

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO**

Luiza Cátie da Rosa Oliveira

**TRAJETÓRIA DE PROFESSORAS SURDAS NO UNIVERSO DOCENTE DO  
ENSINO SUPERIOR**

**Santa Maria  
2023**

Luiza Cátie da Rosa Oliveira

**TRAJETÓRIA DE PROFESSORAS SURDAS NO UNIVERSO DOCENTE DO  
ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria.

Orientador: Prof.<sup>a</sup>Dr<sup>a</sup> Fabiane Adela Tonetto Costas

**Santa Maria**

**2023**

**Luiza Cátie da Rosa Oliveira**

**TRAJETÓRIA DE PROFESSORAS SURDAS NO UNIVERSO DOCENTE DO  
ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria.

Aprovado em (dia) (mês) (ano)

---

Fabiane Adela Tonetto Costas, Dr<sup>a</sup>(Presidente/ Orientadora) UFSM

---

Geisa Letícia Kempfer Bock, Dr<sup>a</sup>– UDESC

---

Lucielem Chequim da Silva –UFSM, Dr<sup>a</sup>–,UFSM

---

Marcia Lise Lunardi-Lazzarin– UFSM, Dr<sup>a</sup> (suplente), UFSM

**Santa Maria**

**2023**

## RESUMO

### TRAJETÓRIA DE PROFESSORAS SURDAS NO UNIVERSO DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR

AUTORA: Luiza Cátie da Rosa Oliveira

ORIENTADORA: Fabiane Adela Tonetto Costas

Esta pesquisa foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa; Educação Especial, Inclusão e Diferença e Grupo de estudos e Pesquisas em Psicologia da Educação e Educação Inclusiva (GEPEIN) e teve como objetivo analisar a trajetória percorrida por professoras surdas de forma que se possa identificar suas vivências em relação às questões de gênero e deficiência, permitindo assim uma análise dos preconceitos e desigualdades no espaço universitário. Buscou-se, com este estudo, responder a seguinte questão: quais as dificuldades enfrentadas por estas mulheres durante a sua trajetória até chegar à docência e a partir dela? Uma das principais razões para a escolha deste tema foi haver percebido mulheres que experienciam a exclusão mediante barreiras em relação ao gênero, situações negacionistas em relação a ser surda, desigualdades sociais e no mercado de trabalho. O caminho metodológico traçado foi com base nas técnicas de estudo exploratório de acordo com as abordagens de Gil (2002), numa abordagem qualitativa, que considera o contexto no qual o grupo pesquisado, o qual se caracteriza como uma amostra por conveniência. Foram realizadas entrevistas com professoras surdas de universidades públicas e privadas do Rio Grande do Sul. As interpretações foram elaboradas a partir das falas das professoras, constituindo as unidades inter-relacionadas como as categorias de raça, gênero, classe sócio econômica entre outras. Os resultados indicam que, através de muitas lutas e das suas reivindicações, já foram alcançados muitos direitos anteriormente negados, principalmente às mulheres surdas, pela sociedade ouvinte, embora as mulheres surdas ainda não se encontrem em igualdade de oportunidades frente aos homens surdos e às mulheres e homens ouvintes. Por fim, expõe o direito ao desenvolvimento como direito humano, corroborando com a importância dos movimentos que tornaram possível a presença de mulheres surdas estarem nos espaços docentes.

**Palavras-Chave:** Professora Universitária Surda. Gênero. Deficiência.

## ABSTRACT

### TRAJECTORY OF DEAF TEACHERS IN THE TEACHING UNIVERSE OF HIGHER EDUCATION

This research was developed in the Graduate Program in Education, Line of Research; Special Education, Inclusion and Difference and Group of Studies and Research in Psychology of Education and Inclusive Education (GEPEIN) and aimed to analyze the path taken by these deaf teachers in order to identify the behavior of deaf teachers in relation to issues of gender and disability, thus allowing an analysis of prejudices and inequalities in the university space. The aim of this study was to answer the following question: what are the difficulties faced by these women during their journey to and from teaching? One of the main reasons for choosing this theme was having noticed women who experience exclusion through barriers in relation to gender, denialist situations in relation to being deaf, social inequalities and in the labor market. exploratory study according to the approaches of Gil (2002), in a qualitative approach, which considers the context in which the researched group, which is characterized as a convenience sample. Interviews were conducted with deaf professors from public and private universities in Rio Grande do Sul. The controlled interpretations were listed from the speeches, which are the interrelated units such as categories that are: race, gender, socioeconomic class, among others. The results indicate that, through many struggles and their claims, many rights previously denied, mainly to deaf women, by the hearing society, have already been achieved, although deaf women still do not have equal opportunities with deaf men and women. and hearing men. Finally, it exposes the right to development as a human right, corroborating the importance of movements that made it possible for deaf women to be in teaching spaces.

**Keywords:** Deaf University Professor. Gender. Deficiency.

## LISTA DE TABELAS

<b>TABELA 1</b> - Apresentação das protagonistas da pesquisa.....	20
<b>TABELA 2</b> - Instituições de educação superior por organização acadêmica e categoria administrativa/2020.....	57
<b>TABELA 3</b> - Acesso ao ensino público ou privado.....	61

## LISTA DE GRÁFICO

<b>GRÁFICO 1-</b> Percentual do número de instituições de educação superior por categoria administrativa/2020.....	58
--	----

## LISTA DE ABREVIATURAS

FENEIS: Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia Estatística

IES: Instituto de Ensino Superior

INES: Instituto Nacional de Educação de Surdos

LBRAS: Língua Brasileira de Sinais

LP: Língua Portuguesa

NUPES: Núcleo de Pesquisa em Políticas

PUC: Pontífice Universidade Católica

PUCRS: Pontífice Universidade Católica do Rio Grande do Sul

TILS: Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais

TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>1. METODOLOGIA.....</b>	<b>16</b>
1.1 INSTRUMENTOS DE COLETA E SUJEITOS DA PESQUISA.....	19
<b>1.1.1 Procedimentos metodológicos.....</b>	<b>20</b>
<b>2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>22</b>
2.1 DEFECTOLOGIA E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURA.....	22
2.2 AS IMPLICAÇÕES SOCIONORMATIVAS DA LEI Nº 10.436/02 E DO DECRETO Nº 5.626/05: A INSERÇÃO DE LIBRAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	32
2.3 APORTES TEÓRICOS ACERCA DA SURDEZ: A EXPERIÊNCIA LINGÜÍSTICA E SOCIAL DA DIFERENÇA.....	37
2.4 ATIVIDADE LABORAL DE MULHERES NA COLETIVIDADE .....	40
2.5 A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR.....	41
<b>2.5.1 Divisão sexual do trabalho.....</b>	<b>43</b>
<b>2.5.2 A inserção das mulheres com deficiência no mercado de trabalho.....</b>	<b>47</b>
<b>2.5.3 O capacitismo e as professoras surdas.....</b>	<b>49</b>
2.6 TRAJETÓRIAS DE LIBRAS E FORMAÇÃO ACADÊMICA .....	51
<b>2.6.1 Trajetórias da educação tradicional.....</b>	<b>52</b>
<b>2.6.2 Educação para surdos .....</b>	<b>54</b>
2.7 ENSINO SUPERIOR .....	56
<b>2.7.1 Professoras surdas no universo docente superior.....</b>	<b>58</b>
<b>3. QUEM SÃO AS PROFESSORAS SURDAS QUE PROTAGONIZARAM ESTE ESTUDO.....</b>	<b>61</b>
3.1 O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO E FORMAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR DAS PROFESSORAS SURDAS: ACESSO E ACESSIBILIDADE.....	61
3.2 PROFESSORAS SURDAS, SUA OPÇÃO PELA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR E A QUESTÃO DE GÊNERO.....	67
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>72</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>75</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>86</b>
<b>ANEXO A – INSTRUMENTO /QUESTIONÁRIO PARA AS PROFESSORAS SURDAS.....</b>	<b>86</b>
<b>ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....</b>	<b>88</b>
<b>CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA.....</b>	<b>90</b>

<b>CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA.....</b>	<b>90</b>
---	-----------

## INTRODUÇÃO

O processo de inclusão, das pessoas com deficiência, é um tema debatido em diversos setores, não somente nos educacionais, evidenciando-se como uma tendência mundial, o que em nosso país está amparado por diversos documentos normativos. Embora atualmente, a inclusão da pessoa com deficiência venha obtendo um olhar favorável tanto no contexto da educação como nos demais segmentos da sociedade, o que se percebe é que os poucos ganhos, são mais voltados aos direitos destas pessoas e, conseqüentemente, na elaboração de leis e normas do que na concretização de ações ou, a devida conscientização da real inserção destas pessoas na sociedade. Lívia Barbosa (2017, p.8) fundamenta essa visão quando afirma que “Os desafios da avaliação biopsicossocial, para além da sua implementação em cumprimento a LBI, é garantir que as vozes das pessoas com deficiência continuem consideradas”.

Nesse sentido, deve-se observar que ainda há uma grande desinformação sobre os aportes culturais e linguísticos que envolvem as pessoas surdas. Maia (2006, p. 16) afirma que no período escolar as pessoas com deficiência auditiva podem apresentar dificuldades de comunicação, “[...] o que pode complicar sua integração social e sua assimilação de conceitos e experiências tão importantes no ajustamento social” (MAIA, 2006, p. 216).

Dessa forma, considera-se a *Cultura Surda*, um elemento fundamental para que se observe e entenda o “modo de vida das pessoas surdas, suas vivências e experiências em perceber o mundo a sua volta”. Dorziat, Lima e Araújo (2007, p. 17) afirmam que a cultura surda se desenvolveu “ao longo de suas vidas, estratégias visuais-gestuais de apreensão e de expressão de mundo [...]”, e assim, foram construindo modos de vida, experiências e cultura diferente da ouvinte. Portanto, partindo do princípio de que a escola tem a cultura como um elemento importante, conforme vem sendo reivindicado “como promotora de uma educação mais engajada, conforme fazem os estudos mais recentes acerca do currículo na contemporaneidade, a cultura surda também precisa ser respeitada e valorizada na sociedade e nas instituições de ensino” (DORZIAT, LIMA e ARAÚJO, 2019, p. 96).

Assim, o interesse pela área da surdez e pela inclusão do sujeito surdo no corpo docente dos espaços acadêmicos já vem de muito tempo, desde o início da minha formação em educação especial, cujo trabalho final de curso foi voltado à

inclusão dos professores surdos no ensino superior. A continuidade desta temática aconteceu nas duas especializações: a primeira em *Déficit Cognitivo e Surdez* e a segunda em Libras interpretação/tradução e docência.

Hoje com a pesquisa de mestrado concluída, tenho plena consciência de que contribuí um pouco mais para que este assunto não se acabe e que futuras pesquisas possam ser feitas por pessoas que pretendem seguir com esta temática. Eu como pesquisadora nesta área encerro a minha participação e deixo a disposição a leitura da minha pesquisa, caso achem interessante e que irá contribuir com os seus estudos. Nos meus estudos pretendi fazer análises acerca da inclusão de professores surdos, mas não de todos os professores surdos, optando somente pelo gênero feminino trazendo um pouco das suas trajetórias nos espaços universitários.

Observa-se que estas mulheres surdas estão cada vez mais presentes nos espaços acadêmicos, não só como alunas, mas também como técnicas, professoras, mestres, doutoras e estudiosas em outras áreas, além da educação.

Nesse sentido, a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 e o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, colocam a Libras como língua oficial, exigindo a oferta da disciplina de Libras nos cursos de formação inicial e a inserção dos professores e das professoras surdas nas instituições de ensino superior, sendo estas últimas o foco neste estudo. Cabe registrar que em termos de governos que participaram desse processo de regulamentação da *Língua Brasileira de Sinais* teve em 2002 o apoio do então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso e a regulamentação da referida Lei só veio na gestão do Presidente Luís Inácio Lula da Silva. Essas leis foram sancionadas em decorrência do movimento das comunidades surdas e das pessoas que apoiavam a causa.

Em 3 de agosto de 2021 o Governo Federal, do então presidente Jair Messias Bolsonaro, anuncia que “a educação bilíngue de surdos passa a ser modalidade de Educação Escolar, de acordo com a Lei n. 14.191 de 2021, capítulo V, Art. 60-A. A Lei 14.191 de 2021”. Dessa forma a educação bilíngue de surdos foi sancionada pela e o ensino da Libras passa a ser ofertado como primeira língua de instrução (Libras - L1). Assim, entende-se por educação bilíngue de surdos:

[...] a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação para educandos surdos, surdos-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou outras deficiências associadas (BRASIL, 2021, p.01).

No Capítulo 2º (segundo), dessa mesma Lei, afirma-se que: "a oferta de educação bilíngue de surdos terá início ao zero ano, na Educação Infantil, e se estenderá ao longo da vida" (BRASIL, 2021). Para que uma pesquisa possa ser realizada é importante se fazer um apanhado de questões relacionadas a mesma de forma que se torne interessante a ser lida e que tenha a clareza do que se pretende pesquisar, no caso a pesquisa apresentada aqui, foi levada em consideração diversos aportes legais que são diretamente ligados ao tema escolhido então foi citado leis, decretos e questões pertinentes para que o aporte teórico se tornasse relevante a pesquisa.

Assim, essa pesquisa teve como fundamento a Teoria Histórico-Cultural, com ênfase às ideias de Vygotsky<sup>1</sup>, cuja epistemologia sustenta que a formação de um indivíduo é um processo singular e o desenvolvimento é estimulado pela própria atividade do sujeito em cada fase da sua existência de tal forma que cada sujeito surdo é único, sua identidade se organizará e dependerá de como essas experiências foram sendo produzidas ao longo de sua vida.

Sob essa égide, toda pesquisa precisa inicialmente definir seu objeto de estudo, para em seguida constituir um processo de investigação, buscando responder a um determinado problema.

A área de ensino que envolve o foco dessa pesquisa se desdobra em vários segmentos, que percorrem do ensino infantil, ao nível superior e, cada um desses, abre um leque de opções e necessidades de abordagens que perpassam das dificuldades e caminhos do aprendizado à formação continuada de docentes. Mediante esse cenário, não só foi preciso delinear o objeto de estudo, como estabelecer alguns critérios para compor o próprio estado da arte.

Apresenta-se aqui o mapeamento dos resultados obtidos com a investigação bibliográfica, abordando apenas os autores selecionados e mencionados ao longo deste estudo, partindo do princípio de que, por mais que se filtrasse os dados levantados, a quantidade disponível é significativa de publicações e a diversificação

---

<sup>1</sup> Início da nota: Vygotsky: Lev Semionovitch Vigotski, (1896-1934), foi um psicólogo, proponente da psicologia cultural histórica. Pensador importante em sua área e época foi pioneiro no conceito de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais e condições de vida. Fim da nota.

de abordagens. Assim, delimitou-se a expor os autores selecionados, o foco de suas investigações, os quais giram em torno de uma abordagem histórico-cultural.

De acordo com Soares (2000, p.04) cabe ao "estado da arte identificar em cada texto, e no conjunto deles as facetas sobre as quais o fenômeno vem sendo analisado", Soares também enfatiza que pesquisas bibliográficas, com o objetivo de inventariar e sistematizar a produção em determinada área do conhecimento, são recentes no Brasil, contudo muito relevante a compreensão do conhecimento a respeito de determinado tema e sua amplitude, tendências teóricas, vertentes metodológicas (SOARES, 2000, p.04).

Dessa forma, investigamos a trajetória de professoras surdas do ensino superior de universidades brasileiras, públicas e privadas do estado do Rio Grande do Sul.

Buscou-se investigar como ocorreu a trajetória dessas mulheres surdas professoras, de que maneira se deu o enfrentamento de cada processo de aprendizagem, sentimentos, dificuldades até a sua formação para ocuparem estes espaços. Buscou-se, ainda, abordar as questões de gênero que estão relacionadas ao trabalho das professoras com surdez, inclusive a questão da divisão sexual do trabalho na sociedade contemporânea.

