coletivo como fator para o desenvolvimento da criança com defeito”, Vigotski busca compreender e conceituar a compensação e importantes aspectos que a tangenciam a partir de interlocuções com outros pesquisadores do desenvolvimento humano de sua época, como o psicólogo austríaco Alfred Adler¹¹, o fisiologista russo Ivan Pavlov¹², psicólogo e filósofo alemão William Stern¹³, entre outros.

Com Adler, Vigotski detectou que o processo de compensação estava vinculado ao desenvolvimento da personalidade. Na perspectiva da psicologia individual de Adler, a personalidade seria constituída a partir da percepção subjetiva dos indivíduos na sua relação com o mundo. Em suas palavras

¹⁰ Foi publicado pela primeira vez em forma de artigo: “O defeito e a supercompensação”, na coleção *Ymstvennaia otstalast, slienota i glujaniemota* (1927). Conforme apontam os tradutores do Tomo V (edição 2019 - publicada pela Editora Edunioeste), a variação do título, ao transformar o artigo em um capítulo de livro, refletiu a atitude crítica crescente do autor em relação à teoria de Adler.

¹¹ Alfred Adler (1870-1937): médico psiquiatra e psicólogo austríaco. Após discordâncias teóricas e políticas, Adler rompeu com a psicanálise freudiana e criou a teoria da psicologia individual. Em seus estudos defendeu que o impulso para o aperfeiçoamento pessoal está presente em toda atividade humana, ocorrendo através do mecanismo da compensação do sentimento de inferioridade.

¹² Ivan Petrovitch Pavlov (1849-1936): fisiologista russo. Criou a teoria dos reflexos condicionados. As teorizações de Pavlov contribuíram para o campo da fisiologia e da medicina, bem como para a pedagogia e psicologia, possibilitando uma nova compreensão a respeito do comportamento humano.

¹³ William Stern (1871-1938): psicólogo e filósofo alemão. Apontado como um dos pioneiros da psicologia da personalidade e inteligência. Também fundou, com Binete Galton, a psicologia diferencial.

O indivíduo não se relaciona com o mundo externo de uma maneira predeterminada, como se supõe frequentemente, mas sempre segundo sua própria interpretação de si mesmo e de seu problema atual. Seus limites não são somente os limites humanos comuns, mas também os limites que ele mesmo se coloca. Não é a herança nem o meio ambiente que determinam sua relação com o mundo externo; a herança somente o dota de certas capacidades, o meio ambiente somente dá-lhe certas impressões. Estas capacidades e impressões e a maneira como ele as “experimenta” – a saber, a interpretação que ele faz dessas experiências – são o material com que forja sua atitude perante a vida segundo sua própria maneira “criadora”. É seu modo individual de fazê-lo – ou, em outras palavras, é sua atitude perante a vida – o que determina sua relação com o mundo externo (ADLER, 1968, pp. 66-67, apud LEAL; ANTUNES, 2015, p. 19).

Nessa interação, desperta-se nos sujeitos um sentimento social, ou seja, um sentimento de interconexão que estabelece a harmonia da vida social, a qual se mantém à medida em que os indivíduos se adaptam às exigências sociais. Nesse processo de ajustamento do sujeito ao meio, dada uma determinada condição biológica e social, se desenvolve um sentimento de inferioridade. A partir disso, a compensação estaria relacionada à capacidade humana e individual de superar essa inferioridade, objetivando o alcance da superioridade, o desenvolvimento psíquico e, assim, o equilíbrio social. (LEAL; ANTUNES, 2015). Podemos considerar, portanto, que a compensação, mais do que apenas uma relação de adaptação orgânica do indivíduo ao meio, postula que “o aperfeiçoamento do órgão psíquico permite a *compensação* do órgão orgânico incapacitado” (DAINEZ; SMOLKA, 2014, p. 1099).

No que tange suas reflexões a respeito das crianças com deficiência, Adler destaca que o sentimento de inferioridade pode ser ainda mais intenso, haja vista que a adaptação desses sujeitos em sua relação com o mundo externo é dificultada pela forma excludente como nossa sociedade está organizada, invisibilizando essas pessoas. Desse modo, se exigirá o que o autor denominou como supercompensação¹⁴. Nesse processo, o esforço compensatório torna-se insuficiente, exigindo uma força excessiva para o alcance dos objetivos da vida. Tal mecanismo, de acordo com Adler, pode ser impulsionado por três fatores: deficiências físicas, a dinâmica familiar e os fatores sociais, assim, o referido autor sinaliza que as suas consequências podem ser negativas, a medida em que pode acarretar sentimentos como vaidade e orgulho (ADLER, 1967, apud LEAL; ANTUNES, 2015).

A perspectiva de Adler foi de grande relevância para que Vigotski pudesse trabalhar a conceituação da compensação a partir das ideias marxistas e da teoria histórico-cultural. Vigotski apresenta um importante diálogo com a teoria da compensação adleriana,

¹⁴ A respeito da supercompensação, de acordo com Vigotski e Luria (1996), a oferta de condições sociais favoráveis, especialmente por meio do ensino, possibilitam que a deficiência se transforme em talento. Para os autores, a deficiência [...] organiza a mente, dispõe-na de tal modo que é possível o máximo de compensação. E o que é mais importante, cria uma enorme persistência em exercitar e desenvolver tudo quanto possa desenvolver, tudo quanto possa compensar o defeito em questão. (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 223).

especialmente com a noção de um objetivo final do comportamento, além de resgatar alguns princípios sobre os reflexos condicionados de Pavlov, destacando o reflexo do objetivo (DAINEZ; SMOLKA, 2014). Neste exercício analítico, a escrita vigotskiana é tecida pelas convergências e divergências nos posicionamentos teóricos e, principalmente, indicando de que maneira tais pressupostos orientam suas teses a respeito da teoria da compensação.

Vigotski reconhece o caráter social e revolucionário das ideias de Adler, destacando o seu rompimento com a lógica biologicista e reducionista das teorias conservadoras de Freud¹⁵ e Kretschmer¹⁶, e evidencia o impacto das consequências sociais da deficiência para o desenvolvimento da personalidade. Já em Pavlov, sua convergência está na importância do reflexo do objetivo, também denominado reflexo da vida, o qual se apresenta em uma perspectiva de orientação para o futuro. A esse respeito, ao destacar a relevância do reflexo do objetivo para a educação, Pavlov se aproxima do conceito de compensação, enfatizando que, a existência das barreiras, impulsionam a busca para que um objetivo seja atingido (PAVLOV, 1951, apud VIGOTSKI, 2019).

A diferença entre Vigotski e Pavlov, de acordo com Ricci e Tuleski (2012), se dá justamente na noção de reflexo apresentada na teoria pavloviana, visto como algo mecânico, uma simples resposta de natureza biológica. Para Vigotski, Pavlov e os estudos da reflexologia estavam preocupados somente com a aparência do fenômeno e não com a essência, naturalizando os fenômenos psíquicos humanos. De encontro a essa proposta e alinhado às ideias marxistas, Vigotski propunha que nossa consciência não se reduz a um reflexo, mas trata-se de uma construção histórica e social, logo, nosso ponto de partida para compreender o psiquismo deve ser as relações sociais de produção da vida humana.

Na perspectiva de Adler, a crítica de Vigotski volta-se para o caráter individual e inconsciente que o psicólogo atribui para o objetivo, como uma meta que se desenvolve de forma subjetiva, a partir do sentimento de inferioridade. Do ponto de vista vigotskiano, o

¹⁵ Sigmund Freud (1856-1939): médico-psiquiatra e psicólogo austríaco. Foi o criador da psicanálise. Inicialmente ocupou-se da neuropatologia (afasia e paralisias infantis) e do tratamento da histeria por meio da hipnose. Posteriormente, elaborou um método próprio de investigação e tratamento dos distúrbios psíquicos, fundamentado no reconhecimento do papel principal dos mecanismos do inconsciente para a estruturação e atividade vital da personalidade. O conteúdo do inconsciente da psique, de acordo com Freud, define-se, principalmente, pelo conjunto de impressões da infância e inclinações naturais e desenfreadas que são oprimidas pela consciência. As ideias de Freud sobre a estrutura e os mecanismos dos processos psíquicos foram ampliadas até uma teoria filosófica e culturológica que ficou conhecida como Freudismo.

¹⁶ Ernst Kretschmer (1888-1964): médico-psiquiatra alemão. Estudava questões da neuropatologia e psiquiatria clínica, incluindo a psiquiatria infantil e do adolescente, assim como a psicoterapia. Foi um estudioso da biotipologia e, a partir da observação clínica, estabeleceu uma relação entre as características físicas e o caráter/temperamento. Kretschmer também é conhecido por sua concepção de histeria, em que claramente aparece a tendência à biologização da personalidade e a influência da psicanálise.

objetivo deve partir de uma noção coletiva e consciente. Conforme elucidam Dainez e Smolka (2014)

Os objetivos são, para ele, as exigências sociais produzidas no e pelo meio social no qual a pessoa está inserida, e afetam o curso de seu desenvolvimento, impactam no funcionamento psicológico, fazem o cérebro operar; tornam possível antecipar, programar, planejar uma ação, uma atividade humana (p.1101).

Na continuidade de seus estudos sobre a compensação, Vigotski permanece questionando a perspectiva de Adler, no entanto, passa a defender, sobretudo, que a força compensatória está no âmbito social, na condição social do desenvolvimento (VIGOTSKI, 2006), onde se constituem nossas funções psicológicas superiores, que por sua vez promovem o desenvolvimento do psiquismo.

Desta forma, a compensação passa a ser vista como um processo psíquico, tornando-se essencial compreender de que maneira o meio social e a educação impactam no desenvolvimento das funções psicológicas superiores e, ainda, de que modo tais funções se relacionam. A esse respeito, Vigotski argumenta que a compensação das funções ocorrerá através das relações interfuncionais e, por meio dos diferentes caminhos, possibilitando os saltos qualitativos do desenvolvimento (DAINEZ; SMOLKA, 2014).

Nesse sentido, a teoria vigotskiana vai assumindo a concepção de compensação em seu caráter dialético, ou seja, para o entendimento das leis do desenvolvimento humano de todas as pessoas, com e sem deficiência, é necessário a compreensão das conexões entre os aspectos biológicos e sociais que constituem o nosso psiquismo. Em outras palavras, é preciso compreender que as funções elementares, a partir da relação do sujeito com o meio, mediadas pelos signos e instrumentos, são qualitativamente modificadas, desenvolvendo-se as funções psicológicas superiores. Assim, o desenvolvimento humano não ocorre de maneira segmentada. A formação da personalidade, de acordo com Vygotsky (2000), compõe uma unidade complexa e diversa, marcada pelo meio histórico e social, em que ao mesmo tempo em que há uma independência nas funções psicológicas, tais funções também formam uma unidade no desenvolvimento da personalidade.

Podemos considerar, portanto, que a compensação, a partir da perspectiva de Vigotski, acontece quando, diante de uma função psicológica interrompida, um fluido de energia é direcionado para o ponto dessa interrupção e possibilita, graças a plasticidade cerebral, uma reorganização psíquica. Assim, a energia dispensada neste processo emerge das práticas sociais, especialmente do processo de ensino-aprendizagem dos sujeitos (VIGOTSKI, 2019).

Vigotski, então, nos apresenta duas teses que sustentam seu posicionamento quanto aos processos compensatórios. A primeira é a “[...] diversidade das operações com cuja

ajuda podem se realizar as funções” (VIGOTSKI, 2019, p. 189), em que o autor reafirma que o desempenho de uma função pode ocorrer por diferentes métodos. E a segunda é a importância do “[...] coletivo como fator de desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança normal e da criança anormal” (VIGOTSKI, 2019, p.190). Neste caso, Vigotski defende o impacto das relações sociais na formação das conexões entre as funções, as chamadas relações interfuncionais.

Essa segunda tese tornou-se, posteriormente, o título de uma importante publicação de Vigotski, de 1931, em que apesar de não abordar o conceito de compensação, o autor apresenta questões importantes no que tange o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, trazendo o princípio estruturante da internalização das funções de modo intersíquico-intrapsíquico, ou seja, uma função psicológica superior surge inicialmente no coletivo, nos processos colaborativos e, em um segundo momento, tornam-se um comportamento individual. Esse princípio será a lei geral do desenvolvimento humano (DAINEZ; SMOLKA, 2014).

Assim, no caso das crianças com deficiência, Vigotski destaca que, diante da impossibilidade de intervirmos no caráter orgânico da deficiência, torna-se ainda mais evidente a importância de investirmos no coletivo, ou melhor, em ações coletivas/educacionais que tenham por objetivo a mobilização dos caminhos alternativos para o desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2019).

Aqui cabe destacarmos que, desde os primeiros ensaios de 1924, em que Vigotski se propõe reformular a área da Defectologia, identificamos sua defesa intransigente para a construção e elaboração de estratégias, ações e mecanismos que viabilizem o acesso de todas as pessoas à cultura, incorporando-as efetivamente à vida social. Para isso o autor assegura a importância do processo educativo para o desenvolvimento dos caminhos compensatórios, tendo como base uma educação social, ou seja, uma educação que esteja vinculada à vida social concreta e, principalmente, à humanização dos sujeitos. Nas palavras de Vigotski (2019)

A ideia central consiste em que é considerada como uma parte da vida social e como participação organizada das crianças nessa vida. A educação e o ensino na sociedade, pela sociedade e para a sociedade constituem a base da educação social (p.175-176).

A concepção de educação social em Vigotski tem como referência as ideias marxistas e do materialismo histórico-dialético. Em suas críticas ao modo de produção capitalista e a proposição de uma nova ordem social, de acordo com Gonçalves Filho, Fernandes e Pinto (2019), Marx defende que a emancipação humana resulta de um processo educacional revolucionário, ou seja, uma educação sociopolítica que coloca o homem em

relação a sua historicidade e criticidade e, assim, vise o máximo desenvolvimento de suas potencialidades - o desenvolvimento unilateral.

O eixo central da educação social será o trabalho, enquanto um conceito marxista, que o considera como categoria ontológica fundamental da existência humana. É uma ação intencional humana, em que transformamos a natureza e somos transformados por ela, tornando-nos seres sociais (MARX; ENGELS, 2004; TONET, 2012). Ao assinalar que a deficiência é um problema de educação social, Vigotski sinaliza que essa educação deve, através do trabalho, possibilitar que as pessoas com deficiência ajam no mundo de forma intencional, que estejam vinculadas à dinâmica da vida, conforme pontuamos anteriormente. Em suas palavras, “[...] a educação especial deve ser subordinada ao social, deve estar coordenada com o social, incorporada organicamente ao social” (VIGOTSKI, 2019, p. 21).

Nessa linha, Vigotski postula que o exercício da compensação social deve ser a metodologia para a educação social e a meta da educação para as pessoas com deficiência deve estar alicerçada na organização de práticas pedagógicas que visem o máximo desenvolvimento, em seu aspecto criativo e diverso (VIGOTSKI, 2019). Assim, o papel do professor torna-se imprescindível, pois sua função será não somente a compreensão da deficiência, como também buscar meios para que o estudante com deficiência se aproprie da concepção científica de mundo. De acordo com Lima e Pletsch (2018):

[...] o sujeito (nesse caso o professor) por meio dos signos e instrumentos medeia o processo de aprendizagem dos sujeitos com deficiência intelectual que iniciam o processo de internalização dos conceitos passando pelas fases da elaboração conceitual até o momento que conseguem, de fato, se apropriar do conceito científico desenvolvendo concomitantemente as suas funções psicológicas superiores (pág. 879).

Para a Psicologia Histórico-Cultural, o professor não será apenas um mediador ou intermediário entre o estudante e o conhecimento. É preciso considerá-lo um sujeito ativo e consciente, que irá conduzir, controlar e organizar, de modo intencional, o meio social educativo, transmitindo os signos, transformado em conteúdos curriculares, e criando condições para o desenvolvimento social da personalidade humana consciente de seus estudantes (FACCI, 2004; TEIXEIRA; BARCA, 2019). Neste processo, corroboramos com Mourão e Martínez (2006) ao destacar a importância da criatividade no trabalho pedagógico, haja vista que, segundo a autora, os processos criativos são imprescindíveis não somente para aprendizagem em si, mas também como importante mecanismo de produção de saúde e bem-estar emocional para os estudantes, bem como para o professor.

Por fim, se estamos defendendo que cabe à escola a função de socializar os conhecimentos construídos e sistematizados pelos homens (SAVIANI, 2003) e que a aprendizagem gera desenvolvimento (VIGOTSKI, 2000), então também reafirmamos que o

espaço escolar deve possibilitar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores de todas as pessoas. Nessa direção, também concordamos com Facci (2019) ao alertar-nos que, na atividade docente, “[...] o professor também precisa ter sentido em sua prática em direção à apropriação do conhecimento por parte dos alunos; mas para isso ele também tem que se humanizar e adquirir condições efetivas para ter acesso ao conhecimento e organizar a prática docente em relação à instrumentalização dos alunos” (p.140).

3.2. A SURDEZ NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Conforme temos discutido, ao longo de suas produções teóricas, Vigotski aprofundou suas análises a respeito da criança com deficiência, buscando uma reorganização da Defectologia de sua época, marcada pelas análises quantitativas e individualizantes. Para o autor, a compreensão do desenvolvimento das pessoas com deficiência seria a chave para entendermos o desenvolvimento humano das pessoas ditas normais (VIGOTSKI, 2019).

Vigotski expõe seus estudos da defectologia a partir da sistematização de aspectos das deficiências sensoriais (cegueira, surdez e surdocegueira). Assim, ao direcionar-se para a surdez, afirma que o aspecto orgânico da surdez não é um problema grave, mas sim a “mudez” gerada por essa deficiência, reafirmando o princípio de que, antes do aspecto orgânico, a deficiência incide especialmente no meio social. Em outros termos, “a criança cega ou surda é, em primeiro lugar, uma criança e, em segundo lugar, como dizem os psicólogos alemães, é uma criança peculiar, cega ou surda” (VIGOTSKI, 2019, p. 94).

Em seus primeiros ensaios em que aborda a surdez, identificamos que Vigotski compreende que o desenvolvimento psíquico dos sujeitos surdos só seria possível por meio da linguagem verbal, desse modo, defende que a linguagem deve ser uma questão central na educação dos surdos. Sua percepção era que, diante das dificuldades dos surdos na comunicação oral, não seria possível o acesso desses sujeitos à cultura, impossibilitando o desenvolvimento do psiquismo. Afirma que

A surdez do homem resulta em uma desgraça incomensuravelmente maior que a cegueira, porque a surdez isola-o da relação com as pessoas. A mudez, ao privar o homem da fala, separa-a da experiência social, exclui-o da comunicação geral. A surdez é um defeito, por excelência, social. Ela destrói-as relações sociais da personalidade mais diretamente que a cegueira. Desse modo, o primeiro problema da pedagogia surda consiste em devolver ao surdo a fala. Isso é possível (VIGOTSKI, 2019, p.128).

E ao defender a filosofia oralista, assinala

Podemos convencer-nos facilmente de que a consciência surge da experiência social precisamente com o exemplo dos surdos. Seja ou não assim, em qualquer caso, ensinar a falar ao surdo significa não só dar-lhe a possibilidade de comunicar-se com as pessoas, mas também desenvolver nele a consciência, o

pensamento e a autoconsciência. Significa restituir o surdo à condição humana. Desse modo, a mímica está condenada do ponto de vista científico e do social (VIGOTSKI, 2019, p.129-130).

Deste modo, apesar de tecer importantes críticas aos métodos oralistas de sua época e declarar que a linguagem oral seria difícil e antinatural para os surdos, Vigotski postula que a aquisição da fala é o primeiro problema da pedagogia da surdez e que, de encontro a esta, a mímica se tratava de uma linguagem pobre e limitada, que restringe as interações da pessoa surda com o meio social.

Nesse período, visando a compreensão da gênese das funções psicológicas superiores, Vigotski defendia que a linguagem não era somente um meio de comunicação, pois teria uma função social. Deste modo, a ausência da linguagem verbal seria um impeditivo para o desenvolvimento da consciência e do pensamento, pois tal processo só seria possível através das experiências sociais (VIGOTSKI, 2019).

A respeito da gênese da linguagem, Luria (1987) destaca que, historicamente, esta foi se constituindo vinculada à vida prática e assim, ao longo da história da humanidade, passou a ser caracterizada pelo significado, ou seja, por seu aspecto semântico. Já a linguagem verbal, Vigotski (2001) teoriza que sua origem caminha junto do desenvolvimento da filogênese e da ontogênese, “no qual a frase precede à palavra, a palavra precede à sílaba e esta ao som” (LAGE; KELMAN; TORRES, 2021, p.174). A linguagem, portanto, enquanto uma função psicológica superior, surge do plano interpsicológico para o intrapsicológico. Por meio das nossas vivências e interações sociais, mediadas pela linguagem, nos apropriamos da cultura e nos desenvolvemos como gênero humano.

Vigotski (2001) postula que a aquisição da linguagem não ocorre de forma natural e espontânea, mas atravessa diferentes estágios não-lineares de desenvolvimento. Em suas palavras:

O desenvolvimento do uso de signos e a transição de operações com signos (as funções significativas da linguagem), nunca ocorrem, como mostram as investigações experimentais sistemáticas, como resultado imediato de uma descoberta repentina ou uma invenção repentina da criança; a criança descobre o significado da linguagem de uma só vez para sempre, como supõe Stern ao tratar de demonstrar que a criança “descobre a essência básica do símbolo só uma vez, em uma categoria de palavras”. Pelo contrário, se trata de um complicado processo genético, com sua “história natural de símbolos”, ou seja, suas raízes naturais e suas formas transitórias nos níveis mais primitivos do comportamento e a sua “história cultural dos signos” integrada por uma série de fases e etapas próprias, nas quais se produzem trocas tanto qualitativas quanto quantitativas como trocas funcionais, que tem seu próprio crescimento e metamorfose, e que dispõe de sua dinâmica e suas leis. (VYGOTSKI, 2001, p. 83, tradução nossa).

A partir de cada etapa, a linguagem se complexifica e vai sendo internalizada em signos para então formar o psiquismo humano. Tal movimento ocorre porque o pensamento e a linguagem possuem raízes genéticas diferentes e desenvolvem-se por caminhos distintos.

No entanto, em determinada fase do desenvolvimento elas se unem. De acordo com Vygotsky (2001):

A grande faculdade para aprender a falar que tem, por exemplo, o papagaio não guarda relação direta alguma com um maior desenvolvimento nos rudimentos do pensamento ao invés: o maior desenvolvimento destes rudimentos no reino animal não guarda a menor relação aparente com as realizações da linguagem. (p. 113, tradução nossa).

Em suas teorizações, Vigotski teceu importantes críticas às concepções mecanicistas e reducionistas da ciência do comportamento de sua época, que defendiam que as leis que regiam o comportamento animal possibilitariam a compreensão das leis do comportamento humano. O autor destaca que a diferença entre os homens e os animais se dá justamente porque, nos seres humanos temos o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e, em última instância, o desenvolvimento da consciência. Já os animais, restringem-se às funções elementares para a sua sobrevivência.

Vygotsky (2004) afirma que a consciência não é uma soma de funções psicofisiológicas, mas uma função que se estabelece do meio interpsicológico para o intrapsicológico, construindo-se a partir da experiência histórica, da experiência social e da experiência duplicada. A experiência histórica é aquela que advém das gerações anteriores, por meio da cultura. A experiência social se refere ao que aprendemos com o outro, à experiência pessoal do outro, e que modifica o nosso comportamento. Por fim, a experiência duplicada volta-se para a nossa capacidade de executar o que já está planejado mentalmente e, assim nos adaptamos de forma ativa ao meio. Nesse movimento dialético, transformamos e somos transformados pelo meio (BARROCO, 2007; CABRAL; RIBEIRO; SILVA; BOMFIM, 2015).

A respeito do desenvolvimento da consciência, Vigotski (1998) destaca um pensamento de Marx que, em sua reconhecida obra, intitulada *O Capital* (MARX, 2011), afirma que o trabalho é uma atividade exclusivamente humana e que, por sua vez, nos distingue dos animais. Para tanto, apresenta uma analogia entre a aranha e o tecelão:

A aranha executa operações que lembram as de um tecelão, e as caixas que as abelhas constroem no céu poderiam envergonhar o trabalho de muitos arquitetos. Mas mesmo o pior arquiteto difere da mais hábil abelha desde o princípio, pois antes de ele construir uma caixa de tábuas, já a construiu em sua cabeça. No término do processo de trabalho, ele obtém um resultado que já existia em sua mente antes que ele começasse a construir. O arquiteto não apenas muda a forma dada a ele pela natureza, dentro dos limites impostos pela natureza, mas também leva a cabo um objetivo seu que define os meios e o caráter da atividade ao qual ele deve subordinar sua vontade (MARX, 2011, p.188)

Desta maneira, compreendemos que tanto o papagaio, quanto a aranha, ou ainda a abelha, não desenvolveram a capacidade de abstração, logo, não agem de forma consciente e intencional, como os seres humanos. Neste contexto, Pino (2005) reitera o papel

imprescindível da cultura no processo de transformação dos seres biológicos em seres culturais. Para o autor, a cultura deve ser considerada “a “matéria-prima” do desenvolvimento humano” (PINO, 2005, p. 52). Assim, tal transformação só será efetiva através da mediação da cultura, que ocorre por meio dos instrumentos e dos signos (PINO, 2005).

Para Marx (2011), é por meio do trabalho que desenvolvemos a atividade coletiva e a construção e utilização dos instrumentos, transformando a natureza e sendo transformados por ela. Os instrumentos, portanto, são produzidos com um objetivo específico, de modo intencional, e a sua função é compartilhada e transmitida entre os homens de geração a geração, produzindo os bens culturais. Alinhado a essa ideia, Vigotski (1998) afirma que, através do uso dos signos, enquanto um instrumento da atividade psicológica, também estabelecemos uma relação de transformação da natureza. Os signos são unidades de significação, que expressam a relação simbólica do homem com o mundo. A sua função é representar o que está ausente, como as palavras, os desenhos e os símbolos.

Importante destacarmos que a principal diferença entre os instrumentos e os signos é que, o primeiro, se trata de um mediador externo e, o segundo, um mediador interno, que constitui a base da formação de nossa consciência (CABRAL; RIBEIRO; SILVA; BOMFIM, 2015). Além disso, o uso desses mediadores não se restringe às experiências individuais, pelo contrário, referem-se às experiências acumuladas historicamente pelos diferentes grupos sociais. Assim, no decorrer da história da humanidade, as representações da realidade foram estruturadas em sistemas simbólicos, ou seja, os signos foram organizados em estruturas complexas e articuladas, possibilitando a comunicação e as interações sociais (OLIVEIRA, 1995).

Deste modo, a linguagem, enquanto um sistema simbólico, se desenvolverá à medida em que os sujeitos, inseridos nas e partícipes das práticas sociais, passarem pelo processo de internalização da cultura. “O indivíduo deixa de necessitar de marcas e passa a utilizar signos internos, isto é, representações mentais que substituem os objetos do mundo real” (KALFUSS, 2017, p.9). Nesse contexto, reiteramos a tese de Vigotski de que a aquisição da linguagem, sendo esta uma função psicológica superior, não se dará de forma mágica e despreziosa, mas sim a partir das mediações que ocorrem nas interações sociais marcadas pela cultura e internalizadas pelo sujeito (MARQUES, 2012; CABRAL; RIBEIRO; SILVA; BOMFIM, 2015).

Para o aprofundamento de seus estudos a respeito da linguagem, Vygotski estabelece importantes interlocuções com pesquisadores como o biólogo Jean Piaget¹⁷ e o psicólogo William Stern, destacando suas convergências e divergências. Suas teorizações apresentam o percurso da construção da linguagem e do pensamento na perspectiva histórico-cultural, apontando de que maneira tais funções se complexificam, propiciando a formação do pensamento verbal e da linguagem intelectual. A esse respeito, Vygotski (2001) elucida que

As raízes genéticas e os cursos de desenvolvimento do pensamento e linguagem resultam, até certo ponto, diferentes. A novidade é a intersecção das duas linhas. Isto acontece em uma série de pontos, de uma só vez, ou cresce paulatinamente e, somente depois, este caminho se abre, o que pode ser resultado de um descobrimento ou simplesmente de uma ação estrutural e prolongada de uma troca funcional que coincida com a idade de dois anos ou com a idade escolar [...] (p. 116, tradução nossa).

Com a intersecção entre pensamento e linguagem, de acordo com Marques (2012), não há uma fusão das funções, pois cada uma delas seguirá o seu desenvolvimento de forma independente. Neste sentido, por meio da linguagem, a criança irá ascender para um alto grau de abstração e, segundo Vygotski (2001), passará a utilizar a ideia das palavras. Sendo assim, “[...] cada pensamento surge e se desenvolve em conexão indivisível com a linguagem (PETROVSKI, 1980, p. 295, apud MARQUES, 2012). Segundo Luria (1991), o surgimento da linguagem modifica a atividade consciente do homem em ao menos três aspectos:

A primeira dessas mudanças consiste em que, designando os objetos e eventos do mundo exterior com palavras isoladas ou combinações de palavras, a linguagem permite *discriminar esses objetos, dirigir a atenção para eles e conservá-los na memória*. Resulta daí que o homem *está em condições de lidar com os objetos do mundo exterior inclusive quando eles estão ausentes*. É bastante a pronúncia interna ou externa de uma palavra para o surgimento da imagem do objeto correspondente e o homem pôr-se em condições de operar com essa imagem. Por isto podemos dizer que a linguagem *duplica o mundo perceptível*, permite conservar a informação recebida do mundo exterior e cria um mundo de imagens interiores (LURIA, 1991, p.80, grifos do autor).

Deste modo, corroboramos com Marques (2012) ao afirmar que o pensamento e a linguagem não são comportamentos inatos ou resultante meramente da linha evolutivo-maturacionista, mas desenvolvem-se a partir da relação da criança com o meio social, ou seja, são funções histórico-culturais, tornando-se essenciais para o desenvolvimento do psiquismo humano. Fernandes e Correia (2012) reiteram que a linguagem se apresenta com uma função mediadora na relação do homem com o mundo, a medida em que, ao adquirirmos um sistema simbólico (como a linguagem), aprendemos novas formas de

¹⁷ Jean Piaget (1896-1980): biólogo, epistemólogo e psicólogo franco-suíço. Criador da concepção operacional do intelecto. Piaget foi um estudioso da psicologia evolutiva e autor de inúmeros trabalhos na área da psicologia infantil e genética. Seu percurso de estudos trouxe importantes contribuições para as áreas da psicologia e da pedagogia.

adaptação ao meio e reorganização do pensamento, possibilitando uma ampliação linguística e social e, assim, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (SHIMAZAKI; MENEGASSI; FELLINI, 2021).

Destarte, a respeito da aquisição da linguagem nas pessoas surdas, Vygotsky (2001) explica que, no período denominado como pré-intelectual, em que a criança ainda não tem o domínio da linguagem, tanto as crianças ouvintes quanto as surdas apresentam um desenvolvimento linguístico semelhante, marcado por sons e balbucios. A diferença acontece na etapa seguinte, quando se estabelece o contato com o mundo externo e as crianças surdas se deparam com as barreiras comunicacionais, dificultando as experiências e interações sociais que impulsionam o seu desenvolvimento.

Ao tratar do ensino da linguagem oral para as pessoas surdas, Vigotski reitera o princípio da educação social, afirmando que o “[...] problema da linguagem das crianças surdas não será solucionado pela metodologia especial, mas pela reestruturação geral da escola sobre os princípios da educação social” (VIGOTSKI, 2019, p.445). Para tanto, de encontro às propostas de ensino tradicionais de sua época, propõe que a vida da criança seja estruturada de modo a despertar o interesse e a necessidade pela linguagem oral (VIGOTSKI, 2019).