A partir dessas reflexões têm-se a questão balizadora de pesquisa: *Quais as dificuldades enfrentadas por estas mulheres surdas, durante a sua trajetória até chegar à docência e a partir dela?*

De forma a consolidar nosso problema definimos nossos objetivos, como objetivo geral pretendeu-se analisar a trajetória percorrida pelas professoras surdas no universo da docência no ensino superior e; como objetivos específicos buscou-se; a) Discutir teoricamente alguns pressupostos e conceitos associados às relações de raça gênero e deficiência; b) Identificar o comportamento das professoras surdas diante de questões relacionadas às relações de gênero e deficiência no mundo do trabalho; c) Analisar questões referentes à discriminação e preconceito, igualdade de gênero no espaço universitário.

Portanto pode-se inferir que as dificuldades e oportunidades vivenciadas pelas professoras Surdas no ensino superior, considerando os aportes propiciados pela Defectologia na Teoria Histórico-Cultural, não são pautadas meramente por questões biológicas e fisiológicas decorrentes de sua condição física.

Desse modo, a investigação acerca da inserção das professoras surdas no ensino superior, trata de uma preocupação própria do processo educativo, considerando que o mesmo está atrelado à disposição social do mundo, pois entende-se que as professoras surdas sofrem muitas das as opressões pertinentes a nossa sociedade, tais como raça, gênero, deficiência entre outras diferenças, que constituem a sua identidade como pessoas e acarretam vulnerabilidade.

A estrutura da pesquisa se desenvolveu, coma metodologia e fundamentação teórica que oferecem suporte para a sua abordagem conceitual e estrutural. Apresentaremos os resultados através dos seguintes capítulos: “Trajetória de Libras e Formação Acadêmica”, na sequência será exposta uma “Análise das entrevistas com as professoras surdas” e por fim, sendo esse um tema que não se conclui, apenas consideram-se os aspectos mais relevantes que ainda pedem por atenção. Neste sentido, a presente pesquisa apresenta suas contribuições sinalizando e alertando os profissionais e responsáveis pela área da educação para a importância de se trabalhar a conscientização em relação às questões de diversidades.

## 1. METODOLOGIA

*Adotando o conceito de Fortin, (1999) “A fase metodológica operacionaliza o estudo, precisando o tipo de estudo, as definições operacionais das variáveis, o meio onde se desenrola o estudo e a população” (FORTIN, 2009, p.108).*

Para Zanella (2013), a metodologia de uma pesquisa científica não pode ser descrita como sendo um conjunto de regras fixas. Cada pesquisa tem suas particularidades, dependendo do assunto, da temática ou de escolhas e decisões do próprio pesquisador, e que “[...] etapas comum a todas as pesquisas iniciam com seu planejamento, segue sua execução e, por fim, apresenta a comunicação dos resultados, mas cada investigação segue seu próprio caminho” (ZANELLA, 2013, p.23).

Para desenvolver esta pesquisa, foi adotada uma abordagem metodológica qualitativa e por amostragem de conveniência, considerando que o problema da pesquisa consiste em conhecer os aspectos relacionados à inserção das professoras surdas que desempenham atividades de docência na educação superior em algumas instituições federais e particulares a partir da Lei nº 10.436/02 e do Decreto nº 5.626/05, no Art. 3, que preconiza a inserção da disciplina de Libras – Língua Brasileira de Sinais – nos cursos de formação de professores.

Considerando-se a dimensão deste universo que abarca as questões opressivas de nossa sociedade em relação ao gênero, a etnias, sexismos, deficiências entre outras, optou-se por um recorte da mulher com deficiência no universo do ensino superior. Ao longo do trabalho, principalmente na conceituação teórica evidencia-se que a mulher, em qualquer circunstância, carrega consigo todas as demais situações de exclusão social que existe em nossa sociedade.

Nesse sentido, a escolha pelo enfoque qualitativo e amostragem por conveniência nesta pesquisa se dá pelo seu caráter exploratório e reflexivo, e por se tratar de técnicas probabilísticas e não aleatórias, já que se pretende abordar aspectos subjetivos que atinjam motivações, aspirações, desejos valores e atitudes acerca das leis implementadas quanto à inclusão de professoras surdas no ensino superior.

Com a finalidade de responder o problema de pesquisa, bem como atingir os objetivos deste trabalho, optou-se por desenvolver uma análise baseada em técnicas qualitativa que, conforme define Ruiz (2011, p.137), essa metodologia significa “[...] o conjunto de etapas e processos a serem vencidos ordenadamente na investigação dos fatos”, neste caso das docentes surdas em relação às questões de gênero e deficiência, permitindo assim uma análise dos preconceitos e desigualdades no espaço universitário.

A investigação qualitativa é muito bem descrita e analisada por Bento (2012), que nos diz:

Atualmente há um consenso muito alargado acerca do que é a investigação qualitativa. Segundo vários autores (ex. Bogdan & Biklen, 1994), as características da investigação qualitativa são múltiplas: a) Acontece em ambientes naturais; frequentemente o investigador vai ao local dos participantes para recolher os dados com grande detalhe; b) Usa múltiplos métodos de recolha de dados e que são interativos e humanistas; há uma participação ativa do investigador e uma sensibilidade para com os participantes no estudo; c) Emerge do processo de investigação em vez de ser pré-estabelecida; em consequência, as questões de investigação podem mudar e ser redefinidas durante o processo; d) É profundamente interpretativa e descritiva; o investigador faz uma interpretação dos dados, descreve os participantes e os locais, analisa os dados para configurar temas ou categorias e retira conclusões; e) É indutiva; o investigador analisa os dados indutivamente; não há a preocupação em arranjar dados ou evidência para provar ou rejeitar hipóteses; f) É significativa; é uma preocupação essencial na abordagem qualitativa. O investigador está preocupado em saber como diferentes pessoas fazem sentido ou dão significado às suas vidas e quais são as perspectivas pessoais dos participantes. g) O investigador qualitativo vê os fenômenos sociais holisticamente; este fato explica por que os estudos qualitativos parecem gerais e visões panorâmicas em vez de microanálises; h) O investigador qualitativo reflete sobre o seu papel na investigação; reconhece possíveis enviesamentos, valores e interesses pessoais. O “eu” pessoal é inseparável do “eu” investigador. Assume-se, portanto, que toda a investigação está eivada de valores. i) O investigador qualitativo usa, em simultâneo, a recolha de dados, a análise e o processo de escrita; privilegiam-se os significados e como os participantes dão sentido às suas vidas, o que experienciam, o modo como interpretam as suas experiências e como estruturam o mundo social em que vivem; j) O investigador qualitativo é o principal instrumento de recolha de dados; o investigador passa imenso tempo no local de estudo a compreender os contextos; k) O investigador qualitativo preocupa-se mais com o processo do que simplesmente com os resultados.

A pesquisa qualitativa tem sido bastante utilizada em estudos, da área educacional, esta que possui um campo vasto de pesquisas teóricas, o que pode ajudar o pesquisador a compreender a realidade. A pesquisa qualitativa etnográfica tem se mostrado bastante promissora na área, haja vista que é baseada na

observação das ações humanas e sua interpretação sob o ponto de vista das pessoas que praticam a ação. De acordo com André (1995, p. 17) a pesquisa qualitativa:

Se contrapõe ao esquema quantitativista de pesquisa (que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente), defendendo uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas.

Assim, a pesquisa qualitativa se preocupa com a observação do fenômeno a ser estudado, buscando entendê-lo em profundidade, por meio de descrições, interpretações e comparações, o que justifica a escolha por esta abordagem, já que para o desenvolvimento deste projeto foi necessário estabelecer uma relação entre o pesquisador e o fenômeno estudado.

A partir dessa conceituação, o trabalho fundamentou-se nas técnicas de pesquisa exploratória. Gil (2010) afirma que a pesquisa é realizada mediante conhecimentos acessíveis com a utilização de métodos e técnicas de investigação, envolvendo diversas etapas.

A amostra por conveniência também foi utilizada na pesquisa por ser uma técnica que procura obter uma amostra de elementos convenientes e consiste na seleção das unidades amostrais em grande parte a cargo do entrevistador. Ou seja, as amostras por conveniência não são representativas de qualquer população definível. Elas podem ser usadas para grupos específicos, questionários de teste preliminar, ou estudos oficiais.

Na pesquisa para compor o grupo de sujeitos utilizou-se também a técnica bola de neve, pois como tive alguns problemas com questões de tempo das professoras e de algumas participantes não terem dado retorno, foi solicitado às participantes que responderam ao questionário, que indicassem alguém conhecido para que pudesse participar da pesquisa.

Segundo Bockorni; Gomes ( 2021, p.106) :

A amostra do tipo bola de neve destaca se em pesquisas que optam por amostras não probabilísticas em estudos de natureza qualitativa. As pesquisas qualitativas, segundo Dyniewicz (2009), são baseadas na premissa de que o conhecimento sobre as pessoas só é possível pela descrição das experiências humanas, tais como elas são vividas e definidas pelos seus próprios atores.

Então, com estas explicações acerca da metodologia utilizada, iremos a seguir dar continuidade com os procedimentos metodológicos.

## 1.1 INSTRUMENTOS DE COLETA E SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa aconteceu com um total de 4 professoras que aqui serão denominadas com nomes fictícios, conforme combinado. Optei por denominá-las por nomes de estrelas, pois elas são as protagonistas das suas trajetórias e irão brilhar como estrelas principais. Para isso foi pesquisado, quais são as estrelas mais brilhantes do céu. Então foram chamadas de Sol, Alpha, Sirius e Vega.

Cabe ressaltar, que esse número de participantes, aparentemente baixo, na verdade não o é posto que se trata de uma pesquisa qualitativa e de amostra por conveniência, conforme já mencionado anteriormente, a qual não se atém à variável quantitativa, mas de representatividade de um grupo.

As sujeitas desta pesquisa foram escolhidas por serem professoras surdas que atuam no ensino superior em diferentes instituições e localidades do estado Rio Grande do Sul. Procurou-se conhecer e apresentar a realidade retratada a partir das percepções das participantes, sobre as suas trajetórias até chegarem à docência no ensino superior.

Para isso, inicialmente foi feito um contato informal com as professoras via redes sociais. Após ter obtido resposta afirmativa para a participação na pesquisa, foi estabelecido o primeiro contato com as futuras participantes, que foram escolhidas de acordo com a intencionalidade da pesquisa. Explicou-se para cada professora a forma como seria conduzida a pesquisa, se concordavam em participar e, a partir da concordância, foi-lhes enviado um questionário (ANEXO A) elaborado para coleta de dados. Aquelas que concordaram em participar receberam também o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE Anexo B) em que, além de concordarem em participar, autorizam a manipulação dos dados e publicação dos resultados desta pesquisa. O documento informa que não serão divulgados os nomes das respectivas professoras e nada relacionado a seus dados pessoais.

Segue abaixo uma tabela 1 com a apresentação das protagonistas da pesquisa.

Tabela 1- Apresentação das protagonistas da pesquisa

Protagonistas	Idade	Formação	Cargo
Sol	46	Letras Libras	Professora de Libras da Pós-Graduação
Alpha	42	Educação Física e Letras Libras	Professora de Libras da Graduação
Vega	40	Sistemas de Informação e Letras Libras	Professora de Libras da Graduação
Sirius	37	Geografia e História e Letras Libras	Professora de Libras da Graduação

Fonte: Levantamento da pesquisa da Autora, 2022.

A tabela a cima nos mostra a formação das protagonistas da pesquisa onde se pode analisar que são ligadas à docência mesmo sendo em disciplinas diferentes, sendo uma delas na área de informática, observa-se ainda que quase todas tem duas formações, sendo somente uma com uma formação específica em Letras Libras.

Segundo as falas das professoras, todas elas são usuárias de LIBRAS como sendo a sua L1, para a sua comunicação, utilizando o Português como L2, para escrita e leitura.

### 1.1.1 Procedimentos metodológicos

Os procedimentos metodológicos que balizaram essa pesquisa tiveram a seguinte ordem: pesquisa e análise documental, as quais se apresentam com caráter exploratório-descritivo e qualitativo. Portanto, através dessa pesquisa exploratória foi possível avaliar e desenvolver uma relevante abordagem sobre a

trajetória de professoras surdas no universo docente do ensino superior. Conforme fundamenta Martins (2000, p. 41), “toda pesquisa bibliográfica ou de campo é também exploratória”. Os questionários foram analisados, respeitando a forma da escrita das professoras surdas, pois sabemos que esta é diferenciada, já que a língua do sujeito surdo, geralmente, não é o Português.

A partir dos dados levantados no questionário, (Anexo A), considerando a Análise de Conteúdo de Bardin (2011), vamos apresentar de maneira simples e breve as três etapas que foram desenvolvidas, ressaltando que estas não esgotam a aplicação do método, mas apenas um passo a passo inicial para que possamos ter o entendimento do processo, cuja finalidade foi de estabelecer categorizações que abranjam os desafios que as professoras investigadas enfrentam no ensino superior.

Durante a fase de pré-análise foram feitas as leituras dos dados identificando cada um dos participantes por idade, e universidade em que atuam. A exploração de material foi feita para selecionar as unidades de contexto, levou-se em consideração o tempo disponível das sujeitas. Na fase de exploração, foram feitas várias novas leituras do material permitindo desta forma apontar palavras-chaves que permitiram identificar algumas questões que permeiam a realidade das professoras trazendo suas motivações e anseios.

O tratamento dos resultados obtidos foi realizado por meio da inferência, que é um tipo de interpretação controlada. As interpretações controladas foram elencadas a partir das falas, que são as unidades de apontamento ou então se pode dizer que as falas foram inter-relacionadas para se chegar às categorias que são: as de raça, gênero, classe sócio econômica entre outras. O preconceito e discriminação permeiam o cotidiano das mulheres surdas tanto no mundo do trabalho quanto no ambiente universitário exigindo delas um alto grau de resiliência e superação.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A proposta desse referencial teórico e conceitual tem por objetivo elucidar e fundamentar o tema objeto da pesquisa, que visa uma reflexão sobre a trajetória de professoras surdas no universo do ensino superior.

A relevância, aqui apresentada, se encontra no fornecimento de subsídios e elementos que fundamentam os aspectos conceituais e teóricos do estudo em questão, contribuindo para a eficiência das análises a serem realizadas e possibilitar resultados construídos com a consistência do conhecimento científico.

### 2.1 DEFECTOLOGIA E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

A Teoria Histórico-Cultural agrega como precursores, além de Vygotsky (1896-1934) os estudiosos Luria (1902-1977) e Leontiev (1903-1979). Essa teoria tem o ápice de seu desenvolvimento no começo do século XX, na União Soviética, em que se viam as demandas para edificar uma nova sociedade influenciada principalmente pela Revolução Socialista de 1917 (MENDONÇA, 2020).

Os russos vivenciavam um contexto histórico com muitos acontecimentos lesivos (uma guerra civil, crise econômica, elevação da fome, propagação de doenças, entre outras questões), assim, buscava-se reconstruir o cenário nacional mediante novos princípios. Nesse sentido, Vygotsky contribui com a proposição sobre educação e deficiência.

Os contributos iniciais do russo Vygotsky alcançam o cenário nacional brasileiro no período de 1980, com um primeiro livro “A formação social da mente” no ano de 1984. Em 1988 é publicada a coletânea “Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem” na qual se agrupam textos selecionados de Vygotsky, Luria e Leontiev. Os seus estudos reverberam no campo da educação e apontam para um novo modo de observar o ensino e o desenvolvimento das crianças, impactando no cenário das políticas públicas e das ações educativas (DAIINEZ; SMOLKA, 2014).

Já os contributos de Vygotsky na esfera da defectologia, a nomenclatura que foi utilizada na sua época - precisamente no final do século XIX e começo do século XX – para tratar das investigações sobre as pessoas com deficiência, levaram um tempo para chegar no Brasil, sendo o primeiro deles na década de 1990 com a obra

*"The problem of mental retardation (a tentative working hypothesis)"* (DAIINEZ; SMOLKA, 2014).

Entende-se que analisar a disposição teórica de Lev Vygotsky conduz a análise dos princípios da Defectologia, o campo de estudos que investiga acerca do desenvolvimento e da aprendizagem dos indivíduos com alguma deficiência (seja sensorial, física ou intelectual). Reafirma-se o entendimento de que o desenvolvimento dos sujeitos e a sua psique associa-se com inúmeras questões biológicas e socioculturais. A surdez pode ser vista sob a "ótica clínico-biológica" ou a "visão linguístico-cultural". De acordo com Freitas (2015, p. 05), no que tange a visão clínica, a surdez é tida como uma "deficiência do sentido da audição", a qual "se não for tratada, comprometerá a vocalização e a comunicação". Em contrapartida na visão linguística, "a surdez é uma condição que permite conhecer o mundo e expressar-se enquanto sujeito autônomo", através de experiências visuais. Aqui, a língua de sinais utilizada pelos surdos permite a eles a completude (FREITAS, 2015, p. 05).

Nesse viés, é crucial investigar os indivíduos para além de questões biológicas, mas integrando a vida externa do ser, o seu local social e os modos histórico-sociais de existência das pessoas (RUPEL; HANSEL, 2021).

Destaca-se o desenvolvimento da personalidade e do intelecto no quadro da defectologia na teoria histórico-cultural em que se tem, no bojo da psicologia contemporânea, duas vertentes que se contrapõem. A primeira retrata a unidade homogênea simples, e a segunda fala sobre a estrutura diversa e complexa. Assim, a personalidade, no entendimento de Vygotsky, consistiria, do mesmo modo que o intelecto, na representação de um todo único e não uma unidade estrutural homogênea simples. Esse todo único seria diverso e complexo (LIMA, ARAÚJO, MORAES, 2010).

Vygotsky, na obra *Fundamentos de Defectología*, ressalta as noções de deficiência primária e deficiência secundária e, ainda, o conceito de compensação. A deficiência primária está associada à causa orgânica e a deficiência secundária se trata de um desdobramento social da deficiência primária. Na deficiência primária fixa-se um viés biológico e sem muita possibilidade de modificação; na secundária tem-se possibilidades de modificação e abertura (LIMA; ARAÚJO; MORAES, 2021) (CENCI, 2015).

Partindo do pressuposto de que o homem se desenvolve sendo mediado por meio dessas duas linhagens formadoras, primária e secundária, Vygotsky (1997) considera que as carências que acometem o homem são de dois tipos: a deficiência fundamental, que resulta de má formação ou desequilíbrio de determinados traços biológicos e/ou genéticos e; a desvantagem secundária, decorrente da isolamento das relações sociais e culturais próprias do meio em que cada sujeito está inserido.

De modo mais simples, para Vygotsky (1997), os déficits primários são defeitos orgânicos, como déficits intelectuais, somáticos, anormalidades cromossômicas, etc., enquanto os déficits secundários são caracterizados pela falta de raízes no contexto externo. Porém, segundo o mesmo autor (1997), em relação à deficiência primária, pouco pode ser feito pela educação pedagogia e até psicologia, com intervenções principalmente no campo da medicina, porém, em relação à deficiência secundária, à sociedade e ao sistema educacional contribuem para a inserção criativa das pessoas com deficiência na cultura da qual fazem parte e vão além ao criar um mecanismo de supercompensação da deficiência minimizando os efeitos nocivos organicamente causados.

Sendo assim, para Vygotsky (1997) a falta de relações sociais se constitui como um problema superior em termos qualitativos a própria deficiência orgânica e biológica. É assim que uma deficiência primária se transforma também em deficiência secundária, que a lesão cerebral se converte em deficiência mental e que a cegueira se transforma em uma total perda de visão de qualquer aspecto da realidade.

Coerentemente, uma criança com alguma lesão orgânica não é menos desenvolvida do que outra criança tida por normal, mas, sim, uma criança que se desenvolve diferentemente, sob outros olhares, desafios e perspectivas. Para Vygotsky (1997) essa concepção, estritamente quantitativa, se caracteriza pela preocupação apenas com aquilo com que a criança não é capaz de fazer, pelas suas inabilidades, defeitos, pela falta, por sua negação em relação a um padrão estereotipado e cortejado por uma normalidade estabelecida hierarquicamente, em geral, essencialmente homogênea e pouco adaptada aos portadores de necessidades especiais. Utilizando uma analogia sobre o desenvolvimento da criança normal e da portadora de necessidades especiais podemos destacar que enquanto a primeira trilha seu caminho de desenvolvimento em uma linha reta com

alguns obstáculos, a segunda deve perfazer um caminho sinuoso, repleto de barreiras e desafios a serem vencidos, porém, podem chegar ao mesmo ponto culminante que a primeira.

Em vista da provisão de alternativas para a superação das dificuldades secundárias da deficiência se encontra a questão da compensação social, que não se trata de um processo natural, biológico, mas oriundo da esfera social. Nesse viés, ressalta-se o sentido social da formação da mente; e o modo como a deficiência conduz a “luxação social” no qual, por toda a vida do indivíduo com deficiência, a sua atuação no meio social - junto a família, na escola, no trabalho - passa a estar disposta pela ótica da deficiência, o que impede a plena participação dos sujeitos nesses espaços (CENCI, 2015).

Vygotsky afirma o seu dissenso com relação às abordagens de teor naturalista acerca do desenvolvimento humano e por disporem a compensação como uma correção de viés biológico, no qual vigora um caráter médico e terapêutico das práticas educativas. Ao contrário disso, defendeu que a função da educação é a criação de novas formas de desenvolvimento.

A ótica histórico-cultural vigotskiana, considera que as dinâmicas sociais possibilitam a constante edificação e mudanças dos indivíduos. Nesse viés, o professor e os demais indivíduos implicados na formação social da pessoa, devem articular a promoção de noções espontâneas em conceitos cientificamente válidos (SILVA, 2021).

Assim, tem-se a relevância do processo Histórico-Social e da função da linguagem no campo do desenvolvimento do indivíduo com deficiência, ao dispor o elemento social na aquisição de conhecimentos pelas dinâmicas dos indivíduos com o meio. O indivíduo é interativo, visto que adquire conhecimentos mediante dinâmicas intra e interpessoais e em vista de trocas com o ambiente, em um processo denominado mediação (SILVA, 2021).

Na mediação pedagógica, no contato cotidiano, a imagem da criança em situação de deficiência produzida no discurso social, de quem não aprende, deve dar lugar à imagem de criança que possui especificidades, mas, como criança, necessita do outro para desenvolver cultural e academicamente de forma singular e única.

Tendo em vista que o processo de aprendizagem se dá nas condições concretas da vida dos sujeitos, compartilhadas nas relações de ensino, consideramos, que na mediação pedagógica, a forma como o professor conduz o processo, mediando a participação de crianças com alguma especificidade, pode promover ou restringir a aprendizagem, que portanto estimula ou limita a aprendizagem dessa criança.

As crianças sejam elas com ou sem deficiência possuem leis gerais de desenvolvimento semelhantes. As particularidades dos indivíduos com deficiência se encontram nos modos indiretos de interação com o outro e com o mundo. Os caminhos de interação dispostos no campo cultural permitem a compensação com as diversas formas de comunicação e expressão, assim o acesso como intervenções pedagógicas, o uso da língua de sinais e o braille integram parte dos recursos que permitem efetivar essa compensação (MENDONÇA, 2020).

Devem-se considerar as dinâmicas entre o desenvolvimento motriz e intelectual, no qual a defectologia, da época em que Vygotsky pesquisava, propunha um viés reducionista a questão da insuficiência motriz (o aparato motor da criança). Todavia, a insuficiência motriz, no entender de Vygotsky, é o que torna possível a compensação, a prática das funções motrizes e do equilíbrio ante as deficiências. Considerando que cada modo de desenvolvimento tem sua própria figuração, a compensação pode ocorrer distintamente e correlacionando cada forma de desenvolvimento.

A deficiência não altera somente as dinâmicas do indivíduo com o mundo - disposto enquanto meio físico -, mas, sobretudo altera as dinâmicas com outros indivíduos, dispostos no meio social. Tem-se que a perda das funções sociais seria um efeito secundário da deficiência orgânica, figurando como a perda mais significativa (CENCI, 2014).

No campo social podem ser identificados também os modos de compensação da deficiência, mediante a participação plena na esfera social e a fixação de disposições alternativas para as funções deficientes permitindo o pleno desenvolvimento dos sujeitos. Principalmente na esfera da educação é possível delimitar técnicas artificiais e todo um sistema de signos e símbolos que nivelam, compensam ou supram funções que estejam em déficit permitindo enfrentar as demandas no processo de desenvolvimento (CENCI, 2015).

Em 1929, com a obra "*Tesis fundamentales Del plan para El trabajo paidológico de investigación em el campo de la infancia difícil*", Vygotsky trata da questão da plasticidade, compreendida como a capacidade de alteração do organismo vivo, a possibilidade de condicionamento social do desenvolvimento humano e a questão da flexibilidade do andamento psicológico. A condição plástica do cérebro deve ser considerada em vista da ação social e educativa (DAINEZ, 2014).

Junto ao tema da compensação agrega-se, ainda, o conceito de instrumentos psicológicos ou signos e a noção de desenvolvimento cultural, enquanto campo principal no qual é possível compensar a deficiência. Pode-se apoiar ainda em Arievitch e Stetsenko (2014); Stetsenko (2016<sup>a</sup>, 2017, 2018 a, b) que refletindo sobre o potencial infinito do ser humano com base nos posicionamentos de Vygotsky, afirmam que esse potencial só é percebido ao longo do desenvolvimento, fator que não ocorre do nada e no vazio, vai depender de suportes, ferramentas e mediações socioculturais. Mediações e suportes esses que devem estar disponíveis nas escolas, amplamente entendidos como inclusões de oportunidades educacionais, ferramentas, incentivos, espaços e outros tantos recursos adaptáveis que atendem as mais variadas necessidades de cada aluno (ARIEVITCH E STETSENKO (2014); STETSENKO (2016 a, 2017, 2018a b)

Tem-se um psiquismo complexo, no qual as possibilidades de estruturar as funções psíquicas permitem abrir novas perspectivas em vista da educação da criança com deficiência (DAINEZ, 2014).

Destaca-se o sentimento de menos valia como um importante conceito na defectologia contemporânea e que é introduzido inicialmente pelo psicólogo austríaco Alfred Adler. De acordo com Vygotsky, Adler dispunha um caráter biológico, hereditário e psíquico ao sentimento de menos valia. Todavia, de acordo com Vygotsky tal sentimento deve ser considerado frente a noção de que a ação da deficiência sobre a criança é secundária, indireta e reflexa. A criança não tem a percepção de si como alguém deficiente. O efeito direto da deficiência para a criança se encontra na diminuição de sua posição dentro da sociedade, ante a implicação de um estigma social (LIMA, 2010).

Uma questão essencial na defectologia de Vygotsky está na proposição de que a deficiência em si provoca impulsos para o indivíduo realizar a compensação

da função ou da capacidade que se encontra deficitária. Na falta de uma função, aparecem outras mediante a reestruturação neurológica desde um viés criador.

Na defectologia de Vygotsky observa-se uma aproximação com Darwin, quando o autor verifica o embate para ultrapassar os obstáculos dispostos no ambiente, questão que tem relação com as dinâmicas relacionais indivíduo-meio. A noção de luta foi reestruturada ao propor que a compensação se relaciona com a presença de uma luta social que implica a forma como o meio social se estrutura para recepcionar a criança com deficiência e os modos de orientar as práticas educacionais. Destaca-se que as formas de enfrentamento social da deficiência são múltiplas, podendo ou não levar o desenvolvimento da criança para uma direção profícua (DAINEZ, 2014).

Destaca-se também a questão do afeto na defectologia, pois o afeto pode propiciar caminhos alternativos de desenvolvimento, constituídos enquanto a realização e origem de uma nova formação no escopo do desenvolvimento. Juntamente com o elemento do afeto, tem-se a relevância do viés criativo no desenvolvimento da criança deficiente (DAINEZ, 2014).

Vygotsky (1997) aponta que a questão do retardo mental<sup>2</sup> seguia uma abordagem intelectualista que não integrava o campo afetivo e expunha, antes de mais nada, a insuficiência intelectual, ressaltando a debilidade mental. Nessa direção, o voluntarismo, como uma nova teoria no campo da psicologia, propõe a substituição do viés intelectualista e passa a dispor a perturbação e a questão da deficiência no quadro da vida afetiva dos sujeitos (DAINEZ, 2014).

Ressalta-se que o foco da abordagem histórico-cultural dispõe a atividade e as condições concretas de vida enquanto componentes fundamentais para entender o desenvolvimento psíquico. O desenvolvimento psíquico é tido desde os movimentos ascendentes e descendentes presentes nas contradições vivenciadas pelos sujeitos dentro de seu universo cultural. O desenvolvimento e a aprendizagem expressam processos sócio históricos, fundados pelas interações no campo social (BITTENCOURT, 2021).

Ocorre que a consideração da estrutura orgânica e psicológica da criança com deficiência não deve ser apreendida desde uma óptica agrupadora de funções e propriedades, mas como um tipo único de desenvolvimento qualitativamente

---

<sup>2</sup>O retardo mental, denominado mais recentemente como deficiência intelectual (DI), é um transtorno neurológico comum na infância e adolescência. (DUARTE, 2018, p.17).

diferente da criança sem deficiência. O desenvolvimento da criança com deficiência não se estrutura no limite dessa deficiência, mas segue ao encontro dessa linha limítrofe (LIMA, 2010).

Trata-se de entender que o desenvolvimento não deve ser mensurado pela quantificação do que o indivíduo é ou não capaz de realizar. O desenvolvimento deve ser pensado desde o viés qualitativo, em que se coloca à frente dos desafios que se impõe devido às características próprias do sujeito que se desenvolve. Nesse contexto, no quadro contextual sociocultural, as particularidades biológicas passam a ser compreendidas como uma deficiência. A superação do entendimento de desenvolvimento algo que advém diretamente de elementos fisiológicos é crucial para ampliar a compreensão do desenvolvimento (COELHO, 2018).

A Defectologia relacionada à Teoria Histórico-Cultural implica entender que a teoria vigotskiana abarca a compreensão do indivíduo como um ser e um devir ser, ou seja, que o mais importante a se dar atenção neste momento é ao que a criança tem que aprender, e não fundamentalmente o que ela aprendeu.

Busca-se uma nova escola, de matriz especial ou não, e uma nova sociedade e novos sujeitos, tenham ou não deficiências. Os diagnósticos clínicos atualmente respondem a questões sociais complexas através de laudos que determinam o que está dentro ou não, dentro do padrão de normalidade. A medicalização seria o caminho pelo qual a medicina pretende compensar os desequilíbrios do doente (KAMERS, 2013).

Assim, as considerações acerca da deficiência devem abarcar as questões históricas e culturais, dispendo os seus significados em elementos filosóficos e antropológicos (LIMA, 2010).

A Defectologia denota a relevância do aspecto social na formação da mente, no campo da mediação, da internalização e das funções psicológicas superiores expondo as dinâmicas entre pensamento, linguagem, aprendizagem e desenvolvimento (CENCI, 2015).

Aponta-se que, em contraponto a outras abordagens de investigação do tema da deficiência que pautavam considerações assistencialistas e noções místicas, a Defectologia propôs a questão da deficiência como algo histórico-social. Considera-se que a vulnerabilidade da pessoa com deficiência se encontra sobretudo devido aos contextos e lugares de sua experiência e vivência (CENCI, 2015)

De acordo com Cenci (2015, 02), para Vygotsky:

O olhar tradicional partia da ideia de que o defeito significa menos, falha, deficiência, limita e estreita o desenvolvimento da criança, o qual era caracterizado, antes de mais nada, pelo ângulo da perda dessa ou daquela função. Toda a psicologia da criança anormal foi construída, em geral, pelo método da subtração das funções perdidas em relação à psicologia da criança normal.