Skliar (1997) explicita que a crítica de Vigotski à língua de sinais e sua defesa pelo desenvolvimento da linguagem oral nas pessoas surdas, parece hipotetizar uma relação direta entre as limitações da língua de sinais e as limitações do pensamento das pessoas surdas. O autor afirma ainda que, “[...] se aos surdos foi negada historicamente sua identidade e sua língua, seria um simples reducionismo acusá-los de ter limitações em seus processos psicológicos superiores” (SKLIAR, 1997, p. 127).

Em 1925, Vigotski elaborou a *Verificação experimental dos novos métodos de ensino de linguagem para crianças surdas e mudas* (VIGOTSKI, 2019) e apresentou o projeto no Conselho Pedagógico do Conselho Científico Estatal sobre os Problemas da Educação de Crianças Cegas, Surdo-mudas e Mentalmente Retardadas. Na ocasião, apresentou críticas sobre os métodos de ensino para as crianças surdas que estavam vigentes e propôs um experimento que objetivava avaliar três desses sistemas. Tal estudo tinha duração prevista de três anos e avaliou: o nível do desenvolvimento da linguagem por meio de entrevistas, a função social da língua e o tempo e trabalho dedicados para esse ensino. Importante destacarmos, ainda, que nenhum dos métodos utilizava a mímica como instrumento para a aquisição da linguagem, no entanto, em sua conclusão, Vigotski a apresenta como uma possibilidade para a educação dos surdos (LAGE; KELMAN; TORRES, 2021).

Cinco anos depois, em 1930, os resultados do experimento foram reunidos em um artigo intitulado *Sobre o problema da educação e do desenvolvimento linguístico da criança surda-muda* (VIGOTSKI, 2019), que foi apresentado por Vigotski aos gestores das escolas para crianças surdas mudas, durante a II Conferência Russa. Em uma de suas conclusões, Vigotski defende a “mímica”, que hoje reconhecemos como a língua de sinais, bem como a linguagem escrita, enquanto caminhos alternativos para o desenvolvimento das pessoas surdas. Faz um alerta para a necessidade de uma reforma radical em relação ao método da educação linguística, a fim de transpor o mutismo. Além disso, afirmou que

As pesquisas psicológicas (experimentais e clínicas) demonstram que a poliglotia¹⁸ (o domínio de diferentes formas de linguagem), no estado atual da surdopedagogia, é a via mais benéfica e inevitável do desenvolvimento da linguagem e da educação da criança surda. (VIGOTSKI, 2019, p. 452, grifos do autor).

Vigotski (2019) admite já naquele período que, diante da amplitude e complexidade do desenvolvimento da linguagem, esta pode se ampliar para além dos aspectos vocais, sendo possível se constituir pela leitura labial, no ensino de algumas palavras na linguagem oral, além da linguagem datilológica. “As possibilidades de desenvolvimento da criança surda são diversas” (p.267).

Lage, Kelman e Torres (2021) apontam que, de certa maneira, as crianças surdas da URSS, intimaram os psicólogos, que por sua vez, acabaram aceitando a língua de sinais. Vigotski justifica que,

Por isso, junto com a linguagem formada de modo artificial, a criança utiliza, com mais satisfação, a linguagem mímica que é própria para ela, que cumpre todas as funções da linguagem vitais para ela. A luta da linguagem oral contra a mímica, apesar de todas as boas intenções dos pedagogos, como regra geral, sempre termina com a vitória da mímica, não porque ela seja, do ponto de vista psicológico, a verdadeira linguagem do surdo, nem porque seja mais fácil, como dizem muitos pedagogos, mas porque a mímica é uma linguagem autêntica em toda a riqueza de sua importância funcional, ao passo que a pronúncia oral das palavras, formadas artificialmente, está desprovida da riqueza vital e é somente uma cópia morta da linguagem viva (VIGOTSKI, 2019, p.307).

Neste sentido, Vigotski assegura que a língua de sinais deve ser considerada uma língua autêntica, pois apesar de não ser definida por inúmeras propriedades linguísticas, como a língua oral e a escrita, possui sintaxe específica, tornando-se um meio de comunicação entre os surdos, bem como um meio de pensamento interno. Logo, capaz de transmitir ideias, conceitos e representações e pensamentos (BARROCO, 2007). De acordo com Góes (1996, p. 36), os “[...] sinais, de intromissores, passam a ser aliados no desencadeamento do processo de conquista da fala; de recursos inferiores à fala, passam a ser uma instância da linguagem, já que esta pode se realizar sob forma não-vocal”.

¹⁸ Também denominada como *poliglossia* em algumas traduções.

Concordamos com Goldfeld (1997), Góes (2002) e Abreu (2015) quando afirmam que Vigotski tornou-se, em sua época, um pioneiro na defesa da língua de sinais (ainda que naquele período fosse colocada como “mímica”) enquanto um sistema linguístico em sua essência. Já nos primeiros anos do século XX, Vigotski concluía que a conexão entre a língua de sinais e a língua oral e/ou escrita, que resultaria no bilinguismo, seria imprescindível para o desenvolvimento psíquico das pessoas surdas. De acordo com Góes (1996), as pesquisas e consolidação das línguas de sinais e, posteriormente, o bilinguismo, só ocupariam os espaços cerca de três décadas mais tarde, a partir dos anos de 1960.

Diante disso, passamos a compreender que o desenvolvimento das pessoas surdas se assemelha ao das pessoas ouvintes, haja vista seu caráter histórico e social, que se constitui a partir das interações sociais e mediações que possibilitam a aquisição dos bens culturais. A diferença reside na natureza, ou melhor nos caminhos que se estabelecem, pois no caso dos surdos, o desenvolvimento será de natureza visual-espacial, enquanto nos ouvintes será oral-auditivo.

Shimazaki, Menegassi e Fellini (2021) constataram que o desenvolvimento do psiquismo das pessoas surdas pode ser analisado por três fatores: o domínio da língua materna (L1), a apropriação da segunda língua (L2) na modalidade escrita e, por fim, a formação dos profissionais que atuam na educação dos surdos. Em relação ao primeiro aspecto, voltado ao domínio da língua materna, os autores destacam que, no Brasil, apesar do reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) em 2002¹⁹, a sua implementação ainda apresenta falhas no que tange às metodologias de ensino e, principalmente, o reconhecimento social da língua, que acaba restringindo essa modalidade apenas às pessoas surdas. Lacerda (2015, p.27) complementa que “[...] a escola que os surdos precisam, defendida no Decreto nº 5626²⁰ e a escola real oferecida aos surdos ainda são bastante diferentes”

Apesar do avanço nos estudos a respeito do bilinguismo e da língua de sinais, bem como das referidas conquistas nas políticas públicas voltadas aos direitos linguísticos e os processos inclusivos, Shimazaki, Menegassi e Fellini (2021) identificam que um grande desafio na aquisição da língua materna encontra-se na relação entre os surdos e os seus familiares, haja vista que o núcleo familiar é o primeiro contato das crianças com o meio social. Tal desafio pode estar relacionado ao fato de que 95% das crianças surdas nascem

¹⁹ LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002. Lei referente ao reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio legal de comunicação e expressão.

²⁰ Decreto nº 5626/2005. Este Decreto regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

em famílias ouvintes, o que distancia o contato com as línguas de sinais (FERNANDES; MOREIRA, 2014), além disso, os diagnósticos médicos negativos na descoberta da deficiência provocam um sentimento de insegurança e incapacidade dos pais e responsáveis, deixando de lado os investimentos em estratégias que possibilitem a ação dos mecanismos compensatórios e o máximo desenvolvimento psíquico dessas crianças (DIAS, 2017; SHIMAZAKI; MENEGASSI; FELLINI, 2021).

Shimazaki, Menegassi e Fellini (2021) defendem que o caminho para o desenvolvimento das pessoas surdas deve ser por uma educação que possibilite o contato primeiro com a língua de sinais, viabilizando o acesso ao conhecimento científico e o fortalecimento das interações sociais. De acordo com Leontiev (1979), a desigualdade nas condições de apropriação da língua impacta no desenvolvimento dos sujeitos. Em suas palavras, afirma que “[...] o fundo do problema é que cada homem, cada povo tenha a possibilidade prática de tomar o caminho de um desenvolvimento que nada entrave. Tal é o fim para o qual deve tender agora a humanidade virada para o progresso” (LEONTIEV, 1979, p. 283). Nesse sentido, o isolamento linguístico, somado aos empasses nos métodos de ensino da língua tanto da língua de sinais, quanto da língua escrita, demonstram ser obstáculos para a humanização dos sujeitos surdos.

Bolsanello e Ross (2005) enfatizam que o ensino da língua de sinais desde o núcleo familiar e também nos anos iniciais da escolarização podem facilitar o aprendizado da segunda língua na modalidade escrita e o desenvolvimento do bilinguismo, no entanto, conforme aponta Giordani (2012), a língua de sinais é uma língua “estrangeira” para as pessoas ouvintes, assim, no processo de escolarização, mesmo com algum conhecimento e aproximação dos professores em relação às Libras, a modalidade oral-auditiva ainda se mantém como a principal forma de comunicação nas relações professor-aluno e em toda a comunidade escolar.

Nesse sentido, reiteramos a defesa de uma reorganização dos métodos escolares, para que possam contemplar os diferentes modos de aprender, uma educação social que objetive o acesso de todos aos conhecimentos científicos e aos bens culturais. Shimazaki, Menegassi e Fellini (2021) destacam que, na lógica de ensino da língua, torna-se um desafio a aquisição da língua escrita sem que a língua materna esteja consolidada, outrossim, Sforini (2016) argumenta que “[...] a aprendizagem do sistema de escrita alfabética leva às generalizações sobre a língua materna, isto é, torna possível que a escrita de cada palavra seja pensada como manifestação particular desse sistema” (SFORINI, 2016, p.12). Todavia, se a língua materna dos surdos não é a mesma dos ouvintes, os métodos de ensino precisam

ser reorganizados, pois a escrita para as pessoas surdas possui uma função social (SHIMAZAKI, 2010).

Neste contexto, reconhecemos que, apesar dos momentos de reformulação de suas concepções a respeito do desenvolvimento dos surdos, Vigotski elucidou, desde os textos publicados na década de 1920, o papel da compensação social. Sua função torna-se fundamental à medida que nos impulsiona, de forma coletiva e consciente, a construir os caminhos alternativos para o desenvolvimento psíquico das pessoas surdas, bem como de todas as pessoas com deficiência. Para tanto, reiteramos, sobretudo a defesa por uma educação social.

Deste modo, resgatamos o terceiro e último ponto abordado nos estudos de Shimazaki, Menegassi e Fellini (2021) a respeito do desenvolvimento do psiquismo das pessoas surdas: a formação dos profissionais que atuam na educação das pessoas surdas. Assim, corroboramos com os autores ao defenderem uma organização escolar com atividades dirigidas de forma intencional, que respeitem as condições linguísticas e culturais dos surdos e que estejam pautadas na lógica dialética, de modo que a internalização dos conhecimentos científicos tenha como ponto de partida a reflexão e a análise, visando a aquisição da cultura. Conforme postula Sforni (2004), “[...] a apropriação da cultura é propiciada pela educação, tendo a educação escolar um papel significativo” (p. 20).

Para que esta travessia se torne possível, é preciso efetivarmos os princípios de uma educação social, ou seja, uma educação geral que esteja voltada para a vida ativa, que possibilite às pessoas surdas e a todos os sujeitos o máximo desenvolvimento, apropriando-se da cultura ativamente, transformando a sociedade e sendo transformados por ela. Assim, reafirmamos, sobretudo que, a valorização de uma educação que vise a humanização dos sujeitos também está alinhada com a luta e defesa pelas condições adequadas de trabalho e, conseqüentemente, na formação qualificada de professores, tradutores intérpretes de Libras/Língua Portuguesa (TILs), psicólogos, fonoaudiólogos e todos os profissionais que compõem o contexto da educação escolar.

Enquanto psicólogas escolares, reconhecemos a urgência de nosso papel nesta luta em defesa da vida e do desenvolvimento humano, “[...] participando de um trabalho interdisciplinar de valorização do trabalho educativo, fundamentado na ciência e na defesa dos direitos humanos” (BARROCO; TADA, 2022, p.75). Este certamente é um caminho importante para que de fato estejamos construindo, em todos os dias, uma sociedade mais inclusiva, em que, conforme ressalta Vigotski (2019)

(...) graças às condições especiais, as crianças com defeito representassem um valor excepcional e coubesse-lhes cumprir certa missão especial ou determinado papel social. É difícil imaginar isso, mas é totalmente possível: em certa ocasião,

um cego parecia nascido para ser juiz, sábio, profeta. Imaginemos que a cegueira pudesse ser necessária para algo útil no aspecto social. Torna-se claro, então, que a cegueira equivaleria a ter um destino social totalmente distinto para o homem, e o defeito se converteria em mérito. E, na medida em que é correta a ideia de que, para o próprio cego, a cegueira não constitui subjetivamente um defeito, devemos aceitar que, nesse país, a cegueira (ou a surdez) nunca poderá chegar a ser um defeito, e nem a criança cega, uma pessoa com defeito (p.136).

Tendo em vista que em nossa pesquisa buscamos compreender os aspectos que compõem a trajetória das professoras surdas, objetivamos, a seguir, tratar brevemente sobre o conceito de *perejivânie* (vivência), enquanto uma unidade sistêmica da vida consciente, relacionada a integralidade entre afeto e cognição e a relação dialética entre o indivíduo e seu meio no estudo do desenvolvimento humano.

3.3. PEREJIVÂNIE: AS VIVÊNCIAS QUE DEIXAM MARCAS

Ao debruçarmos sobre as trajetórias de formação e profissão de duas professoras surdas, marcadas por inúmeras experiências, expectativas, oportunidades e dificuldades, reconhecemos a importância de tratarmos brevemente sobre o conceito de *perejivânie* (vivência), especialmente no que tange as suas implicações para o desenvolvimento e a humanização das pessoas com deficiência. Bittencourt e Fumes (2021) afirmam que

A vivência tem papel decisivo na compreensão da totalidade na constituição do desenvolvimento humano, das causas que tensionam as características dos indivíduos, por isso é a unidade para o estudo da personalidade e do meio. Significa a própria existência do sujeito, de um cérebro ativo desde o seu nascimento, suscitado de impressões e sensações, significativo de relações do sujeito com a realidade social, de caráter interpretativo, existencial e pessoal. A utilização do conceito de vivência leva a um entendimento do homem e do seu desenvolvimento, em que há a mediação das memórias e das concepções de si/do mundo (p.7)

Nesse contexto, Aita (2020) e González Rey (2016) postulam que, na perspectiva vigotskiana, o pensamento e o afeto são vistos como uma unidade indissociável e que se estabelecem em uma relação dialética, ou seja, toda atividade consciente é, ao mesmo tempo, cognoscitiva e afetiva (AITA, 2020). Zavialoff (1998, apud MACHADO; FACCI; BARROCO, 2011) evidencia que Vigotski se contrapunha às teorias tradicionais que segmentavam o intelecto dos aspectos afetivos, teorizando, a partir dos postulados da filosofia de Espinosa, que o intelecto e o afeto não se sobrepõem, mas se entrelaçam de forma interdependente do psiquismo humano. Assim, o processo de desenvolvimento da consciência, para Vigotski, resulta de um processo de distanciamento das experiências vitais e, ao mesmo tempo, da manutenção da vivência (*perejivânie*) dessas experiências (DELARI JUNIOR, 2013).

De acordo com González Rey (2016), durante muitos anos as teorizações de Vigotski sobre a *perejivânie* (vivência) foram deixadas de lado pelos estudiosos da

psicologia soviética. Para o autor, isso ocorreu devido a uma tendência objetivista dominante que marcou essa psicologia por um longo período. Neste sentido, somente nas últimas décadas é que pesquisadores como Fleer e Hammer (2013), Fleer e Quinones (2013), Smagorinsky (2011), Toassa (2009), entre outros, tem demonstrado o interesse pelos estudos sobre a pereživânie (vivência), visando, sobretudo, compreender de que modo a psicologia histórico-cultural conceitua a emoção, o afeto, a motivação e a subjetividade para a compreensão do desenvolvimento do psiquismo (GONZÁLEZ REY, 2016).

Inicialmente é importante destacarmos que o conceito de *pereživânie* (vivência) se apresenta de diferentes formas no decorrer do percurso teórico de Vigotski (TOASSA, 2009; GONZÁLEZ REY, 2016). Em suas primeiras abordagens, como *A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca* (VIGOTSKI, 1999) e *Psicologia da Arte* (VIGOTSKI, 1999), Vigotski reconhece a vivência como algo ligado às emoções e aos sentimentos fortes e que, na relação entre o homem e o mundo, se estabelecia de forma irracional e inversa ao pensamento (VIGOTSKI, 1999; AITA, 2000).

Em relação à obra *Psicologia da Arte*, Prestes (2010) identificou que nas traduções do texto para a língua portuguesa, os termos “emoção” e “sentimento” são colocados como sinônimo de pereživânie (vivência). Toassa (2009) também destaca o desafio da tradução do conceito, pois de acordo com a pesquisadora, pereživânie (vivência) se trata de um termo comum na língua russa, resultando em uma tradução ainda bastante embaraçosa. Já González Rey (2016) sinaliza que, nesta publicação, Vigotski apresentava uma aproximação da ideia de vivência às emoções, criatividade e motivação.

Prestes (2010) afirma que, o objetivo de Vigotski em *Psicologia da Arte*, era compreender a “[...] função da arte na sociedade e na vida da humanidade” (p.117). Neste sentido, ao analisarem a referida obra, Barroco e Superti (2014) compreendem que, na perspectiva vigotskiana, a arte

[...] suscitaria emoções contraditórias, e que a sua superação provocaria um salto qualitativo, uma nova organização psicológica, tornando as emoções mais complexas e conscientes e, assim, as transformaria em sentimento, trazendo, no mesmo movimento, alteração da própria estrutura da consciência (BARROCO; SUPERTI, 2014, p.27).

As autoras elucidam que a arte se apresenta como uma das formas de manifestação da consciência, um mediador cultural entre o sujeito e o gênero humano. Em outras palavras, através da arte torna-se possível a socialização de um sentimento no plano intersíquico, ao mesmo tempo em que tal sentimento é internalizado no plano intrapsíquico, provocando uma nova organização psíquica mais elaborada e, conseqüentemente, uma ampliação qualitativa da consciência. Diante disso, “por meio dela o sujeito vivencia experiências alheias, que não seriam possíveis na sua vida particular,

enriquecendo seu próprio repertório, sua visão de mundo e humanidade.” (BARROCO; SUPERTI, 2014, p.26).

Nessa aproximação entre psicologia e arte é possível compreendermos, em uma perspectiva dialética, que vida e arte se complementam na constituição da consciência humana, pois conforme postulam Capucci e Silva (2017), “no palco, como na vida real, lidamos constantemente com o drama da condição humana, cheio de contradições e conflitos, a cada nova cena em que encarnamos os diversos papéis que constituem a nossa personalidade.” Logo, o drama é parte essencial de nossa personalidade e consciência e, por sua vez, as vivências vão integrando nossas percepções e sentimentos, os significados e os sentidos que atribuímos a tudo aquilo que é vivido (VIGOTSKI, 2000).

Os significados, de acordo com Leontiev (1979) são a síntese das práticas sociais. Dito de outro modo, são os produtos elaborados ao longo da história da humanidade, que refletem a realidade objetiva e dos quais passamos a nos apropriar assim que nascemos. Os significados mediatizam a relação entre homem e meio (ASBAHR, 2011). Já os sentidos estão relacionados ao aspecto individual da relação entre o homem e o mundo, se constituem a partir da apropriação dos significados por cada um dos sujeitos, é o sentido pessoal que atribuímos a uma dada situação, conceitos, ideias e modos de ação, que por sua vez é formado pelo que Leontiev (1979) denominou como motivo, ou seja, aquilo que orienta a ação do homem. Para o autor, a maneira como os motivos se organizam hierarquicamente em cada sujeito é o que constitui os traços de nossa personalidade.

Nos anos seguintes à publicação de *Psicologia da Arte*, que culminou com a ampliação das pesquisas de Vigotski voltadas ao desenvolvimento do psiquismo, o teórico passou a considerar a consciência como um sistema psicológico, que por sua vez possui raízes conscientes e inconscientes. Neste sentido, o conceito de vivência também foi modificado (TOASSA, 2009). Nos textos pedológicos, intitulados *A crise dos sete anos* (VIGOTSKI, 2018) e *Quarta aula: a questão do meio na pedologia* (VIGOTSKI, 2018), Vigotski identifica que os signos reúnem as vivências, fazendo com que a criança, no processo de generalização, obtenha a experiência sobre a sua vida no mundo. “Nestes textos, as vivências passam a ser consideradas unidades da personalidade com o meio; da relação interior da criança com um ou outro momento da realidade.” (AITA, 2020, p.113).

Delari Junior e Bobrova Passos (2009) conceituam a vivência como uma “[...] situação espiritual, provocada, de um modo ou de outro, por fortes sentimentos e impressões.” (p.8-9). No texto da *Quarta aula: a questão do meio na pedologia*, Vigotski (2018) explica que:

A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – **e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso**, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. Dessa forma, **na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação.** (VIGOTSKI, 2018, p. 78, grifos do autor).

Desta forma, evidenciamos também que, para Vigotski, o conceito de vivência e o conceito de experiência possuem diferentes significados. Enquanto a vivência carrega um significado emocional forte e está relacionada às sensações e percepções que direcionam o sujeito para a sua inserção no mundo, a experiência nem sempre deixa marcas, podendo ser apenas uma lembrança (TOASSA, 2011). Logo, “[...] o sujeito, ao longo da sua vida, pode constituir inúmeras experiências, mas só algumas delas se constituem em vivência” (MARQUES; CARVALHO, 2014, p. 43).

Aita (2020) elucida que a vivência contempla aspectos internos (corpo, representações e ideias) e externos (a realidade, os objetos), que de maneira dialética, formando uma unidade dinâmica da vida. De acordo com Vigotski (2018), as vivências englobam a personalidade e o meio, a relação da consciência com o meio, enquanto uma unidade. Portanto, é através das vivências que os sujeitos se reconhecem no mundo, ao mesmo tempo em que se diferenciam deste, tomando consciência de sua presença no mundo (AITA, 2020).

Vigotski (2018) argumenta que a maneira com que uma pessoa vivencia determinada situação, depende de como ela compreende aquele evento, o que ela pensa sobre si e sobre o mundo. Neste sentido, a forma como uma criança toma consciência de um acontecimento e como ela se relaciona afetivamente com isso terá uma relação direta com a sua situação social de desenvolvimento, bem como com o desenvolvimento da linguagem e de todas as outras funções psicológicas superiores. Deste modo, reconhecemos que, diante de um mesmo acontecimento, cada pessoa, em suas diferentes idades e situações, sofrerão um impacto singular deste acontecimento em seu desenvolvimento. Além disso, uma mesma pessoa, em determinado momento de sua vida pode vivenciar uma situação de uma forma e, anos mais tarde, diante da mesma situação, ter um outro entendimento. Isso ocorre porque, de acordo com Vigotski (2018), tal compreensão está intimamente ligada ao desenvolvimento do psiquismo de cada indivíduo.

[...] Isso significa que, em diferentes etapas do desenvolvimento, ela generaliza de formas diferenciadas e, conseqüentemente, atribui sentidos de forma diferente à realidade e ao meio circundante. Em conseqüência, o desenvolvimento do

pensamento e da generalização infantil também está ligado à influência do meio sobre a criança (VIGOTSKI, 2018, p. 82).

Tal aspecto se aproxima de nossos estudos a respeito das pessoas com deficiência e, especificamente das pessoas surdas, haja vista que, a partir de suas histórias de vida, poderemos observar quais sentidos e significados foram atribuídos a cada situação, a partir de um desenvolvimento das funções psicológicas superiores que se estabelece por caminhos diferentes, através dos processos compensatórios, que no caso das pessoas surdas, se apresenta na aquisição da língua de sinais, enquanto língua materna, e a língua portuguesa na modalidade escrita, como a segunda língua.

Corroboramos com Delari Junior (2017) ao advertir que o conceito de vivência, na perspectiva vigotskiana, não pode ser reduzido à forma subjetiva com que compreendemos determinado acontecimento. Ainda que duas pessoas, em um mesmo lugar e em uma mesma família vivenciem uma dada situação, os aspectos objetivos são dinâmicos e diferentes, seja pela idade, por cada papel social que ocupam, entre outros fatores, pois “[...] toda vivência com relação a um determinado objeto é de um sujeito particular” (AITA, 2020, p.115). Assim, compreendemos que cada um vivenciará cada situação a partir de sua história de vida, de seu nível de compreensão, tomada de consciência e ainda de como se relaciona afetivamente com aquele acontecimento, ou seja, como compreende o seu sentido e o seu significado (VIGOTSKI, 2018).

León e Calejon (2017) destacam que, na perspectiva vigotskiana, os sujeitos se colocam de forma ativa e criativa no processo de desenvolvimento do psiquismo, desta maneira, nas vivências estão entrelaçados, de forma dialética, tanto os aspectos subjetivos apreendidos a partir da cultura, quanto aqueles criados pelos próprios sujeitos. Conforme temos apontado ao longo de nossas discussões, a relação entre o homem e o mundo não será mecânica, mas sim realizada ativamente pelos sujeitos, mediada pelas experiências vividas nos diferentes momentos de sua vida. Assim,

As experiências atuais são vivenciadas por meio dos conteúdos subjetivos que se formaram com as experiências anteriores, atribuídas de sentido. O sentido pessoal é construído a partir da significação partilhada por seu grupo social e do desenvolvimento psíquico singular do sujeito até aquele momento (AITA; FACCI, 2022, p.9).

De acordo com Marques e Carvalho (2014), essa relação dialética, que permite ao sujeito significar as próprias vivências, possibilita que se estabeleçam novas interações tanto deste sujeito com o mundo, quanto deste sujeito consigo mesmo. Ao encontro disso, Beatón (2017) postula que a consciência resultará da forma como o sujeito vivencia uma situação e qual sentido ele atribui a esta, tendo em vista os significados sociais e a singularidade de seu desenvolvimento psíquico, em uma relação dialética. Diante disso, depreendemos como o

sujeito se relaciona cognitiva e afetivamente com um dado acontecimento (VIGOTSKI, 2001). A esse respeito Bozhovich (1997, apud BISSOLI, 2005, p.116) evidencia que

[...] A vivência, segundo Vigotsky, é uma “unidade” na qual estão representados, em um todo indivisível, por um lado o meio, ou seja, o experimentado pela criança; por outro, o que a própria criança aporta a essa vivência e que, por sua vez, se determina pelo nível já alcançado por ela anteriormente (Bozhovich, 1987, p. 123, apud BISSOLI, 2005, p.116).

No que tange a relação entre as vivências e o desenvolvimento humano, Vigotski (2018) afirma que as vivências podem impactar nas ações do sujeito, paralisando-o ou ainda modificando seus interesses e vínculos, por exemplo. Assim, na relação entre o homem e o meio, tais impactos podem dificultar o curso de seu desenvolvimento psíquico (VIGOTSKI, 2018). Ao encontro disso evidenciamos que, apesar das teorizações de Vigotski a respeito das emoções não terem sido finalizadas, em decorrência de sua morte, o teórico defende, no início da década de 1930, o caráter histórico-social das emoções, atribuindo-lhes um papel ativo, ou seja, em sua concepção, as emoções mobilizam inúmeras ações e não somente são mobilizadas por elas (ESPER, 2019). Neste sentido,

Para Vigotski, as emoções são funções psicológicas superiores, portanto, culturalizadas e passíveis de desenvolvimento, transformação ou novas aparições. Além disso, a concepção vigotskiana de emoção coloca esse processo psicológico em estreita relação com outros do psiquismo humano. (MACHADO; FACCI; BARROCO, 2011, p.651).

Nessa perspectiva, reconhecemos uma aproximação das vivências com a defectologia em Vigotski, haja vista que, para o autor, mais do que a falta orgânica, a pessoa com deficiência só se reconhece como tal, a partir do momento em que interage com o meio social e se depara com os obstáculos nas mediações, impactando o caminho para o seu desenvolvimento (VIGOTSKI, 2019; BITTENCOURT; FUMES, 2021). Deste modo, os estudos da defectologia, em seu enlace com os estudos da vivência, certamente contribuirão para a compreensão dos impactos da deficiência para os sujeitos na relação com as condições histórico-culturais (BITTENCOURT; FUMES, 2021). Afinal, quais sentidos se atribuem nessa relação? Entre histórias e memórias, quais serão as marcas e lições diárias dessa travessia?

3.4. ENTRE CAMINHOS ALTERNATIVOS E VIVÊNCIAS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES NESTE PERCURSO

Assim como nas seções anteriores, consideramos ser imprescindível o exercício de reunirmos os principais aspectos apresentados nesta etapa de fundamentação teórico-metodológica de nossa pesquisa, contribuindo para um melhor entendimento do leitor.

Inicialmente, ao tratarmos sobre a defectologia soviética, vimos que o surgimento da Psicologia Histórico-Cultural se deu em um contexto pós-revolucionário na Rússia, que exigia uma nova organização social, especialmente uma educação revolucionária para todas as pessoas, que possibilitasse o desenvolvimento omnilateral dos sujeitos. Assim, visando a superação das teorias burguesas que prevaleciam naquela época, a psicologia soviética, visava a construção de um novo homem, enquanto um ser ativo, histórico e social.

Nesse contexto, a partir dos pressupostos de Karl Marx e do método do materialismo histórico-dialético, o psicólogo soviético L.S. Vigotski, dedicou seus estudos para compreender a gênese da consciência, buscando diferenciar o desenvolvimento psíquico dos homens e dos animais. Nesse percurso teórico, ainda que a deficiência não fosse seu objeto de estudo, diante de suas experiências profissionais, Vigotski identificou que a chave para o entendimento do desenvolvimento humano estava na compreensão dos processos mais complexos, patológicos, e é desta maneira que o teórico passa a apresentar importantes contribuições para os estudos da defectologia. Para Vigotski, portanto, a deficiência não impedia o desenvolvimento dos sujeitos, pois este aconteceria por caminhos alternativos.

Verificamos que o autor compreendia o desenvolvimento e a educação das pessoas com deficiência a partir de três princípios: a qualidade do desenvolvimento psíquico, a relação entre deficiência primária e secundária, e o princípio da compensação social, sendo este último um dos principais conceitos da defectologia vigotskiana. Nesse sentido, podemos considerar que a compensação, diante de um impedimento gerado pela deficiência, resulta em uma reorganização psíquica, decorrente de uma força que impulsiona as vias alternativas para o desenvolvimento.

Como um dos principais caminhos para a compensação e o máximo desenvolvimento dos sujeitos, Vigotski propõe uma educação social, ou seja, uma educação laboral, que possibilite a inserção dos sujeitos na vida ativa, viabilizando a aquisição do conhecimento científico e dos bens culturais e, deste modo, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Para tanto, destaca o papel do professor enquanto um sujeito ativo e consciente, que deve criar condições para o máximo desenvolvimento dos estudantes.