Nesse sentido, pode-se pensar a questão do lugar social das professoras surdas no ensino superior, considerando não os aspectos biológicos de suas diferenças, mas o processo histórico-cultural de entendimento da surdez, daquilo que é projetado pelo outro e, esse outro que estabelece políticas públicas, gestão de recursos, etc. Observa-se, como se demonstra desde os aportes da Defectologia na teoria histórico-cultural, que a vulnerabilidade não se dá tanto pela condição fisiológica da pessoa com deficiência, mas pela leitura social que é realizada desta pessoa e no lugar social em que ela é disposta pela comunidade.

Além disso, os contributos da Defectologia, a partir da Teoria Histórico-cultural, permitem compreender os papéis dos professores em uma perspectiva inclusiva.

O início da inclusão escolar deve ocorrer a partir da “Educação Infantil”, pois como qualquer outra criança, é nessa fase que começa o desenvolvimento básico, o qual é fundamental para a formação do conhecimento.

O processo de inclusão faz parte do todo, sem diferenciações. Este é um trabalho que envolve família, pedagogos, psicólogos educadores, o próprio aluno e acima de tudo, os legisladores oferecendo políticas públicas, que além das leis proporcionem a devida formação aos professores e instrumentalização das escolas.

Muitas discussões vêm sendo sustentadas com intuito de assegurar que é indispensável instituir espaços linguísticos de aprendizagem de Libras e que esses sejam apropriados, oportunizando que ela advenha por meio do entendimento com um professor surdo, como trata Dizeu e Caporali (2005).

[...] e que, caso não haja professor surdo, poderá assumir a disciplina um professor ouvinte que esteja apto e que tenha fluência na Língua de Sinais. De acordo com o artigo 7º do Decreto nº 5626/05 que habilita para o exercício desta função profissional “um professor ouvinte *bilíngue: Libras - Língua Portuguesa*, com pós-graduação ou formação superior e com certificado, de preferência obtido por meio de exame promovido pelo Ministério da Educação” (BRASIL, 2005, p. 2)

A partir dessas constatações, percebe-se a necessidade de pensar melhor sobre o perfil profissional do professor responsável por ministrar uma disciplina de LIBRAS. De acordo com o artigo 4º do Decreto nº 5626/05:

[...]a formação exigida para o docente que se candidate a ministrar essa disciplina nas séries finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação Superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua (BRASIL, 2005, p.1).

Afinal, já se considerava que o professor da escola especial deveria dispor como objetivo de sua ação a formação da criança com deficiência e não somente se dispor enquanto um profissional de assistência (LIMA,ARAÚJO; MORAES, 2010).

Desse modo, ressalta-se a importância de oportunizar situações de inserção e crescimento profissional às professoras com surdez no ensino superior. A questão que envolve o mercado de trabalho nos leva a refletir sobre o lugar das professoras surdas e professores surdos nessa dinâmica social, considerando-se inclusive as com novas exigências da empregabilidade. Klein (2004, p. 93), ao discutir a Cultura Surda e inclusão no mercado de trabalho, define que o conceito de empregabilidade “desloca a responsabilidade do desemprego da estrutura social e econômica e coloca-a sobre aquele que procura/necessita de emprego”(2004, p.93).

Os levantamentos realizados para este estudo detectaram, junto às publicações de estudiosos e pesquisadores do tema que há uma vantagem nessa competição para as pessoas ouvintes, em função de que apresentam a vantagem de possuírem uma primeira língua, o que permite a base às suas elaborações. Muitos profissionais da área e o movimento Surdo têm insistido sobre a importância de o ensino de LIBRAS ser ministrado por professoras ou professores surdos, sob alegação de que possuem a bagagem cultural necessária para exercer essa função (KLEIN, 2004).

Deve-se entender os componentes da compensação no qual a vulnerabilidade da pessoa com deficiência não se encontra tanto em sua condição, como no entendimento e lugar social que a sociedade coloca essa pessoa. É preciso realizar uma leitura social e posicionar as professoras com surdez em um lugar no qual possam exercer as suas competências pedagógicas com autonomia e oportunidades.

Ressalta-se também a disposição das professoras com surdez no ensino superior, não como profissionais que prestam assistência em relação às demandas específicas da comunidade surda.

Entende-se a fundamentalidade da coletividade para o desenvolvimento das funções psicológicas das crianças, com ou sem deficiência. Nesse viés, a educação e os modos com os quais é dinamizada nas sociedades - principalmente em vista das disparidades entre os sujeitos - devem ser instrumentalizados em prol da emancipação e não da reprodução de segregações dispostas pelo sistema social em vigência(LIMA, 2010)

Todavia, é a condição histórico-social que influi nas dificuldades enfrentadas pelas professoras surdas, desde o entendimento de como o meio social interpreta a surdez e vulnerabiliza as mulheres com deficiência (PEREIRA e SARAIVA 2017).

Assim, após estas reflexões podemos dar continuidade à fundamentação, trazendo a implicações sócio normativas, que irão nos trazer uma visão de como estes conteúdos deste estudo são vistos nas leis.

## 2.2 AS IMPLICAÇÕES SÓCIO NORMATIVAS DA LEI Nº 10.436/02 E DO DECRETO Nº 5.626/05: A INSERÇÃO DE LIBRAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O presente capítulo empreende uma análise com viés interdisciplinar agregando aportes da ciência jurídica, da pedagogia e das ciências sociais para compreender a inserção de Libras na formação de professores. A inserção das professoras surdas no Ensino Superior implica considerar os fatores sócios normativos que circundam a edificação da identidade da pessoa no decurso de sua vida.

Entende-se identidade como o resultado de um processo contínuo e dinâmico que envolve a produção de sentidos e a (re) interpretação dos próprios valores e experiências. Sendo a identidade uma construção que se dá através da relação com o outro, nos mais diversos contextos, as ideias e posicionamentos também se dão por intermédio de discursos distintos. Conforme diz Cameron (1992, p. 20) “a pessoa é um mosaico intrincado de diferentes potenciais de poder em relações sociais diferentes”.

A identidade está diretamente ligada a forma como a pessoa se reconhece, e é reconhecida pelos outros e de que forma se coloca em um determinado contexto (GOMES et al., 2013).

Ainda sobre a construção da identidade docente, na concepção de Gatti (1996 *apud* BRZEZINSKI, 2002, p. 09), essa é resultado de “[...] interações sociais complexas nas sociedades contemporâneas e expressão sociopsicológica que interage nas aprendizagens, nas formas cognitivas, nas ações dos seres humanos”. A identidade define seu modo de ser no mundo, num dado momento, em uma determinada cultura.

As identidades não são fixas, mudam com o tempo e com base nas experiências de cada um. Precisamos desafiar a ideia de uma identidade surda que também não acolhe a interseccionalidade na experiência. Ser uma mulher surda, negra e periférica é diferente de ser uma mulher branca e rica.

Da mesma forma que a identidade do docente se constitui a partir de representações sociais, coletivas e individuais, a identidade do surdo também o é. Salienta-se que, nesse sentido, é possível identificar-se duas representações bem distintas sobre a identidade de pessoas com surdez. Uma é aquela que surge do coletivo que de forma geral caracterizam o surdo como deficiente. E a outra, é a representação dos surdos que se reconhecem como diferentes e não como deficientes (LANA; CASTRO; MARQUES, 2016). Estes conceitos estão diretamente ligadas às criações de deficiência, os surdos não querem o modelo médico, que lhes impõe a ausência, mas se buscamos por meio de estudos antropológicos ou sociais, ambos trazem como experiência relacional. Necessitamos apontar isso para esclarecer por que alguns veem a deficiência e outros como uma diferença.

No que diz respeito ao campo legislativo nacional, como fruto do empenho internacional de integração escolar verifica-se os esforços pela inclusão escolar do aluno com deficiência a partir de 1996 com a divulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9.394 de 1996 (LDBEN 9.394/96). Tal norma dispõe acerca da educação escolar dos indivíduos com deficiência no direito à educação. Essa integração pauta-se no sistema regular de ensino e dispõe a necessidade de uma formação concisa aos profissionais de educação para que possam responder a essa demanda fundamental (MONTEIRO et al, 2012).

Ocorre a ressignificação do acesso e permanência do aluno com deficiência nas instituições educacionais, permitindo a construção do conhecimento científico e social pela população com respeito as suas diferenças. Nesse contexto, cria-se uma política nacional, nomeada de “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, promulgada pela Portaria Ministerial nº 555 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948 de 09 de outubro de 2007 para assentar a possibilidade de inserção do tema das diferenças nas instituições de ensino (MONTEIRO et al, 2012).

Os valores condizentes com uma educação inclusiva e expostos na Política Nacional implicam em considerar que a escola deve responder às necessidades educacionais dos alunos para a aprendizagem e no direito de os professores em poder exercer a sua profissão com a efetiva igualdade material, concretizando os esforços dos direitos humanos dentro das instituições.

O aluno e o professor com deficiência auditiva/surdez têm a sua especificidade na utilização de outra língua, de caráter visual-motora. A utilização da Libras nas instituições de ensino significa a inclusão efetiva da pessoa (MONTEIRO et al, 2012) e a efetivação dos direitos humanos para essa parcela da população. Assim, compreende-se que:

O fundamento dos direitos humano-fundamentais, para além de se conduzir por determinada ontologia ou racionalidade abstrata, é pautado principalmente pelas conquistas dos processos históricos de lutas e revoluções por direitos concretos, ou melhor, pela satisfação de necessidades humanas, sejam elas materiais ou imateriais. Trata-se de uma convergência contingente entre os planos lógico e teórico, fundada na vida real em sociedade, dos humanos concretos. (CADERMARTORI; GRUBBA; 2012, p. 714)

No contexto do esforço legislativo em promover a inclusão e o acesso à educação, colocam-se os contributos da Lei nº 10.436/02 e o Decreto nº 5.626/05, que se inserem no campo de efetivação dos Direitos Humanos dentro do território nacional ao qual se entende que a inclusão implica a apresentação de oportunidades e direitos de igualdade.

Os direitos humanos figuram nos tratados e convenções internacionais implicando na preservação dos bens imprescindíveis à manutenção da vida digna, permitem o equilíbrio das práticas de poder na sociedade com o objetivo de coibir violências e preservar um mínimo ético nas relações sociais.

No cenário brasileiro, os direitos humanos se fortalecem pela Carta Magna de 1988 e pelas normas infraconstitucionais – tais como a Lei nº 10.436/02 e o Decreto nº 5.626/05 – e expressam os direitos e garantias fundamentais da pessoa. O cenário sócio político que pontua a obrigação institucional em proteger a pessoa humana está associado com os acontecimentos que ocorreram após a Segunda Guerra Mundial, como coloca Barroso (2009).

Tais acontecimentos continuam o autor, impulsionaram a consciência política, econômica, social e jurídica das sociedades ocidentais para a relevância em proteger a vida, a segurança, a igualdade e a liberdade, sem discriminações. Destaca-se, nesse contexto, o imperativo da dignidade humana e a defesa dos princípios e garantias fundamentais.

É nesse cenário jurídico que se redobram os esforços em garantir a igualdade material, a dignidade humana e os princípios e garantias fundamentais – entre os quais se colocam os direitos à educação e ao trabalho (art. 6 Constituição Federal). Destaca-se o decreto 5.626/2005 que regulamenta a lei do ensino de Libras no Brasil, delimita os cursos de formação, os sistemas de ensino e os tipos de instituições que devem proporcionar o processo da inclusão da Libras (MONTEIRO et al, 2012).

A Libras se assenta, conforme tal norma, como disciplina curricular obrigatória na formação inicial de professores e fonoaudiólogos. Por força deste Decreto se estabelecem os prazos e percentuais para a inserção da disciplina Libras na Matriz Curricular dos cursos. Com tal Decreto assume-se que a inclusão da disciplina Libras deve ocorrer nos cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia, Pedagogia e Letras e se ampliar às demais carreiras (MONTEIRO et al, 2012).

Deve-se pontuar que os indivíduos surdos são prejudicados devido à baixa efetividade do sistema educacional no que diz respeito à garantia da aprendizagem. a Língua Portuguesa, em sua disposição falada, é eleita e é imposta aos surdos como o único método possível para a promoção da escolarização e promoção da ciência no sistema de ensino brasileiro. Esse fato é um contributo para a manutenção do afastamento dos surdos da cultura letrada em sociedade (LOUZADA et al, 2017).

A centralidade da Língua de Sinais, no processo de letramento, somente terá lugar no caso dessa modalidade funcionar como suporte cognitivo para a

aprendizagem de algum outro sistema de signos visuais tal como a escrita. Pontua-se que a aquisição da segunda língua, no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa por estudantes surdos, pode ser disposta como semelhante ao processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, desde o viés funcional e metodológico. (LOUZADA et al, 2017).

A Carta Magna outorgada em 1988 estabelece no artigo 5º que todos são iguais perante a lei e que possuem direitos de igualdade, dignidade e cidadania. Desse modo, entende-se que os cidadãos surdos devem poder ter acesso às mesmas oportunidades que os outros indivíduos que compõem a sociedade, de modo formal e material. O art. 7º da Carta Magna preconiza que os sujeitos possuam o direito a condições justas e favoráveis de trabalho e de formação educacional, fixados como dois importantes direitos sociais.

Na Lei 10.436/2002 tem-se a oficialização da Língua Brasileira de Sinais e, conseqüentemente, aponta-se para a obrigatoriedade da capacitação dos agentes públicos, inclusive professores do ensino superior com vistas a facilitar que as pessoas com deficiência participem de concursos públicos, ocupem cargos de trabalho e gozem da efetividade de suas prerrogativas fundamentais.

Todavia, pontua-se que, apesar de uma condensada legislação em prol da igualdade material das pessoas, ainda é possível averiguar uma expansiva resistência para com a integração laboral e educativa de pessoas com surdez. Essa resistência se associa à objeção social e institucional em adaptar as suas práticas e estrutura em prol da acessibilidade e contra a discriminação.

No transcurso da história, as práticas de exclusão das pessoas com surdez impossibilitam o acesso dessas pessoas a uma estrutura de direitos fundamentais, entre os quais se coloca a saúde, a educação e o trabalho. Os obstáculos na efetivação da presença de pessoas surdas nas instituições de ensino e nos postos de trabalho podem ser identificados pela dificuldade de integração social, a baixa circulação e utilização dos espaços públicos e as poucas oportunidades para o desempenho de atividades laborais (LACERDA, 2006). A inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho formal é um tema complexo e que vem conquistando espaço no cenário atual. As organizações ainda têm receio em contratar e aceitar pessoas com deficiência para fazer parte do seu quadro de funcionários (PINHEIRO, 2015). Verifica-se uma lógica de exclusão social que tem

efeitos como a desinformação e o preconceito e implica em ações que tornam difícil e até mesmo impossível a efetivação de acesso às oportunidades, a permanência e concretização dos direitos sociais das pessoas com surdez.

A legislação prevê que todos têm o direito de obter maiores referências de escolarização, as políticas são apresentadas para que ocorra uma abrangência maior de pessoas que possam usufruí-las e ter assim um espaço adequado para que sua aprendizagem seja significativa. Nesta proposta podemos pensar na questão da relação destas aprendizagens com a inclusão destas mulheres surdas nos espaços acadêmicos, utilizamos as leis para que se possa ter esta constante em mais universidades, pois a universidade como formadora deveria buscar desenvolver o ser humano em sua plenitude valorizando o sujeito como pessoa, que tem potencialidades, mas que necessita de oportunidade e estímulos para desenvolvê-las.

Assim sendo, temos no capítulo que segue os aportes teóricos da surdez para que estas leis, as quais foram citadas no presente capítulo, possam ser colocadas em prática e que mais professoras surdas possam estar ocupando os espaços acadêmicos como docentes.

### 2.3 APORTES TEÓRICOS ACERCA DA SURDEZ: A EXPERIÊNCIA LINGUÍSTICA E SOCIAL DA DIFERENÇA

Inicia-se este capítulo com a pesquisa do IBGE, que nos traz dados importantes referentes à composição das pessoas surdas na população brasileira, para que possamos refletir acerca desta questão e podermos compreender os aspectos da constituição linguística da pessoa surda e a sua comunicação e, para que seu processo de inclusão se torne mais viável, faz-se necessário, compreender a experiência social e linguística da surdez, definindo o modo como a diferença é abordada na sociedade. Deve-se considerar que a própria linguagem figura como uma prática social que tem na língua a sua realidade material.

De acordo com o *IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia Estatística* "5% da população brasileira é composta por pessoas que são surdas"(CENSO/2010). Segundo o referido instituto isso representa uma parcela de mais de 10 milhões de pessoas"(IBGE/Dados disponíveis G1- 12/02/2020).Esse quadro conta ainda com o

agravante de que há um alto crescimento no número de pessoas com perda auditiva, segundo dados (OMS) - *Organização Mundial da Saúde* a estimativa é de que até 2050, "900 milhões de pessoas, podem desenvolver a surdez"(IBGE/Dados disponíveis G1- 12/02/2020). Assim, através destes dados podemos ter o entendimento de que pensar as formas de comunicação entre os indivíduos integrando a variável das diferenças é sem dúvida uma questão de extrema importância

Importante ressaltar que, desde Girolamo Cardano (1501-1576) "rompeu-se com a visão de que os surdos eram incapazes de aprender" (Silva, 2006, pg.16 in. Estudos Surdos I). "Defendia-se que a fala não era o único meio de educar os surdos, esse processo poderia ser feito por meio da escrita. Com Pedro Ponce de Léon, famílias aristocráticas começaram a educar seus filhos surdos" (FREITAS, 2015, p. 29).

Assim, a consideração da diferença demanda que se combatam as atitudes capacitistas, pois o capacitismo consiste em ações de discriminação da pessoa com deficiência. O capacitismo abrange dinâmicas de comparação em que se encontra a ideia de naturalizar um ser humano ideal, que se relaciona mais com um dever ser do que com os indivíduos são, de fato. Esse mecanismo constitui uma tecnologia cultural de discriminação que é reproduzida em diversos discursos, como apontam Gesser, Block e Mello (2020).

Tomando por base os estudos de Campbell (2008,), entende-se o capacitismo como sendo

[...] uma atitude que diferencia e desvaloriza as pessoas com deficiência através de avaliação de capacidade corporal/cognitiva. Por meio da avaliação da capacidade corporal e/ou cognitiva. O capacitismo transcende os procedimentos, as estruturas e se localiza claramente na arena das genealogias do conhecimento (IVANOVICH; GESSER, 2020, p. 02).

A autora afirma ainda "que não há um grande consenso sobre quais atitudes se caracterizam como prática capacitista". Contudo, têm-se como uma das "principais características da perspectiva capacitista a crença de que a deficiência ou a incapacidade são inerentemente negativas devendo essa ser melhorada, curada ou eliminada" (2008, p.02). Além de que, Ivanovich; Gesser (2020, p.02), aponta ainda para:

[...] existência de um Corpo normatividade compulsória, que parte da convicção e do desejo de corpos iguais como base para a igualdade, o que resulta em uma resistência a considerar vidas ontologicamente periféricas como formas distintas de ser humano, a menos que estas seja acentuadamente desvalorizadas.

Cabe registrar que autores como Márcia Moraes (2010), Marivete Gesser (2010), Lívia Barbosa Pereira, (2013), Anahi Mello e Adriano Nuernberg (2012) e Geisa Böck (2019) vêm se dedicando a construir conhecimentos sobre a deficiência, porém, sob a ótica das pessoas com deficiência. Esses autores em conformidade com a realidade brasileira, a qual se caracteriza pela intersecção “do capacitismo com outros sistemas opressivos como o sexismo, o classismo, o racismo e a LGBTfobia, vêm incorporando às contribuições do feminismo negro à perspectiva emancipatória, com destaque para o conceito ferramenta interseccionalidade” (IVANOVICH, GESSER, 2020, p.05).

O dialogismo e a linguagem representam um escopo da experiência social e linguística da diferença, porque principalmente no campo da educação, entende-se que o discurso – em suas múltiplas formas – se elenca conforme o panorama fático de cada situação.

De acordo com o que é exposto por Rocha (2013), ao tratar das alterações tecnológicas no ensino superior, tem-se o aprofundamento dos modos como as diferenças entre os indivíduos podem ser mediadas, a partir de novos caminhos do discurso entre os atores do processo pedagógico – especialmente com as tecnologias de informação e comunicação ou simplesmente, tecnologias digitais.

A intercomunicação entre os atores educacionais permite alcançar um estímulo expansivo, em vista da formação cognitiva humana. Ademais propicia trocas extensivas com a diversidade de pensamento e existência.

Observa-se a integração de tecnologias da inteligência, como trata Pierre Levy (1993), na esfera da criação de novos mediadores tecnológicos à vida prática das sociedades – inclusive facilitadores da inclusão. Desse modo, coloca-se que a técnica tecnológica alinhada com o interesse, no cerne das estruturas organizativas, nas quais se incluem as instituições de Ensino Superior, podem favorecer experiências sociais e linguísticas que respeitem as diferenças.

Na contemporaneidade, as possibilidades de promoção de espaços colaborativos, caracterizados pela troca de informações entre os indivíduos e as instituições, são maximizadas pela cultura tecnológica, pela inovação e pela

demanda de inclusão e respeito às diferenças. O desenvolvimento do Ensino Superior abrangendo todas as suas dimensões – técnica científica social, entre outras, é um quadro possível de ser efetivado, sendo assim será pertinente fazer a interface com a inclusão de pioneiros.

## 2.4 ATIVIDADE LABORAL DE MULHERES NA COLETIVIDADE

Analisar a inserção das professoras surdas como docentes no ensino superior implica detalhar a situação da docência no ensino superior, os recortes de gênero na atividade laboral e as especificidades do panorama e das dificuldades de admissão das professoras surdas no ensino universitário. Desse modo, o presente capítulo analisa esses três pontos fundamentais ao objetivo da presente pesquisa.

Como recorte nesta pesquisa focou na trajetória da mulher surda no universo docente do ensino superior, contudo essa mulher traz consigo as demais opressões sofridas enquanto gênero, raça e tantos outros preconceitos arraigados em nossa sociedade. Conforme bell hooks<sup>3</sup>, em seu livro *“Não sou eu uma mulher: mulheres negras e feminismo”*, (1981) tece algumas reflexões sobre o feminismo, bem como sobre a representatividade das mulheres negras e a não representatividade das mulheres negras dentro das construções discursivas e das experiências trazidas por essa vertente feminista. Em sua obra, a autora aborda o caráter histórico das opressões racistas e sexistas, além de tratar de questões relativas à exploração e o estereótipo do “corpo selvagem” da mulher negra.

Hooks, (1984, p. 04) mostra com muita clareza seus sentimentos e entendimentos sobre as diferenças que existem entre as mulheres brancas e as negras e demonstra que mesmo dentro do movimento existe um forte preconceito. Ela define que ao participar de grupos de mulheres brancas, acontece de a mulher negra não ter a sensação de pertença (1984, p. 04).

Toda a luta de bell hooks é centrada nas mulheres negras a partir do entendimento da existência de um coletivo de "mulheres" com esse conteúdo que ela se preocupa em defender. Sua crítica vai no sentido de não transformar a

---

<sup>3</sup> bell hooks, assim mesmo, em minúsculas, é o pseudônimo escolhido por Gloria Jean Watkins em homenagem à sua avó. O nome escolhido, grafado em minúscula, é um posicionamento político da recusa egóica intelectual. hooks queria que prestássemos atenção em suas obras, em suas palavras e não em sua pessoa.

visibilidade da luta para o individual sobrepondo-a ao coletivo. Esse seu posicionamento é muito claro em Stammler (1970, p. 09). “Não estamos lutando em prol da mulher ou por um grupo de mulheres. Estamos lidando com questões que dizem respeito a todas as mulheres” (STAMBLER, 1970, p. 9).

Essa observação aqui é válida, na medida em que o coletivo carrega as experiências pessoais que embora vividas de forma particular, se equipara às demais experiências vividas pela coletividade. A autora enfatiza que as opressões vividas pelas mulheres brancas e negras em uma sociedade patriarcal revelam experiências individuais que as inserem no grupo.

## 2.5 A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

A educação consiste em um direito social assentado na Constituição Federal de 1988, a partir dos critérios de universalismo, inclusão, igualdade, pluralismo e gratuidade (capítulo III da CF/ Brasil 1988). Não obstante, para alcançar esse estado das coisas na educação brasileira, o país vivenciou períodos históricos díspares com relação ao trato institucional dado à educação.

Ribeiro (1993) contextualiza a história da educação no Brasil apontando o marco escravista no país. Segundo o autor, o período colonial foi marcado pela grande propriedade e pela mão-de-obra escravizada que resultou no assentamento de uma sociedade patriarcal, altamente segregacionista e permeada pela desigualdade social. Nesse período, ressalta-se a educação jesuíta, oriunda dos países europeus, que tinha os seus principais elementos dispostos na Companhia de Jesus, na catequese, no recrutamento de fiéis e na conversão da população indígena.

Pode-se organizar o processo educativo na época por meio da educação elementar dos curumins, direcionada aos filhos dos colonos; os núcleos missionários do interior que converteram e ensinaram a cultura européia aos indígenas – massacrando qualquer conhecimento local, a educação média aos homens ricos – excetuando-se as mulheres e filhos primogênitos, a educação superior voltada exclusivamente a aristocracia (RIBEIRO, 1993).

Conforme apontam os escritos do Padre Serafim Leite acerca da educação colonial, o ensino era pautado por “escolas de ler e escrever”, e outras, mais

desenvolvidas, no qual ministrava-se o latim, as humanidades e o teatro com cursos de artes, filosofia, matemática e física. Salienta-se também a estipulação da disciplina escolar requerida à época, um programa catequético voltado aos índios e uma tentativa fracassada de criar uma universidade na Bahia – já que a classe dominante que tinha acesso ao ensino superior o fazia na metrópole a partir do ingresso nas universidades portuguesas (RIBEIRO, 1993).

No começo do século XX se destaca o movimento da Escola Nova que buscava a renovação da educação tradicional, principalmente ao método jesuítico. Pautava-se o entendimento de que a sociedade expunha novas demandas oriundas da industrialização e da urbanização, exigências que demandavam uma educação em movimento, a preparação do indivíduo para viver em sociedade e no mundo democrático (RIBEIRO, 1993).

No Brasil, os pioneiros da Escola Nova defendem o ensino leigo, universal, gratuito e obrigatório, a reorganização do sistema escolar sem o questionamento do capitalismo dependente, enfatizam a importância do Estado na educação e desta na reconstrução nacional. Como solução para os problemas do país, apelam para o humanismo científico-tecnológico, ou seja, convivência harmoniosa do homem com a máquina, criando-se condições para que os indivíduos convivam com a tecnologia e a ciência, fazendo-os entender que tudo isto está a serviço e disponibilidade do homem. De 1920 a 1929, teremos reformas educacionais estaduais a nível primário: a de Lourenço Filho, no Ceará, em 1923; a de Anísio Teixeira, na Bahia, em 1925; a de Francisco Campos e Mário Casas santa, em Minas Gerais, em 1927; a de Fernando Azevedo, no então Distrito Federal, em 1928; e a de Carneiro Leão, em Pernambuco, também em 1928. Podemos falar numa “aliança” entre os modelos educacional e econômico-político. Era o liberal pragmatismo da Escola Nova influenciando estas reformas pedagógicas: - A Escola Primária Integral procurava exercitar nos alunos os hábitos de educação e raciocínio, noções de literatura, história e língua pátria, desenvolvendo o físico e a higiene. – O Ensino Médio integrava o Primário e o Superior, desenvolvendo o espírito científico com múltiplos tipos de cursos. – Defendia-se a organização universitária, voltada para o ensino, pesquisa e formação profissional, e criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Nestas reformas, a Educação é totalmente desvinculada do contexto histórico, mas se acredita que ela é um fator determinante na mudança social, além de as reformas citadas serem regionais e restringirem-se ao curso Primário, já que nos planos Médio e Superior as ideias não chegam a alterar a organização e funcionamento nestes níveis, ainda que houvesse a defesa da organização universitária.(SILVA, 2012, p. 04)

Nos anos de 1960, o sistema educativo no Brasil vê-se diante de importantes acontecimentos como o da promulgação da 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 4.024/61) no qual se associam debates e mobilização social com relação à finalidade da instituição de ensino. Alguns

observavam a escola simplesmente como local da preparação de mão-de-obra, para outros a educação e a escola enquanto instituição dizia respeito ao desenvolvimento da autonomia e da liberdade dos indivíduos (SANTOS, 2012).

O golpe militar em 1964 ressaltou um forte controle repressivo nos espaços educativos, que abalou os interesses de inclusão popular à educação. Nos anos de 1970 ocorre a reforma do ensino de 1º e 2º graus com a Lei nº 5.692/71 em que se pretendia a formação de mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho e apenas final da década de 1970 e no começo dos anos de 1980 a educação se volta para questões sociais, para a integração populacional, ainda que subsistam rastros da censura instaurada em 1964 (SANTOS, 2012).

Como observado, na presente seção, a educação no Brasil caracteriza-se, historicamente, como um bem de difícil acesso para determinadas classes sociais. Nesta perpassamos pelo cenário da educação na época colonial, cujo principal objetivo se encontrava na catequização e em efetivar os empreendimentos coloniais no território local. A escravização da população e as instituições de ensino como espaço para a aristocracia também foram abordadas e, então, as discussões em torno da educação como instrumento de autonomia humana e/ou capacitação profissional no contexto do século XX.

Entende-se que o cenário segregacionista das instituições de ensino no Brasil começa a mudar a partir da consolidação da educação como direito humano, especialmente a partir da Constituição Federal de 1988. Entende-se a educação no Ensino Superior como um elemento de uma superestrutura constituída por instituições e um corpo social. O corpo social está composto pelas particularidades dos sujeitos e as alterações das comunidades. A docência se coloca como um elemento que mobiliza transformações e é transformada pelo entorno, pelos valores sociais da comunidade e pelos sujeitos que a exercem.

### **2.5.1 Divisão sexual do e no trabalho**

Na sociedade contemporânea, entende-se que as práticas da vida estão fixadas de acordo com as diferenciações sexuais – seja a partir de uma perspectiva que coloca expressamente essa delimitação ou mediante ocorrência de um preconceito disfarçado.

Assim a divisão sexual do trabalho se coloca como um fundamento de práticas diversas, em que a história e os aprendizados sociais se compõem de distinções estruturalmente construídas.

A diferença de tratamento entre homens e mulheres não consiste em um fenômeno natural, mas em um acontecimento construído mediante atividades reiteradas de preconceito (SOF, 2011).

Por isso, se faz necessárias leis que garantam o acesso a uma educação de qualidade e equidade, através de ações normativas, tais como: “as cotas (raciais, sociais, identidade de gênero, pessoas com deficiência) no acesso ao ensino superior” (ASSIS, 2019, p.45).

Para Scott (1995), gênero é posto como categoria social, ademais implica as relações entre homens e mulheres, envolvendo a noção de patriarcado assim como a de sexualidade. Na divisão do trabalho social se encontra uma diferença de aspecto funcional a partir da delimitação entre os sexos. É na interpretação desde o viés de gênero, que essa divisão se fortifica nas sociedades ocidentais e passa a pautar as relações sociais engendrando dinâmicas de poder (SEGNINI, 2011).