Na defectologia vigotskiana, as deficiências sensoriais tornam-se o foco de estudo, especialmente as pessoas surdas, naquele período denominadas surdas-mudas. Tal movimento pode ser um reflexo, principalmente, do interesse de Vigotski em compreender a gênese do pensamento e da linguagem. Assim, a respeito da surdez, identificamos que o autor modifica o seu pensamento no decorrer dos anos. Nas primeiras publicações, datadas na década de 1920, Vigotski marca uma fase oralista, em que, apesar de importantes críticas aos métodos vigentes, defende a aquisição da linguagem oral, como requisito para o

desenvolvimento psíquico dos sujeitos. Posteriormente, a partir das publicações de 1930, Vigotski evidencia a mímica (que hoje conhecemos como a língua de sinais) e o políglotismo, associando a mímica e a língua escrita.

Ainda a respeito dos conceitos que compõem os estudos defectológicos da surdez, consideramos imprescindível apresentar no decorrer do texto alguns pontos sobre o desenvolvimento do pensamento e da linguagem, considerando que, a linguagem, enquanto um sistema simbólico, irá mediar a relação entre o homem e o mundo, apresentando, portanto, uma função social. No caso das pessoas surdas, o desenvolvimento da linguagem é dificultado pelas barreiras comunicacionais. Deste modo, defende-se majoritariamente a filosofia do bilinguismo, considerando a aquisição da língua de sinais (L1) e da língua escrita (L2) torna-se essencial para a humanização das pessoas surdas. Para este fim, elucidamos a importância da reorganização dos métodos escolares, reiterando os princípios da educação social, bem como a formação continuada dos profissionais que atuam no campo da educação especial, incluindo professores, tradutores intérpretes, psicólogas, entre outros.

Diante de tantos desmontes, retrocessos e, conseqüentemente, situações de violência na escola, adoecimento docente e processos de exclusão, é urgente que, enquanto profissionais atuantes na Psicologia Escolar, reafirmemos o compromisso ético e político na luta pela educação inclusiva para todas as pessoas.

Por fim, o último ponto de nossa seção trata do conceito de *pereživânie* (vivência). Trata-se de um campo pouco explorado pela psicologia soviética, tomando destaque somente nas últimas décadas, a partir do interesse dos pesquisadores a respeito da noção de sentimento, emoção, criatividade e motivação a partir da teoria histórico-cultural. O conceito é modificado no decorrer dos estudos vigotskianos, sendo em um primeiro momento mais voltado a um sentimento forte e marcante e, posteriormente, apresenta-se como uma unidade que integra afeto e cognição, bem como a relação dialética entre o indivíduo e o meio.

Compreendemos que é através das vivências que os sujeitos se reconhecem no mundo, assim, a forma como cada um vivencia uma situação depende de sua história de vida, de seu nível de desenvolvimento psíquico e da forma como age e se relaciona afetivamente, ou seja, os sentidos que atribuímos a partir dos significados sociais. Dentro do recorte de nossa pesquisa, buscamos, a partir deste conceito, compreender, em uma perspectiva dialética, de que maneira a deficiência impacta a vida dos sujeitos. Diante do exposto, na próxima seção abordaremos a análise dos dados das entrevistas realizadas.

4. A PESQUISA REALIZADA COM AS PROFESSORAS

Para a realização do trabalho, utilizamos a pesquisa bibliográfica e o estudo de caso como procedimentos metodológicos e objetivamos, nesta seção apresentar o percurso metodológico de nossa pesquisa. Objetivamos explicar os procedimentos que foram adotados na realização da etapa empírica de nosso estudo. Em um segundo momento, apresentaremos as professoras colaboradoras do presente trabalho, situando o leitor em relação às suas trajetórias de vida. Na última parte desta seção, propomo-nos discutir o material registrado a partir de alguns eixos de análise e a análise do conteúdo das entrevistas.

A análise terá como base os pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Histórico Cultural. Nosso estudo tem como fonte primária os autores soviéticos Lev Semenovich Vigotski (1896-1934), Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexis Nikolaevich Leontiev (1903-1979) e colaboradores, além de outros pesquisadores que auxiliam na compreensão de questões mais pontuais que permeiem a pesquisa.

Os sujeitos desta pesquisa são professoras surdas que lecionam na Educação Superior de uma universidade pública de um estado da região Centro-Oeste do Brasil. A escolha da universidade se justifica pelo fato de esta pesquisa se enquadrar em um projeto mais abrangente intitulado “As contribuições da psicologia histórico-cultural para a compreensão do adoecimento do professor no ensino superior”, coordenado pela professora Marilda Gonçalves Dias Facci. Trata-se de um projeto de bolsa produtividade, com financiamento do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) - Processo n. 304751/2017-0, que teve como um dos objetivos discutir o sentido da prática docente e o adoecimento do professor no ensino superior do Paraná e do Mato Grosso do Sul. O projeto já foi aprovado pelo Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá (Parecer nº. 83428418.5.0000.010).

Para maior aprofundamento e atualização no estudo da temática, consideramos necessário conhecer o que já foi pesquisado, estudado e sintetizado. Para tanto, realizamos um levantamento bibliográfico utilizando a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e a base de dados Redalyc - Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. No levantamento bibliográfico foram reunidos estudos realizados sobre o tema com um recorte dos últimos 10 anos. Este levantamento consta na Seção 1 deste trabalho.

Na parte empírica da pesquisa trabalhamos com o estudo de caso, que de acordo com Yin (2001), “[...] investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente

definidos” (p. 32). O autor afirma que, nas suas origens, a realização de estudos de caso está vinculada a estudos sobre histórias de vida, em que se examinam “circunstâncias pessoais de famílias e indivíduos no trabalho social” (p. 31).

Trata-se de uma estratégia metodológica abrangente que pode incorporar várias fontes de informação, desde que fundamentada em proposições teóricas claramente definidas, que orientem tanto a coleta quanto a análise das informações obtidas. O estudo de caso é aqui compreendido como modalidade de procedimento técnico-instrumental (Ventura, 2007), uma vez que pode subsidiar a generalização acerca de fenômenos mais amplos a partir da compreensão de um outro, singular. De acordo com Simionato (2018)

O estudo de caso contempla e revela o movimento dialético da construção singular na universalidade e o seu contrário, o movimento da concretização do universal na singularidade de cada homem, tendo a relação indivíduo-sociedade como universo particular de mediação entre o singular e o universal (p.169).

Para o estudo de caso foram realizadas duas entrevistas. De acordo com Minayo (2010) a entrevista, como um instrumento de interação social, pode fornecer informações tanto de caráter objetivo, quanto subjetivo, constituindo uma representação da realidade. O foco das entrevistas foi observar de que maneira as professoras vivenciaram e ainda vivenciam o processo de inclusão na universidade, além de relacionar os processos de formação educacional e profissional com a presença da deficiência na sua vida.

No que tange as histórias de vida, Caiado (2007) expõe que, a partir de uma análise categorial das transcrições, será possível relacionar a vida particular às relações sociais que a compõem e, assim, compreender os processos de constituição de um indivíduo concreto, síntese de múltiplas e complexas determinações.

4.1.O MÉTODO DE ANÁLISE

A análise dos dados está sendo realizada com fundamento na Psicologia Histórico-Cultural. Pretende-se com as informações obtidas, construir uma análise que vá ao encontro da essência do fenômeno, superando a aparência (MARTINS, 2006) e considerando o contexto social, econômico, político e ideológico que caracteriza a sociedade contemporânea como um todo.

A reflexão e apresentação do método de análise parece-nos até o presente momento, o ponto mais desafiador no desenvolvimento de uma pesquisa. Ao respaldarmo-nos na psicologia histórico-cultural e no materialismo histórico e dialético, concordamos com Beatón (2017), reconhecendo-nos como aprendizes do método, comprometidas com a tarefa de compreender a

relação dialética entre singular-particular-universal, visando o entendimento da totalidade dos fenômenos.

A partir de nossa referência teórico-metodológica, constatamos que a compreensão da constituição e desenvolvimento do psiquismo implica necessariamente entender como a singularidade se constrói no universal e, desta forma, como o universal se concretiza no singular, sendo mediado pela particularidade (OLIVEIRA, 2005), ou seja, como o que foi produzido pelo gênero humano (universal) é apropriado pelos indivíduos singulares, tendo a relação indivíduo-sociedade (particular) como medidora desse processo (TANAMACHI et al., 2018).

Oliveira (2005) nos alerta que, no contexto de sociedade capitalista em que estamos inseridos, faz-se necessário uma análise crítica para a relação singular-particular-universal, pois, neste sistema, apenas parte da população possui acesso ao que é produzido (universal), fazendo com que sujeitos singulares se tornem alienados do que há no universal. Desta forma, apoiarmo-nos no método materialista histórico-dialético significa ter como finalidade a “[...] superação das condições ou circunstâncias particulares de objetivação/apropriação alienada no sentido da humanização, ou seja, no sentido da constituição da emancipação dos indivíduos” (TANAMACHI et al., 2018, p.92).

Para que se possa capturar o sujeito em sua concretude será “preciso enxergar para além da singularidade imediata, captando as determinações particulares e universais que condicionam a condição particular do indivíduo, analisando como sua singularidade se constrói na relação com sua genericidade” (PASQUALINI; MARTINS, 2015, p.370), ou seja, compreender o homem como síntese de suas múltiplas determinações significa entender a relação singular-particular-universal.

Neste sentido, com as informações obtidas nesta pesquisa, não pretendemos analisar a situação específica de um grupo, apenas para constatação e descrição das singularidades, descoladas de um contexto social, econômico, político e ideológico que caracteriza a sociedade contemporânea. Compreendendo o método marxiano como o caminho para a superação, buscamos alcançar a essência dos fenômenos, a partir da escuta das professoras. A lógica dialética poderá então auxiliar-nos na análise das transcrições, compreendendo, a partir dos estudos marxianos, que a “[...] realidade encerra a materialidade histórica dos processos de produção e reprodução da existência dos homens” (MARTINS, 2006, p. 17).

Embasar-nos-emos na dialética do universal e do particular, a partir dos estudos de Lukács (1970) pois compreendemos que o pensamento científico deve buscar compreender

como o particular e o universal se relacionam em cada situação específica. Do nosso ponto de vista, podemos dizer que nossas análises não se pautarão na neutralidade, pois, conforme apontado por Tanamachi, Asbahr e Bernardes (2018) a dimensão ética na produção do conhecimento exige-nos um compromisso com a transformação da realidade, para criar condições à emancipação humana. Ainda segundo as autoras, nesta produção de conhecimentos, modificamos não somente nosso pensamento e ação, mas transformamos nossa vida concreta enquanto sujeitos humanos integrais.

4.2. A REALIZAÇÃO DA PESQUISA EMPÍRICA

Na nossa pesquisa, conforme mencionamos anteriormente, utilizamos o estudo de caso, obtendo informações por meio de entrevistas semiestruturadas. Cabe ressaltar que nosso estudo, em andamento, vem sendo gestado em um contexto pandêmico de COVID-19, permeado não somente por uma crise sanitária, mas também política, econômica e social. Diante disso, durante a maior parte do desenvolvimento de nossa pesquisa, vivenciamos as medidas de isolamento do convívio social presencial, restringindo nossas ações e contato através do uso do aplicativo de mensagens *Whatsapp* e a plataforma online de videoconferências *Google Meet*.

A partir da aprovação da pesquisa mencionada anteriormente, coordenada pela Professora Marilda Facci, foi feito o contato com os setores institucionais responsáveis pela gestão de pessoas das referidas universidades. Tivemos como retorno o registro de 15 docentes com deficiência, lotados em diferentes localidades do estado do Paraná e de Mato Grosso do Sul. À vista disso, tomando como ponto de partida o local de residência dos(as) professores(as), selecionamos uma universidade pública de Mato Grosso do Sul, que indicou a presença de cinco professores com deficiência.

Ao darmos seguimento na comunicação com essa universidade, não pudemos obter os dados de contato desses professores ou ainda o tipo de deficiência declarada, obtivemos informações apenas dos locais onde estavam lotados. Chegamos às colaboradoras de nossa pesquisa após o contato com um grupo de estudos pertencente à uma das faculdades em que foi indicada a lotação de professores com deficiência. Desse modo, realizamos o contato com quatro professores surdos, tendo o aceite de duas docentes. Os demais não retornaram nosso contato ou alegaram falta de tempo e interesse. Após o contato para explicação dos objetivos e procedimentos do presente trabalho foram agendadas as datas, horários e o locais para a realização das entrevistas, apresentadas no próximo item.

As entrevistas foram realizadas com Sol e Estrela (nomes fictícios) considerando a primeira língua (L1) das professoras, que é a Libras. A fim de viabilizar a comunicação entre a

pesquisadora e as entrevistadas, contamos com o apoio de um profissional intérprete de Libras que compõe a equipe de acessibilidade e ações afirmativas da universidade em que realizamos a pesquisa. Conforme elucidado por Almeida e Nantes (2018), a presença do intérprete de língua de sinais se faz essencial à medida em que se apresenta como um direito linguístico da comunidade surda, possibilitando uma participação mais ativa dos surdos na sociedade e a construção de parcerias entre ouvintes e surdos.

Cabe ressaltar que a professora Sol é surda oralizada, logo, pudemos contar também com sua participação oral em alguns momentos de dificuldade na compreensão do intérprete e da pesquisadora sobre alguns conceitos e expressões na Libras. Na entrevista com a professora Estrela apoiamos-nos integralmente na tradução Libras-Português, realizada pelo intérprete. Os nomes das entrevistadas, de outras pessoas e das respectivas instituições que elas trabalham foram preservadas e mantidas em sigilo, para que não fosse possível identificar as participantes do estudo, quebrando o anonimato. Assim seus nomes serão representados por nomes fictícios.

Ainda a respeito da atuação do intérprete de Libras, corroboramos com Santos e Farias (2021) ao elucidarem a existência de uma triangulação de subjetividades entre a pessoa surda, o intérprete e o ouvinte, que também se faz presente em nossa pesquisa. Deste modo, as autoras defendem a não-neutralidade do intérprete, pois estes são sujeitos históricos e sociais, que se constituem na relação com o meio (SANTOS; FARIAS, 2021). Conforme apontado por Rosa (2016), “durante o ato interpretativo, as escolhas linguísticas dos Tils são suas e expõem suas ideologias, conhecimento científico e crenças” (p.60).

Para a colaboração na pesquisa foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 1). A entrevista foi gravada em áudio e vídeo por meio da plataforma *Google Meet*, depois transcrita e, ao final da pesquisa seus registros serão destruídos. Para apresentação e sistematização dos relatos optamos pela transcrição em nível literal, preservando expressões coloquiais como “né” e “tá”, além das pausas, mudanças e reorganização do pensamento e da fala. Os áudios foram escutados diversas vezes, visando a fidelidade das informações. A transcrição foi revisada pelas pesquisadoras. Durante todas as etapas comunicamos que as participantes teriam acesso ao trabalho final e poderiam esclarecer suas dúvidas a qualquer momento ao longo do processo, podendo inclusive desistir de sua participação a qualquer tempo.

As entrevistas foram semiestruturadas, ou seja, seguiram um roteiro básico, organizado a partir das perguntas do projeto da Professora Marilda Facci, totalizando 29 perguntas (Apêndice 2) que contemplaram eixos temáticos relativos à trajetória da pessoa, garantindo que o foco estivesse articulado com os objetivos da pesquisa e permitindo a exploração de assuntos

de interesse levantados pelas entrevistadas. O caráter semiestruturado ofereceu a oportunidade às entrevistadas para que discorressem sobre uma série de temas ligados aos objetivos da pesquisa, de modo que pudessem expressar o que pensam e sentem a respeito.

4.2.1. O lócus da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em uma universidade pública do estado de Mato Grosso do Sul, que oferece cursos de graduação e pós-graduação nas modalidades presencial e a distância. Atualmente, possui pouco mais de 24,8 mil estudantes e 3,2 mil servidores distribuídos em 22 cidades do estado.

No Censo de Educação Superior de 2018, a instituição ocupou o ranking das dez universidades públicas brasileiras com maior representatividade de estudantes com deficiência, contabilizando 2,3% do total de matrículas. De acordo com um portal de dados abertos, disponibilizado pela instituição, em 2022 constam, em atividade, cinco docentes e 441 estudantes de graduação que declararam ter algum tipo de deficiência.

Desde 2005, a partir do Programa Incluir do Ministério da Educação (MEC), a referida universidade possui uma Plano de Acessibilidade que se estabelece como uma política institucional de acessibilidade e inclusão. O documento visa a organização de ações de curto, médio e longo prazo, que garantam a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas e comunicacionais, promovendo, portanto, o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade. Nos últimos anos a instituição criou setores específicos voltados para a organização e o acompanhamento das ações de acessibilidade.

Quanto à gestão de pessoas, o acesso de todos os servidores com algum tipo de deficiência ocorre por meio da reserva de vagas em concursos públicos, garantida pelo Decreto n.º 9.508, de 24 de setembro de 2018 (BRASIL, 2018). No que se refere à assistência aos servidores com deficiência, o plano indica a presença de uma equipe voltada à qualidade de vida no trabalho.

Especificamente em relação ao atendimento à comunidade universitária surda, o Plano de Acessibilidade cita a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) - Lei n.º 13.146/2015 (BRASIL, 2015) e o Art. 17 da Lei n.º 10.098/2000 (BRASIL, 2000), no qual

Art. 17. O Poder Público promoverá a eliminação de barreiras na comunicação e estabelecerá mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização às pessoas portadoras de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação, para garantir-lhes o direito de acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer.

O documento também indica que a universidade conta com uma equipe multiprofissional composta por Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras), assistentes sociais e psicólogos em todos os campi. Essa equipe gerencia o serviço e acompanha as políticas de acessibilidade para surdos no âmbito institucional.

É importante destacarmos que a universidade está localizada em um estado da região centro-oeste do Brasil. O estado completou, em 2022, 45 anos de existência, atingindo uma população estimada em 2.879.948 pessoas (IBGE, 2022). De acordo com o Censo Demográfico de 2010, o Índice de Desenvolvimento Humano alcançou 0,729, sendo o 10º maior do país (IBGE, 2010).

No que tange às pessoas com deficiência, um estudo feito pelo IBGE em 2019, revelou que, 7,3% da população do Estado citado declarou ter algum tipo de deficiência, sendo em sua maioria mulheres, pretas e pardas, com baixo nível de instrução (IBGE, 2022). Na Educação Superior o estado registra 1.112 estudantes com deficiência matriculados nos diferentes cursos de graduação presencial e a distância, sendo que destes, 200 são surdos ou possuem deficiência auditiva. Quanto aos docentes universitários em exercício, 21 informaram ter alguma deficiência e, deste total, sete professores se autodeclararam surdos ou com deficiência auditiva (INEP, 2022).

A Educação Especial no referido Estado teve início em 1958, com a abertura de um Instituto para Cegos na capital (CORRÊA; SILVA, 2011). Anache (1991) e Neres (2002) também sinalizam as contribuições da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e da Sociedade Pestalozzi, fundadas nas décadas de 1960 e 1970 nesta região e que ainda hoje atuam ativamente no atendimento educacional às pessoas com deficiência.

Após a divisão dos estados e a criação de Mato Grosso do Sul, a Educação Especial foi oficializada pelo Decreto nº 1.231 de 23 de setembro de 1981 que aprovou “a estrutura básica da Secretaria de Educação (SE-MS)” e criou a Diretoria de Educação Especial (NERES, 2002). A partir de 1990, ao encontro do período de redemocratização de nosso país e o crescente movimento de luta pelos direitos humanos, o estado registrou importantes marcos legislativos voltados ao acesso das pessoas com deficiência à educação escolar, regulamentando a “Política Estadual de atendimento aos portadores de deficiência no referido Estado” com o Decreto nº 5.614/90. Neste sentido, conforme destacado por Nascimento e Santos (2018), esta Política acompanhou “[...] a normatização nacional e internacional quanto ao atendimento do educando com deficiência, é marcado por documentos que intentam promover a inclusão do público-alvo da educação especial no início do século XXI.” (p.57)

Especificamente no atendimento às pessoas surdas no Estado onde foi realizada a pesquisa, Gianotto (2020) destaca o protagonismo do estado ao instituir a Lei Estadual nº1.693/1996, que reconheceu a Libras como meio de comunicação objetiva de uso corrente. Em âmbito federal, somente seis anos depois, em 2002, a Libras também foi reconhecida por meio da Lei nº 10.436/02. Além disso, Gianotto (2020) também sinaliza a presença de instituições como a Associação dos Surdos, o Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Áudio-Comunicação (CEADA), o Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento as Pessoas com Surdez (CAS), da Secretaria Estadual de Educação, o Núcleo de Apoio Pedagógico ao Aluno com Surdez (NAPS), da Secretaria Municipal de Educação e o Esporte Clube dos Surdos (ECPS), que no decorrer dos anos têm possibilitado o acesso das pessoas surdas à educação, cultura, saúde e lazer.

Apesar do protagonismo e dos avanços significativos nas conquistas dos direitos educacionais das pessoas com deficiência no Estado corroboramos com Quilles (2015) ao evidenciar que a predominância de Decretos, ao invés de Leis, fortalece a lógica das políticas de governo e não de Estado, fragilizando-as diante dos processos de trocas e reestruturação dos mandatos.

4.2.2. Conhecendo as professoras colaboradoras do estudo

- *Sol: “a surdez para mim não existe”*

Sol nasceu no final do outono de 1964, em 18 de junho daquele ano, está com 58 anos de idade. Natural de Campo Grande/MS, é a filha mais velha de pais ouvintes, a primogênita de quatro irmãos. Atualmente também é mãe e avó. Quando criança, Sol relatou que não sabia que era surda, pois se comunicava pouco e, como também tinha primos surdos, seus familiares não lhe indicavam a necessidade de ouvir. Tempos depois, a partir do convívio social na escola, tomou consciência de que havia algo diferente em sua forma de se comunicar.

Durante a infância e o período escolar, o apoio de uma prima-irmã e de colegas foi essencial para que pudesse se comunicar e compreender os conteúdos apresentados, além da habilidade em realizar a leitura labial, especialmente dos professores na sala de aula. Sol contou que somente após conhecer a Libras (Língua Brasileira de Sinais) é que passa a reconhecer a sua identidade surda, podendo também compreender o significado dos sentimentos, das ações e das expressões.

Quanto à sua trajetória profissional, após concluir o chamado ginásio, realizou magistério, pois tinha o sonho de ser professora de surdos. Seu primeiro trabalho pedagógico com pessoas com surdez ocorreu em um estágio voluntário, ainda durante o magistério.

Realizou a graduação em pedagogia e o mestrado em Linguística. Atualmente está cursando o doutorado em Linguística Aplicada e atua como professora universitária, escritora e poetisa. Em 2004, Sol também publicou um livro autobiográfico em que relata sua relação com a surdez desde o seu nascimento até a vida adulta, destacando suas relações familiares, o processo de escolarização, a maternidade, a formação profissional, entre outras vivências.

Durante toda a entrevista a professora destacou o processo de reconhecer-se como uma pessoa surda, que se comunica por meio da Língua de Sinais, sendo a barreira comunicacional o maior desafio ao longo de toda a sua trajetória, não sendo diferente em sua atuação como professora universitária.

- *Estrela: “Vamos aprender Libras”*

Estrela nasceu em 11 de janeiro de 1981, atualmente está com 41 anos de idade. É casada, mãe de três filhas, avó e residente de Campo Grande/MS. Sendo filha de pais surdos, relatou que sua surdez profunda é inata, tendo origem genética. Convivendo em uma família com pessoas surdas e ouvintes, Estrela entrou em contato com a língua de sinais ainda nos primeiros anos de vida. Suas dificuldades de comunicação surgiram a partir da entrada na vida escolar. A falta de conhecimento da língua de sinais por seus colegas e professores passaram a gerar um isolamento linguístico e, conseqüentemente, um isolamento social.

Seu período escolar é marcado ora por períodos de isolamento, ora de maior interação social. Durante os primeiros anos da escolarização, Estrela contou com o apoio de uma prima ouvinte, que estudava na mesma sala e sabia se comunicar por meio da língua de sinais. Alguns anos depois a chegada de um profissional tradutor-intérprete de Libras na escola torna-se um divisor de águas em sua trajetória, trazendo-lhe segurança. Assim, a presença dos pares linguísticos tornou-se imprescindível para que Estrela tivesse acesso aos conceitos e atividades escolares.

Em seu percurso de formação profissional a entrevistada relatou que, em um primeiro momento, iniciou a graduação em Serviço Social, no entanto, devido à ausência de recursos de acessibilidade, trancou o curso. Posteriormente matriculou-se no curso de Letras-Libras, formando-se no ano de 2012. Em seguida cursou uma pós-graduação em Educação Especial, concluída em 2014. Recentemente, em fevereiro de 2022, defendeu seu mestrado em Estudo da Tradução.

Quando tinha cerca de 18 anos de idade, Estrela vivenciou sua primeira experiência como docente, substituindo, temporariamente, a professora Sol, que ministrava aulas para mães de crianças surdas em um centro-escola especializado no atendimento às pessoas com surdez.

A partir dessa vivência, Estrela reconheceu a importância de seu papel como professora, especialmente na disseminação do ensino de Libras e no rompimento das barreiras comunicacionais. Atualmente, como docente universitária, a entrevistada tem atuado no campo da formação de professores com ênfase na educação de surdos, no entanto, em diferentes momentos de seu relato, revela o sonho de que o ensino de Libras ocupe um espaço maior nos currículos de bacharelado, principalmente nos cursos da área da saúde.

Em diferentes momentos da entrevista, Estrela defende que a valorização do trabalho dos profissionais tradutores-intérpretes e o ensino de Libras para todas as pessoas são um importante caminho para a superação do isolamento linguístico e social, possibilitando o desenvolvimento, a inclusão e a humanização dos sujeitos surdos.

4.2.3. Dos eixos de análise e interpretação das entrevistas

Diante do emaranhado de informações transcritas nas entrevistas, realizamos, em um primeiro momento, a leitura exaustiva de todos os registros, visando o levantamento das temáticas mais frequentes nos relatos das professoras. Cabe ressaltarmos que, neste momento, também fizemos a leitura de um livro autobiográfico de Sol, visando contribuir para a complementação e sistematização das informações.

Em seguida, buscamos superar a descrição empírica, construindo categorias analíticas alinhadas aos objetivos da pesquisa e que pudessem contribuir para a compreensão da essência do fenômeno, fundamentando-nos nos pressupostos teórico-metodológicos da psicologia histórico-cultural. A partir disso, visando a exposição crítica de nosso objeto de pesquisa, organizamos os seguintes eixos de análise:

- A) Encontros e desencontros na compreensão da surdez e da deficiência;
- B) Escolarização e formação docente das professoras surdas;
- C) Ser professora surda: como chegamos e permanecemos aqui;
- D) “Nada sobre nós sem nós”: a existência dos sujeitos surdos.

4.2.4. Encontros e desencontros na compreensão da surdez e da deficiência.

Objetivamos apresentar, neste primeiro eixo, de que maneira Sol e Estrela compreendem a concepção de deficiência e surdez a partir dos aspectos biológicos e sociais que constituem tais conceitos.

No início da entrevista, ao ser questionada sobre o tipo de deficiência, Sol defende que há uma diferença entre a deficiência auditiva, a surdez e as pessoas surdas. A professora compreende que a deficiência auditiva e a surdez estão relacionadas à área médica, em uma

perspectiva biológica. Já os surdos são aqueles que fazem o uso da língua de sinais para se comunicarem com o outro, estando relacionados à uma perspectiva linguística. Em suas palavras:

Sobre o tipo de deficiência, eu uso a palavra Surdez. Ela tem um significado, mas pra área aqui do ensino e também na área da saúde, quando se trata e atrela isso a deficiência e aí já vem o conceito de deficiência auditiva. Então assim a deficiência auditiva, ela é bem ampla, então tem vários graus, ali vai se estudar os graus de surdez, se tem fala ou não, se faz uso de fonoaudiólogo ou não, então tem essas fases, e aí quando a gente fala surdez, se refere a mais ou menos isso, agora, quando a gente fala surdo, aí se refere ao usuário da língua de sinais, entendeu? Então muitas vezes as pessoas utilizam essa palavra surdez e aí para responder que tipo de deficiência você tem, mas aí esquece muitas vezes da identidade do surdo, de outras características. Então as pessoas D.A. que é o deficiente auditivo, mas às vezes o D.A. por exemplo não vai ter uma identidade surda (Sol).

Sol complementa sobre como se constitui o atendimento às pessoas com deficiência auditiva ao mencionar as especificidades do Decreto nº 5.626/05, que regulamentou a Lei nº 10.436/2002, sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras:

(...) lá no decreto, ele mostra os direitos que o D.A. tem, ele pode ter a liberdade, por exemplo, dependendo do grau da perda de audição, mas de repente ele pode não ser usuário da Libras e aí precisa de um atendimento fonológico, atendimento de treino da fala, às vezes ele precisa se envolver mais na área da saúde e lá mostra que ele tem o direito também, se quiser se envolver na comunidade surda e aí a gente também foca um ensino, dá acessibilidade assistiva, então tem essas diferenças (Sol).

E explica que a percepção sobre a surdez e a deficiência auditiva também se apresentam de formas diferentes para os sujeitos.

Os surdos, muitas vezes, nem percebem que eles ouvem ou não ouvem e só vão saber, no momento que eles têm essa percepção de língua. Se não tiver língua, eles não vão saber, não vão ter este entendimento. No momento que o surdo começa a viver com outro surdo, ele começa a ter essa descoberta. Eu já fui um pouco diferente, porque eu já tinha esse convívio com meus familiares, que utilizavam língua de sinais lá, eram iguais a mim, então eu encontrava pessoas iguais a mim. Já o D.A., deficiente auditivo, já tem muitas dificuldades, até mesmo de se aceitar. E por que isso? Porque eles não tem esse momento de encontrar os seus pares, seus pares linguísticos. Mas isso nunca me preocupou, na questão de grau de surdez ou não, nunca tive essa preocupação. Depois de um tempo eu comecei a usar aparelho, eu usei aparelho e aí eu comecei aprender outras coisas (Sol).

Assim, Sol não se reconhece como uma pessoa com deficiência auditiva.

Primeiramente eu nunca me senti deficiente, porque assim, sou surda, então assim, isso é uma área linguística, por exemplo, você, você é deficiente, porque você não sabe Libras, né, a gente pode fazer essa análise, essa comparação na questão linguística, então assim, eu nunca, a minha língua (Sol).

A minha língua de sinais, é uma questão imaterial, não é matéria. Eu surda, tenho uma língua como uma outra qualquer língua. Língua é língua, não há deficiência. A deficiência, ela vai dar o déficit diferenciado linguístico. Só para você entender, estou querendo entrar dentro de mim agora, para perceber, para você colocar. Nós surdos, somos seres surdos visuais, língua de sinais, quântico visual. Nós somos da área quântica visual. O deficiente auditivo usa a mesma língua, de português, se ele usa a mesma língua portuguesa, ele tem um déficit auditivo que está na matéria (Sol).

Em Libras a gente domina, nós não somos mais pessoas com deficiência, nós somos pessoas linguísticas. Por isso quando alguém pergunta: Você é deficiente? Respondemos: não! (Sol).

A partir dos trechos destacados, observamos que o relato de Sol caminha ao encontro dos investimentos feitos pela comunidade surda em nossa atualidade, ao buscarem o reconhecimento de uma identidade surda. Tal movimento estabelece a língua de sinais como o caminho para o seu desenvolvimento, não reconhecendo a necessidade da aquisição da linguagem oral. Deste modo, rompe com a ideia de que a surdez compõe o rol das deficiências e da educação especial (SANTANA; BERGAMO, 2005).

Neste sentido, Abreu (2015) evidencia que nos últimos anos muito tem se produzido no campo dos Estudos Surdos²¹ e da surdez, visando a compreensão dos processos biológicos e sociais que constituem o fenômeno da perda auditiva, no entanto, é preciso reconhecer que, ao tratarmos das concepções referentes às pessoas surdas, acessamos um campo marcado por tensões epistemológicas, antagonismos e contradições. Deste modo, a depender do embasamento teórico, os sujeitos surdos podem ser apresentados como pessoas com deficiência ou então, como pudemos observar na entrevista de Sol, como um grupo caracterizado pelo aspecto cultural e linguístico, ou seja, sujeitos que possuem uma identidade surda e que, portanto, compõem uma comunidade surda (ABREU, 2015).

As diferenças epistemológicas também estão presentes no Decreto nº 5626/2005, mencionado por Sol. Ao propor a concepção jurídica para a pessoa surda, a referida legislação apresenta o conceito a partir do aspecto cultural, em que “considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras”. E a partir da perspectiva médica, que considera “deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz (BRASIL, 2005). Assim, é importante destacarmos que, conforme enumerado por Gianotto (2020), o Decreto nº5626/2005 marca, para a comunidade surda, a conquista da legitimidade linguística, tornando-se um marco histórico e legal na luta por respeito e visibilidade.

De encontro a este movimento, a professora Estrela não diferencia deficiência auditiva, surdez e pessoas surdas em sua fala. Ela se apresenta como uma pessoa surda profunda e explica

²¹ Os Estudos Surdos têm surgido nos movimentos surdos organizados e no meio da intelectualidade influenciada pela perspectiva teórica dos Estudos Culturais. Nessa abordagem, os estudos se lançam na luta contra a interpretação da surdez como deficiência. Assim, os surdos se definem de forma cultural e linguística.

que a sua deficiência tem origem genética. Para ela, reconhecer que as pessoas podem ouvir sons é uma abstração, tal como escreve Vigotski sobre o cego que nunca enxergou falar de cores.

Eu gostaria de explicar, nesse caso, assim, a minha deficiência não teve nenhuma causa. De doença, né? A minha deficiência é genética, então meus familiares eram só surdos e eu nasci surda também. Então não tive nenhum problema grave como meningite, alguma coisa assim. Eu não tive isso, eu já nasci surda, por causa da genética. Surda profunda. É porque minha mãe é surda, meus familiares, meus parentes também. O meu pai também tinha pessoas surdas na família, ele também. E eu nasci surda (Estrela).

Estrela também se coloca como uma pessoa com deficiência ao tecer críticas ao capacitismo:

Realmente em toda a sociedade. Em todas as suas áreas, tanto no lazer, na área econômica, na área social, na escola, comportamental também, precisa entender, ter esse entendimento do dia-a-dia da pessoa com deficiência. Que ela é capaz, sim. A sociedade tem que entender que nós somos clientes, que nós podemos comprar um carro, por exemplo (Estrela).

O relato de Estrela caminha ao encontro dos postulados de Vigotski (2019) quando este nos convida a enxergar a deficiência por uma perspectiva mais positiva, que nos possibilite um olhar mais esperançoso. Em suas palavras,

Detemo-nos nos grammas de doença e não notamos os quilos de saúde. Notamos as pitadas de defeito e não observamos as imensas esferas plenas de vida que têm as crianças que apresentam anormalidades (p.96).

Assim, Estrela também nos convoca ao olhar caleidoscópico, ou seja, que não caminhe por contornos definidos, mas que possibilite a ampliação de nossas percepções para o desenvolvimento das pessoas com deficiência (SILVA; ABREU, 2014).

No que tange às diferenças apresentadas nos discursos de Sol e Estrela, permanecemos em concordância com Abreu (2015) ao sinalizar que a temática da surdez é ampliada por encontros e desencontros, que retratam as inúmeras disputas de poder, compostas por surdos e ouvintes. No entanto, isso não significa dizermos que, nessa seara, todos os surdos sempre estiveram em desvantagem ou que todos os ouvintes sempre ocuparam o lugar de opressão, de forma polarizada, pois isso implicaria uma visão reducionista da história. Neste sentido, o que não podemos perder de vista é que, as diferentes concepções de surdos, surdez e deficiência, por exemplo, se constituem mediante um determinado momento histórico, refletindo os interesses econômicos, políticos e sociais de um grupo dominante formado, neste caso, tanto por ouvintes quanto por surdos (NEGREIROS, 2021). Logo,

Esta concepção “presentista e progressista” produz uma história justificadora da realidade atual, na medida em que coloca o presente como consequência inexorável do suceder dos fatos históricos. Assim é que esta visão parte do princípio de que, tendo em vista a desvalorização que se deu no suceder da história, sobre a importância do Sinal, só poderíamos desembocar na situação atual, onde apenas alguns conseguem

enxergar toda a riqueza e propriedade com relação à “comunidade surda” (BUENO, 1998, p. 8-9, grifos do autor).

Longe de negarmos as situações de opressão e desumanização às quais foram submetidas as pessoas surdas ao longo dos séculos, reconhecemos que o não pertencimento à organização social hegemônica reflete um histórico de lutas, retrocessos e avanços, tanto por parte do povo surdo, como também de ouvintes que se aproximam desta causa (PERLIN; REIS, 2012; ABREU, 2015).

Nesse contexto, legitimamos a importância de cada uma das conquistas e marcos legais das pessoas surdas, no entanto, observamos que a garantia de acesso dos surdos à educação, saúde e trabalho, por exemplo, já está incorporada em legislações mais amplas, direcionadas às pessoas com deficiência. O Decreto n.º 9.508, de 24 de setembro de 2018, por exemplo, que em seu artigo 2º decreta que “ficam reservadas às pessoas com deficiência os percentuais de cargos de que trata o art. 93 da Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991, às empresas públicas e às sociedades de economia mista”, garantindo que as pessoas surdas tenham direito à realização de provas de concursos públicos e processos seletivos sinalizadas por profissionais intérpretes de Libras (BRASIL, 2018). Neste ponto identificamos que, antes do impasse entre as divergentes concepções para a pessoa surda e com deficiência, a essência do fenômeno encontra-se na tarefa de viabilizarmos as condições para que todas as pessoas possam se desenvolver em uma sociedade mais inclusiva.

Compreendemos que a maneira com que Sol e Estrela apresentam suas concepções sobre o tipo de deficiência certamente estão vinculadas às suas relações com o meio, às percepções e sentimentos que constituem as suas vivências (VIGOTSKI, 2000). Cabe elucidarmos que Sol, assim como a maioria das pessoas surdas, é filha de pais ouvintes (FERNANDES; MOREIRA, 2014) e, além disso, apesar de utilizar a língua de sinais, é surda oralizada. Já Estrela descende de pais surdos e comunica-se somente por meio da língua de sinais. Tais características certamente impactam afetiva e cognitivamente na forma como cada uma das professoras se relaciona com o mundo e consigo mesmas, os sentidos e os significados que atribuem aos fatos vividos, resultando no desenvolvimento da consciência (BEATÓN, 2017)

Estrela destaca que passou a compreender que ser surda significava ser uma pessoa com deficiência quando entrou em contato com os ouvintes que não sinalizavam:

Lá atrás, eu não tinha essa noção sobre deficiência. Eu era apenas surda e a minha família toda sinalizava. Eu sabia que havia um grande número de pessoas ouvintes. Eu sentava ali em meio aqueles ouvintes e não sabia dos olhares sobre mim, né? E eu sempre ficava muito quieta, sempre na minha. E aí, assim, depois de um tempo, eu comecei a entender que o fato de ficar sozinha era um ponto negativo (Estrela).

E então tanto Sol quanto Estrela só reconheceram a surdez e a deficiência como uma dificuldade, a partir do contato com o meio externo, fora do círculo familiar:

Tem uma coisa bem interessante, a minha família, já tinha surdos, pessoas surdas, então eu não tinha este sentimento de que eu sou surda ou essa percepção de que eu era uma ouvinte, então eu não tinha essa percepção, não tinha nada a respeito disso, porque, esse tipo de coisa só acontece num ato da cobrança linguística, essa cobrança da língua (Sol).

Eu não sentia que havia preconceito em relação a isso, então para mim, não tinha sentido, não havia esse preconceito, porque eu não sabia, e aí depois disso eu comecei a perceber, que quando nós íamos ao médico, aí voltava para casa, a minha mãe chorava, chorava, chorava, por quê? Porque o médico falava para ela, alguma coisa, mas eu só fui descobrir isso, muito depois, que eu não tinha audição, que eu era surda, então, que eu não ouvia nada, essa palavra nem fazia sentido, essa palavra surda. Eu achava assim, o ouvido não funciona, então assim, não ouvia, o ouvido não funciona, mas para mim também, isso não tirava nenhum significado, eu não tinha toda essa percepção do ouvir (Sol).

Eu desde pequena já tive a língua de sinais internalizada, só que, assim, alguns amigos não entendiam essas coisas assim vinham falar comigo e eu falava assim: “Não, não, não, não escuto. ” E eles falavam assim: “Você não faz leitura labial?” Então aquilo me deixava assim, um pouco chateada, né? Na minha família era muito bom, que havia comunicação, mas fora não, porque sempre me perguntavam sobre a minha surdez. Então assim, né, eu ficava ali naquelas duas regiões, né? Na minha família a gente sinalizava muito bem e com os ouvintes, não. Com a minha família, o meu aprendizado foi de forma natural, tranquilo. Agora fora dali que veio as dificuldades (Estrela).

Sol e Estrela tiveram contato com a língua de sinais desde muito cedo. O núcleo familiar de ambas era maioritariamente sinalizado, possibilitando que elas se comunicassem com tranquilidade. Os dois relatos se apresentam como uma exceção, pois conforme indicamos há pouco, a maioria das crianças acaba nascendo em famílias ouvintes, estando distantes de interlocutores fluentes em Libras e tendo o seu acesso à essa língua materna bastante dificultado nos primeiros anos de vida (FERNANDES; MOREIRA, 2014).

Assim, o processo de reconhecimento da surdez se dá justamente quando as professoras ampliam as relações com o mundo externo para além do convívio familiar, especialmente a partir do início da escolarização, e se deparam com ambientes em que a língua de sinais era pouco ou nada conhecida pelas pessoas. Deste modo, Sol e Estrela depararam-se com as primeiras barreiras comunicacionais, que por sua vez ocasionaram também um isolamento social. Tal situação corrobora com a concepção de deficiência apresentada pela teoria histórico-cultural. Vigotski supera as teorias biologicistas e reducionistas, que se voltavam para o defeito orgânico, para aquilo que faltava às pessoas, e propõe que a deficiência fosse vista como um problema social, que se revela na relação com o outro (VIGOTSKI, 2019).

Para Vigotski, a deficiência não anula o processo do desenvolvimento de cada ser humano. Em suas palavras, “[...] a criança, cujo desenvolvimento foi complicado por um

defeito, não é simplesmente menos desenvolvida que suas contemporâneas normais; é uma criança, porém, desenvolvida de outro modo” (VIGOTSKI, 2019, p. 31).

Considerando que na perspectiva vigotskiana o desenvolvimento do psiquismo irá ocorrer por meio do contato com o outro e no acesso aos bens culturais, ao direcionarmos nossa atenção para as pessoas com deficiência, identificamos que essa interação é marcada por barreiras e preconceitos, gerando o isolamento e a invisibilidade, potencializados pela ausência de investimentos adequados em recursos e estratégias que possibilitem a superação de suas perdas orgânicas (SIMIONATO, 2018).

Sol e Estrela passam a contar com importantes mediadores durante o período da escolarização, que irão possibilitar o seu desenvolvimento. A esse respeito, abordaremos na próxima categoria como as questões da surdez perpassaram a trajetória escolar e a formação docente das professoras.

4.2.5. Escolarização e formação docente das professoras surdas

No processo de escolarização observamos que a relação de Sol e Estrela com os conhecimentos científicos sempre esteve mediada pelos pares linguísticos, ou seja, pessoas que tinham o conhecimento da mesma língua utilizada pelas professoras: a língua de sinais.

No início do período escolar tanto Sol quanto Estrela indicam a presença de suas primas que tinham o conhecimento da língua de sinais e, por terem idade próxima, tornaram-se colegas de sala, proporcionando o rompimento com o isolamento linguístico e consequentemente com o isolamento social.

De fato ela era minha prima (...) então quando ela era pequenina, a gente sempre conviveu sempre junto, muito próximas, até ela completar dezoito anos e ela sempre mexia com a boca mas não tinha voz e me explicava as coisas com língua de sinais, sempre mexendo com a boca também e, às vezes, a gente ia junto para a escola, estudamos juntas na primeira série, sentávamos juntas e aí, a professora falava as coisas e eu não escrevia, como todos os surdos, eu ficava olhando para o quadro ou às vezes acabava copiando também, mas a minha prima começava a falar ali e eu prestar atenção, enquanto isso, acabava perdendo o tempo de escrever, não tinha tempo para escrever aqui, né, não copiava nada, porque ela ouvia e explicava e eu começava a fazer a leitura labial e com o passar do tempo, isso passou um ano, né, eu consegui passar, eu entendia tudo o que ela explicava para mim, porque ela fazia alguns apontamentos, fazia dessa maneira assim, utilizava alguns gestos, juntamente com a leitura labial e aí quando chegou o próximo ano, os professores quiseram nos separar, colocou ela em outra sala e aí eu reprovei, zero, eu não tinha comunicação, eu não sabia também copiar, porque dentro de mim, eu já estava acostumada com aquela leitura labial, entender o que o professor estava falando e os professores não tinham este conhecimento, dessa situação né e aí no separaram e aí isso me prejudicou e aí eu descobri assim, que eu tinha algumas falhas. (Sol).

Eu tinha uma prima também que estudava na escola e que era aluna, e aí eu pedi para um dos meus tios para trocá-la de turno. Ela estudava à tarde, eu estudava pela manhã. A gente fazia o mesmo ano. Estávamos na terceira série e aí nós pedimos. Eu pedi pra eles, pra eles colocarem no mesmo período que eu para ela ficar junto

comigo. E aí, um dos meus tios conseguiu fazer essa troca e aí eu comecei a estudar com uma das minhas primas e aí ela me informava em língua de sinais, ela não sabia tudo, mas ela sabia algumas coisas, tipo o banheiro, água, professor, vamos estudar, pega a caneta, lápis, o nome de um amigo. Esses sinais básicos. Assim ela sabia e ela ia me passando em língua de sinais e eu pude ter um pouco de comunicação mais em sala de aula (Estrela).

Sol também menciona a importância do apoio de um assessor textual, presente não somente durante sua trajetória na educação básica, mas também em sua formação e atuação como docente universitária.

Eu sempre tive um assessor textual, nas escritas, desde pequena, então assim com quatro anos, eu sentia muita dificuldade por causa disso, então lá atrás, entre 1960 a 1970, então era normal eu ter professor particular (Sol).

Eu uso esse termo assessor textual, é um termo novo, mas lá atrás, era um professor particular, mas o trabalho era o mesmo, o professor que vinha detalhando tudo sobre a língua portuguesa, por exemplo, “lata” aí ele falava assim, a lata ou a alta, e ele explicava assim a posição das letras para saber que mudava de palavra, de sentido hoje, o assessor textual eu ainda tenho, até no doutorado, o assessor textual. Hoje eu tenho um assessor textual, eu já pago (...) os surdos pagam (Sol).

Ao encontro disso, Estrela também marca a importância do profissional tradutor-intérprete de Libras em sua formação na educação básica e na formação docente.

E com o passar do tempo eu continuei tendo as mesmas dificuldades até que veio o advento da inserção do tradutor intérprete dentro da escola e ali foi um alívio muito grande para mim. Eu já não tinha mais que me preocupar com os ouvintes. Eu estava um pouco mais segura, né? Porque havia um profissional ali que sabia a língua de sinais e eu podia me comunicar com ele. E eu poderia me expressar de forma natural (Estrela).

E quando veio o intérprete na sala de aula, isso melhorou muito para mim, me deu um conforto muito grande porque eu poderia me comunicar com ele em língua de sinais. Então ele me dava alguns avisos sobre a escola, ele fez essa intermediação entre mim e os professores. Então, um dos pontos positivos foi a inserção do intérprete em sala de aula. Ele poderia falar sobre ele. Ele traduzia várias disciplinas. Ele falava se o professor ia aceitar determinadas coisas ou não. A gente sabia também que havia certos preconceitos por alguns professores. E ele conseguia repassar todas as informações, falar como tem que ser feito, então houve esse elo de ligação entre mim e o intérprete, e também um pouco mais com os professores (Estrela).

E aí, com o passar do tempo e com a ajuda do intérprete também, que foi me ajudando a entender os conteúdos, a estudar e foi me incentivando. Então eu agradeço muito a figura desse profissional intérprete ali (Estrela).

Para Estrela a presença do intérprete também se tornou decisiva no acesso e permanência na graduação, na pós-graduação, e na sua escolha pelo curso de Letras-Libras, possibilitando a sua formação docente.

Primeiramente eu comecei a estudar na universidade, na assistência social, no curso. Eu tinha feito o vestibular e passei. Para mim era um curso muito prazeroso, porque eu poderia ajudar as outras pessoas, contribuir com outras pessoas, depois eu tive muita dificuldade no curso. Porque não havia intérpretes, lá. Os professores só falavam. Eu não entendia nada. E aí eu fiquei meio arrependida de ter feito a inscrição ali, mas ainda assim continuei (Estrela).

Até que de repente, eu tive acesso ao curso de Letras-Libras. Eu vi a informação de um curso de Letras-Libras, todo sinalizado e falei: “nossa, eu estou estudando aqui, não tenho esse conforto que eu teria nesse outro curso. Eu vou experimentar, fazer a inscrição, fazer o vestibular.” (...) O vestibular já foi todo sinalizado. Era um vídeo, você podia visualizar as questões e aí você tinha também as alternativas de respostas todas sinalizadas. Eu falei: “pronto, me achei nesse curso, é o curso feito para mim (Estrela).

E ali foi maravilhoso. Todos os professores eram professores bilíngues. Nós tínhamos professores e também, além de professores, havia muitos intérpretes. O AVA tinha vídeos, todos sinalizados (Estrela).

Na perspectiva da teoria histórico-cultural e do método do materialismo histórico-dialético, a humanização dos sujeitos ocorre a partir da relação do homem com o meio, em uma ação intencional do sujeito sobre a natureza, em que ao mesmo tempo que a transforma, é também transformado por ela (MARX, 2011; VIGOTSKI, 1998). Pino (2005) afirma que essa transformação só será efetiva através da mediação da cultura, por meio dos instrumentos e dos signos, que permitem o ato instrumental.

O desenvolvimento do psiquismo, portanto, não irá se estabelecer apenas pelos aspectos biológicos, mas considerará a vida concreta e material, que constitui os aspectos históricos e sociais que compõem a vida dos sujeitos (LEONTIEV, 2004). Assim, o processo acontece primeiramente no plano intersíquico, ou seja, nas interações sociais e coletivas e, posteriormente, no plano intrapsíquico, isto é, no processo de internalização do pensamento (VIGOTSKI, 2019).

Direcionando-nos para as pessoas com deficiência, Vigotski argumenta que, diante dos impedimentos que se estabelecem no acesso dessas pessoas aos bens culturais, ocorre uma reorganização psíquica, como uma força criadora de caminhos indiretos para o desenvolvimento, que se denominará compensação social (VIGOTSKI, 2011).

Deste modo, a presença das primas e, posteriormente, dos profissionais intérpretes de Libras nas trajetórias escolares de Sol e Estrela demonstraram que esses pares linguísticos, através do recurso da língua de sinais como caminho alternativo do desenvolvimento, buscaram mediar a relação entre as participantes, seus professores e colegas e com a sua relação com os conhecimentos científicos apresentados tanto na educação básica, quanto na universidade.

Tal movimento vai ao encontro da perspectiva vigotskiana ao considerarmos que, se o psiquismo é formado socialmente, então o desenvolvimento psíquico da criança com deficiência, para além do caráter biológico ou ainda dos aspectos culturais, dependerá das oportunidades ofertadas no processo educativo, para que desenvolva as suas funções psicológicas superiores. Por este motivo, a presença dos adultos e de pares mais maduros torna-

se imprescindível no desenvolvimento do psiquismo de todas as crianças, com e sem deficiência, para que possam se apropriar do gênero humano (LEONTIEV, 1978).

Neste ponto, cabe retomarmos um importante princípio defendido por Vigotski no que tange ao desenvolvimento e a educação da criança com deficiência: o princípio da compensação social. Tal conceito traz destaque à importância das mediações e dos caminhos alternativos para o desenvolvimento dos sujeitos. Nesse sentido, o teórico propõe que a compensação social seja o método da educação social, possibilitando que através do papel ativo e intencional do professor, se construam práticas pedagógicas voltadas ao pleno desenvolvimento humano, de modo que os estudantes se apropriem da concepção científica de mundo (VIGOTSKI, 2019)

No entanto, o que podemos depreender das experiências escolares de Sol e Estrela, é que as mediações não foram suficientes para que os significados sociais fossem apropriados. Assim, as entrevistadas tornaram-se alunas copistas, ou seja, não se apropriaram dos conteúdos, mas “avançaram” na escolarização, pois cumpriam a tarefa solicitada.

Eu era uma copista maravilhosa, todos os professores assim falavam: “nossa ela copia maravilhosamente!” Porque eles não entendiam e eu também não sabia o conceito. Eles não entendiam que havia diferenças nos alunos, eles achavam que os alunos eram todos iguais (Sol).

Às vezes eu via o que alguns amigos estavam fazendo, né? E eu copiava. Quando um abria o caderno, eu também ia lá abrir meu caderno, porque assim o que me ajudou era justamente isso, essas questões visuais. Então, algumas vezes o professor virava as costas e também começava a falar e escrever no quadro e eu não entendia nada. O ouvinte estava lá escrevendo tudo e eu ficava esperando o professor sair da frente das letras para eu poder copiar porque ele tanto escrevia, como falava aí, ele virava para a frente da sala e começava a falar e falar e falar, e eu não entendia aquilo e eu acabava muitas vezes deixando de lado o que ele estava falando, né? E prestando atenção muito mais no texto e ficava copiando aquele texto (Estrela).

Diante disso, observamos que a presença e a ausência da língua de sinais nas trajetórias de Sol e Estrela, assumem grande importância no desenvolvimento psíquico de ambas, impactando em sua relação com os conhecimentos científicos. A partir da década de 1930, Vigotski passou a compreender que a complexidade da linguagem possibilitava que esta se desenvolvesse para além dos aspectos vocais. Neste sentido, defendia que a língua de sinais (mímica) poderia ser considerada uma forma de comunicação autêntica, capaz de transmitir ideias e pensamentos.

Ainda no que tange às relações com os pares, durante o período de formação, tanto Sol quanto Estrela mencionam o impacto positivo da convivência com outros colegas de sala surdos ou com algum tipo de deficiência para que pudessem romper com a invisibilidade e, assim, também ajudarem uns aos outros na compreensão dos conteúdos.

Sol menciona a presença de um “grupinho dos deficientes” durante a sua formação acadêmica.

(...)na faculdade, porque eu já sabia falar melhor, mesmo trocando um pouco as palavras, mas já sabia falar melhor e também no grupo, tinha uma menina cega, tinha uma cadeirante, que tinha altas habilidades e tinha uma também que só falava, se não ouvisse né, ela ficava só falando olha esse é o grupinho dos deficientes e a gente falava, nós somos formados em pedagogia (Sol).

Estrela indica o quanto a presença de outros estudantes surdos em sua escola também contribuiu para que alguns professores reorganizassem as suas metodologias de ensino. Vigotski (2000) analisa o quanto os indivíduos aprendem na relação com os pares. Isso fica exposto quando Estrela fala da importância dos amigos para o seu processo de escolarização.

Mudei de escola e lá eu me deparei com os cinco estudantes, cinco alunos surdos. A gente interagia e também tinha os professores, já era bem mais aceito. A gente tinha interação tanto na em sala de aula como fora. Os professores tinham um pouco mais de paciência. Nós sabemos, né, que ainda era algo novo na escola, mas os professores nos ajudavam, os intérpretes também. Eles nos ajudavam na questão da escrita. E com os meus colegas surdos também, não só para mim, mas isso para vários colegas surdos (Estrela).

Nos últimos anos, graças às conquistas legais no que tange os direitos das pessoas com deficiência, podemos observar um aumento significativo no número de matrículas de estudantes com algum tipo de deficiência no ensino regular, em seus diferentes níveis (OLIVEIRA; MELO; SILVA, 2020; BAIENSE, 2022). Tal movimento impulsiona mudanças significativas no contexto escolar e universitário, diante das necessidades de inclusão e acessibilidade, que por sua vez suscitam uma nova dinâmica sócio-relacional.

Na contramão de tais avanços, não podemos perder de vista que, sob a influência de políticas neoliberais, a escola se torna o aparelho ideológico da classe dominante (PONTES; GUARALDO, 2014), reproduzindo as relações de exploração e dominação presentes na sociedade capitalista (SAVIANI, 1983). Logo, se a sociedade hegemônica não está preparada para a inclusão das pessoas com deficiência, tampouco os espaços escolares estarão.

Nessa conjuntura em que a educação é vista como palco de disputas (CFP, 2019), atravessada pelos inúmeros retrocessos que têm desqualificado a escola e o trabalho do professor, é nítido que “[...] está em curso a negação à acessibilidade e à apropriação dessa produção científica pela classe trabalhadora, em especial a mais pobre, cujas oportunidades de contato e de domínio desse saber ficam cada vez mais restritas.” (BARROCO; TADA, 2022, p.57). Neste sentido, é imprescindível estarmos atentos para que a Psicologia, juntamente com outros profissionais, assumam uma postura crítica na defesa pela educação básica

de qualidade para todos os sujeitos, com e sem deficiência, considerando que é através da escolarização, que, de acordo com Vigotski, somos humanizados (BARROCO; TADA. 2022).

Observamos nos trechos citados que, tanto Sol quanto Estrela buscam, junto aos seus pares um respaldo e uma maneira de serem vistas como seres humanos capazes de se desenvolverem. Moura (2000) afirma que no encontro social com os iguais, aqueles que estão “excluídos” têm a oportunidade de fazerem de suas “perdas” o eixo de organização da vida, dando-lhes um novo sentido. Assim, é interessante notarmos que, a partir das vivências formativas, ainda que Sol não se apresente como uma pessoa com deficiência, como verificamos no eixo anterior, neste contexto universitário ela se sente reconhecida justamente dentro do grupo das pessoas com deficiência. Vigotski (2018) destaca que as vivências integram a personalidade e o meio, a relação da consciência com o meio, enquanto uma unidade. Portanto, é por meio delas que os sujeitos se reconhecem no mundo, se diferenciam deste e, assim, conscientizam-se de sua presença no mundo (AITA, 2020).

No último ponto que consideramos relevante a respeito do processo de escolarização, Sol e Estrela mencionam os desafios no ensino da língua portuguesa escrita, enquanto segunda língua (L2).

Reprovei e reprovei muito, por causa da redação, da língua portuguesa. Então, lá na FUCMAT era um pouco diferente, então eu escrevia, eu falava assim: - Eu sou surda! Eu tenho deficiência auditiva e aí eles avaliavam as redações, eu acho que isto foi lá em 1988 e eles acabavam sendo muito criteriosos nas avaliações. Depois de um tempo, começaram a fazer umas avaliações, levando em consideração, essa questão da pessoa surda (Sol).

O corpo docente não tinha conhecimento a respeito dessa segunda língua: o português escrito para os surdos (Estrela).

(...) o português, para nós, era a segunda língua. Nós temos a primeira língua, a língua de sinais. E quando vai para o português escrito que é uma outra estrutura, é uma outra maneira de se escrever (Estrela).

Certo dia aconteceu de uma das atividades eu ter que escrever um texto, entregar e o professor não aceitar, porque ele queria um português perfeito. Ele falava que o surdo tinha que escrever. (...) Então a gente tinha que entender que os surdos do mundo inteiro têm essa dificuldade com a sua língua escrita. (Estrela).

Os relatos de Sol e Estrela apontam que, no decorrer de seus processos de escolarização, houve inúmeras tentativas para o estabelecimento de uma educação bilíngue, que considerasse a primeira língua (L1) como a língua de sinais e, a segunda língua (L2), o português escrito. Estrela, por exemplo, destaca, em determinado momento, a chegada dos intérpretes de Libras em sua escola. Sol evidencia o papel do assessor textual para sua escrita do português. Ambas retratam a rigidez e também as dificuldades de seus professores para que superassem as metodologias de ensino tradicionais.

No entanto, apesar das pesquisas e consolidação das línguas de sinais, comunicação total e, posteriormente, o bilinguismo, alavancarem a partir dos anos de 1960 (GOÉS, 1996), a consolidação das políticas inclusivas ainda é bastante recente. O reconhecimento da Libras como um meio de comunicação, por exemplo, só ocorre em 2002, a garantia de acessibilidade linguística através da Libras, se estabelece somente a partir do Decreto nº 5626/2005 (BRASIL, 2005), assim como a Lei Brasileira de Inclusão, que teve sua promulgação no ano de 2015 (BRASIL, 2015). Neste sentido, compreendemos que tanto Sol, quanto Estrela não puderam contar com o respaldo legal das políticas públicas em seu processo de escolarização. Neste sentido, suas trajetórias formativas protagonizam uma história viva de conquistas e avanços legais, que atualmente segue se constituindo.

No que tange os desafios das professoras na aquisição da língua escrita, corroboramos com Leontiev (1979) ao afirmar que a desigualdade nas condições de aquisição da língua interfere no desenvolvimento humano. Deste modo, o isolamento linguístico e social, causados pela ausência de interação com os sujeitos ouvintes também dificultam a apropriação da língua escrita, obstaculizando a humanização das pessoas surdas. Sforzi (2016) elucida que, para que se tenha sucesso no ensino da língua escrita, é preciso, anteriormente, que a língua de sinais esteja consolidada, pois a escrita, para o sujeito surdo, ocupa uma função social e generaliza a sua língua materna (Libras).

Neste sentido, o que identificamos na maior parte dos relatos de Sol e Estrela, é o desconhecimento da língua de sinais por muitos de seus professores, além disso, ao encontro do que aponta Giordani (2012), há uma prevalência da modalidade oral-auditiva na relação entre os professores e as entrevistadas, o que reflete também em ausência de empatia e de investimentos adequados que visem o desenvolvimento psíquico de Sol e Estrela por meio de caminhos alternativos da aprendizagem.

Tais caminhos ficam evidentes quando Estrela relata sobre a sua chegada na graduação em Letras-Libras, onde passou a contar com a presença de professores bilíngues, intérpretes de Libras e materiais sinalizados, possibilitando não somente a apropriação dos conhecimentos científicos, como também motivando-a a dar continuidade em seus estudos na pós-graduação *stricto sensu* na mesma instituição. A experiência de formação docente de Estrela revela a importância de implementarmos os princípios de uma educação social, ou seja, uma educação geral direcionada para a vida ativa, que reconheça o professor enquanto um sujeito ativo e consciente, que conduza o processo de ensino-aprendizagem de modo intencional, possibilitando a todas as pessoas o seu pleno desenvolvimento.

4.2.6. Ser professora surda: como chegamos e permanecemos aqui

Para tratarmos sobre o acesso e a permanência de Sol e Estrela enquanto docentes, organizamos este terceiro eixo em três subcategorias ou temas. O primeiro, intitulado “A chegada na atividade docente”, busca tratar sobre o acesso das professoras na atividade profissional docente e os impactos da surdez neste processo. O segundo, denominado “A função da professora”, refere-se à maneira como Sol e Estrela compreendem suas funções como docentes universitárias e como tais concepções relacionam-se com a surdez. Já o terceiro, intitulado “Nossa existência na universidade” diz respeito à permanência dessas professoras na universidade, revelando as implicações da surdez em suas condições de trabalho.