O trabalho se estrutura como uma das principais atividades e essa atividade não se coloca como algo estático, ou como um dado natural e sim estão delimitadas pelas próprias relações de poder que formam a comunidade política e se estruturam de acordo com cada sociedade e tempo histórico.

Importante destacar:

O mundo do trabalho não é unificador, homogeneizador a tal ponto que basta explicitar como se desenvolvem as relações de produção, para compreender como se constituem as formas de exploração e de dominação no seu contexto. Segundo Bruschini (1994) persistem algumas continuidades que dificultam a dedicação das mulheres ao trabalho ou fazem delas trabalhadoras de segunda categoria, que estão sempre em desvantagem em relação ao homem, no mercado de trabalho, visto que continuam como principais responsáveis pelas atividades domésticas e pelos cuidados com os filhos. Diferentemente da inserção masculina, a entrada das mulheres no mercado de trabalho ocorreu, principalmente, devido à guerra e à sua permanência nele, justificou-se devido à redução dos níveis de rendimento familiar. Embora as sociedades ocidentais estejam progressivamente incrementando e operacionalizando o discurso igualitário entre homens e mulheres em áreas como cultura, educação e legislação, mudanças reais são escassas quando se analisa a divisão hierárquica do trabalho em relação ao gênero. (MACEDO; MACEDO, 2004, p. 70).

Desde essa concepção mutável do trabalho é possível entender o mundo e as suas desigualdades na atualidade. Assim compreende-se que “não se pode ignorar as condições sociais em que o mercado de trabalho vem absorvendo a entrada da mulher” (TEIXEIRA, 2015, p. 19). Entendendo ainda que existe uma profunda “desigualdade de gênero quanto à remuneração, os preconceitos associados aos padrões comportamentais [...]” (TEIXEIRA, 2015, p. 19) ao qual adentra-se também os preconceitos contra as mulheres surdas.

Pontua-se que o século XX esteve demarcado a consolidação de um modo massificado de produção das mercadorias, pelo crescimento das indústrias e a demanda por novas especialidades. No passado, a atividade laboral esteve centrada principalmente no espaço dos ateliês, com as ações individuais dos artesãos. As Revoluções Industriais empreendidas no século XIX em diante, demonstraram a força do gerenciamento da atividade laboral com a coletivização do trabalho, a inserção de elementos como a fábrica, os instrumentais mecânicos e a sólida divisão de tarefas.

Parte dos acontecimentos da época funcionou como um indutor da participação da mulher no mercado de trabalho, que nas décadas seguintes aumentou drasticamente, visto que a mulher passou a ocupar a posição de provedora da renda familiar – isto, principalmente em meados de 1970.

Não obstante, esse passo não significou a diminuição das tarefas das mulheres nos lares, ao contrário, significou um aumento de atribuições, visto que a mulher, além de dedicar-se aos cuidados de casa, precisou preocupar-se com as práticas no mercado de trabalho. Deve-se asseverar, também, que esse quadro esteve acompanhado de um aumento nos índices de escolaridade das mulheres (BATISTA, CACCIAMALI, 2009).

Outro ponto, que permeia o mundo do trabalho na atualidade, são os fatores de precarização, terceirização, flexibilização das relações trabalhistas, em que os vínculos, antes definidamente delineados, entre empregados e empregadores, passam a constituir tons graduais. Percebe-se que a “[...] flexibilidade torna-se um dos pilares da sociedade líquida moderna, sendo uma das características necessárias aos indivíduos para sobreviverem à instabilidade do tempo presente” (DIAS; MANDELLI, 2014, p. 04).

E, ainda que se tenha um mercado altamente desenvolvido para equacionar características da modernidade como a tecnologia, o alto rendimento, a criatividade ainda se tem um quadro realista de tratamento desigual no que diz respeito às oportunidades trabalhistas entre homens e mulheres.

A discriminação das mulheres no mercado de trabalho, por outro lado, se sobrepõe àquela de raça e incide, de forma altamente negativa, especialmente sobre a mulher negra. Ela se revela por meio de mecanismos de segregação social e ocupacional instaurados pela tradição patriarcal na nossa sociedade, criando menores oportunidades de mobilidade vertical e estabelecendo salários inferiores para as mulheres, especialmente nos postos de trabalho que predominam. As maiores responsabilidades da mulher no que tange à família e o seu papel na reprodução biológica podem acarretar seu menor envolvimento e descontinuidade no exercício do trabalho. Dessa maneira, esse papel social das mulheres contribui para a manutenção de práticas que as discriminam no mercado de trabalho, seja por meio de remunerações menores e/ou de menores investimentos das empresas em treinamento e capacitação para os seus empregados do sexo feminino, restringindo-lhes sua ascensão profissional. (CASSIMALI; HIRATA, 2005, p. 771)

O alcance do tratamento desigual oferecido às mulheres que, antes da Revolução Industrial e dos acontecimentos da guerra no século XX, ocorriam sumariamente no escopo da vida privada, na relação da mulher com o pai, com os irmãos, com o marido, transfere-se, com o curso do desenvolvimento do trabalho, para a relação da mulher com a empresa, com o empregador. Observa-se uma passagem da esfera privada para a esfera pública do processo de discriminação sistemática enfrentada pelas mulheres e de um tratamento de inferiorização do exercício laboral.

Nos estudos feministas sobre a deficiência são expostas convergências e divergências sobre a definição de deficiência enquanto um fenômeno sociológico e como a subalternidade dos deficientes não pode ser explicada apenas pela presença de uma lesão. A deficiência envolve também os obstáculos que os indivíduos devem enfrentar para estruturar a sua vida social, profissional e política. A experiência da deficiência implica considerar a luta pela independência e integração no mundo do trabalho. Implica diminuir as barreiras sociais que impediam as pessoas de possuírem um papel produtivo (NICOLAU; SCHRAIBER; AYRES, 2013).

É necessário considerar a relevância da transversalidade da deficiência quando se pensa as políticas de gênero, de modo que o oposto também é válido. As reflexões que advém através das buscas por emancipação das mulheres apontam para análises político-teóricas que implicam a seara do feminismo e a integração de

demandas no campo da deficiência. O enfrentamento aos modos de restrição da variação corporal e dos modos de vida acompanha a reflexão sobre a deficiência (MELLO; NUERNBERG, 2012).

Deve-se compreender que os indivíduos, em geral, possuem corpos temporariamente aptos, de modo que em algumas etapas da vida necessitam cuidado ou apoio social. Todavia, as representações culturais acerca das mulheres com deficiência demandam a recuperação da identidade feminina que lhes é negada pela cultura dominante.

### **2.5.2 A inserção das mulheres com deficiência no mercado de trabalho**

Em teoria é possível expor delimitações introdutórias acerca do termo “divisão sexual do trabalho”. Inicialmente tal conceito advém do pensamento do sociólogo Emile Durkheim (1858-1917). De acordo com as exposições de Durkheim, uma comunidade coesa depende de relações de solidariedade entre os cidadãos e esse elemento é assignado conforme a divisão do trabalho social (SEGNINI, 2011).

A inserção da mulher no mercado de trabalho possui características de desigualdade, considerando a própria disposição da comunidade política e social que aloca a mulher em papéis de inferioridade e disparidade de gênero (DANIEL, 2011). O quadro geral da desigualdade de gênero está fundado desde um viés ético, jurídico e social. Todavia, em uma sociedade democrática, as práticas sociais e institucionais devem pautar a igualdade material e o respeito pela multiplicidade de subjetividades presentes no mundo (TEIXEIRA, 2010).

Especialmente as mulheres com deficiência estão imersas em uma dupla vulnerabilidade e enfrentam preconceitos decorrentes de sua situação de gênero e de suas diferenças. Pontua-se que as mulheres com deficiência integram todas as faixas etárias, etnias, raças, religiões, status econômicos e orientação sexual – e devem ser compreendidas, respeitadas, reconhecidas e valorizadas desde as suas particularidades (NICOLAU; SCHRAIBER; AYRES, 2013). Não é só na comunidade ouvinte que a relação de poder do homem é maior, Skliar (1998) afirma que na comunidade surda é a mesma relação de poder.

Quando se dirige o olhar para a trajetória das duas comunidades há que se destacar a exclusão da mulher surda e a sua luta para superar essa discriminação.

Segundo Klein, (2005, p. 18) o pensamento de exclusão permeia o discurso social, desde o início da escola especial, de que “as meninas surdas não educadas não se constituíam em problema para sua família e sociedade, diferentemente dos meninos surdos” (2005, p. 18).

Ao observar esses grupos sociais que envolvem as pessoas que fazem parte das chamadas minorias sociais, nos remete a Costa, (2011, p. 109) que propõe a “descolonização do conceito de cultura”.

Cultura, sim, como expressão das formas pelas quais as sociedades dão sentido e organizam suas experiências comuns; cultura como o material de nossas vidas cotidianas, como base de nossas compreensões mais corriqueiras. A cultura passa a ser vista tanto como uma forma de vida (ideias, atitudes, linguagens, práticas, instituições e relações de poder), quanto toda uma gama de produção de artefatos culturais (textos, mercadorias etc.) (COSTA, 2011, p. 109).

Portanto a cultura está intrinsicamente ligada às problematizações que envolvem as pessoas, bem como suas experiências e saberes, colocando em evidência a “[...] a cultura passa a ser vista tanto como uma forma de vida (ideias, atitudes, linguagens, práticas, instituições e relações de poder)” (COSTA, 2011, p. 109).

No decurso da história, as mulheres com deficiência estiveram à margem do próprio movimento de mulheres e do esforço de concretização dos direitos civis. As mulheres com deficiência enfrentam um panorama de ações inexpressivas do poder público e da comunidade civil, direcionadas para as suas necessidades, com pouco reconhecimento político (NICOLAU; SCHRAIBER; AYRES, 2013).

Ressalta-se uma desvantagem da vulnerabilidade a qual estão expostas as mulheres surdas. Essa vulnerabilidade implica diferentes dimensões da experiência vivida quanto às demandas de saúde e à atenção das instituições. A vulnerabilidade da mulher no que tange à deficiência, raça e gênero consideram a integralidade da saúde da pessoa. É preciso consolidar práticas e respostas às necessidades de saúde e no escopo da sociabilidade. Quanto às práticas profissionais, a integralidade se refere a uma boa prática que começa pela apreensão extensiva das necessidades na relação profissional-usuário, considerando a atenção às demandas pontuadas e àquelas ainda não apresentadas, mas que são passíveis de uma ação preventiva (NICOLAU; SCHRAIBER; AYRES, 2013).

Assim, observa-se que as professoras com surdez precisam enfrentar em

suas práticas no ensino superior a estrutura de divisão sexual do trabalho e as vulnerabilidades vigentes na sociedade. Entre as dificuldades dispostas nesse cenário, identificam-se flutuações das posições de cargo, salários e tratamentos para as mulheres e homens nas diferentes sociedades (HIRATA; KERGOAT, 2007).

Ademais, identifica-se a ausência de uma política que realize a preservação do direito de auto definição dessas mulheres, cidadãs e sujeitos de direito com vistas a poderem definir o escopo de suas diferenças e de sua feminilidade ao invés de serem obrigadas a viver com as interpretações de outros sobre seus corpos (NICOLAU; SCHRAIBER; AYRES, 2013).

Ao observar todos estes discursos acerca da divisão sexual do trabalho, onde a socialização marcada pelos papéis de gênero dentro desta divisão, associada à adequação e à desigualdade estrutural de classe, acaba por construir a subjetividade feminina e produzir sujeitos voltados para o cuidado, o interesse pelo outro. Neste contexto não há como não abordar um capítulo que seja voltado ao capacitismo, pois, trazer uma abordagem sobre o capacitismo exige lembrar que ele é parte do processo de discriminação que atinge grupos em função de sua raça, cor ou diferenças físicas produzindo marcas afetando-os nos mais diferentes campos do conhecimento. O capacitismo é estrutural e não incide somente sobre as pessoas com deficiência, mas sim a todos os grupos que se distanciam do ideal de corponormatividade.

### **2.5.3 Capacitismo e as professoras surdas**

Atualmente, autores como Wolbring (2008), Campbell (2009), Mello (2019), dentre outros, vem trazendo a pauta do capacitismo em suas discussões. O intuito é proporcionar uma compreensão das pessoas que não se enquadram dentro de um padrão de normalidade, considerando-as menos capazes, menos humanas, menos produtivas. Essa compreensão se faz necessária em uma sociedade que rejeita a diversidade do ser humano, e esta visão, se encontra tão enraizada, que ocorre como algo socialmente aceito e reproduzido.

Quanto à deficiência, ela é vista por algumas pessoas como um corpo que precisa ser corrigido para que volte à normalidade, outras pessoas, já conseguem compreender a deficiência com base em algumas teorias que vem sendo

desenvolvidas a partir dos anos setenta. Essas teorias situam a deficiência junto as pessoas com características de gênero, sexualidade, raça, classismo faixa-etária entre outras que diferenciam o sujeito dos demais.

Entre alguns conceitos sobre o Capacitismo, Mello (2016, p. 3272) define que:

“[...] uma postura preconceituosa que hierarquiza as pessoas em função da adequação dos seus corpos à corponormatividade. É uma categoria que define a forma como as pessoas com deficiência são tratadas de modo generalizado como incapazes (incapazes de produzir, de trabalhar, de aprender, de amar, de cuidar, de sentir desejo e ser desejada, de ter relações sexuais etc.), aproximando as demandas dos movimentos de pessoas com deficiência a outras discriminações o sexismo, o racismo e a homofobia. Essa postura advém de um julgamento moral que associa a capacidade unicamente a funcionalidade de estruturas corporais e se mobiliza para avaliar o que as pessoas com deficiência são capazes de ser e fazer para serem consideradas plenamente humanas” (MELLO, 2016, p. 3272)

Com esse conceito, utiliza-se aqui, nesta pesquisa, o capacitismo a fim de promover uma reflexão que nos ajude a entender a situação enfrentada por pessoas que possuem uma deficiência, no caso específico a mulher surda.

Embora o capacitismo não envolva somente as pessoas com deficiência como já mencionado, contudo, são elas que mais se desviam do ideal corpo normativo atribuído ao sujeito de forma universal, o qual determina que os corpos que atende aos ideais estabelecidos de produção, de forma independente, são considerados normais.

No entanto de acordo com Gesser, Block e Mello, (2020) é preciso considerar a Transversalidade da deficiência com outros marcadores sociais, tais como raça, etnia, gênero, sexualidade, geração, classe, entre outros, posto que a deficiência não é a única característica que marca a pessoa, há a questão da pobreza que pode representar maior vulnerabilidade, além de gênero, raça e outras tantas características que desviam do padrão pré-estabelecido.

Dessa forma, as pessoas que não se enquadram neste padrão de normalidade, são consideradas inferiores e com capacidades limitadas ou até mesmo incapazes.

São essas ideias de capacidades normativas que mantêm o capacitismo, as quais são produzidas ancoradas nos discursos biomédicos em relação à deficiência. A manutenção desse binarismo dentro da sociedade é que induz a pessoa à busca

pelo corpo padrão normativo de capacidade, tentando se distanciar do que é considerado anormal (GESSER, BLOCK e MELLO, 2020).

Com essa exposição, entende-se que o capacitismo leva a deficiência a ser considerada como algo negativo, uma condição que precisa ser corrigida ou eliminada (CAMPBELL, 2009).

Voltando a Campbell (2001, p. 44) a autora conceitua o capacitismo como:

Uma rede de crenças, processos e práticas que produz um determinado tipo de corpo (o padrão corporal) que é projetado como perfeito, típico da espécie e, portanto, essencial e totalmente humano. A deficiência é então moldada como um estado diminuído de ser humano(2001, p. 44).

Ressalva-se que o capacitismo, pode ser investigado e descrito sob diferentes perspectivas, aqui procurou-se aproximá-lo do foco desta pesquisa que visa analisar a situação das professoras surdas no ambiente da docência superior.