Tema 1: A chegada na atividade docente.

Sol desejava, desde muito jovem, atuar com o público das pessoas surdas. Quando estava no magistério procurou um centro-escola especializado no atendimento às pessoas com surdez em Campo Grande/MS, a fim de obter um serviço de fonoaudióloga, para que pudesse falar melhor, pois é uma pessoa surda oralizada. A partir disso iniciou seu trabalho na instituição como voluntária:

Aí eu comecei cuidando das crianças na hora do recreio, ajudando na cozinha, isso tudo lá no centro, né. Passou seis meses, aí eu comecei a fazer estágio ali, do meu magistério, eles aceitaram e aí no final do ano, tinha uma professora (Sol).

Em 1984 a equipe sugeriu a sua contratação como professora,

(...) mas a secretaria de educação, naquele momento, não aceitou porque não aceitava pessoas com deficiência no seu quadro de funcionários e não era só surdo não, não podia ter pessoas com deficiência, trabalhando no governo, naquela época (Sol).

Somente no segundo semestre de 1985, Sol foi convidada para atuar como professora substituta do referido centro. No decorrer do tempo passou a atuar como palestrante e tornou-se a primeira diretora surda do estado de Mato Grosso do Sul em escola pública. Como diretora, Sol foi questionada por seus colegas sobre a sua capacidade de exercer a função. “*Você é surda, vai participar de reunião? “Como você vai fazer reunião?”*”, lembrou a professora. Por outro lado, também contou com muitos apoios, especialmente dos colegas surdos. Neste sentido, Sol passou a ocupar um lugar de protagonismo no Mato Grosso do Sul, atuando em espaços formativos de Libras e, posteriormente, tornando-se docente na universidade pública em 2017.

A experiência de Sol em sua chegada ao mundo do trabalho e, especificamente na atividade docente, ilustra os empasses enfrentados pelas pessoas com deficiência no que tange o direito de acesso ao trabalho. Apesar de já frequentar o magistério, em um primeiro momento a professora não consegue um estágio, submetendo-se a uma atividade voluntária de cuidados

das crianças. A precarização do trabalho para as pessoas com deficiência ainda é bastante presente em nossa atualidade. Simonelli e Jackson Filho (2017) afirmam que frequentemente as vagas disponibilizadas para esse público requisitam baixa escolaridade e pouca qualificação, diminuindo os investimentos em tecnologias que garantam a acessibilidade. Prandi et al. (2012) afirmam que frequentemente o trabalhador com deficiência

(...) é subaproveitado em alguma área que se beneficia de sua condição, como por exemplo, um surdo num lugar de intenso barulho ou um cego numa câmara escura, remunerados com salários ínfimos, realizando tarefas mecânicas e repetitivas, simples e alienantes (p.46).

É nesse sentido que Vigotski (2019), já nas primeiras décadas do século XX, tecia importantes críticas a respeito da educação para as crianças com deficiência de sua época, organizada em uma perspectiva de caridade e assistencialismo. Em suas teorizações, defendia, sobretudo, a educação social para todas as pessoas, alicerçada na atividade laboral socialmente útil. Em suas palavras:

Se ensinarmos um surdo a trabalhar, se ele aprender a fazer bonecos de pano e a vendê-los, se ele confeccionar diferentes artigos e depois for vendê-los em restaurantes, oferecendo-os aos clientes, isso não é educação laboral, mas, sim, educação para a mendicância, porque é mais cômodo pedir esmolas com algo nas mãos (VIGOTSKI, 2019, p.99).

Desta forma, a educação social laboral é defendida por Vigotski como uma alternativa imprescindível para a Educação Especial baseada na filantropia, pois teria um significado social-produtivo, pautado na coletividade e na cooperação entre as crianças com e sem deficiência. Seu principal objetivo seria, sobretudo, a formação humana, a emancipação dos sujeitos (BARROCO, 2007).

Ainda sobre a trajetória do Sol, também é importante destacarmos que, conforme o trecho destacado anteriormente, a sua busca por uma colocação data dos primeiros anos da década de 1980. A impossibilidade de sua contratação em 1984 revela que, naquele período, ainda que algumas ações e discussões a respeito dos direitos das pessoas com deficiência já estivessem ocorrendo, as políticas públicas voltadas para a inclusão e a acessibilidade dessas pessoas ainda eram incipientes. Assim, somente com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e a redemocratização de nosso país, passamos a contar com dispositivos legais de garantia do acesso das pessoas com deficiência ao trabalho, saúde, educação, entre outros.

No mundo do trabalho os marcos legais foram a aprovação da Lei nº. 8.112/1990 (BRASIL, 1990), destinando vinte por cento das vagas em concursos públicos federais para as pessoas com deficiência. E no ano seguinte a Lei nº. 8213/1991, ou “Lei de Cotas” (BRASIL, 1991), direcionada para a contratação das pessoas com deficiência pelas empresas privadas. Apesar dos desafios que se apresentam ainda hoje na implementação das referidas leis, foi

justamente a partir desses dispositivos que tanto Sol, quanto Estrela, garantiram suas contratações como professoras na referida universidade pública nos anos de 2017 e 2014, respectivamente.

Na história de Estrela o desejo pela docência surge também na juventude. A primeira experiência como professora acontece de seu encontro com Sol, no centro-escola especializado no atendimento às pessoas com surdez que mencionamos anteriormente, quando Sol a convida para substituí-la.

A primeira vez que eu me deparei com a professora Sol e com algumas mães ouvintes, a professora Sol estava dando aula, ensinando as mães de pessoas surdas lá no centro, ensinando o alfabeto manual. Então, eram mães de surdos, de crianças surdas. E eu via ela ensinando aquelas mães e naquele momento eu fiquei com vontade (Estrela).

Terminando a Sol até me chamou e me pediu para eu substituí-la. Acho que ela ia viajar, ia fazer alguma coisa fora da cidade e me fez o convite para substituí-la nesse curso. E aí eu aceitei, mas fiquei também muito nervosa, porque até então não tinha experiência de ensinar. E eu comecei a ensinar aquelas mães e naquele momento eu falei: “nossa, que coisa mais gostosa, mais maravilhosa.” Assim as pessoas prestavam atenção em mim. Eu chegava, pegava nas mãozinhas de cada pessoa ali, ajudava a fazer os sinais e aí aquilo foi despertando em mim uma vontade de ensinar, de ajudar outras pessoas também (Estrela).

Após um período de formação e estágio, a professora foi contratada pelo centro de atendimento e assumiu oficialmente duas turmas para o ensino de Libras.

E eu comecei a trabalhar com isso. E realmente eu me encontrei tanto no ensino das famílias das pessoas com surdez, como no ensino das crianças com surdez. Porque meu objetivo era fazer com que as pessoas tivessem interesse na Libras e diminuir essas barreiras (Estrela).

Nos anos seguintes, Estrela, assim como Sol, passou a lecionar em outros espaços de formação de Libras, realizando também a sua graduação nesta área. A esse respeito, Silva (2018) identificou que a busca pela licenciatura em Letras-Libras pelas pessoas surdas está diretamente relacionada a dois fatores. O primeiro refere-se ao Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), que ao discorrer sobre a formação dos professores de Libras, prioriza as pessoas surdas nos cursos de formação. Já o segundo fator, trata do interesse das pessoas surdas em frequentar um espaço linguístico que possibilita um intenso contato com a comunidade surda (SILVA, 2018).

Estrela registra sua chegada à docência na universidade pública em 2014. A professora contou detalhadamente as etapas do concurso que prestou e o quanto foi difícil acreditar que havia sido aprovada. E relembra que seu maior desafio foi no momento da avaliação médica, em que os médicos questionaram sua capacidade de lecionar.

O meu concurso foi o segundo e aí alguns médicos falaram assim: “Surda, professora surda, para que? Como é que vai ouvir os alunos, o que os alunos vão falar? Aí eu falei: “Mas tem um intérprete aqui.” E aí eles falaram: “E como é que vai ser em

sala de aula? Como é que vai ser o contato com os alunos? Você vai controlar a conversa em sala de aula?” (Estrela).

Após os questionamentos, o médico fez uma consulta ao edital do concurso de Estrela e, ainda que não concordasse, aprovou a entrada da professora.

E o médico olhando todo o edital. Até chegar um momento que ele falou assim: “é que realmente pode ouvir, mas o surdo é em segundo lugar.” Eu assustei com aquilo. Ai ele falou assim: “Ok, eu não concordo.” O médico falou na minha cara; “eu não concordo, mas tudo bem. Vou assinar aqui. Bom trabalho para vocês.” (Estrela).

Ao analisar os relatos de Estrela, observamos que a postura capacitista dos médicos que realizaram a sua avaliação aproxima-se da perspectiva do modelo médico de deficiência, que a considera como uma

(...) consequência lógica e natural do corpo com lesão, adquirida inicialmente por meio de uma doença, sendo uma como consequência desta. A deficiência seria em si a incapacidade física, e tal condição levaria os indivíduos a uma série de desvantagens sociais. Uma vez sendo identificada como orgânica, para se sanar a deficiência, dever-se-ia fazer uma ou mais intervenções sobre o corpo para promover seu melhor funcionamento (quando possível) e reduzir assim as desvantagens sociais a serem vividas (FRANÇA, 2013, p. 60).

Assim, nessa concepção a deficiência é vista como um fenômeno do corpo, um problema individual e de origem orgânica, que precisa ser “consertado” e ajustado pelo sujeito sem o auxílio do meio externo, desconsiderando os aspectos sociais.

Apesar dos critérios apresentados no edital do concurso público estarem embasados juridicamente na lei que garante a contratação de uma professora universitária surda, o médico permanece em discordância, questionando a capacidade de Estrela para desenvolver a atividade docente. Dessa forma, em uma sociedade capitalista como a que vivemos, organizada em meio ao fenômeno da globalização e das políticas neoliberais, identificamos uma clara contradição entre os avanços de políticas voltadas à inclusão, ao mesmo tempo em que se exige um padrão de normalidade e produtividade, naturalizando as desigualdades sociais e fortalecendo a visão médico-psicológica frente às pessoas com deficiência (VICTOR, 2018). Ao encontro disso, Diniz (2007) nos alerta para a urgência de rompermos com o discurso médico, exigindo do Estado uma atuação efetiva, no sentido de “[...] assumir a deficiência como uma questão sociológica, retirando-a do controle discursivo dos saberes biomédicos” (DINIZ, 2007, p.18).

Deste modo, a partir das décadas de 1960 e 1970, constitui-se o modelo social de deficiência. De acordo com França (2013)

As principais premissas que acompanham essa definição de deficiência postulam que: a deficiência é uma situação, algo que sistematicamente acontece durante a interação social; a deficiência deve ser erradicada; as pessoas com deficiência devem assumir o

controle de suas próprias vidas; os profissionais e especialistas que trabalham com a questão devem estar comprometidos com o ideal da independência (p.62).

O modelo social foi incorporado, em certa medida, na elaboração de documentos e dispositivos legais, possibilitando um olhar biopsicossocial, no entanto, em seu aspecto sociológico permanece pouco conhecido, sendo incapaz de transcender a visão médica que sustenta a normalização dos sujeitos. Tal movimento fortalece a manutenção da deficiência como um tema restrito às ciências da saúde, potencializando a invisibilidade e a desumanização das pessoas com deficiência (FRANÇA, 2013).

Estrela custou a acreditar que tivesse sido capaz de ser aprovada no concurso para docente. Ao ser questionada pelo médico sobre a sua capacidade, relatou ter se sentido muito mal. “*Para mim o meu dia tinha acabado.*” (Estrela). Nesse sentido, Steffen (2022) evidencia os impactos da patologização da surdez na vida das pessoas surdas. De acordo com o autor, a discriminação e o desconhecimento sobre as deficiências e a língua de sinais e da disseminação de ideias decorrentes do senso comum, podem trazer prejuízos à identidade e à cultura surda, como também no desenvolvimento cognitivo e linguístico dessas pessoas.

Reconhecemos, a partir disso, que cem anos depois de suas publicações, as ideias de Vigotski a respeito do atendimento às pessoas com deficiência, permanecem atuais. Em suas palavras, “É completamente incompreensível que essa ideia tão simples(...) ainda hoje, a educação continue sendo orientada para a enfermidade e não para a saúde em noventa por cento dos casos.” (VIGOTSKI, 2019, p. 116). Logo,

[...] é necessário romper com a imposição do discurso médico no diagnóstico da surdez, o qual se insere na família do surdo numa clara concepção biológica de surdez. Faz-se necessário, então, avançar para outras questões, que ultrapassem a linha de que o surdo é um ser unicamente biológico como, por exemplo, a importância da língua de sinais como língua própria da pessoa surda, a cultura surda, as relações sociais e o aprendizado da criança surda (STEFFEN, 2022, p. 138).

Tema 2: A função da professora

Em determinado momento de nossas entrevistas, questionamos Sol e Estrela a respeito da finalidade do trabalho docente. Ambas as professoras reafirmam a importância da ampliação dos conhecimentos a respeito do atendimento às pessoas surdas tanto para ouvintes quanto para a própria comunidade surda.

(...) meu papel é esclarecer sobre a vida do surdo, sobre o sujeito surdo, sobre o que é ser surdo, o meu papel é estar levando isso, explicando essas coisas, por exemplo, como se entender, eu enquanto surda, porque a gente tem essas características assim, então acredito que o meu papel é estar levando essas informações, trabalhando nas formações, trazendo mais detalhes sobre o sujeito surdo (Sol).

Então falta muita informação para o sujeito surdo. Eu acho que isso são problemas. São coisas que precisa todos os dias. (...) Então assim, esse é um sonho, trabalhar e contribuir nessa área, nessa área da saúde, na área dos intérpretes, da interpretação, para que eles possam levar isso para fora, porque o surdo sofre muito ainda lá fora, mas nós temos muito para crescer, muito para evoluir (Estrela).

Estrela evidencia a importância do ensino de Libras.

Então acredito que é o curso, a disciplina de Libras, tanto na área da medicina, na psicologia, na enfermagem, na odontologia, nessa área da saúde. É algo que eu amo trabalhar sempre com esses cursos. Porque é algo muito preocupante na área da saúde. Então eu me sinto muito responsável por dar conhecimento para essas pessoas, para que elas possam levar isso para a área da saúde, que é uma área muito importante. A gente tem uns cursos do bacharelado que precisam ter conhecimento sobre a língua de sinais, sobre acessibilidade. Eu sempre peço para eles praticarem bastante também, porque é importante essa questão. A minha responsabilidade agora ali é de fazer com que eles se comuniquem melhor com o sujeito surdo (Estrela).

Sol e Estrela revelam um compromisso acadêmico e social na finalidade do trabalho enquanto docentes universitárias do ensino de Libras. Tal compromisso se alinha com as prerrogativas do Decreto nº5626/2005 (BRASIL, 2005), que concede à universidade a tarefa da formação de professores de Libras nos cursos de licenciatura e fonoaudiologia. Considerando a função do professor na teoria histórico-cultural, ao garantirmos o ensino da língua de sinais na formação docente, possibilitamos que esses profissionais obtenham um importante recurso para atuarem de forma ativa, consciente e intencional na organização do trabalho pedagógico, criando condições para o desenvolvimento psíquico das crianças e jovens surdos (FACCI, 2004; TEIXEIRA; BARCA, 2019).

Além disso, quando Estrela demonstra preocupação com o ensino da Libras aos estudantes dos cursos de bacharelado na área da saúde, identificamos um importante papel social da universidade, pois o ensino de Libras para futuros médicos, dentistas, enfermeiros, entre outros, pode contribuir para que esses profissionais realizem um atendimento adequado às pessoas surdas ou com deficiência auditiva nas redes públicas e privadas de saúde. Tal perspectiva vai ao encontro do princípio constitucional que rege a Educação Superior, que é a “indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988). Dessa forma, considerando a perspectiva histórico-cultural, torna-se também um importante papel do professor a difusão daquilo que foi conquistado pela humanidade e a ampliação do acesso a tais conquistas (extensão).

Para Sol, ser professora é sinônimo de potência.

Porque o professor, ele é o poder, ele é uma potência, ele está na sala de aula, seja com vinte, com dez, com quinze ou sessenta alunos como é o nosso caso, ficar durante seis meses, dois anos ou um ano, trinta dias e você poder colocar, mostrar, quanto esse aluno tem potencial, quanto ele é potente (...) então professor é uma potência, em qualquer lugar do mundo e eu não gostaria de soltar a minha potência (Sol).

As professoras também se reconhecem como referências para seus alunos.

Mas eu não quero ser referência de imagem, eu quero ser referência de conteúdo (Sol).

Então, a minha luta, a minha imagem, a minha conduta toda pra quase quarenta anos de magistério, eu quero que fique esta marca, não a referência, mas no que o surdo pode fazer, a contribuição para o ouvinte, você entendeu? É diferente, não é qualquer surdo que vai pensar nisso (Sol).

Então, a nossa responsabilidade é essa. Ser exemplo de vida para cada aluno, né? Ser um exemplo de professor (Estrela).

Desta forma, para além da tarefa de formação técnica para o exercício profissional, as falas de Sol e Estrela nos remetem a pensar novamente no papel imprescindível do professor no processo de ensino-aprendizagem, pois quando este viabiliza a apropriação do conhecimento científico pelo estudante, direciona o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e, por conseguinte, da consciência (FACCI, 2004).

Tema 3: Nossa existência na universidade

Neste tema resgatamos a nossa pergunta de pesquisa, questionando se de fato existem professores com deficiência ou professores surdos em nossa formação. O que será que tem garantido a permanência e, portanto, a existência desses professores nas universidades?

Sol e Estrela elucidam a importância da relação com os alunos como um fator positivo e de reconhecimento da docência na universidade pública

(...) a questão de ser orientadora. É uma coisa que me faz bem, os contatos com os alunos na aula e também na orientação (Sol).

Eu me vejo reconhecida muitas vezes pelos alunos que ficam achando legal ter uma professora surda, eles ficam admirados. Nunca viu a aula sendo sinalizada. Então assim, eles não têm determinado conhecimento. E aí, no momento que eles se deparam com a professora surda, ficam bem admirados (Estrela).

Ao tratarmos da relação professor-aluno, evidenciamos a importância da afetividade no processo educativo. Para a teoria vigotskiana, afeto e cognição caminham de forma dialética na constituição do psiquismo, assim, toda atividade consciente é, ao mesmo tempo, cognoscitiva e afetiva (AITA, 2020). O afeto, neste caso, se refere a tudo aquilo que atravessa, sensibiliza, assim, quando o sujeito experiencia uma relação afetiva, essa vivência modifica seu modo de pensar, agir e sentir.

Na relação professor-aluno, mencionada nos relatos de Sol e Estrela, a unidade afeto-cognição torna-se essencial para compreendermos os interesses, desejos e motivações tanto dos alunos, quanto das professoras. Assim, também no contexto da universidade é preciso

considerar que, tanto os conteúdos científicos, quanto as relações humanas afetam de forma positiva ou negativa as consciências de estudantes e dos docentes (GOMES; MELLO, 2011).

Apesar dos pontos positivos na relação com os alunos, as professoras também mencionam os fatores negativos das condições de trabalho, sendo o principal o isolamento linguístico e social, decorrentes do desconhecimento da Libras pela maior parte da comunidade acadêmica, da insuficiência de profissionais tradutores-intérpretes nos diferentes contextos da universidade e ausência de recursos de acessibilidade.

Agora eu sinto falta do intérprete na orientação, então eu evito pedir intérprete porque eu sei que não tem mas aí eu tenho que aprender a pedir (...) (Sol).

O que me desagrada é que os colegas das outras salas não sabem isso, a falta de comunicação, isolamento, porque, se concentra na sala de intérpretes e na sala de Libras de professores de Libras, só. Fora dali os professores não tem comunicação, então me desagrada, ser isolada, dentro de uma universidade, principalmente na minha primeira língua, sinto que é o que mais me desagrada, porque o profissional intérprete, ele tem que cumprir escalas que a gente registra, então não pode chegar lá no I. e conversar um assunto particular, não é essa minha seção, mas é que não pode chegar qualquer hora e registrar. (...). E meus colegas da secretaria? Imagina você chega todo dia às sete da manhã, e você faz um aceno e o colega faz um aceno (vários fazem acenos) e aí, isolamento total gente! (Sol)

Porque a relação que eu tenho com os meus colegas, eu não sei ainda até que ponto a gente tem muita relação, é só uma troca de olhar. Às vezes alguém sente dó, tem aquela sensação de sentir dó. Uma ou outra pessoa, por exemplo, ali na faculdade, uma ou duas pessoas que até me passaram o contato do WhatsApp, para a gente, às vezes, ter comunicação, assim, que se comunica comigo, às vezes até pelo WhatsApp, informalmente. Já temos aí oito anos, eu trabalhando ali oito anos e cadê os contatos que eu tenho com aquele público? Então, assim, tive contato com duas pessoas somente. Então isso me preocupa muito. E com os outros servidores? Também não tem contato. O meu contato é com os intérpretes, quando a gente agenda horário com eles, e é isso, somente (Estrela).

As barreiras comunicacionais e linguísticas enfatizadas por Sol e Estrela comprometem a relação das professoras com seus colegas de profissão e de seus alunos, implicando também na falta de autonomia para a execução das aulas e atividades previstas na atividade docente. Dessa forma, levando em conta a função social da linguagem, que se estabelece na relação do homem com o meio, o isolamento linguístico reflete diretamente no desenvolvimento psíquico dos sujeitos surdos, na forma como se reconhecem e vivenciam uma dada situação (VIGOTSKI, 2018).

É importante destacarmos que a instituição em que as entrevistadas atuam conta com uma equipe de profissionais intérpretes de Libras que podem ser solicitados por docentes e estudantes surdos, no entanto, nem sempre há a mesma disponibilidade das professoras, do profissional e dos outros envolvidos. Além disso, o serviço de apoio é permitido apenas para a realização das atividades acadêmico-científicas, logo, não é possível contar

institucionalmente com um profissional que acompanhe as professoras em um café ou almoço com seus colegas, por exemplo.

A ausência de empatia da comunidade acadêmica, registrada por Sol e Estrela, inviabilizam quaisquer tentativas de diálogo das entrevistadas, indicando que, além das barreiras comunicacionais, há também a presença de barreiras atitudinais. Lima e Tavares (2007) elucidam que as barreiras atitudinais estão cada vez mais presentes em nossa sociedade. Do mais, frequentemente elas estão vinculadas a outros tipos de barreiras, pois são sutis e nem sempre intencionais.

Nesse contexto, Oliveira et al. (2012) propõem que o rompimento das barreiras comunicacionais e atitudinais, em relação às pessoas surdas, deve pautar não somente a oferta do ensino de Libras, mas também na disseminação de informações históricas e dispositivos legais que tratem da inclusão e acessibilidade das pessoas surdas.

Quando perguntamos para Sol e Estrela se elas consideram que as suas condições de trabalho são promotoras de adoecimento, as respostas foram diferentes. Sol afirma que, em sua opinião, nem mesmo o cansaço é promotor de adoecimento, em contrapartida, Estrela retrata os desafios para a realização das atividades diante da falta de equipamentos e recursos de acessibilidade, como salas, notebooks e câmeras adequadas para gravação, por exemplo.

Ainda falta algumas coisas, falta, por exemplo, o material, uma câmera, webcam. A gente já conversou e às vezes não tem. Para fazer uma videochamada, alguma coisa nós já pedimos, já fizemos projeto e só houve aquela promessa: “Eu vou comprar, mas até agora nada”. Pedimos também um fundo, para fazer o fundo de uma outra cor, mas também fica só na promessa. Estamos aguardando até agora e nada. Sabemos que tem aí a questão de financiamento de verbas que vem para a universidade. Estamos torcendo para que consigam comprar (Estrela).

(...) precisaria ter uma sala específica para nós. Uma sala para a pesquisa, um laboratório de Libras, algo específico para os intérpretes, para a divulgação de língua de sinais e, infelizmente, não tem nada disso (Estrela).

A gente também precisa ter uma internet mais potente, ter uma imagem mais limpa, enfim, precisa também de mais profissionais, da prática desses profissionais. Então tudo isso é necessário (Estrela).

E sinaliza novas dificuldades, diante da situação de pandemia da COVID-19, que ainda vivenciamos:

Então, nesse momento, por exemplo, do ensino remoto, foi um momento bem específico, porque antes eu tinha contato com eles, que era muito melhor, um contato presencial. Devido à pandemia da COVID-19 nós tivemos que fazer as coisas à distância, então não tinha esse contato presencial, não tinha esse toque, não tinha toda essa atenção mais próxima e a gente via tudo através do virtual. A internet caía. De repente o aluno não entendia. E eu não tinha essa devolutiva (Estrela).

Os destaques feitos por Estrela demonstram que suas condições de trabalho estão atravessadas pelas barreiras tecnológicas. A esse respeito, Pottmeier et al. (2019) elucidam que

esse tipo de barreira costuma estar atrelada às barreiras comunicacionais, haja vista que se trata da linguagem da informação.

Nesta conjuntura, a ausência de recursos e materiais adequados para a execução atividade docente, revelam que, na lógica neoliberal, é inevitável que os investimentos na universidade pública sejam cada vez menores, impactando na desvalorização da educação, na precarização do trabalho e no sucateamento de tudo o que é público (CHAUÍ, 2001). Tal cenário torna-se adoeceador à medida em que ocorre um esvaziamento da função do professor, descaracterizando a sua prática educativa e cindindo o sentido e o significado de seu trabalho (FACCI, 2004).

Estrela põe em pauta os desafios impostos pela pandemia de COVID-19 na atividade docente. A crise sanitária, potencializada por uma crise econômica e política em nosso país, escancarou os problemas sociais já vivenciados por nossa sociedade, como por exemplo, a precarização do trabalho docente. Os professores passaram a enfrentar as situações mais adversas. Honorato e Marcelino (2020) afirmaram que o desconhecimento dos docentes em relação às plataformas e tecnologias têm sido um dos principais desafios deste período. Além disso, Rondini et al. (2020) complementam que as desigualdades de acesso dos alunos e do aumento da jornada de trabalho docente também se tornaram fatores relevantes neste momento. Para além das implicações gerais nas atividades do professor, Costa, Batista e Tavares (2020) destacam que a experiência de isolamento social vivenciada na pandemia, parece resgatar o lugar de isolamento vivenciado historicamente pelas pessoas com deficiência.

Diante da invisibilidade e exclusão social vivenciadas pelas pessoas com deficiência e surdas no decorrer da história, apresentaremos a seguir o nosso quarto eixo de análise, direcionado para o protagonismo surdo.

4.2.7. “Nada sobre nós sem nós”: perspectivas para a construção de uma sociedade para todos

Para nomear este eixo, apoiamo-nos no lema “Nada sobre nós sem nós”, adotado em 1986 pela organização não-governamental chamada *Pessoas com Deficiência da África do Sul* (*Disabled People South Africa – DPSA*), que visava o reconhecimento dos sul-africanos com deficiência como protagonistas na defesa dos direitos humanos e de seu desenvolvimento (SASSAKI, 2007).

Diante disso, objetivamos destacar diferentes momentos em que Sol e Estrela apresentam suas perspectivas para a construção de uma sociedade para todas as pessoas,

superando as práticas capacitistas e evidenciando as marcas do protagonismo surdo em suas trajetórias de vida.

Para tanto, destacamos o momento em que Sol tece importantes críticas ao conceito de inclusão, entendendo-a como sendo falsa no contexto dessa sociedade. A professora defende a importância do ensino da Libras para todas as pessoas, ouvintes e surdos.

Porque os surdos, por exemplo assim, o que significa incluir o surdo? A inclusão do surdo? Seria quando ele inteirasse no mundo igual os ouvintes, por exemplo se todas as televisões e canais televisivos tivessem Libras, se eles fossem na farmácia por exemplo e tivessem Libras, se fossem numa loja e fosse sinalizado lá, se fosse num hospital e também fosse sinalizado, se ele pegasse um ônibus e o cobrador, o motorista soubesse Libras, né. Em qualquer lugar, na escola ele teria a sinalização e isso é inclusão. Se não tem isso, não tem nem como discutir, se tem ou não tem, não vou discutir agora, então tem muitas teses que usam esta palavra inclusão, né, mas é uma inclusão falsa (Sol).

E complementa que o ensino da Libras deve pautar-se no direito linguístico e não na lógica da inclusão.

Nesse sentido, então, ninguém vai aprender Libras para incluir o surdo, aprender Libras porque é uma língua, é isso que eu queria mostrar para as pessoas, não existe isso de aprender língua para acolher os surdos, não inclui nada, os surdos ainda precisam de seus pares linguísticos nos cursos, os surdos precisam não só de Libras (Sol).

De acordo com Rangel e Stumpf (2012, p. 119), a inclusão é um “conceito bonito e desejável, na prática funciona como exclusão”. Exclusão da comunicação, exclusão da real participação”. Deste modo, a problematização de Sol em relação a essa temática leva-nos para uma complexa discussão, afinal, a inclusão nos exige uma reflexão muito maior do que apenas a garantia de acesso e permanência das pessoas com deficiência nos diferentes contextos.

No Brasil, reconhecemos que o Estado, alicerçado na lógica neoliberal, vem atuando de forma assistencialista e caritativa frente ao atendimento às pessoas com deficiência. Desse modo, ainda que haja uma crescente discussão a respeito da “inclusão social” desde meados dos anos de 1990, e que tenhamos realizado saltos qualitativos no campo das políticas inclusivas, adentramos em uma contradição que se revela nos interesses produtivistas do capitalismo (CARVALHO; MARTINS, 2012).

Considerando os elementos ontológico-históricos dessa sociedade capitalista, enunciados na propriedade privada, no trabalho alienado, na divisão de classes e nas relações sociais fetichizadas, reforça-se uma organização social que evidencia os padrões de normalidade e potencializa todas as formas de exclusão e alienação. Assim, os desafios voltados à inclusão dos sujeitos caminham para além do campo da deficiência, levando-nos aos questionamentos sobre a própria estrutura social em que vivemos (CARVALHO; MARTINS, 2012).

Um outro ponto de importante destaque nos relatos de Sol e Estrela emerge quando as professoras defendem o ensino da Libras, indicando que, no olhar para as pessoas surdas e para todas as pessoas com deficiência deve conter a empatia.

(...) se tirarmos o intérprete, por exemplo, você não teve inclusão, isso é legal? Não! Né! É essa empatia que as pessoas devem ter, não é só o ouvinte ou somente surdo né? Tem o cadeirante, também não é somente o cadeirante, tem muito mais pessoas, sujeitos a isso (Sol).

(...) sonho em que um dia a universidade possa estar muito mais aberta para todas essas questões, que tenham mais empatia com o sujeito, que tenham uma postura um pouco diferenciada (Estrela).

E daí vem a disciplina da Libras. A gente tenta ofertar para eles para falar um pouquinho mais sobre a história da língua de sinais. Em vários cursos tenta adaptar um pouquinho o trabalho da disciplina para cada curso, para que eles possam, quando eles se depararem com o aluno surdo, fazer uma provocação para eles, para quando eles se depararem com o estudante surdo não terem essas mesmas reações que os professores lá atrás tiveram. Então a gente muitas vezes, pede para eles se colocarem no lugar dos alunos surdos (Estrela).

Para discutirmos sobre a importância da empatia é essencial resgatarmos o conceito de vivência na teoria histórico-cultural, pois a depender da obra e da tradução realizada, tais termos se aproximam. Dessa forma, considera-se que a

(...) perejivânie é um estado psicológico especial, é a presença das sensações ou sentimentos vividos por alguém. Tanto pode ser o resultado de sensações e sentimentos experimentados, e aí eu traduzo tranquilamente como vivência (que, aliás, é como está em todos os quatro livros de Vygotsky que traduzi), como o ato de experimentar tais sentimentos e sensações, que traduzo como vivenciamento (TOASSA, 2009, p.57, grifo da autora).

Neste sentido, corroboramos com Santos-Dias, Lopes e Zanon (2022) ao indicarem que tanto a vivência quanto o vivenciamento são produções sociais mediadas, desenvolvendo-se dentro de um contexto histórico-cultural. Logo, à medida em que a cultura impulsiona as situações de vivenciamento (empáticas), aumentam-se as chances de os sujeitos desenvolverem comportamentos mais solidários e de apoio.

Vigotski defende a importância do coletivo no desenvolvimento das funções psicológicas superiores das crianças com e sem deficiência, haja vista que o processo de internalização dessas funções acontece do plano intersíquico para o intrapsíquico (VIGOTSKI, 2019). Assim, mediante uma sociedade fundada essencialmente em relações capitalistas, expressa no individualismo, é urgente que se defenda uma formação humana pautada na coletividade.

Nesse contexto, Estrela reafirma ainda que as pessoas surdas existem como todas as outras e, portanto, precisam ser respeitadas.

(...) porque as pessoas não têm esse entendimento, não tem essa aceitação, não tem um atendimento de qualidade pra gente. Então precisa um pouco mais de respeito.

Eu pago os meus impostos, assim como os ouvintes. Eu pago imposto de renda e ainda não há esse respeito com o sujeito surdo, não consigo entender essas questões. Então assim, esse acesso é muito difícil, acesso à justiça, acesso à saúde, às escolas, às creches, por exemplo (Estrela).

Para isso, é preciso superar o capacitismo e a invisibilidade.

Então, assim, as pessoas às vezes acham que por ser surdo é mais fácil você mandar, apontar, acusar (Estrela).

Não podemos ter dono, não podemos ser paternalistas, não é isso. Não tenha dó dessas pessoas, apenas dê um tratamento de qualidade para elas (Estrela).

A sociedade precisa entender e precisa respeitar o desejo também da pessoa surda (Estrela).

Então a gente percebe isso, que o surdo não tem visibilidade. Quem tem visibilidade é o ouvinte (Estrela).

De acordo com Santos (2020), ainda que Marx não tenha se debruçado sobre os estudos da deficiência em sua época, podemos considerar o capacitismo como uma categoria que desnuda a construção social da deficiência, sendo inerente ao capitalismo. Desta forma, este conceito reafirma as relações de opressão e desigualdade, reforçando os padrões biomédicos e traduzindo-se no reducionismo dos sujeitos com deficiência a partir da ausência ou presença de uma determinada capacidade ou característica (SANTOS, 2020).

Santos (2020) destaca que as discussões que emergem da deficiência e do capacitismo também podem se aproximar de uma defesa da pluralidade de culturas, o chamado multiculturalismo, entrelaçando-se. Sá (2006) afirma que a cultura surda frequentemente é vista como uma não cultura por parte de nossa sociedade. Logo, sob a perspectiva do capacitismo, as especificidades de comunicação e significação das pessoas surdas não são legitimadas, potencializando a sua marginalização.

Ainda a respeito das atitudes capacitistas, a partir da perspectiva vigotskiana, podemos depreender que o preconceito possui um significado construído sob o aspecto histórico e coletivo. Desta forma, levando em conta que o cérebro humano reage não somente às ligações neurológicas, mas também às ligações semânticas, consideramos que, nas relações humanas, o significado produz a ação do homem. Assim, sendo histórico e social, o significado (preconceito) revela uma ideologia alicerçada na e pela coletividade (VIGOTSKI, 1996).

Neste movimento, Sol caminha de encontro à invisibilidade das pessoas surdas, apresentando-se como protagonista de importantes conquistas no que tange o atendimento à comunidade surda.

(...) então comecei a organizar cursos em Mato Grosso do Sul, para ensinar Libras também e a gente poder mobilizar isso em todo estado. (...) e aí veio a construção do prédio do centro-escola especializado no atendimento às pessoas com surdez e nós

que lutamos muito para conseguir estas coisas. Hoje temos lá o prédio construído por esforço nosso, lutamos bastante para a construção desse prédio (Sol).

(...) então estou sempre sendo pioneira em muitas coisas, criando muitas coisas, mas é claro, nunca se faz nada sozinho, sempre estamos com um grupo de pessoas, nunca fiz nada sozinha, porque assim eu tenho muito apoio de muitas pessoas que aceitam e tem coragem de ir pra essas lutas (Sol).

A história de Sol parece caminhar lado-a-lado com a história da deficiência em nosso país, permeada por inúmeros avanços e retrocessos. Seus relatos marcam a chegada dos dispositivos legais e os desafios para a implementação de cada um deles, atravessada pelo capacitismo, invisibilidade e, principalmente pela lógica do capitalismo Gianotto (2020) considera que este protagonismo surdo é “de suma importância para amplificar, no sentido de atribuir som e voz às minhas mãos: a Libras” (p. 105). Para o autor, o sujeito surdo se torna protagonista quando alcança a fluência na língua de sinais e se estabelece profissionalmente. Tal perspectiva caminha ao encontro dos pressupostos da teoria histórico-cultural, tendo em vista que é na mediação da cultura, por meio dos instrumentos e signos, que viabilizamos o desenvolvimento da consciência, tornando-nos seres culturais (PINO, 2005).

Nesse sentido, Sol parece se apropriar do momento de nossa entrevista para evidenciar o seu lugar no mundo, defendendo não somente a disseminação do ensino de Libras, como também a existência de uma identidade e comunidade surda. Por residirem na mesma cidade, é interessante refletirmos que tanto Sol, quanto Estrela citam uma à outra em momentos específicos de suas histórias de vida, evidenciando a importância dos afetos em suas trajetórias, e, fortalecendo o lema que denomina nosso eixo: “Nada sobre nós, sem nós!”

O desafio da formação docente na Educação Especial é também uma temática destacada por Estrela, especialmente frente ao desconhecimento dos professores em relação às políticas públicas.

Então, assim, muitos professores, eu não os culpo por toda essa maneira de eles viverem, de enxergarem um sujeito. Na época a gente ainda não tinha todas essas políticas LBI, BNCC, né? Então, assim, não tinha esses documentos que tratassem de uma forma um pouco mais detalhada isso, então eles não tinham acesso a isso. Hoje em dia, alguns professores, quando se deparam com esses documentos, é trabalhoso. Muitas vezes não é legal. É uma responsabilidade muito grande para os professores (Estrela).

Estrela aborda uma temática de grande importância: a formação docente. Em tempos em que a educação vem sendo diariamente atacada, o trabalho docente precarizado e a ciência questionada, parece-nos que este se torna um campo ainda mais desafiador. As chamadas pedagogias não-críticas ganham força nos espaços de formação, fortalecendo a desvalorização dos conhecimentos científicos e a defesa da prática e da reflexão sobre a prática (FACCI, 2004).

“O dinheiro, é mais importante do que o homem enquanto sujeito e ser crítico, produtor de conhecimento e construtor de sua história.” (MAUÉS, 2002, p.15).

Tardif (2014) defende que a formação docente seja repensada, evidenciando que os professores precisam ser considerados como sujeitos do conhecimento, visando o protagonismo de suas ações frente a organização do trabalho educativo. Sobre isso, Bueno (1999) alerta-nos que a precariedade na qualificação dos profissionais de educação tem refletido diretamente no processo de inclusão educacional. Neste sentido, Pimentel (2012) afirma que:

A inclusão educacional requer professores preparados para atuar na diversidade, compreendendo as diferenças e valorizando as potencialidades de cada estudante de modo que o ensino favoreça a aprendizagem de todos. A inexistência desta formação gera o fenômeno da pseudo inclusão, ou seja, apenas da figuração do estudante com deficiência na escola regular, sem que o mesmo esteja devidamente incluído no processo de aprender (p. 141).

Neste contexto, defendemos a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica como caminhos possíveis para a reflexão crítica sobre a profissão docente e sobre o seu significado e contribuição no processo educativo que objetiva a humanização dos sujeitos. (FACCI; LEONARDO; SILVA, 2010).

Desta forma, defender a importância de uma formação docente crítica e emancipadora também significa nos mobilizarmos para o compromisso ético, político e social de nossa atuação enquanto profissionais da psicologia e da educação. Significa a defesa pela democracia e por políticas públicas educacionais democráticas, que pautem o desenvolvimento integral dos sujeitos e a promoção dos processos de ensino-aprendizagem, rompendo com práticas individualizantes e medicalizantes.

Por fim, a presença da psicologia também é mencionada em meio às perspectivas de Sol e Estrela. Para ambas as professoras é imprescindível que psicólogos também aprendam Libras.

(...) você como psicóloga com aquela pessoa surda ali, é muito melhor que passar por um intérprete assim porque existe muita perda quando passa pelo intérprete, por mais que a gente tenta dar o nosso melhor, tem perda, então quando se tem as duas pessoas ali direto, é muito melhor (Sol).

Principalmente você, enquanto psicóloga, é importante você aprender Libras, para atender os surdos. Os surdos, assim como os ouvintes, têm problemas também, problemas bem sérios, problemas da vida. E isso pode ajudá-los a ter uma vida melhor, com mais qualidade de vida. Isso seria algo de muita importância para ajudar a comunidade surda (Estrela).

As considerações de Sol e Estrela convocam o campo da Psicologia para a presença ativa na construção de uma sociedade mais inclusiva para todas as pessoas. Apesar dos importantes avanços na construção de uma perspectiva crítica da Psicologia Escolar nos últimos 30 anos, ainda permanecemos atentas à superação de uma atuação biologizante e

reducionista em nossa profissão, que desconsidera o contexto histórico e cultural, reforçando práticas capacitistas e excludentes.

À luz da Psicologia histórico-cultural, reconhecemos a urgência de atuarmos com uma postura crítica e transformadora, frente aos desafios do espaço educativo, especialmente no que tange a área da Educação Especial, marcada pela segregação e patologização dos sujeitos (POTTKER; LEONARDO; ROSSATO, 2021). Dessa forma, Barroco e Tada (2022) evidenciam o papel da Psicologia Escolar

(...) em defesa da boa escola, aquela que exerce a função clássica de ensinar e que busca estratégias adequadas para tanto, visto que todas as pessoas – com e sem deficiência - podem aprender. Essa luta implica garantias de acesso à matrícula e à escola, de permanência com condições efetivas de acesso aos conteúdos científicos, artísticos, filosóficos, éticos e de convivência em sociedade, e de terminalidade dos estudos com apropriação e certificação (p. 54 -55).

Por fim, Almeida, Ferreira e Anache (2021) complementam sobre a importância da formação continuada em rede de psicólogas escolares, haja vista que tal experiência poderá contribuir para a ampliação da consciência frente ao exercício da profissão, além de reafirmação do compromisso ético e político na luta por uma escola democrática, inclusiva, laica, pública e de qualidade para todas as pessoas.

4.3 ENTRE MEMÓRIAS E TRAJETÓRIAS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES NESTE PERCURSO

Após apresentarmos as entrevistas analisadas e nossas reflexões a partir da teoria histórico-cultural, reuniremos neste momento uma síntese dos principais pontos presentes em nossa análise, a partir dos quatro eixos temáticos: *Encontros e desencontros na compreensão da surdez e da deficiência; Escolarização e formação docente das professoras surdas; Ser professora surda: como chegamos e permanecemos aqui e “Nada sobre nós sem nós”: a existência dos sujeitos surdos.*

O primeiro eixo, intitulado *Encontros e desencontros na compreensão da surdez e da deficiência*, emergiu, principalmente, das respostas de Sol e Estrela frente ao tipo de deficiência que possuem. Sol não se reconhece como pessoa com deficiência, defendendo a existência de uma identidade e comunidade surda. Já Estrela revela-se surda profunda, sendo a sua deficiência inata. As respostas revelam um lugar de tensão na concepção de surdez. Ainda neste eixo identificamos também que, em suas vivências, as participantes só se deram conta de que a surdez representava um “problema” quando tiveram contato com o meio social extrafamiliar.

No segundo eixo, denominado *Escolarização e formação docente das professoras surdas*, Sol e Estrela iniciam o relato destacando o apoio de suas primas (que sabiam a língua de sinais) nos primeiros anos do período escolar, contribuindo com o relacionamento das entrevistadas com seus professores e colegas. Sol elucida também a importância de seus assessores textuais e Estrela, por sua vez, agradece a chegada dos profissionais intérpretes de Libras. O segundo ponto sistematizado neste eixo é o impacto da relação das entrevistadas com outros colegas surdos ou outros tipos de deficiência na escola e na universidade. Ainda neste eixo, apresentamos também os desafios de Sol e Estrela na aquisição da linguagem, especialmente a língua portuguesa escrita.

O terceiro eixo, intitulado *Ser professora surda: como chegamos e permanecemos aqui*, foi dividido em três subcategorias. Na primeira, chamada *A chegada na atividade docente*, abordamos os desafios na trajetória profissional de Sol e Estrela até se tornarem docentes universitárias. Nos relatos de Sol observamos o acesso precarizado ao primeiro emprego e a ausência de políticas públicas que pudessem respaldar sua atuação como professora. Já Estrela conta detalhadamente sobre o momento de sua avaliação médica no concurso em que foi aprovada como docente universitária, em que o médico custou a aprovar sua aptidão, questionando sua capacidade de lecionar.

O segundo tema do terceiro eixo foi nomeado como *A função de professora*. Neste tema, as duas professoras evidenciaram que a finalidade de seu trabalho diz respeito, principalmente, ao ensino de Libras tanto nos cursos de licenciatura, quanto no bacharelado, visando ampliar o conhecimento sobre a identidade e a comunidade surda. Para o terceiro tema do eixo, chamado *Nossa existência na universidade*, Sol e Estrela nos contaram sobre os pontos positivos e negativos no que tange suas condições de trabalho. Como fator positivo, as duas destacaram a importância da relação com os alunos. Já como ponto negativo, evidencia-se o isolamento linguístico, ocasionando também um isolamento social em relação à comunidade acadêmica. Estrela conta também sobre as dificuldades das condições de trabalho ante a ausência de materiais e recursos adequados para a execução das aulas e outras atividades acadêmico-científicas, além disso, menciona o impacto da pandemia de COVID-19 em suas atividades, como por exemplo o distanciamento de seus alunos e a instabilidade das tecnologias.

Por fim, no quarto e último eixo, denominado como *“Nada sobre nós sem nós”*: *perspectivas para a construção de uma sociedade para todos*, apresentamos as perspectivas de Sol e Estrela para a construção de uma sociedade para todas as pessoas. Sol problematiza o conceito de inclusão, compreendendo que só teremos uma sociedade inclusiva quando todas

as pessoas souberem a língua de sinais. Tanto Estrela quanto Sol afirmam sobre a importância da empatia na relação com as pessoas surdas ou outros tipos de deficiência.

Estrela defende a necessidade de superarmos a invisibilidade e o capacitismo e, neste sentido, os relatos de Sol evidenciam sua importante trajetória no protagonismo surdo, contribuindo ativamente na elaboração de ações, documentos e dispositivos legais voltados à acessibilidade e inclusão. A fala de Estrela revela também a importância de cuidarmos da formação docente na Educação Especial, especialmente para que estes profissionais tenham conhecimento das leis, documentos e projetos que viabilizam a acessibilidade de todos. Por fim apresentamos o destaque de Sol e Estrela para presença da Psicologia na comunidade surda, contribuindo para o cuidado e desenvolvimento dos sujeitos.

Diante disso, pudemos observar, a partir das entrevistas e da análise que, na maior parte dos relatos, ambas as professoras evidenciam a importância da Libras para o desenvolvimento dos sujeitos surdos, caminhando ao encontro do que postula a Psicologia Histórico-Cultural ao elucidar a função social da linguagem para o desenvolvimento psíquico de todas as pessoas.

As trajetórias das professoras Sol e Estrela se constituem em paralelo ao campo de disputas que permeia as políticas de inclusão e acessibilidade no decorrer da história, reforçando que, para além das garantias de acesso e permanência das pessoas com deficiência nos diferentes contextos, é preciso ampliar nossos olhares para a produção da inclusão/exclusão que se estabelece na lógica de uma sociedade capitalista. A seguir, apresentaremos algumas considerações a respeito da finalização do presente estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: O CAMINHO SEMPRE CONTINUA

“É tão bonito quando a gente pisa firme
 Nessas linhas que estão nas palmas de nossas mãos
 É tão bonito quando a gente vai à vida
 Nos caminhos onde bate, bem mais forte o coração.”
 (Caminhos do coração – Gonzaguinha)

Neste momento em que as palavras anunciam o encerramento de nosso estudo, nos sentimos honradas pela oportunidade de ter realizado essa trajetória, esse caminho de pesquisa que também se tornou o caminho onde “bate bem mais forte o coração”. Foram inúmeros os desafios enfrentados neste período: vivenciar uma pandemia, desbravar uma nova cidade, uma nova cultura, com novos amigos e tantos infinitos aprendizados. Viver em constante luto e luta diante de um país devastado pelos ataques ao seu povo, nos direitos à educação, à saúde, à vida. Enfim, estamos vivas.

Diante disso, antes mesmo de delimitarmos nossos objetivos com essa dissertação, assumimos neste lugar um importante compromisso com nossa sociedade. Enquanto cidadãs, psicólogas e pesquisadoras de uma universidade pública, é nosso dever ético e político atuarmos em defesa dos direitos humanos, das políticas públicas e, sobretudo, da democracia. Como disse o poeta Sérgio Vaz, durante um ato na Avenida Paulista/ São Paulo, no ano de 2018: “um país sem democracia é um lugar ilegal, sem alvará de funcionamento e que não tem licença para ser pátria.”

Nosso principal objetivo com este estudo foi compreender a trajetória de professoras universitárias surdas no que tange o processo de inclusão na atividade docente. Nossa intenção foi conhecer de que maneira essas pessoas chegaram até a docência na universidade e, assim, verificar se de fato estão sendo ofertadas as condições para que tenham seu acesso e permanência garantidos na instituição. Norteamos nossas investigações visando levantar os resultados de pesquisa sobre as pessoas com deficiência atuando como docentes na educação superior; recuperar aspectos históricos da educabilidade da pessoa com deficiência e o ingresso no mundo do trabalho, com ênfase nos que apresentam surdez e/ou deficiência auditiva e identificar contribuições teórico-metodológicas da psicologia histórico-cultural para a compreensão da formação e atuação de professores da educação superior com surdez e/ou deficiência auditiva.

A partir desses objetivos, pudemos confirmar nossa hipótese inicial de que a ausência de professores com deficiência em nossa formação está relacionada à não oferta de condições concretas e caminhos possíveis para a sua humanização nos diferentes contextos sociais.

Durante todo o percurso do trabalho, tornou-se cada vez mais evidente a contradição presente em nossa sociedade diante do paradigma inclusão/exclusão. Como anunciamos em nossa introdução, ainda que tenhamos alcançado importantes dispositivos legais, que visam a garantia de inclusão e acessibilidade das pessoas com deficiência, a natureza da sociedade alicerçada no modo de produção capitalista, como a que vivemos, não está preparada para sustentar um modelo de inclusão social (CARVALHO; MARTINS, 2012).

Não à toa o campo da educação se apresenta como um amplo palco de disputas, marcado pelos interesses econômicos políticos e sociais. Conforme defende Saviani (1987), a educação assegura à classe trabalhadora a reapropriação dos conhecimentos dos quais é sistematicamente desapropriada pela sociedade capitalista, logo, por meio da apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente, pode ocupar uma função política, tornando-se um mecanismo de luta. Neste sentido torna-se imprescindível concordarmos com Darcy Ribeiro, quando, em julho de 1977, durante a cerimônia de abertura da Reunião Anual da SBPC, afirmou enfaticamente que “a crise da Educação no Brasil não é uma crise; é um projeto”.

Nesta complexa conjuntura, intencionamos aproximar o campo da Psicologia aos desafios impostos na área da Educação e, especificamente da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Isso não significa que até o presente momento ela estivesse distante deste lugar, afinal, é exatamente por este enlace entre a Psicologia e a Educação, que nossa profissão se consolida ainda nas primeiras décadas do século XX no Brasil, sendo reconhecida como uma ciência independente em 1962, conforme os achados de Antunes (2008). No entanto, olhando para esse percurso histórico da Psicologia, ainda marcada pelo viés médico e clínico de patologização dos sujeitos, desejamos que nossos estudos tenham possibilitado reflexões importantes para o tensionamento de nossos espaços de atuação, oferecendo-nos subsídios para a superação dos olhares reducionistas, centrados no indivíduo e, principalmente, para a construção de práticas mais inclusivas, que compreendam os sujeitos em sua totalidade, considerando suas condições históricas e sociais.

O levantamento bibliográfico, apresentado ainda na primeira seção, trouxe-nos informações valiosas a respeito dos caminhos percorridos pelos pesquisadores e pesquisadoras de diferentes áreas e cantos de nosso Brasil, que teimosamente têm se debruçado nos estudos a respeito da atuação dos docentes na educação superior. Apesar da escassez de trabalhos sobre o tema, nossas investigações mostram que a universidade pública tem protagonizado esses estudos. Todavia é preocupante a marca das desigualdades presente nos investimentos da ciência e tecnologia brasileira que, por sua vez, permanecem concentrados na região sudeste, em detrimento das regiões norte e centro-oeste, onde estamos localizadas. Outro ponto que nos

chamou a atenção foi a escassa presença de psicólogos que estejam pesquisando sobre o assunto. Como refletimos anteriormente, é urgente fortalecermos uma atuação pautada no compromisso ético e político de nossa profissão, para tanto é imprescindível que estejamos alinhados à uma proposta de educação que possibilite a apropriação dos conhecimentos científicos, a convivência social e, assim, a humanização dos sujeitos (BARROCO; TADA, 2022).

Ainda na seção I destacamos também as implicações da ausência de um mapeamento dos trabalhadores com deficiência nas universidades. Vivenciamos também essa situação quando realizamos os contatos com a universidade escolhida para nossa pesquisa. Apesar de obtermos o quantitativo de professores com deficiência, não havia um controle sobre o tipo de deficiência de cada um deles. A ausência de informações mais completas certamente tem inviabilizado a elaboração e implementação de políticas institucionais para a acessibilidade e inclusão de todas as pessoas (PEREIRA, 2016; PEREIRA et al., 2017; POTTMEIER et al., 2019).

Com a seção II pudemos contar aos nossos leitores o longo caminho histórico e social para que as pessoas com deficiência e, especificamente, as pessoas surdas pudessem ter visibilidade em nossa sociedade e, assim, serem respaldadas pelos dispositivos legais que possibilitam o acesso à educação e ao mundo do trabalho. Neste contexto, identificamos neste resgate histórico, que apesar dos saltos qualitativos de muitas conquistas, ainda vivenciamos uma grande lacuna entre as potentes legislações e o que de fato se experiencia na prática.

Os relatos de Sol e Estrela ilustram bastante cada um dos marcos legais que apresentamos, especialmente a partir da década de 1990, com a redemocratização do Brasil. Tal constatação vai ao encontro do que elucidamos ao longo de nossa escrita: as trajetórias das pessoas com deficiência parecem caminhar lado-a-lado com cada uma das conquistas e retrocessos voltados às políticas de acessibilidade e inclusão. Logo, esperamos que o conjunto de informações apresentadas na seção II, contribuam para que a psicologia possa efetivamente conhecer as trajetórias das pessoas com deficiência, tendo subsídios para um exercício profissional alinhado à defesa dos direitos humanos e da democracia.

A seção III aqueceu nossos corpos para o posterior exercício de análise das entrevistas de nossas participantes. Se um dos grandes desejos do início deste mestrado era o aprofundamento na Psicologia Histórico-Cultural, nos parece, que este objetivo também fora alcançado. Quase um século depois da elaboração dos primeiros escritos de Vigotski, suas teorizações nos parecem ainda mais vivas, especialmente por sua urgência em propor a construção de um novo homem e de uma nova sociedade, mais justa e solidária, conferindo à educação um papel essencial (VYGOTSKY, 1999).

Vigotski nos convida a olhar para a deficiência de forma mais ampla e potente, afirmando que as pessoas implicadas em algum tipo de deficiência não são menos desenvolvidas que as outras, apenas desenvolvem-se por outros caminhos. Em suas publicações, afirmou que o problema da deficiência não está naquilo que falta no aspecto orgânico, mas desenvolve-se a medida em que entramos em contato com o mundo, nas relações sociais. Neste sentido, o teórico rompe com as concepções dominantes e biologizantes de sua e de nossa época, e propõe que “o ensino e a educação das crianças cegas e com defeito devem ser considerados um problema da educação social” (VIGOTSKI, 2019, p. 93). Diante disso, o conceito de educação social torna-se muito importante para nós, à medida em que defende uma educação laboral, vinculada à vida ativa e direcionada para a formação humana dos sujeitos, possibilitando que todas as pessoas, com e sem deficiência tornem-se protagonistas da transformação social.

Ainda na seção III tivemos a oportunidade de compreender que a aproximação de Vigotski ao campo da surdez se deu, principalmente, por seus interesses a respeito da gênese do pensamento e da linguagem, possibilitando importantes experiências e teorizações sobre o desenvolvimento psíquico das crianças surdas. Assim, ainda que inicialmente tenha defendido o desenvolvimento da linguagem oral nas crianças surdas, Vigotski acabou se tornando pioneiro na defesa da língua de sinais (naquele período reconhecida como a “mímica”) enquanto um sistema linguístico (ABREU, 2015).

Nos estudos vigotskianos do início do século XX, já se identificava uma conexão entre a língua de sinais e a língua oral e/ou escrita, o que hoje conhecemos como bilinguismo. Com tais reflexões, pudemos entender que o desenvolvimento psíquico das pessoas surdas e ouvintes não se diferenciam. O que difere é o caminho deste desenvolvimento, ou melhor, a natureza do desenvolvimento, que para os ouvintes será oral-auditivo, enquanto para os surdos será visual-espacial.

Assim, na última parte de nossa seção III, abordamos um conceito ainda pouco explorado pela Psicologia Histórico-Cultural: a *pereživânie* (vivência). Ao aproximarmos-nos desses estudos, aprendemos, sobretudo, que se os sujeitos se reconhecem no mundo e com o mundo, a forma como cada um irá vivenciar um fato está relacionada à sua história de vida, ao seu nível de desenvolvimento psíquico e aos sentidos e significados atribuídos.

Por fim, em nossa seção IV, apresentamos Sol e Estrela, nossas duas professoras universitárias surdas. Em seus relatos pudemos reconhecer um campo de tensão entre as concepções de deficiência e surdez, que se dividem entre aqueles que defendem a existência de uma identidade e comunidade surda e aqueles que não diferenciam as pessoas surdas das outras pessoas com deficiência. Sol inicia a entrevista ensinando-nos que as pessoas surdas, por meio

do uso da Libras, devem ser reconhecidas por suas diferenças linguísticas e não como pessoas com deficiência. Ainda refletindo sobre a forma como reconhecem o tipo de deficiência, Sol e Estrela nos contam que apenas quando se depararam com o mundo fora do convívio familiar, é que se deram conta que a ausência da audição poderia ser um problema, corroborando com estudos vigotskianos a respeito da defectologia.

Uma marca importante na história de nossas entrevistadas é a presença de pessoas que se tornaram essenciais na mediação entre elas e os conhecimentos científicos, adquiridos no decorrer das etapas de escolarização, além, claro, dos inesquecíveis colegas de turma, que lhes possibilitaram maior visibilidade em muitos momentos. Já o desafio do acesso ao mundo do trabalho é evidente tanto na história de Sol, quando esta recorda de seu primeiro emprego voluntário, quanto com Estrela, que sofre na dependência de uma assinatura médica que a “torna apta” ao trabalho docente.

É interessante notarmos que durante longos períodos das entrevistas, as professoras levantaram a bandeira pela propagação do ensino de Libras para todas as pessoas. Esse desejo aparece quando discutimos a função de professora e também quando apresentam suas perspectivas para uma sociedade mais inclusiva. Talvez seus desejos sejam um grande pedido para que sejam vistas e escutadas por seus colegas e alunos na universidade, haja vista que quando conversamos sobre as condições de trabalho, o isolamento linguístico e, conseqüentemente o isolamento social ficaram evidentes.

Estrela ainda retrata sobre as condições de trabalho durante a pandemia de COVID-19, o que nos leva a pensar que, definitivamente, as condições concretas do mundo lá fora, também estão aqui dentro, não se descolam de nossas percepções, ações e sentimentos em nenhum momento. Eis o impacto do meio em cada uma de nossas vivências, como defende Vigotski ao debater sobre a *pereživânie*.

O movimento de escuta das duas professoras nos fizeram refletir o quão precioso poderiam ser suas ideias e percepções para pensarmos uma sociedade mais acessível e inclusiva para todas as pessoas. Assim, apresentamos brevemente, algumas de suas “sugestões”, compreendendo que é nesta perspectiva, de “Nada Sobre Nós, sem Nós”, que nosso trabalho reafirma o seu compromisso científico, ético e político.

1) Alcançaremos uma sociedade mais inclusiva quando todas as pessoas puderem ter acesso ao **ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)**, visando o rompimento das barreiras linguísticas e sociais.

- 2) Na relação com as pessoas surdas e com deficiência é preciso, antes de tudo, desenvolvermos a **empatia**. Colocar-se no lugar do outro é imprescindível para que se estabeleça o **diálogo**.
- 3) Superarmos a invisibilidade e o capacitismo, compreendendo que, dadas as condições efetivas para a elaboração de caminhos alternativos, **todas as pessoas poderão se desenvolver**, tornando-se protagonistas na tarefa da transformação social.
- 4) É essencial que a **formação docente** esteja alinhada à uma perspectiva crítica de educação, em que possam ter o conhecimento de todos os documentos, ações e dispositivos legais que tratem dos direitos de inclusão e acessibilidade, visando o rompimento com práticas segregacionistas e biologizantes e oferecendo subsídios para uma atuação em defesa da educação pública e de qualidade.
- 5) Incluir o ensino de Libras nos currículos de **formação de psicólogos**, promovendo também mais espaços de discussão e reflexão a respeito da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e dos direitos de inclusão e acessibilidade das pessoas surdas e com outros tipos de deficiência.

Na contramão de nossas indicações, compreendemos que os limites de nosso estudo estão presentes, principalmente, na quantidade de professoras entrevistadas, o que nos distancia de um olhar mais ampliado a respeito das trajetórias de professoras surdas universitárias em nosso Estado, bem como em nosso país.

A realização das entrevistas por meio de plataformas digitais, respeitando as medidas de isolamento social decorrentes da pandemia de COVID-19, nos distanciaram da captura de expressões corporais, olhares e alguns gestos. Além disso, no momento das entrevistas, não pudemos ter um controle a respeito da presença de outras pessoas e situações próximas que pudessem alterar a atenção e os comportamentos de nossas entrevistadas e do intérprete. Além disso, apesar de nosso agradecimento pelo trabalho e apoio incansável do intérprete de Libras, o desconhecimento da língua de sinais pela pesquisadora certamente impossibilitou que algumas perguntas e momentos da entrevista pudessem ser melhor desenvolvidos e compreendidos tanto pelas entrevistadas, quanto pela pesquisadora.