Na concepção de Marivete Gesser (2019) a tendência é que o capacitismo contribua com a produção de vulnerabilidades, posto que, os diferentes contextos sociais, de forma geral, se organizam pautados em normas capacitistas, as quais estabelecem determinados padrões relacionados aos corpos, tornando determinadas vidas nulas e relações firmadas com base em concepções “caritativas/assistencialistas e/ ou patologizantes dos corpos” (2019, p.19).

Ainda que aqui seja breve olhar sobre o capacitismo, torna-se relevante na medida em que é preciso alargar essa percepção das pessoas sobre ele, que na educação atravessa os currículos, políticas estudantis, grupos de pesquisa e ações de extensão. É uma abertura para um dos caminhos que possibilite a participação interdependente e pautada em uma ética do cuidado. Abrir esse espaço para o diálogo com estudante e/ou professor deficiente é uma atitude emancipatória que pode minimizar o capacitismo institucional (GESSER; BLOCK; MELLO, 2020).

Após este breve capítulo sobre capacitismo partimos para um assunto não menos importante a ser tratado, que é a trajetória da Libras e a formação acadêmica.

## 2.6 TRAJETÓRIAS DA LIBRAS E FORMAÇÃO ACADÊMICA

Realizar uma abordagem sobre a Libras na formação acadêmica requer que se faça uma breve passagem pela história da educação em nosso país, posto que

se constitui no berço onde se busca analisar a situação das professoras surdas no universo docente de ensino superior. Trata-se de uma história que se interliga a outra, uma precisa da outra, ambas dividem pontos comuns em se tratando de estruturas e dificuldades.

### **2.6.1 Trajetórias da educação tradicional**

A educação tradicional remonta *Idade Antiga*, tem suas raízes na sociedade de classes escravagista, que se destinava a uma minoria elitizada começa a perder espaço com movimento renascentista, mas, ela ainda resiste até hoje, mesmo com a expansão advinda com educação burguesa.

De acordo com Costa, (2003) a educação nos tempos antigos não tinha como proposta um fim utilitário, na "Idade Média" em Roma, a educação visava à elevação espiritual do cidadão. Era um instrumento para que o homem atingisse a felicidade (Costa, 2003). Porém, com o passar dos anos o que era um privilégio de alguns, com a chegada da imprensa e a escrita, a informação se socializou (COSTA, 2003).

A Educação Infantil tornou-se um fator importante a partir do século XVI, quando o modelo de vida da sociedade teve seu contexto social alterado. Seguindo os registros de Ariès, (1981) a educação das crianças era responsabilidade da família, era lá, no ambiente familiar que a criança convivia com os adultos e outras crianças, participando de tudo o que acontecia e assim, aprendiam as tradições que eram transmitidas de geração para geração, bem como as normas e regras da sua cultura (ARIÈS, 1981, p.194-195).

A partir das inúmeras alterações, que se estabeleceram no século XVII, a criança adquire um papel central, tanto nas preocupações das famílias quanto da sociedade. Essa situação é fundamentada com a colocação de Kuhlmann Jr (2010) que afirma que a história das instituições de educação infantil, está intrinsecamente ligada à história e comportamento da sociedade, bem como do trabalho, da família, da infância com suas políticas assistenciais e a trajetória das outras instituições escolares (KUHLMANN JR., 2010).

John Dewey um americano nascido em 1859, desde sua infância “[...] conviveu com a liberdade e a igualdade como se fossem o ar que respirava o alimento que o sustentava e o brinquedo que jogava” (CHAVES, 1999, p. 96).

Dewey levou esses valores para a vida adulta, tanto como cidadão quanto estudante ou professor, o que possibilitou que incluísse esses valores à sua teoria educacional.

Dewey não aceitava a desigualdade social e defendia a escola para todos. Segundo Pinazza (2007, p.81) revelam que:

A educação, para Dewey, é um processo de vida, e não uma preparação para a vida futura. A escola, como instituição social, deve representar a vida presente uma vida tão real e vital para a criança como aquela que vive em casa, na vizinhança ou no parque, em outras palavras, uma forma embrionária da vida em sociedade. Além disso, identifica a democracia e a liberdade como processo individual de pensar inteligentemente, que só pode ser efetivado mediante uma educação que valorize o indivíduo e suas experiências pessoais (PINAZZA, 2007, p.81).

Partindo dessa concepção, Dewey considera que a educação está diretamente ligada à vida em sociedade e tem que ser um processo vivenciado democraticamente.

Aproveitando-se de um determinado momento histórico em que a infância significava um problema social, solucioná-lo apresentava-se como uma oportunidade fundamental para elevar o país ao seu ideal de Nação (UJIIE e PIETROBON, 2008, p.291). Por outro lado, as crianças da elite tinham o “*Jardim da Infância*” que continha uma proposta de educação racional que se adequava ao progresso científico.

Dessa forma se caracterizou o interesse pré-escolar na esfera privada, na classe popular, embora fosse muito necessária não aconteceu nesse período. Foi somente no início do século XX, que começaram a ser implantadas as instituições pré-escolares no Brasil, as quais segundo Kuhlmann Jr (2000a, p.477) eram assistencialistas:

Da mesma forma que as creches, é a partir da mudança de regime que os jardins-de-infância e as escolas maternas começam a aparecer em vários municípios do país, em instituições vinculadas aos organismos educacionais, ou então de assistência social ou de saúde, destinadas ao atendimento de crianças pobres (KUHLMANN, Jr, 2000a, p. 477).

O primeiro registro de creche consta em um artigo do jornal “*A Mãe de Família*” em (1879, p.79) do Rio de Janeiro, cujo título era “*A Creche*” (asilo para a primeira infância), publicação que tinha como público as senhoras fluminenses. Contudo a situação no Brasil era bem diferente da Europa, lá a creche foi instituída

para solucionar o trabalho feminino na indústria pós “*Lei do Ventre Livre*” (KUHLMANN JR. 2000a, p. 477).

Cabe registrar que foi significativa a presença da mulher nas “Creches” e nos “Jardins de Infância”, tanto das mães de família, como das religiosas, havia uma proposta de educação infantil em ter na imagem feminina a função de educadora. Micarello (2011, p. 215) nos define bem essa questão:

A ênfase no papel da família – em especial no papel da mãe, por seus dotes femininos que a habilitariam, naturalmente, às tarefas de cuidado – para uma educação da criança pequena que fosse capaz de cultivar aquilo que o ser humano teria de melhor, com vistas a formar o indivíduo capaz de se adaptar de modo produtivo e construtivo à sociedade e de exercer o papel de trabalhar para que essa sociedade funcionasse de forma harmônica (MICARELLO, 2011, p.215).

Na concepção da autora Micarello(2011) esse processo repercutiu no modo como a docência foi se constituído em uma profissão no Brasil, para as mulheres que sofriam diversas restrições de trabalho no final do século XIX e início do século XX: “[...] as mulheres encontraram no magistério uma alternativa possível para o ingresso no espaço público e a conquista de alguma independência” (p.215), tanto no que tange à docência de modo geral, como em especial para as crianças pequenas (MICARELLO, 2011).

### **2.6.2 Educação para surdos**

Em tempos remotos, mais precisamente na pré-história, o homem se comunicava através das mãos. De acordo com Vygotsky apud Reily (2004 p. 113) ao longo do tempo, o uso dos sinais foi sendo substituído pela comunicação oral “os homens pré-históricos trocaram a comunicação gestual pela comunicação oral, pela palavra, quando começaram a utilizar ferramentas; trabalhando com as mãos ocupadas, precisaram inventar uma alternativa para dialogar” (2004, p.113). A partir dessa época a comunicação por sinais foi ficando restrita as pessoas surdas.

Em 1750, na França, o abade Charles Michael L’Épée, passou a promover a educação de surdos de forma pública e respeitando a língua de sinais. O abade conseguiu ensinar o idioma francês e latim escrito. Esse método gestual praticado por ele permitiu o desenvolvimento das pessoas surdas como cidadãos autônomos para a sociedade.

Sacks (1990, p. 31) registra que: “Nos Estados Unidos, em 1817 Laurent Clerc, um professor surdo francês, junto com Thomas Gallaudet fundaram o *Asilo para Surdos de Hartford*”. A iniciativa teve tanto êxito que abriu espaço para surgir novas escolas em diversos lugares, as quais contavam com um significativo número de alunos surdos (1990, p. 31).

Em 1880, em um congresso em Milão que contava com uma grande maioria de ouvintes, foi decidido que a educação de surdos se daria em espaços institucionais, com a utilização do método oral. Essa proibição da língua de sinais prejudicou a vida cognitiva e social das pessoas surdas até as décadas de setenta e oitenta. Freitas (2015, p. 29) aponta que em 1960, graças à colaboração dos estudos linguistas de Stokoe é que começou a ser evidenciado e posteriormente provado que a língua de sinais era uma língua com os mesmos parâmetros das línguas orais. Fato esse que motivou pesquisas e revisões sobre o ensino oral (2015, p. 29). O autor registra ainda que no Brasil, em 1857, sob “a liderança do professor surdo francês Hernest Huet, também começou a organizar a educação de surdos, privilegiando o sistema de ensino gestual” (FREITAS, 2015, p. 30).

Muito tempo depois, Dom Pedro II em uma viagem à França, tomou conhecimento do método utilizado pelo professor L'Épée no *Instituto de Surdos de Paris* e convidou o professor francês Hernest Huet para realizar a educação dos surdos, fato esse que caracterizou um marco para a comunicação das pessoas surdas no Brasil (FREITAS 2015, p. 30).

Em estudos de Reily (2004) há o registro de que “o professor Hernest Huet fundamentou seus métodos educacionais na leitura labial, articulação da fala e auxílio da datilologia, tornando a língua de sinais francesa à base da Língua Brasileira de Sinais” (REILY, 2004).

Em 1857, Hernest Huet, mediante o apoio de Dom Pedro II, consegue fundar o *Instituto Imperial dos Surdos-Mudos*, atualmente denominado de *Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES)*. Contudo, foi somente a partir da década de sessenta, com o crescimento de diagnósticos de surdez, que também houve um crescimento de interessados em aprender.

A partir do surgimento da LIBRAS, o bilinguismo passou a ser um dos meios mais utilizados no processo de ensino-aprendizagem no Brasil, na medida em

possibilitava aos surdos a aprenderem a *Língua Portuguesa* e a *Língua Brasileira de Sinais*.

Com o passar do tempo Santos, (2013, 03) afirma que os surdos foram desenvolvendo sinais de acordo com seus conhecimentos, os quais foram sendo conceituados de forma a facilitarem a construção gramatical dos sinais, reconhecida hoje no Brasil como Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Uma vez reconhecida legalmente LIBRAS passou a ter uma gramática específica e regras para que seja executada de maneira correta, como a utilização gestual das mãos.

A Libras está cada vez mais sendo inserida nas instituições de ensino, principalmente nos cursos de ensino superior. Então para dar sequência à elaboração teórica, o próximo capítulo abordará os períodos históricos da educação superior no Brasil.

## 2.7 ENSINO SUPERIOR

No que tange ao Ensino Superior, “as primeiras universidades surgiram no Brasil na década de 1930”. Nesse cenário, destaca-se “em São Paulo a criação da *Universidade de São Paulo (USP)*, em 1934, e da *Universidade do Distrito Federal (UDF)*, em 1935”, que teve uma vivência curta, “sendo integrada pelo governo federal em 1935 a *Universidade do Rio de Janeiro - URJ*. A primeira universidade católica, a *Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ)* foi criada em 1940”. No período entre 1946 e 1960 “foram criadas dezoito IES públicas e dez IES privadas” (NEVES, MARTINS, 2014, p. 97).

Em 1964 ocorreu o Golpe Militar no Brasil, que instaurou um regime de ditadura que perdurou até 1985. Nesse período, os governos militares instauraram um projeto desenvolvimentista autoritário, com um processo amplo de internacionalização da economia. O sistema público de ensino superior, embora tenha se expandido não apresentava um crescimento em número de matrículas, fato que provocou a mobilização estudantil visando à sua ampliação. De acordo com Cunha (1975); Durham, (2003) afirmam que a demanda pelo ensino superior, neste período se deu em “função dos setores médios urbanos, os quais disputavam a promoção nas burocracias públicas e privadas por meio do investimento maciço na

escolarização e na obtenção de um diploma de ensino superior” (CUNHA, 1975; DURHAM, 2003).

Dentre as reclamações estudantis estava a falta de pesquisas dentro das universidades. Assim, nesse contexto que os governos militares introduziram reformas educacionais no ensino superior, com a proposta de atender as necessidades do desenvolvimento e de ajustá-lo às necessidades do desenvolvimentismo brasileiro. Pode-se destacar a “Reforma Universitária de 1968, que profissionalizou a academia, institucionalizou a pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) e incrementou uma política de formação de recursos humanos com vistas à criação do potencial científico tecnológico nacional” (NEVES, MARTINS, 2014, p. 97).

O sistema de ensino superior do Brasil se consolidou “ancorado em dois segmentos distintos: um público e um privado”. Atualmente o sistema é diversificado com IES: federais estaduais e municipais. Posteriormente, essa estrutura do sistema de ensino superior “foi formalizada na Constituição Federal de 1988 e normatizada na Lei Nacional de Diretrizes e Bases de 1996” (RANIERI, 2000).

Não vamos aqui nos aprofundar, posto que não seja o foco de nossa pesquisa, apenas registra-se os marcos principais para estabelecer o contexto do ensino docente no sistema superior de ensino.

A fim de dimensionar esse universo, Sampaio (2011), registra que:

[...] o Brasil conta com 2.416 IES, das quais apenas 304 são públicas; as 2.112 restantes são privadas (85,6%). Do total de IES, 193 são universidades, sendo 55,9% públicas; 139 são centros universitários; 2.044 são faculdades, a grande maioria privadas (92,1% das IES são não universitárias). Além destas, há quarenta institutos tecnológicos, todos públicos. Do total de 2.112 IES privadas, 40% já se declararam com fins lucrativos. Destas, 36 instituições possuem capital aberto na bolsa de valores (SAMPAIO, 2011, p.32).

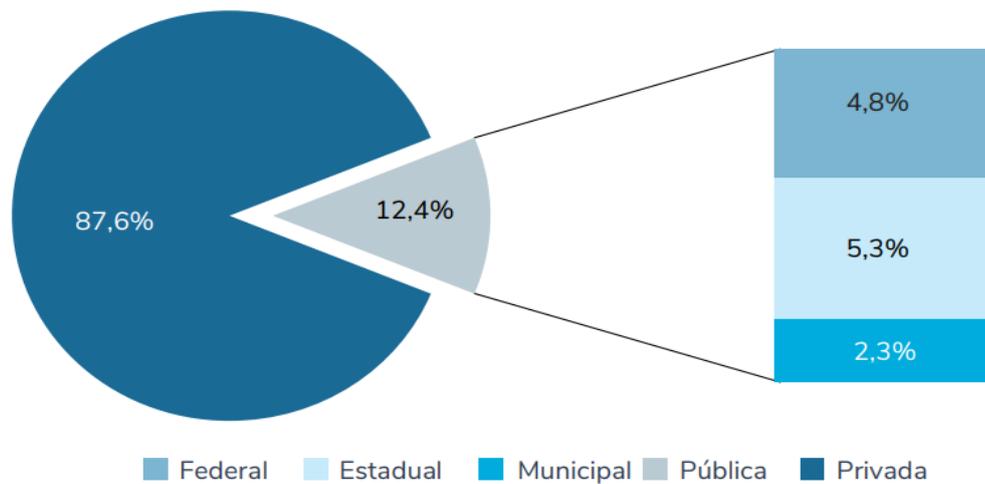
Para melhor visualização da dimensão do universo que abriga as universidades no Brasil, apresenta-se a tabela 2 que expõe o atual cenário:

**Tabela 2- Instituições de educação superior por organização acadêmica e categoria administrativa/2020**

Ano	Total	Universidade		Centro Universitário		Faculdade		IF e Cefet	
		Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
2020	2.457	112	91	12	310	140	1.752	40	n.a.