Como popularmente dizemos, uma pesquisa nunca se acaba, logo, desejamos que novos pesquisadores e pesquisadoras, comprometidos com a defesa da educação e da ciência, possam avançar em direção a melhores respostas para os questionamentos aqui apresentados. Além disso, sugerimos ainda que outros tipos de deficiência possam ser contemplados, visando compreender as diferentes trajetórias e caminhos realizados.

Assim como no início de nossa dissertação, desejamos finalizá-la com saudações e desejos de uma trajetória incansável e teimosa em nossa atuação como psicólogas e psicólogos escolares:

Caras(os) colegas, estejamos atentas(os) e fortes, alinhadas(os) à uma perspectiva crítica, comprometida com a efetiva transformação de nossa sociedade. Que possamos romper os muros de nossos laboratórios de pesquisa, salas de atendimento, salas de aula e onde quer que esteja enraizado nosso trabalho. Que não nos esqueçamos que a vida começa na coletividade, lado-a-lado com aqueles que nos auxiliam a tecer nossas histórias, escolhas e desejos. As raízes da Psicologia Escolar precisam estar nos corpos, nos braços e nas trincheiras daqueles que seguem sendo invisibilizados e rotulados por nossas práticas. Nesse sentido, que possamos lutar pela implementação e efetivação de políticas públicas que garantam, sobretudo, a defesa dos direitos humanos, como por exemplo a Lei nº13.935/2019, que ainda em seu processo de implementação, nos convida a um novo enlace entre a Psicologia e a Educação. Que tenhamos coragem para fazer a inclusão todos os dias, defendendo uma escola e uma universidade que acolha a todas as formas de ser e aprender, oferecendo condições adequadas de acesso e permanência para nossos professores, alunos e toda a comunidade escolar e acadêmica, e assim, possibilitando que tenham acesso a tudo aquilo que historicamente foi produzido, com afeto, responsabilidade e, principalmente, com ética.

Sem chuvas; já reparei, as andorinhas perdem o poder de voar livres
(MANOEL DE BARROS).

REFERÊNCIAS

- ABREU, Fabrício Santos Dias de. **Experiências linguísticas e sexuais não hegemônicas: um estudo das narrativas de surdos homossexuais**. 2015. xiii, 171 f., il. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde)—Universidade de Brasília, Brasília, 2015.
- ABREU, Fabricio Santos Dias. de; PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. O desenvolvimento da pessoa com deficiência na teoria histórico-cultural: Caminhos indiretos e compensação. **Educação Por Escrito**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. e41900, 2021. DOI: 10.15448/2179-8435.2021.1.41900. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/poescrito/article/view/41900>. Acesso em: 2 nov. 2022.
- AITA, Elis Bertozzi. Psicoterapia enquanto possibilidade de intervenção sobre o processo de formação de consciência: uma análise histórico-cultural. 2020. 203 f., Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020.
- AITA, Elis Bertozzi.; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Psicoterapia e o Processo de Formação de Consciência: Uma Análise Histórico-Cultural. **Revista Subjetividades**, [S. l.], v. 22, n. 2, p. e12328, 2022. DOI: 10.5020/23590777.rs.v22i2.e12328. Disponível em: <https://ojs.unifor.br/rmes/article/view/12328>. Acesso em: 2 nov. 2022.
- ALBACH, Valéria de Meira; MEDEIROS, Mirna de Lima. Utilização da revisão sistemática em turismo: Panorama internacional e ibero-americano dos trabalhos presentes no Scopus e Redalyc. **Publicatio UEPG: Ciências Sociais Aplicadas**, v. 28, 2020.
- ALMEIDA, Denise Mesquita de Melo; ANACHE, Alexandra Ayach. PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM MATO GROSSO DO SUL: considerações a propósito da Lei Nº 13.935/2019 e das Referências Técnicas para a Atuação Psicólogas(Os) na Educação Básica? 2019.. In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; ANACHE, Alexandra Ayach. (Org.). **Psicologia e Educação Especial: desenvolvimento humano, formação e atuação profissional**. 1ed.Curitiba_PR: CRV Editora, 2020, p. 129-149.
- ALMEIDA, Denise Mesquita de Melo; LIMA, Hanmi Cedeño. Psicologia na educação inclusiva: sentidos produzidos no trabalho em educação especial. **DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, v. 21, n. 2, p. 189-207, 2019
- ALMEIDA, Denise Mesquita de Melo; FERREIRA, Tamiris Lopes; Anache, Alexandra Ayach. Ventanas y redes en el ejercicio de la actividad profesional de psicólogas (os) escolares: una experiencia brasileña en la pandemia COVID-19. In: HEREDERO, Eladio Sebastián;- ESQUIVEL, José Luis Bonilla; RIVERA, Alberto Gárate. (Org.). **EDUCACIÓN SUPERIOR EN TIEMPOS DE PANDEMIA: IDEAS Y ESCENARIOS EN EL CONTEXTO DE LA CONTINGENCIA**. 1ed.Mexicali: D. R. © Programa Editorial del Cety's Universidad, 2021, v. 1, p. 155-176.
- AMARAL, Lígia Assumpção. **Conhecendo a deficiência (em companhia de Hércules)**. [S.l: s.n.], 1995.
- AMARAL, Lígia Assumpção. **Conhecendo a deficiência (em companhia de Hércules)**. . São Paulo: Robe. . Acesso em: 02 dez. 2022. , 1995
- AMARAL, Lígia. Assumpção. Diferenças, estigma e preconceito: O desafio da inclusão. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (orgs.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 233-248.

ANACHE, Alexandra Ayach. **O psicólogo escolar e o processo de escolarização de pessoas com deficiência mental.** In: C. M. Marinho-Araújo (Org.). *Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática*, Campinas: Alínea, 2009. p. 221-244.

ANACHE, Alexandra Ayach; CAVALCANTE, Lysa Duarte. Análise das condições de permanência do estudante com deficiência na Educação Superior. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, p. 115-125, 2018.

ANACHE, Alexandra, Ayache. **Discurso e Prática: a educação do deficiente visual em Mato Grosso do Sul.** Dissertação (Mestrado em Educação). UFMS: MS. Campo Grande, 1991.

ANDRADE, Arnon Mascarenhas de Andrade. O Estágio Supervisionado e a Práxis Docente. In: SILVA, Maria Lucia Santos Ferreira da. (Org.). **Estágio Curricular: Contribuições para o Redimensionamento de sua Prática.** Natal: EdUFRN, 2005. Disponível em: <http://www.educ.ufrn.br/arnon/estagio.pdf>. Acesso em: 30 nov 2022.

ANSAY, Noemi Nascimento; MAESTRI, Rita de Cássia; COSTA, Aldemar Balbino da. **A música no cotidiano de pessoas surdas.** Anais do XV Fórum Paranaense de Musicoterapia, n. 15, 2013. Disponível em: <https://amtpr.com.br/wp-content/uploads/2021/03/2013-15.-A-MUSICA-NO-COTIDIANO-DE-PESSOAS-SURDAS..pdf>. Acesso em: 06 abril. 2022.

ANTUNES, Clarice Filipin de Castro; SILVA, Luzia Alves da; ROSSETTO, Elizabeth. O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO REGULAR. **Perspectivas em Diálogo: Revista de educação e sociedade**, v. 2, n. 4, p. 71-89, 2015.

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. *Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas.* **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 12, n. 2, p. 469-475, 2008.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. **Por que aprender isso, professora? Sentido pessoal e atividade de estudo na psicologia histórico-cultural.** 2011. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BAIENSE, Ana Elena dos Santos. Percentual de alunos matrículas com deficiência em classes comuns ou especiais exclusiva no Brasil—2015 a 2019. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 1, p. e23011124763-e23011124763, 2022

BAPTISTA, Cláudio Roberto. **Educação especial e políticas de inclusão escolar no Brasil: diretrizes e tendências.** Baptista, Cláudio Roberto (Org.). *Escolarização e deficiência: configurações nas políticas de inclusão escolar.* São Carlos: Marquezine & Manzini/ABPEE, 2015. P. 17-30., 2015.

BARROCO, Sonia Mari Shima. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de LS Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais.** 2007. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2007.

BARROCO, Sonia Mari Shima. Contexto e textos de Vygotski sobre a defectologia: a defesa da humanização da pessoa com deficiência. **Educação especial e teoria histórico-cultural: em defesa da humanização do homem**, p. 23-40, 2012.

BARROCO, Sonia Mari Shima; SUPERTI, Tatiane. Vigotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano. **Psicologia & sociedade**, v. 26, p. 22-31, 2014.

BARROCO, Sonia Mari Shima.; TADA, Iracema Neno Cecilio. Contribuições histórico-culturais à Psicologia Escolar na Educação Especial Inclusiva . **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica, [S. l.]**, v. 6, n. 1, p. 54–79, 2022. DOI:

10.14393/OBv6n1.a2022-64384. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/64384>. Acesso em: 2 nov. 2022.

BARROCO, Sonia Mari Shima; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; GHIRELLO-PIRES, Carla Salati Almeida. Reabilitação de pessoas com deficiência: políticas e teorização histórico-cultural. In FIRBIDA, Fabiola Gomes Batista; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; BARROCO, Sonia Mari Shima (Orgs.). **O desenvolvimento das funções psicológicas superiores na psicologia histórico-cultural: contribuições à psicologia e à educação**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.

BARROS, Hellenvivivan de Alcântara; ALVES, Francisco Regis Vieira. As principais abordagens de ensino para o surdo: e a valorização da cultura dos surdos. **Research, Society and Development**, v. 8, n. 8, p. e38881231-e38881231, 2019.

BEATÓN, Guillermo Arias. Vivência, atribuição de sentido e subjetivação da atividade, a comunicação e relações sociais. In BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho, BEATÓN, Guillermo Arias (Org.). **Trabalho, Educação e Lazer: contribuições do enfoque histórico-cultural para o desenvolvimento humano**. São Paulo: Escola de Artes, Ciências e Humanidades. 2017. p. 143-214.

BEATÓN, Guillermo Arias. **La visión integral o de totalidad en el método dialéctico, su presencia en lo histórico cultural y sus proyecciones en la práctica educativa**. In: A Questão do método e a teoria histórico-cultural : bases teóricas e implicações pedagógicas. Sueli Guadalupe de Lima Mendonça, Luciana Aparecida Araújo Penitente, Stela Miller (Orgs.). – Marília : Oficina Universitária, São Paulo : Cultura Acadêmica, 2017.

BISSOLI, Michelle de Freitas. Educação e desenvolvimento da personalidade da criança: contribuições da teoria histórico-cultural. 2005. 281 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2005. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/102230>>.

BITTENCOURT, Ivanise Gomes De Souza; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. Vivências em Vygotski: contribuições teórico-metodológicas para análise do contexto histórico-cultural nos estudos com indivíduos. **Educação: Teoria e Prática**, v. 31, n. 64, p. e48 [2021]-e48 [2021], 2021.

BOLSANELLO, Maria Augusta; ROSS, Paulo Ricardo. **Educação especial e avaliação de aprendizagem na escola regular** : caderno 1. Universidade Federal do Paraná, Pró-Reitoria de Graduação e Ensino Profissionalizante, Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - Curitiba: Ed. da UFPR, 2005.

BORGES, Adriana Araújo Pereira; BARBOSA, Esther Augusta Nunes. Helena Antipoff e a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais: filantropia e ciência em prol dos anormais. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, v. 26, p. 163-177, 2019.

BORTOLOZZI, Flávio; GREMSKI, Waldemiro. Pesquisa e pós-graduação brasileira – assimetrias. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 1, n. 2, 11. 2004

BRASIL. **Congresso Nacional. Lei 4.024 de 20 de dezembro, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1961. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizese-base-de-1961-lei-4024-61>. Acesso em:13 mar.2022.

BRASIL. **Constituição Federal**, 08 de outubro de 1988. Dos Atos e Disposições Constitucionais Transitórias. Diário oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 08

ago. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 mar. 2022.

BRASIL. **Decreto 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. Brasília, 2005.

BRASIL. **Decreto n. 6949, de 25 de agosto de 2009.** Brasília: MEC/SEESP. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 27 abril 2022.

BRASIL. **Decreto nº 129, de 22 de maio de 1991.** Promulga a Convenção nº 159, da Organização Internacional do Trabalho - OIT, sobre Reabilitação Profissional e Emprego de Pessoas Deficientes. Disponível em:. Acesso em: 12 de abril. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 15 mar. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 48.959-A, de 19 de setembro de 1960.** Aprova o Regulamento Geral da Previdência Social. Brasília, DF, 1960. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-48959-a-19-setembro1960-388618-publicacaooriginal-55563-pe.html>. Acesso em: 15 abril 2022.

BRASIL. **Decreto nº 53.264, de 13 de dezembro de 1963.** Dispõe sobre a Reabilitação Profissional na Previdência Social. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53264-13-dezembro-1963-393225-publicacaooriginal-1-pe.html>

BRASIL. **Decreto nº 8.752, de 09 de maio de 2016.** Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, DF, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm. Acesso em: 14 set. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 9.034 de 20 de abril de 2017.** Altera o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, que regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Diário Oficial da União, 24/04/2017, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9034.htm. Acesso em: 13 set. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 9.508, de 24 de setembro de 2018.** Reserva às pessoas com deficiência percentual de cargos e de empregos públicos ofertados em concursos públicos e em processos seletivos no âmbito da administração pública federal direta e indireta. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 de set. de 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3nb3CRA>.

BRASIL. **Decreto-lei nº 5.452, de 1 de maio de 1943 (Consolidação das Leis do Trabalho).** Aprova a consolidação das leis do trabalho. 1943. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/Del5452compilado.htm. Acesso em: 15 abril 2022.

BRASIL. **Instrução normativa da Secretaria de Inspeção do Trabalho - SIT nº 98 de 15.08.2012.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 ago. 2012. Disponível em: <http://www.normaslegais.com.br/legislacao/instrucao-normativa-98-2012.htm>. Acesso em: 21 abril 2022.

BRASIL. **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 1, 5 abr. 2013. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1034524/lei-12796-13#:~:text=5%C2%BA%20O%20acesso%20%C3%A0%20educa%C3%A7%C3%A3o,poder%20p%C3%BAblico%20para%20exigi%2Dlo>. Acesso em: 13 set. 2021.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 1, 26 jun. 2014. PL 8035/2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 13 set. 2021.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, [2021]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 20 mar. 2022.

BRASIL. **Lei n. 13.935 de 11 de dezembro de 2019.** Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Disponível em: Acesso em 8 de 45 junho 2020.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadores de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 dez. 2000. Disponível em:

BRASIL. **Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF, 24 abril 2002b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 30 mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.796, de 29 de outubro de 2008.** Fica instituído o dia 26 de setembro de cada ano como o Dia Nacional dos Surdos. Diário Oficial da União. 2008b.

BRASIL. **Lei nº 12.319 de 1 de Setembro de 2010.** Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais -LIBRAS. Brasília: Congresso Nacional, 2010.

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. Planalto, Brasília, DF, 29 ago. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 13 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021.** 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. Diário Oficial da União, Brasília, 4 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília-DF, 1989.

BRASIL. **Lei nº. 8.213 de 24 de julho de 1991,** que dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. 1991. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm. Acesso em: 01 abril. 2022.

BRASIL. **Lei nº. 8112 de 11 de dezembro de 1990.** Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8112cons.htm. Acesso em: 21 abril 2022.

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/19394.htm. Acesso em 11 ago. 2021.

BRASIL. **O Plano de Desenvolvimento da Educação:** razões, princípios e programas. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004370.pdf>> Acesso em 16 ago. 2021.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC, jan. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 14 set. 2021.

BRASIL. **Portaria 1.328, 23 de setembro de 2011.** Institui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. MEC, Brasília, DF, 23 dez. 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10039-portaria-1328-23-09-2011&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 set. 2021.

BRASIL. **Portaria MPAS nº 4.677 de 29 de julho de 1998.** Dispõe sobre o preenchimento de cargos por pessoas portadoras de deficiência ou beneficiários reabilitados. Disponível em: https://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-4677-1998_181070.html

BRASIL. **Portaria nº 1.199, de 28 de outubro de 2003.** Aprova normas para a imposição da multa administrativa variável prevista no art. 133 da Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991, pela infração ao art. 93 da mesma Lei, que determina às empresas o preenchimento de cargos com pessoas portadoras de deficiência ou beneficiários reabilitados. Disponível em: <http://acesso.mte.gov.br/legislacao/portaria-n-1-199-de-28-10-2003.htm>. Acesso em 24 nov.2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica e institui a base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Portal MEC. Disponível em www.portal.mec.gov.br. Acesso em:16 ago. 2021.

BRASIL. **Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em 16 ago. 2021.

BRASIL. **Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Altera a Lei n. 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. Casa Civil, Brasília, DF, 28 dez. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm. Acesso em: 13 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Declaração de Salamanca.** Brasília, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em:15 Mar. 2022.

BUENO, José Geraldo Silveira. **A educação especial nas universidades brasileiras.** 1. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2002. v. 1.

BUENO, José Geraldo Silveira. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino dos (Orgs.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara, SP: Junqueira e Martins; Brasília, DF: CAPES, 2008.

CABRAL, Daniel Welton Arruda Cabral; RIBEIRO, Luciola Limaverde; SILVA, Debora Linhares da; BOMFIM, Zulmira Áurea Cruz. Vygotsky e Freire: os conceitos de “consciência” e “conscientização”. **Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 412–422, 2016. Disponível em: http://www.seer.ufsj.edu.br/revista_ppp/article/view/Cabral%2C%20Ribeiro%2C%20Silva%2C%20Bomfim. Acesso em: 2 dez. 2022.

CAIADO, Kátia Regina Moreno. Educação especial, pesquisa e histórias de vida. **Ponto de Vista: revista de educação e processos inclusivos**, n. 9, p. 145-148, 2007.

CAMARGO, Mário Lázaro; GOULART, Edward; LEITE, Lúcia Pereira. O Psicólogo e a Inclusão de Pessoas com Deficiência no Trabalho. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 37, p. 799-814, 2017.

CAPES. **GEOCAPES – Sistema de Informações Georreferenciadas**. Brasília: CAPES, 2021. Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/#>. Acesso em: 14 set. 2021.

CAPOVILLA, Fernando César. Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 6, n. 1, 2000, p. 99-116.

CARVALHO, Gessika Brasileira Macedo de. **Educação inclusiva: desafios e expectativas na atuação de psicólogos e psicólogas no Estado de Mato Grosso**. 2019. 135 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2019.

CARVALHO, Maria Regina Viveiros de. **Perfil do professor da Educação Básica**. Brasília-DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/1473981. Acesso em: 18 abril. 2022.

CARVALHO, Saulo Rodrigues de; MARTINS, Lígia Márcia. A sociedade capitalista e a inclusão/exclusão. In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; TULESKI, Silvana Calvo (Orgs.). **A exclusão dos “incluídos”**. Maringá: EDUEM, 2012.

CAVALCANTI, Marilda Couto. **Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues**. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Linguística aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 211-226.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a Universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.

CHIARINI, Tulio; OLIVEIRA, Vanessa Parreiras; DO COUTO E SILVA NETO, Fabio Chaves. Spatial distribution of scientific activities: An exploratory analysis of Brazil, 2000–10. **Science and Public Policy**, v. 41, n. 5, p. 625-640, 2014.

CHRISTMANN, Morgana et al. Epistemologia da pesquisa em Educação Especial. **APRENDER**, n. 23, p. 115-132, 2020.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (BRASIL). **Referências técnicas para atuação de psicólogos(os) na educação básica** / Conselho Federal de Psicologia., Brasília: CFP, 2019.

CORCINI, Marli Aparecida Casprov; CASAGRANDE, Rosana de Castro. Educação Especial e sua trajetória histórico-política: uma abordagem por meio de grupos de discussão. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor. Cadernos PDE**, v. 1, 2016.

CORRÊA, Nesdete Mesquita; SILVA, Karina de Lima. A Educação Especial no Município de Aquidauana – MS: um estudo dos seus indicadores. In: VII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. Londrina. **Anais...** 2011, p. 3445-3456.

COSTA, Vanderlei Balbino da; BATISTA, Claudenilson Pereira; TAVARES, Euler Rui Barbosa. Narrativas de sujeitos com deficiência e isolamento social em tempos de pandemia. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 2471-2489, 2020.

COSTA, Vanderlei Balbino da; GARCIA, Alexandra. Processos de produção de identidades profissionais: narrativas de trajetórias de docentes com deficiência no ensino superior. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, p. 593-613, 2020.

COTRIN, Jane Teresinha Domingues. **Psicologia e educação especial: perspectivas históricas e políticas**. Cuiabá: EdUFMT, 2013.

COUTINHO, Kátia Soares; RODRIGUES, Graciela Fagundes; PASSERINO, Liliana Maria. O trabalho de colaboradores com deficiência nas empresas: com a voz os gestores de recursos humanos. **Revista brasileira de educação especial**, v. 23, p. 261-278, 2017.

DA COSTA, Vanderlei Balbino; BATISTA, Claudenilson Pereira; TAVARES, Euler Rui Barbosa. Narrativas de sujeitos com deficiência e isolamento social em tempos de pandemia. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 2471-2489, 2020.

DAINEZ, Débora; DE FREITAS, Ana Paula. Concepção de educação social em Vigotski: apontamentos para o processo de escolarização de crianças com deficiência. **Horizontes**, v. 36, n. 3, p. 145-156, 2018.

DAINEZ, Débora; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência. **Educação e Pesquisa**, v. 40, p. 1093-1108, 2014.

DAVÍDOV, Vasili. Tipos de generalización en la enseñanza. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1982.

DECHICHI, Claudia. **Transformando o ambiente de sala de aula em um contexto promotor do desenvolvimento do aluno deficiente mental**. 2001. 245 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Psicologia em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

DELARI JR., Achilles; BOBROVA PASSOS, Iulia Vladimirovna. **Alguns sentidos da palavra perejivanie em L. S. Vigotski: notas para estudo futuro junto à psicologia russa**. Umarama/Ivanovo. 2009. Disponível em: <http://www.vigotski.net/perejivanie.pdf>

DELARI JÚNIOR, Achilles. **Esquema para estudo do conceito de “significado”- se pertinente à psicologia como ciência social**. Curitiba: Coletivo Eras e Dias. 2017

DIAS, Camila Ehrat. **Uma possibilidade de ensino de polinômios para cegos**. Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em matemática na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Curitiba: 2017.

DIAS, Sueli de Souza; OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de. Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 19, n. 2, p. 169-182, 2013.

DIAS, Vivian Ferreira. **Discursos sobre a deficiência: enunciados e práticas de (in/ex)clusão**. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, Florianópolis, 2018.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007 (Coleção Primeiros Passos).

DUARTE, Newton. A resistência ativa dos professores à doutrinação obscurantista neoliberal. In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; URT, Sonia da Cunha. (Orgs). **Quando os professores adoecem: demandas para a psicologia e a educação**. Brasil: Editora UFMS, 2020.

DUTRA, Claudia Pereira. et al. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008, Brasília, 2008. Disponível em Acesso em 22 de abril. 2022.

ESPER, Marina Beatriz Shima Barroco. **Sofrimento/adoecimento do professor universitário e relações de trabalho: estudo a partir da psicologia histórico-cultural**. 2019. 152 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; DA SILVA, Rosane Gumiero Dias. O trabalho e a formação do professor nos anais da ANPED: uma análise a partir da psicologia histórico-cultural. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS**, v. 16, n. 31, 2010.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias; URT, Sonia da Cunha; BARROS, Ana Teresa Fernandes. Professor readaptado: a precarização do trabalho docente e o adoecimento. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 22, n. 2, p. 281-290, Ago. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572018000200281&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 Abr. 2022. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539201802175546>.

FARIAS, Adenize Queiroz de. **Trajetórias educacionais de mulheres: uma leitura interseccional da deficiência**. 2017. 138 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

FERNANDES, Eulalia; CORREIA, Cláudio Manoel de Carvalho. Bilinguismo e surdez: a evolução dos conceitos no domínio da linguagem. In.: LODI, Ana Cláudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia. (Org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 201–224.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**. Ed: UFPR, Curitiba - PR, Edição Especial n. 2/2014, p. 51-69.

FERNANDEZ, Alzira Buse. Deficiência e trabalho: uma experiência de estágio em psicologia organizacional e do trabalho. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, v. 12, n. 1, 2012.

FERREIRA, Júlio Romero. Notas sobre a análise e investigação de políticas públicas em educação especial. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (Orgs). **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. Vitória: Edufes, 2006. p. 59-85.

FLEER, Marilyn; HAMMER, Marie. Emotions in Imaginative Situations: The Valued Place of Fairytales for Supporting Emotion Regulation, **Mind, Culture, and Activity**, v.20, n.3, p. 240-259, 2013., DOI: [10.1080/10749039.2013.781652](https://doi.org/10.1080/10749039.2013.781652).

FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE. **Nota técnica: o consumo de psicofármacos no Brasil, dados do sistema nacional e gerenciamento de produtos controlados (ANVISA, 2007-2014)**. 2015. Disponível em: https://cetadobserva.ufba.br/sites/cetadobserva.ufba.br/files/1_1.pdf. Acesso em: 15 abril 2022.

FRANÇA, Tiago Henrique. Modelo social da deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. **Lutas Sociais**, v. 17, n. 31, 2013.

FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO. Análise da produção científica a partir de indicadores bibliométricos. In: _____. **Indicadores de ciência, tecnologia e inovação em São Paulo – 2004**. São Paulo, 2004. v. 1, cap. 5, p. 5.1-5-44.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 3ª ed. Chapecó, SC: Argos, 2018.

GIABARDO, Cássio de Souza; RIBEIRO, Sonia Maria. As produções científicas sobre o professor com deficiência. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 58, p. 373-387, 2017.

GIANOTTO, Adriano de Oliveira. **O protagonismo da pessoa surda do ponto de vista do Desenvolvimento Local**. 2020. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Local). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande. 2020.

GIMENEZ, Felipe Vieira. **Permanência de egressos da Pós-graduação em Educação stricto sensu na região centro-oeste entre 2009 e 2019**. 318 f. 2022. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus Campo Grande, 2022.

GIORDANI, Liliane Ferrari. Encontros e desencontros da língua escrita. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia. (Org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 135-151.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Linguagem, surdez e educação**. São Paulo: Autores Associados.1996

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-internacionalista**. São Paulo: Plexus, 1997.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-internacionalista**. São Paulo: Plexus.1997

GOMES, Cláudia Aparecida Valderramas; MELLO, Suely Amaral. Educação escolar e constituição do afetivo: algumas considerações a partir da Psicologia Histórico-Cultural. **Perspectiva**, p. 677-694, 2011

GONÇALVES FILHO, Augusto; FERNANDES, Silvandira Resende; PINTO, João Rodrigues. Marxismo e a educação: Uma perspectiva sociológica. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v.5, 2019.

GONÇALVES, Paloma Miranda. **A práxis pedagógica de um professor com deficiência visual: o ensino de licenciatura em matemática**. 2013. 138 f. Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências) - Universidade do Grande Rio "Prof. José de Souza Herdy", Duque de Caxias, 2013.

GONZÁLEZ REY, Fernando. Vygotsky's concept of perezhivanie in the psychology of art and at the final moment of his work: Advancing his legacy. **Mind, Culture, and Activity**, v. 23, n.4, p. 305-314. 2016. <http://dx.doi.org/10.1080/10749039.2016.1186196>

- HAHN, Ana Rita Oliveira et al. O bilinguismo aplicado à educação de surdos. **Blog da Psicologia da Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre. 24 jul. 2021. Disponível em: https://www.ufrgs.br/psicoeduc/wiki/index.php?title=O_BILINGUISTO_APLICADO_%C3%80_EDUCA%C3%87%C3%83O_ESPECIAL_DE_SURDOS. Acesso em: 20 mar. 2022.
- HELENE, André Frazão; RIBEIRO, Pedro Leite. Brazilian scientific production, financial support, established investigators and doctoral graduates. **Scientometrics**, v. 89, n. 2, p. 677-686, 2011.
- HONORATO, Hercules Guimarães; MARCELINO, A. C. K. B. A arte de ensinar e a pandemia COVID-19: a visão dos professores. **REDE: Diálogos da Educação**, v. 1, n. 1, p. 208-20, 2020.
- IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). **Censo Demográfico 2010: resultados preliminares do universo – conceitos e definições – tabelas adicionais**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.
- IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). **Pesquisa Nacional de Saúde: 2019. Atenção primária à saúde e informações antropométricas. Brasil**. Coordenação de Trabalho e Rendimento. Rio de Janeiro: IBGE; 2020. 66p. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101758.pdf>. Acesso em: 20 abril 2022.
- IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). **Projeção da população do Brasil e das Unidades da Federação**. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/index.html?utm_source=portal&utm_medium=popclock&utm_campaign=novo_popclock. Acesso em: 2 dez. 2022
- INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”). **Censo da educação superior: 2011** – resumo técnico. Brasília: Inep, 2012.
- INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”). **Censo da educação básica: 2012** – resumo técnico. Brasília: Inep, 2013.
- INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”). **Censo da educação superior: 2017** – resumo técnico. Brasília: Inep, 2018.
- INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”). **Censo da educação superior: 2018** – resumo técnico. Brasília: Inep, 2019.
- INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”). **Censo da educação superior: 2020** – resumo técnico. Brasília: Inep, 2021.
- INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”). **Censo da educação superior: 2019** – resumo técnico. Brasília: Inep, 2021.
- INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”). **Censo da educação básica: 2021** – resumo técnico. Brasília: Inep, 2022.
- INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”). **Censo da educação superior: 2021** – resumo técnico. Brasília: Inep, 2022.
- INSTITUTO LOCOMOTIVA. **TV Brasil: Apenas 37% dos brasileiros com deficiência auditiva estão empregados**. 2019. Disponível em: <https://ilocomotiva.com.br/clipping/tv-brasil-apenas-37-dos-brasileiros-com-deficiencia-auditiva-estao-empregados/>. Acesso em: 15 abril 2022.
- JANUZZI, Gilberta. Sampaio de Martino. **A luta pela educação do deficiente mental**, Campinas, São Paulo: 1992.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos. O “especial” na educação, o atendimento especializado e a educação especial. In: Denise Meyrelles de Jesus; Claudio Roberto Baptista; Kátia Regina Moreno Caiado. (Org.). **Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado**. 1ed. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2013, v. 1, p. 21-42.

KAULFUSS, Marco Aurélio. Vygotsky E Suas Contribuições Para A Educação. **Revista Científica Eletrônica de Ciências Aplicadas da FAIT**. Disponível em: http://fait.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/CbhpvBukokmetSx_2017-11-30-48.pdf. Acesso em: 2 dez. 2022.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. **Intérprete de Libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. 7ªEd. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cadernos Cedes**, v. 19, p. 68-80, 1998.

LAGE, Aline Lima da Silveira; KELMAN, Celeste Azulay, TORRES, Maria Carmen Euler. Presença de Lev Vigotski nos estudos surdos brasileiros. In: FELIX, Gil; LAGE, Aline Lima da Silveira (org.). **Capitalismo e Surdez**. Projeto Editorial El tiple, 2021. Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/bitstream/handle/123456789/6049/capitalismo-e-surdez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. Condições para o ingresso e permanência de alunos com deficiência na escola. **Cadernos Cedes**, v. 34, p. 191-205, 2014.

LEAL, Daniela; ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. Compensação e deficiência no pensamento de Alfred Adler (1870-1937). **Memorandum: Memória e História em Psicologia**, v. 29, p. 13-33, 2015.

LEÓN, Gloria Fariñas; Calejon, Laura Marisa Carnielo. Vivência, situação social do desenvolvimento e práxis. In: BERNARDES, Maria Eliza Matosinho; BEATÓN, Guilherme Arias (org.). **Trabalho, Educação e Lazer: contribuições do enfoque histórico-cultural para o desenvolvimento humano**. 1. ed. São Paulo: Escola de Artes, Ciências e Humanidades, 2017, p. 123-142.

LEONTIEV, Alexei. O homem e a cultura. In: _____. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Livros Horizonte, 1979, p.261-284.

LIMA, Francisco José de; TAVARES, Fabiana S. S. Barreiras atitudinais: obstáculos à pessoa com deficiência na escola. In SOUZA, Olga Solange Herval (org.). **Itinerários da Inclusão Escolar: múltiplos olhares, saberes e práticas**. Porto Alegre: AGE, 2007.

LIMA, Marcela Francis Costa; PLETSCHE, Marcia Denise. A escolarização de alunos com deficiência intelectual sob a vigência da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. 2, p. 872–889, 2018. DOI: 10.22633/rpge.unesp.v22.nesp2.dez.2018.11918. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11918>. Acesso em: 2 nov. 2022.

LOPES, Eliza Maura de Castilho; LEITE, Lucia Pereira. Deficiência adquirida no trabalho em policiais militares: significados e sentidos. **Psicologia & Sociedade**, v. 27, p. 668-677, 2015.

LOPES, Marcos Antonio Campelo; JUNIOR, Jorge Tyminski. A dificuldade de inclusão da pessoa com surdez no contexto escolar. **Episteme Transversalis**, [S.l.], v. 12, n. 3, dez. 2021. ISSN 2236-2649. Disponível em: <http://revista.ugb.edu.br/ojs302/index.php/episteme/article/view/2435>. Acesso em: 28 mar. 2022.

- LUKÁCS, Georg. **Introdução a uma estética marxista: sobre a particularidade como categoria da estética**. Civilização Brasileira, 1970.
- LUNA, Carla Solange Azevedo de. **A produção de sentidos sobre incluir-excluir**. 2007. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Pará, Belém, 2007.
- LURIA, Alexander Romanovich. **Desenvolvimento Cognitivo: seus fundamentos**. São Paulo: Editora Ícone, 1991.
- LURIA, Alexander Romanovich. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre, Artes Médicas. 1987.
- MACHADO, Evelcy Monteiro; VERNICK, Maria da Glória Lima Pereira. Reflexões sobre a política de educação especial nacional e no estado do Paraná. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 24, n. 2, p. 49-67, 2013.
- MACHADO, Leticia Vier, FACCI, Marilda Gonçalves Dias; BARROCO, Sônia Mari Shima. Teoria das emoções em Vigotski. **Psicologia em Estudo**, v. 16, n. 4, p.647-657. 2011
- MACIEL, Carina Elisabeth; BUYTENDORP, Adriana Aparecida Burato Marques; DE MENESES, Stéfani Quevedo. POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO SUPERIOR: Acesso e permanência para estudantes com deficiência em uma universidade federal. **Plurais Revista Multidisciplinar**, v. 3, n. 3, p. 114-135, 2018.
- MARQUES, Eliana de Souza; CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. Vivência e afetação na sala de aula: um diálogo entre Vigotski e Espinosa. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 41, p. 41-50, 2014.
- MARQUES, Hivi de Castro Ruiz. **O ensino de Língua Brasileira de Sinais para crianças ouvintes e surdas: conteúdo e recurso para o desenvolvimento humano**. 2012. 153 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Letras, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2012. Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/3058>
- MARTINS, Lígia Márcia. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. **29º Reunião Anual da ANPED**, p. 1-17, 2006.
- MARX, Karl. **O Capital [Livro 1]**. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo Editorial. 2011.
- MARX, Karl; ENGELS, Friederich. (1996). **A ideologia alemã**. 10 a. ed. São Paulo: Editora Hucitec.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.
- MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Trabalho docente e formação de professores da educação especial**. São Paulo: EPU, 1993.
- MAZZOTTA, Marcos, José da Silveira. **Educação Especial no Brasil. história e políticas públicas**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MAZZOTTA. Marcos José da Silveira. **Educação Escolar: comum ou especial?** São Paulo: Pioneira, 1980.
- MELETTI, Silvia Marcia Ferreira; GERMANO, Jéssica; GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. Professores com deficiência que atuam na educação brasileira: um estudo do censo

escolar de 2016. **Revista Cocar**, Belém, v. 13, n. 26, p. 182-199, Mai/Ago. 2019. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/2506/1182>. Acesso em: 18 abr. 2022.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista brasileira de educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

MENDES, Eniceia Goncalves. **Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional**. 1995. Tese (Doutorado), Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

MENDES, Eniceia Gonçalves. **Raízes Históricas da Educação Inclusiva. (texto produzido para o seminário avançado sobre educação inclusiva**. UNESP - Marília/SP. Mimeo, 2001.

METTS, Robert Lyle. **Disability issues, trends and recommendations for the World Bank**. 2000, 67 p. Disponível em: http://www-wds.worldbank.org/servlet/WDSContentServer/WDSP/IB/2001/12/11/000094946_01110204011328/Rendered/PDF/multi0page.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2022.

MINAYO, Maria Cecília Souza. Técnicas de pesquisa: entrevista como técnica privilegiada de comunicação. In:_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010. p. 261- 297.

MORAES, Alice Ferry de; OLIVEIRA, Telma Maria de. Experiências relacionadas ao levantamento de teses e dissertações. **Informação & Sociedade**, v. 20, n. 1, 2010.

MOURA, Maria Cecilia de. 2000. **O surdo: caminhos para uma nova identidade**. Rio de Janeiro: Revinter/FAPESP.

MOURÃO, Luciana; SAMPAIO, Sérgio; DUARTE, Marli Helena. Colocação seletiva de pessoas com deficiência intelectual nas organizações: um estudo qualitativo. **Organizações & Sociedade**, Salvador, v. 19, n. 61, p. 209-229, Jun. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-92302012000200003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 Abr. 2022. <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-92302012000200003>.

MOURÃO, Renata Fernandes; MARTÍNEZ, Albertina Mitjans. A criatividade do professor: a relação entre o sentido subjetivo da criatividade a pedagogia de projetos. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 10, p. 263-272, 2006.

NAKAGAWA, Hugo Eiji Ibanhes. **Culturas surdas: o que se vê, o que se ouve**. 2012. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2012. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/8801/1/ulfl128697_tm.pdf. Acesso em: 20 mar. 2022.

NASCIMENTO FILHO, Daniel Andrade. **Recomendações para a melhoria da acessibilidade espacial em ambientes educacionais, a partir da avaliação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas**. 2015.194 f. Dissertação (Mestrado em Ergonomia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

NASCIMENTO, Élide Galvão do; SANTOS, Danielle Aparecida do Nascimento dos. As políticas da Educação Especial no estado de Mato Grosso do Sul. **Colloquium Humanarum**, vol. 15,n. Especial 1, Jan-Mar, 2018, p. 54-63

NASCIMENTO, Maria Isabel do et al. Pessoas com deficiência trabalhando como docentes na educação superior/People with Disabilities Working as Professors in Higher Education. **Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, v. 15, n. 56, p. 482-494, 2021.

NASCIMENTO, Amanda Sousa Batista do. **A política nacional de educação especial na**

perspectiva da educação inclusiva: o processo de implementação na rede municipal de Santo André (2008-2016). 2018. 288 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo.

NEGREIROS, Karine Albuquerque de. **As contribuições da perspectiva translíngue para ensino bilíngue de surdos: uma análise das produções escritas de alunos do ensino fundamental.** 2021. 189 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2021.

NERES, Celi Corrêa. **A educação especial no Mato Grosso do Sul na década de 1990.** (2006). Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuaiscoautorais/eixo01/Celi%20Correa%20Neres%20-%20Texto.pdf>.

OLIVEIRA, Betty. A dialética do singular-particular-universal. **Método histórico-social na psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes**, p. 25-51, 2005.

OLIVEIRA, Marinalva Silva; MELO, Sandra Cordeiro de; SILVA, Maria do Carmo Lobato da. O acesso de estudantes com deficiência no ensino superior e sua relação com o projeto de sociedade existente. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 16, n. 41, p. 167-183, 2020. DOI: 10.22481/praxisedu.v16i41.7258. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/7258>. Acesso em: 14 set. 2021.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sóciohistórico.** 2 ed. São Paulo: Scipione, 1995

OLIVEIRA, Yanik Carla Araújo de et al. A língua brasileira de sinais na formação dos profissionais de enfermagem, fisioterapia e odontologia no estado da Paraíba, Brasil. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 16, p. 995-1008, 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, aprovada pela Assembléia Geral da ONU em dezembro de 2006. Disponível em http://www.pcdlegal.com.br/convencaoonu/wp-content/themes/convencaoonu/downloads/ONU_Cartilha.pdf

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT); MINISTÉRIO PÚBLICO DO TRABALHO (MPT). **Incluir: o que é, como e por que fazer?.** 2020. Disponível em: <http://biblioteca.cofen.gov.br/wp-content/uploads/2021/10/Incluir.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2022.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Relatório Mundial Sobre a Deficiência. Governo do Estado de São Paulo - Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência.** 2011. Disponível em: http://www.pessoacomdeficiencia.sp.gov.br/usr/share/documents/Relatorio_Mundial_SUMARIO_PDF2012.pdf. Acesso em: 20 abr. 2022.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Relatório mundial sobre a deficiência / World Health Organization, The World Bank; tradução Lexicus Serviços Lingüísticos.** - São Paulo: SEDPcD, 2012. 334 p. Disponível em: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44575/9788564047020_por.pdf. Acesso em: 20 abr. 2022.

ORLANDO, Rosimeire Maria; CAIADO, Katia Regina Moreno. Professores universitários com deficiência: trajetória escolar e conquista profissional. **Educação & Realidade**, v. 39, p. 811-830, 2014.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. **Psicologia & Sociedade**, v. 27, p. 362-371, 2015.

PEREIRA, Carlos Eduardo Candido. **Inclusão no ensino superior: percepções de servidores públicos docentes e não docentes no Brasil e em Portugal**. 2016. 283 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara), Araraquara, 2016.

PEREIRA, Carlos Eduardo Candido. **Inclusão no ensino superior: percepções de servidores públicos docentes e não docentes no Brasil e em Portugal**. 2016. 283 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara), Araraquara, 2016.

PEREIRA, Carlos Eduardo Candido; BIZELLI, José Luís; LEITE, Lúcia Pereira. Organizações de ensino superior: inclusão e ambiente de trabalho. **Educação & Sociedade**, v. 38, p. 99-115, 2017.

PEREIRA, Willian Cássio Damasceno. **O ambiente institucional e a dinâmica organizacional: as políticas de diversidade em uma Universidade Federal**. 2020. 126 f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Organizações e Sistemas Públicos) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

PERLIN, Gladis; REIS, F. Identidades surdas: o identificar do surdo na sociedade contemporânea. In: PERLIN, Gladis. STUMPF, Marianne. (Org.). **Um olhar sobre nós surdos. Leituras contemporâneas**. Curitiba: Editora CRV, 1º edição. 2012. p. 21-28.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. **Disciplina: Fundamentos da Educação de Surdos**. Universidade Federal de Santa Catarina, Licenciatura e Bacharelado em Letras/ Língua Brasileira de Sinais, Florianópolis, 2008. Disponível em: https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificafundamentosDaEducaoDeSurdos/assets/279/TEXTO_BASE-Fundamentos_Educ_Surdos.pdf. Acesso em: 29 mar. 2022.

PERONI, Vera Maria Vidal. As relações entre o público e o privado nas políticas educacionais no contexto da terceira via. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 2, p. 234-255, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss2articles/peroni.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2022.

PINO, Angel . **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

POKER, Rosimar Bortolini. Abordagens de ensino na educação da pessoa com surdez. **Unesp. Libras à Distância**. Disponível em, 2011. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/Libras/Modulo2/m2a2_texto2.pdf. Acesso em: 20 abr. 2022.

PONTES, Eliane Cristina; GUARALDO, Luciana de Araújo Nascimento. **O processo ensino-aprendizagem na perspectiva histórico-cultural**. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. OS DESAFIOS DA ESCOLA PÚBLICA PARANAENSE NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR PDE, 2014. Curitiba: SEED/PR., 2014. V.1. (Cadernos PDE). Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unespar-paranavai_ped_artigo_eliane_cristina_pontes.pdf. Acesso em: 05 nov. 2022. ISBN 978-85-8015-080-3.

POTTKER, Caroline Andrea; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; ROSSATO, Solange Pereira Marques. A Psicologia na Educação Especial: reflexões a partir da teoria histórico-cultural. In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; ANACHE, Alexandra Ayach; CALDAS, Roseli Fernandes Lins (Orgs.). **Por que a Psicologia na Educação?**, Vol. 2. Curitiba: CRV. 2021.

POTTMEIER, Sandra et al. Servidores com deficiência na universidade: barreiras para a inclusão. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 14, n. 4, p. 2377-2397, 2019.

PRANDI, Luiz Roberto et al. A exclusão da inclusão: algumas perspectivas para pensar a deficiência no mercado de trabalho. **Revista Ciências Empresariais**, v. 13, n. 1, p. 41-50, 2012

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil** – Repercussões no campo educacional. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/9123>.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth. Lev Vigotski, a Revolução de Outubro e a questão judaica: o nascimento da teoria histórico-cultural no contexto revolucionário. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 29, p. 288-290, 2017.

QUILES, Raquel Elizabeth Saes. **Educação de surdos em Mato Grosso do Sul: desafios da educação bilíngue e inclusiva**. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

RANGEL, Gisele Maciel Monteiro; STUMPF, Marianne Rossi. A pedagogia da diferença para o surdo. In.: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulália. (Org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

RIBEIRO, Aline Pereira et al. Cenário da inserção de pessoas com deficiência no mercado de trabalho: revisão sistemática. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, v. 12, n. 2, p. 268-276, 2014.

RIBEIRO, Gilmara dos Reis. Do direito de ser (múltiplos): em favor de uma educação linguística ampliada em contexto de surdez. Dossiê Educação em Direitos Humanos e Diversidades: aspectos da linguagem. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v.22, n.2, p.353-373. 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/issue/view/2197>. Acesso em: 30 mar. 2022.

RIBEIRO, Letícia de Souza. **Diálogos entre Heleieth I. B. Saffioti e Daniil B. Elkonin: uma contribuição à análise histórico-cultural da idade pré-escolar**. 2020. 235 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) — Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2020.

RIVIERE, Angel. **La Psicologia de Vygotski**. Madrid : Visor Livros - Infancia y Aprendizage, 1985.

ROCHA, Solange Maria da. **Antíteses, díades, dicotomias no jogo entre memória e apagamento presentes nas narrativas da história da educação de surdos: um olhar para o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1856/1961)**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

RODRIGUES, Pollyanna Salles; PEREIRA, Éverton Luís. A percepção das pessoas com deficiência sobre o trabalho e a Lei de Cotas: uma revisão da literatura. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 31, 2021

RONDINI, Carina Alexandra et al. Pandemia do covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na práxis docente. **Educação**, v. 10, n. 1, p. 41-57, 2020.

ROSA, Andréa da Silva. **A alteridade como fundamento ético para a tradução e interpretação da língua de sinais na sala de aula**. 2016. 226f. Tese (Doutorado em Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba.

SÁ, Nídia R. L. **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo: Paulinas, 2006

SABOYA, Annie Louise. **Seminário sobre Medicalização: questionamentos e iniciativas em favor da despatologização da vida**. In: Patologização e medicalização das vidas: reconhecimento e enfrentamento - parte 2. Conselho Regional de Psicologia de São Paulo. - São Paulo: CRP SP, 2019. Disponível em: <https://www.crpsp.org/uploads/impresso/3172/UMgylxdbQfz9nDZaTUaS2mxPapXMLoI9.pdf>. Acesso em: 20 abril 2022.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. Tradução Laura Teixeira Mota. Editora Companhia das Letras, 2010.

SANTANA, Ana Paula; BERGAMO, Alexandre. Cultura e identidade surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas. **Educação & Sociedade [online]**, v. 26, n. 91, pp. 565-582. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200013>.

SANTOS, Diego Augusto; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. O adoecimento e sofrimento psíquico de professores: difusão em produções científicas. In: V Congresso Internacional de Psicologia, 2012, Maringá. **Anais do V Congresso Internacional de Psicologia**. Maringá: UEM, 2012. p. 1-15.

SANTOS, Larissa Xavier dos. “Deficiência” para um dicionário marxista:: a política capacitista de uma palavra. **Pensata, [S. l.]**, v. 9, n. 2, 2021. DOI: 10.34024/pensata.2020.v9.11100. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/pensata/article/view/11100>. Acesso em: 2 nov. 2022.

SANTOS, Rayssa Feitoza Felix dos; FARIAS, Daniella Rodrigues de. O intérprete de Libras educacional como mediador de subjetividades nas aulas de matemática. **Revista Educação Especial**, v. 34, p. 1-21, 2021

SANTOS-DIAS, Dardielle; LOPES, Rosalice; ZANON, Regina Basso. As bases desenvolvimentais da empatia: um modelo teórico integrativo. **Psicologia, Educação e Cultura**, v.26, n. 2, 2022. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/42104/1/PEC%20Setembro%202022-55-72%20empatia.pdf>. Acesso em: 15 nov 2022.

São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Nada sobre nós sem nós: da integração à inclusão. **Rev. Nac. Reabil**, v. 10, n. 57, p. 8-16, 2007. Disponível: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/nada-sobre-n%C3%93s-sem-n%C3%93s2.pdf>

SAVIANI, Dermeval. **Educação e democracia**. Introdução à administração educacional, 1983.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8ª ed. Campinas, SP: Autores associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 17ª Ed. São Paulo: Autores associados, 1987.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade**. Araraquara: JM, 2004.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. Um olhar para a Alfabetização Mediado por conceitos da Teoria Histórico-Cultural. **Teoria e Prática da Educação**, v. 19, n. 3, p. 07-18, 2016.

SHIMAZAKI, Elsa Midori; MENEGASSI, Renilson José; FELLINI, Dineia Ghizzo Neto. Da língua de sinais à educação formal: instrumentos mediadores para a humanização dos surdos. **Teoria e Prática da Educação**, v. 24, n. 1, p. 155-170, 15 jun. 2021.

SHUARE, Marta. **PSICOLOGIA SOVIETICA; MEU OLHAR**. Terracota Editora, 2017.

SIERRA, Dayane Buzzelli Sierra; FACCI, Marilda Gonçalves Dias Facci. A educação de pessoas com deficiência intelectual: aprendizagem promove desenvolvimento. **Revista Educação em Questão**, v. 40, n. 26, 2011.

SILVA, Daniele Nunes Henrique; DE ABREU, Fabrício Santos Dias. Narrativas de jovens surdos sobre seus processos de escolarização no Distrito Federal. **Linhas Críticas**, v. 20, n. 42, p. 325-344, 2014.

SILVA, Flávia Trevisan Ferreira da. **Formação de professores surdos de letras libras na UFPR : foco ou conquista de um diploma?** 2018. Monografia (Graduação), Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Curso de Licenciatura em Letras Libras, Curitiba, 2018.

STEFFEN, Lindomar Lindolfo. **Teoria histórico-cultural e as Consequências da patologização da surdez na vida dos surdos: aquisição tardia da libras e dificuldades para a constituição da identidade surda..** 2022. 149 f. Dissertação(Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2022.

SILVESTRE, Bruno Modesto; AMARAL, Silvia Cristina Franco. Trabalho estranhado, lazer estranhado? Reflexões acerca do estranhamento do trabalho sobre o lazer. **Revista Brasileira de Estudos do Lazer**, v. 2, n. 3, p. 67-82, 2015.

SIMIONATO, Marlene Aparecida Wischral. **Deficiência e Personalidade: o que pode revelar uma Biografia - Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural.** 2018. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018. Disponível em: http://www.ppi.uem.br/arquivos-2019/PPI-2018_Marlene%20TESE.pdf. Acesso em: 20 mar. 2022.

SIMONELLI, Angela Paula; JACKSON FILHO, José Marçal. Análise da inclusão de pessoas com deficiência no trabalho após 25 anos da lei de cotas: uma revisão da literatura/Analysis of the inclusion of people with disabilities at work after 25 years of the publication of Brazilian law of quotas: a literature review. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 25, n. 4, p. 855-867, 2017.

SKLIAR, Carlos. La educación de los sordos. **Una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica. Mendoza: EDIUNC**, 1997.

SMAGORINSKY, Peter. Vygotsky's stage theory: The psychology of art and the actor under the direction of perezhivanie. **Mind, Culture, and Activity**, v. 18, n. 4, p. 319-341, 2011.

SOLIGO, Ângela Fátima; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; SILVA, Silvia Maria Cintra da. O PL 3688 – Inserção da Psicologia e Assistência Social na Educação Básica Pública – história de uma luta. **Boletim ABEP**, n.4, jan/fev, 2020.

SOUZA, Aparecida Neri de; LEITE, Marcia de Paula. Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1105-1121, Dez. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-

73302011000400012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 Abr. 2020.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302011000400012>.

STEWART, David Allan. Pesquisa sobre o uso de língua de sinais na educação de crianças surdas. In: MOURA, M.C. et al (Org.) **Língua de sinais e educação do surdo**. São Paulo: Tec Art, 1993.

STEWART, David. A. "Pesquisa sobre o uso de língua de sinais na educação de crianças surdas", In: MOURA, Maria Cecília de. et alii; **Língua de sinais e educação do surdo**. São Paulo: Tec Art, 1993.

STROBEL, Karin Lilian. A visão histórica da in (ex) clusão dos surdos nas escolas. **ETD-Educação Temática Digital**, v. 7, n. 2, p. 245-254, 2006.

STROBEL, Karin Lilian. **Surdos: vestígios culturais não registrados na história**. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2006.

SUZIGAN, Wilson; ALBUQUERQUE, Eduardo da Motta. The underestimated role of universities for the Brazilian system of innovation. **Brazilian Journal of Political Economy**, v. 31, p. 03-30, 2011.

TADA, Iracema Neno Cecilio. Os desafios de atuação do psicólogo escolar: da educação especial à educação inclusiva. In: SOUZA, Ana Maria Lima et al. (Orgs.). **Psicologia, saúde e educação: desafios na realidade Amazônica**. São Carlos, SP: Pedro e João Editores/Porto Velho, RO: EdUFRO, 2009. pp. 85-118.

TANAMACHI, Elenita de Rício. et al. Teoria, Método e Pesquisa na Psicologia Histórico-Cultural. In: SOUZA, Marilene Proença Rebello de; BEATÓN, Guillermo Arias; BRASILEIRO, Tânia Suely Azevedo; SHIMA, Sônia Mari Shima (orgs). **Temas escolhidos na Psicologia Histórico-Cultural: interfaces Brasil-Cuba**. Maringá, PR: Eduem, 2018. p. 91-108. DOI: <https://doi.org/10.36311/2017.978-85-7983-879-8.p63-80>.

TEIXEIRA, Ricardo Antônio Gonçalves. Os desafios das políticas de educação especial e inclusão na construção de sistemas educacionais inclusivos - **XV Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste – Reunião Regional da ANPED**. Youtube, novembro de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jXW7qTfAO2E&t=2587s>

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos; BARCA, Ana Paula de Araújo. A organização do meio social educativo para a criação musical na educação infantil. **Cadernos CEDES**, v. 39, p. 73-86, 2019.

THOMAZ, Daiane; RIBEIRO, Sonia Maria. Professores com deficiência: vivências de in/exclusão na formação inicial e contribuições para o trabalho docente. **Revista Cocar**, Belém, v.10, n. 19, p. 382 – 403, Jan/Jul. 2016. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/802/575>. Acesso em: 18 Abr. 2022.

TOASSA, Gisele. **Emoções e vivências em Vigotski**. São Paulo: Papyrus, 2011.

TOASSA, Gisele. **Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural**. 2009. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. 2. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

TULESKI, Silvana Calvo. **Vygotski: a construção de uma psicologia marxista**. 2. ed. Maringá: EDUEM, 2008

TUNES, Elizabeth. A defectologia de Vigotski – uma contribuição inédita e revolucionária no campo da educação e da psicologia, **Cadernos Acadêmicos Internacionais Veresk**, n. 2. Brasília: UniCEUB, 2017, p. 75-84.

VENTURA, Magda Maria. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. **Revista SoCERJ**, v. 20, n. 5, p. 383-386, 2007.

VÉRAS, Vera Lúcia de Araújo. APAE inclusão/Transformação: Uma análise do desenvolvimento histórico e pedagógico do movimento apaeano de Caicó (RN). Caicó: UFRN, 2000. (Monografia de especialização).

VERONEZI, Daniela Priscila de Oliveira; RIBEIRO, Geisa Müller de Campos; GOMES, Suely Henrique de Aquino. Mulheres com deficiência na docência brasileira. **Em Questão**, p. 108417-108417, 2022.

VIANA, Eder de Souza. **Inclusão, integração ou inserção de pessoas com deficiência: um estudo em uma organização pública e uma organização privada da cidade de Rio Branco-Acre**. 2018. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

VICTOR, Sonia Lopes. Sobre inclusão, formação de professores e crianças vinculadas à educação especial na educação infantil. In: VICTOR, Sonia Lopes; FRANÇA, Marileide Gonçalves; TEIXEIRA, Renata Imaculada de Oliveira (Orgs.). **Os sujeitos da educação especial e seus processos de inclusão na educação infantil**. Vitória, ES : Edifes, 2018. 148 p.

VIEIRA, Claudia Regina; MOLINA, Karina Soledad Maldonado. Prática pedagógica na educação de surdos: o entrelaçamento das abordagens no contexto escolar. **Educação e Pesquisa**, v. 44, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. Sobre a questão da dinâmica do caráter infantil. (Tradução Zoia Prestes). **Linhas Críticas**, Brasília, v. 12, n. 23, 2006. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3327>. Acesso em: 15 nov. 2022.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, v. 37, p. 863-869, 2011.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Organização [e tradução] Zoia Prestes, Elizabeth Tunes; tradução Claudia da Costa Guimarães Santana. - 1. ed. - Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VIGOTSKI, Semionovitch Vigotski. **Obras Completas – Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia**. / Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). — Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2019.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras escogidas. Tomo II**. Trad. José Maria Bravo. Madrid: Visor. 2001.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKY Lev Semenovich; LURIA Alexander Romanovich. **Estudos sobre a história do comportamento:** o macaco, o primitivo e a criança. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. Tradução de Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZALASIK, Letícia; BUDDE, Cristiane. A inclusão do surdo no mercado de trabalho: reflexões teóricas sobre fatores que influenciam nesse processo. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, v. 2, 2021.

APÊNDICE 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada " PROFESSORES COM DEFICIÊNCIA: CONDIÇÕES DE TRABALHO NO ENSINO SUPERIOR", que faz parte do projeto de Mestrado da aluna Tamiris Lopes Ferreira, a qual pertence ao Curso de Mestrado de Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS e é orientada pela professora Marilda Gonçalves Dias Facci, do Departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá. O objetivo da pesquisa é discutir sobre o sentido dado à prática docente e o adoecimento do professor com deficiência no Ensino Superior. Para isto a sua participação é muito importante, e ela se dará da seguinte forma: uma entrevista conduzida pela pesquisadora, que será gravada e posteriormente transcrita; e fazer um relato autobiográfico por escrito, narrando sua história de vida até o presente momento, destacando o que você julgar importante no seu percurso de escolarização, bem como sua inserção e permanência no mercado de trabalho. Informamos que poderá ocorrer desconforto ou constrangimento com algumas questões apresentadas, e, neste caso, o entrevistado pode optar em não responder essas perguntas. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Informamos, ainda, que as gravações serão apagadas do gravador assim que concluirmos a pesquisa. O benefício esperado está na proposição e defesa de melhores condições de trabalho do professor e no auxílio da compreensão e proposição de ações que contribuam para que o sentido da prática docente esteja vinculado ao significado da universidade, relacionado à apropriação dos conhecimentos pelos alunos.

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo

pesquisador e por você, como sujeito ou responsável pelo sujeito de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu,..... (nome por extenso do sujeito de pesquisa) confirmo que a Sra. Tamiris Lopes Ferreira explicou-me os objetivos desta pesquisa, bem como, a forma de participação. As alternativas para minha participação também foram discutidas. Eu li e compreendi este Termo de Consentimento, portanto, eu concordo em dar meu consentimento para participar como voluntário desta pesquisa.

_____ Data:.....
Assinatura

Eu, Tamiris Lopes Ferreira, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

_____ Data:.....
Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

Nome: Tamiris Lopes Ferreira

Endereço: Av. Costa e Silva, s/n, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Programa de Pós-graduação em Psicologia, **CEP:** 79070-900.

Tel: (11)97450-5052

E-mail: tamiriss.l.ferreira@gmail.com

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM

Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790, PPG, sala 4 CEP 87020-900. Maringá-Pr.

Tel: (44) 3011-4444

E-mail: copep@uem.br

APÊNDICE 2**ROTEIRO PARA ENTREVISTA OU QUESTIONÁRIO***I) Dados de Identificação:*

- 1) Nome: _____
- 2) Data de nascimento: _____
- 3) Idade: _____
- 4) Estado Civil: _
- 5) Profissão: _____
- 6) Formação Acadêmica (Graduação e Pós-Graduação): _____
- 7) Tempo de graduação: _____
- 8) Tempo de exercício na atividade profissional: _____
- 9) Atua como: () professor da graduação () professor da pós-graduação () professor da graduação e pós-graduação
- 10) Tipo de deficiência: _____

II) Vida pessoal:

- 11) O que você lembra de sua infância, adolescência e juventude? (Família, amigos, atividades.) O que você sabe sobre o tipo, grau e causas da sua deficiência?

III) Formação educacional e profissional:

- 12) Como foi sua formação escolar? (Há aspectos positivos ou negativos em seu desempenho pessoal e escolar relacionados à deficiência?).
- 13) Como foi a entrada e permanência no Ensino superior?
- 14) Como foi a sua formação profissional? A sua deficiência teve algum impacto? (Há alguma relação entre a deficiência e sua escolha profissional? Há aspectos positivos ou negativos em seu desempenho profissional relacionados à deficiência?)

IV) Questões sobre o trabalho

- 15) Como foi sua entrada no mercado de trabalho?
- 16) Do seu ponto de vista, qual é a finalidade do seu trabalho enquanto docente? Qual a função do professor?
- 17) Em relação às condições de trabalho, cite até três que mais o agradam.
- 18) Em relação às condições de trabalho, cite até três que mais o desagradam.
- 19) Como você se sente em relação ao seu trabalho?

(a) Muito satisfeito

(b) Satisfeito

(c) Pouco satisfeito

(d) Insatisfeito

(e) Não sente nada

(f) Outros: ____

20) Quais as atividades realizadas no trabalho que você considera prazerosas? Cite até três.

21) Sente-se reconhecido em seu local de trabalho? Como esse reconhecimento se manifesta?

22) Quais as atividades realizadas no trabalho que você considera desprazerosas? Cite até três.

23) Você se sente pressionado por metas de produtividade? Em caso positivo, quais seriam essas metas?

24) Você considera suas condições de trabalho precarizadas e/ou promotoras de adoecimento? Como essa precarização ocorre?

25) Você considera que há acessibilidade em seu local de trabalho? Justifique.

26) Você gosta do seu trabalho? Justifique.

27) Se pudesse mudaria de profissão? Por que?

V) Questões sobre a deficiência:

28) Como você avalia e relaciona a deficiência com a vida cotidiana, familiar, profissional com suas escolhas e decisões na vida pessoal e afetiva? (Como se sente em relação à autonomia, você encontra dificuldades, facilidades; de que tipo?)

29) Como você vivenciou o processo de inclusão-exclusão social?