Fonte: Elaboração própria.  
Nota: n.a. = Não se aplica.

**Gráfico 1- Percentual do número de instituições de educação superior por categoria administrativa/2020**



Fonte: Censo da Educação Superior | 2020 - Notas Estatísticas, p. 11

O gráfico 1 demonstra o percentual do número de instituições de educação superior por categoria administrativa.

O gráfico apresentado está relacionado a tabela 3, no qual se observa que 87,6% das instituições de educação superior são privadas. Há 304 (112 + 12 + 140 + 40) IES públicas e 2.153 (91 + 310 + 1752) IES privadas; Em relação às IES públicas: 42,4% estaduais (129 IES); 38,8% federais (118); e 18,8% municipais (57). Nas últimas décadas o ensino superior no Brasil tem apresentado algumas características diferenciadas, dando ênfase ao aumento de pessoas nas instituições privadas.

Todas estas questões devem ser consideradas, devido ao grande aumento de acesso ao ensino superior e, conseqüentemente, o acréscimo também do corpo docente nas respectivas instituições, dando oportunidade também para as pessoas com algum tipo de deficiência.

### **2.7.1 Professoras surdas no universo docente superior**

Partindo do princípio de que a formação do docente surdo concretiza-se a partir de aspectos relacionados a sua compreensão do que é “ser professor”, faz-se necessário considerar algumas características que envolvem a função de docente conforme recomendam Filietaz e Oliveira (2018): [...] o desenvolvimento de uma

visão crítica sobre perspectivas teóricas, uma postura acadêmico científica, o exercício profissional, didático e pedagógico e o domínio dos conteúdos pedagógicos teóricos e práticos”. Essas características devem possibilitar a construção de conhecimento que envolvem “os diferentes níveis de uma atuação consciente e autônoma “por intermédio de uma formação continuada e ampla, que vá além “dos conhecimentos científicos articulados aos conteúdos curriculares, é preciso atentar para o fato de que a construção de seu saber profissional(ROLDÃO, 2005).

São várias as lutas das pessoas com deficiência por reconhecimento profissional e, o movimento dos surdos possui algumas referências na luta em busca de autonomia, inserção social e profissional, tais como a *Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS)*, o *Instituto Nacional de Educação de Surdos(INES)*,o *Instituto Phala*, os quais têm lutado em prol dos direitos e manutenção das conquistas da comunidade surda.

Em 1996, ocorreu a primeira formatura de mestres e doutores surdos no Rio Grande do Sul, através do o *Núcleo de Pesquisa em Políticas Educacionais para Surdos (NUPPES)*, ligado ao *Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*, além de formular currículos para a *Secretaria de Educação do Estado* e atuar na formação de professores (SILVA, 2012).

Em 2006, a *Universidade Federal de Santa Catarina* implantou o primeiro curso de *Letras Libras* a distância, que gerou a possibilidade das pessoas das mais diversas regiões se formarem (PÊGO; LOPES, 2014). Em 2013, a *Universidade Federal do Rio de Janeiro* ofereceu cursos de graduação presenciais voltados para a formação em *Língua Brasileira de Sinais (Libras)* (SOUZA; TOURINHO, 2013).

O que se percebe nos dados aqui levantados para a pesquisa é que, enquanto o estudante ouvinte não tiver conhecimentos sobre a Libras e o professor surdo depender de ter sempre consigo um intérprete, sempre haverá conflitos em relação a quem assume o protagonismo em sala de aula. Quer seja em razões de preconceito, ou por barreiras de comunicação entre docente surdo e estudantes ouvintes, os quais acabam recorrendo ao intérprete para esclarecer suas dúvidas.

Ainda que as diretrizes legais deixem muito nítido a função que cada profissional deve exercer no contexto acadêmico, nem sempre o *TILS - Tradutor e*

*intérprete de Língua de Sinais* e o professor surdo se apresentam de forma diferente diante dos alunos ouvintes, deixando dúvidas quanto aos papéis de cada um.

Os docentes surdos usuários de Libras precisam utilizar várias estratégias que possam reforçar a comunicação com os alunos ouvintes. Nessa questão, a tecnologia pode ajudar muito. Nesse sentido Gesser (2012, p. 133) argumenta que:

É bem possível que cada aluno ouvinte demonstre, em maior ou menor grau, dificuldades na habilidade de compreensão visual dos sinais. Por isso é importante que você, professor, fique atento a essas e outras características para poder criar uma zona de conforto para o aluno. Uma alternativa é desenvolver estratégias e técnicas para minimizar o estranhamento do aprendiz com a língua-alvo (GESSER, 2012, p. 133).

A sala de aula inclusiva, independente se é do nível básico ou superior, oferece oportunidades para que se estabeleça uma relação entre a professora surda e os alunos ouvintes.

Ao longo dessa pesquisa, através dos conceitos e teorias levantadas, foi possível apresentar os caminhos trilhados pelas pessoas surdas a fim de terem seus direitos reconhecidos. Contudo, em pleno século XXI, com o avanço da tecnologia, as redes sociais apresentando debates veementes em defesa da diversidade e dos direitos de todos de forma igual, com as famílias brasileiras cada vez mais empoderadas e conhecedoras de seus direitos, as escolas não podem mais ficar distantes dessa realidade.

Importante considerar a revogação do decreto 10.185/2019<sup>4</sup> que altera a contratação de técnicos- administrativos que neste caso dos surdos este decreto afetaria a contratação de tradutores intérpretes de LIBRAS que são indispensáveis para o convívio do surdo em um lugares onde predominam pessoas ouvintes, tirando assim um direito já conquistado.

Portanto as questões abordadas até aqui são muito importantes como suporte para a continuidade da pesquisa que a seguir nos apresentará os resultados alcançados.

---

<sup>4</sup> **DECRETO Nº 10.185, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019** Extingue cargos efetivos vagos e que vierem a vagar dos quadros de pessoal da administração pública federal e veda a abertura de concurso público e o provimento de vagas adicionais para os cargos que especifica.

### 3. QUEM SÃO AS PROFESSORAS SURDAS QUE PROTAGONIZARAM ESTE ESTUDO

Neste capítulo será apresentada a análise dos dados obtidos nas respostas do questionário aplicado com as professoras surdas. Ressaltando que seriam feitas entrevistas, em um primeiro momento, mas como não foi possível encontrá-las, mesmo que virtualmente devido aos seus horários, foi sugerido então que as respostas fossem encaminhadas por e-mail.

As questões enviadas são relacionadas às suas trajetórias acadêmicas desde o ensino básico até a sua situação atual nos espaços acadêmicos do ensino superior, envolvendo também questões de gênero.

#### 3.1 O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO E FORMAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR DAS PROFESSORAS SURDAS: ACESSO E ACESSIBILIDADE

Para alcançar uma análise reflexiva, a apresentação dos dados foi realizada transversalmente às respostas obtidas, através da aplicação do questionário, as quais foram confrontadas com os contextos teórico-bibliográficos, buscando realizar uma análise interpretativa e comparativa dos dados coletados.

Para uma melhor abordagem dos dados levantados entre as docentes, é importante explicar que, para efeito de análise, inicialmente, destacou-se quantas alunas tiveram acesso ao ensino público ou ensino em instituição privada no que diz respeito à escolarização básica, como pode ser visto na tabela 3:

Tabela 3 - Escolarização básica das professoras

Protagonistas	Escola Pública Não Bilíngue	Escola Pública Bilíngue	Escola Privada Bilíngue
Sol	X		
Alpha	X		
Vega			X
Sirius		x	

Fonte: Levantamento da pesquisa da Autora. Junho/2022.

Segundo as respostas obtidas, duas das professoras Sol e Alpha não frequentaram escolas bilíngues. Observa-se que apenas uma das professoras teve acesso ao ensino regular em uma instituição privada e bilíngue e a outra esteve em escola pública, mas também era escola bilíngue, segundo dados apontados na tabela 3.

O fato de estudar em escola regular traz à tona a realidade de que os surdos não convivem com outros surdos pelo fato destas instituições de ensino não serem bilíngues (que se comunica em duas línguas: Língua Brasileira de Sinais (L1) e Língua portuguesa escrita (L2). Como Gesueli (2006) fala da importância do contato das crianças surdas com a língua de sinais e com professores surdos, podemos traçar paralelos entre o ensino recebido e as dificuldades encontradas:

**“Estudei em escola pública regular.** Sim, foi bem difícil porque **naquela época não havia intérprete de Libras**, nem sala de recurso. Encontrei bastante dificuldade em acompanhar as aulas. Não havia nenhuma acessibilidade”. (Sol)

“Estudei em **escola pública.** Fui bem acolhida por ser uma única surda na escola regular. Quanto as **dificuldades foram principalmente a leitura e a escrita em Língua Portuguesa** na 1ª série. Repeti um ano na primeira série consegui melhorar a minha aprendizagem, e me esforcei bastante durante a educação básica”.(Alpha)

Essas professoras relatam que tiveram que enfrentar dificuldades originárias da falta de comunicação ou uma comunicação difícil.

Essas respostas de Sol e Alpha interagem com a busca de demonstrar a importância e o direito da equidade nas escolas, em todos os seus níveis de ensino, assim como em relação ao exercício da profissão de docente. Nessa reflexão encontra-se em Aguiar (2000, p. 290) a colocação que se partindo do princípio de que “a igualdade não equivale à uniformidade e de que a igualdade só fica assegurada se a diversidade não for aniquilada” (2000, p. 290). Em sua concepção:

[...] os projetos de liberdade humana, de felicidade social e existencial têm de se lastrear nas diferenças culturais, históricas, produtivas e gnosiológicas das sociedades. Terá sucesso o que amalgamar pacificamente essas tendências aparentemente díspares dos seres humanos, mas que são a expressão maior de sua riqueza e de seu potencial para sua tarefa cocriadora do mundo (AGUIAR, 2000, p. 290).

A educação é um direito humano e, considerando que os direitos humanos universais são indivisíveis e interdependentes, na medida em que se assegura os direitos das pessoas à educação, está implícito um conjunto de direitos humanos. Então temos duas outras realidades apresentadas pelas professoras Vega e Sirius

**“Não enfrentei dificuldades**, pois cresci em uma **escola bilíngue** para surdos, nomeada antigamente de escola especial.**Lá todos os profissionais utilizavam Libras**. Assim, pude adquirir minha construção de identidade cultural surda, tendo contato com outros colegas surdos, na escola que utilizava o método da educação bilíngue, com a valorização da Língua de Sinais como língua natural do surdo”. (Vega)

O testemunho de Vega nos remete a obra de Emmanuelle Laborit “O vôo da gaivota”, (2000, p.62), que nos faz entender de que forma uma pessoa descobre a sua identidade. Sendo Emmanuelle surda, construiu seu caminho e descobriu-se como diferente e, segundo suas palavras, podem então “alçar voos”. Voos que só foram possíveis a partir do momento em que se descobre diferente e depois de se identificar com um grupo social, de pertencer a uma comunidade, a uma cultura e, por que não exagerar, a uma língua. Uma língua que marca e fundamenta uma identidade e uma diferença. Os surdos querem ver suas diferenças respeitadas” (2000, p.62).

Seguido da realidade enfrentada por Sirius que nos conta que:

**“Toda minha educação básica foi na rede pública**, na **escola bilíngue** para surdos na minha cidade natal. Comecei a frequentar desde cedo. A escola existe a muito tempo.” (Sirius)

A partir da análise a respeito da escolarização das professoras surdas, consideramos as respostas em relação às dificuldades e a presença de acessibilidade durante a educação básica. Identificamos que 50% das participantes da pesquisa não tiveram acesso a métodos que lhes oportunizassem um reforço ou de ferramentas de acessibilidade.

As dificuldades encontradas por Sol ocorreram em função da descrença no potencial do aluno surdo. Conforme Lourenço (2005), cada aluno é um ser em desenvolvimento que depende de caminhos para desenvolver seu potencial como diz: “[...] A inclusão é um movimento que pretende aproximar a todos, sem que ninguém fique de fora. Todos nós a queremos e temos uma responsabilidade muito

grande, porque ela depende de cada um de nós para existir” (LOURENÇO, 2005. p. 520).

Alpha deixa claro “o acolhimento humano que obteve na escola (quanto ao preconceito e discriminação, não teve problemas), contudo, o despreparo para o ensino (dos professores)”. As dificuldades encontradas foram referentes a questão da acessibilidade (por não ter LIBRAS). Segundo Alpha: “Não havia acessibilidade e na época não tive nenhum atendimento especial”.

As outras duas professoras Vega e Sirius, não tiveram dificuldades, mas não podemos deixar de falar sobre a defasagem de professores surdos em determinadas áreas do conhecimento, como por exemplo matemática, história, geografia, estas professoras não enfrentaram esta dificuldade por estarem em escolas bilíngues onde os alunos convivem com os seus pares em igualdade de comunicação e tendo como facilitador da aprendizagem a sua língua de origem, neste caso a Libras. Lacerda & Mantelatto (2000, p.01) afirmam que:

“O bilinguismo visa à exposição da criança surda à língua de sinais o mais precocemente possível, pois esta aquisição propiciará ao surdo um desenvolvimento rico e pleno de linguagem e, conseqüentemente, um desenvolvimento integral”.

Podendo assim ser analisado o testemunho de Sirius a respeito do bilinguismo:

“Tive um ambiente linguístico sempre respeitado. **Libras como primeira língua e Língua Portuguesa como segunda língua.** Na época que a escola mudou de metodologia, de Comunicação Total para Educação Bilíngue, foi feita implementação da Educação Bilíngue na escola.” (Sirius)

Em relação ao acesso ao ensino superior, três professoras afirmaram que sentiam necessidade de se especializar e então surgiu o desejo de chegar até uma instituição de ensino superior, relatando que este foi o motivo que as influenciou e apenas uma delas foi por influência da família.

“**Comecei a sentir uma necessidade de me especializar em algo que eu tinha conhecimento e que pudesse ajudar outras pessoas**”. (Sol)

[...] porque **queria adquirir mais conhecimento** e desenvolver **meu caminho profissional**. (Vega)

Não, **eu mesma decidi por ingressar o ensino superior**. Consegui batalhar até me formar. (Alpha)

Essa questão da deficiência no âmbito dos limites impostos ainda é carente de estudos. Alguns autores da psicologia social têm dedicado seus estudos e pesquisas ao campo da deficiência a partir de análises que diferem do modelo biomédico. Nessa linha conceitual, no Brasil, os estudos mais conhecidos foram os de Satow (1997) e de Amaral (2002). Os quais contribuíram para expor a relação entre a deficiência e a sociedade, com abordagens sobre o preconceito e a construção da identidade na deficiência.

A conjuntura universitária é desafiadora e a adequação à vida acadêmica, principalmente para as pessoas com deficiência é, muitas vezes, difícil, devido às várias barreiras que lhes são impostas desde o processo seletivo, embora o panorama venha sendo modificado com o passar dos anos como nos diz Silva (2020):

As reivindicações e luta das pessoas com deficiência abriram caminho para o ingresso e a permanência no ensino superior. Além disso, impulsionaram transformações emergentes no campo pedagógico.

Um levantamento realizado por Monteiro (2018) mostra a relevante o movimento surdo, que vem conquistando espaço no ensino superior.

Iniciando com apenas um mestre surdo em 1998 e um doutor em 2003, o número saltou para um total de 151 pessoas com deficiência auditiva com formação superior até 2016. São mestres, doutores e pós-doutores ativos nos mais diversos segmentos. A maioria atua como pesquisador linguista com foco nos estudos das línguas de sinais.

Os dados evidenciam que o ingresso de pessoas com deficiência auditiva no ensino superior tem aumentado expressivamente. Nesse sentido, a minoria linguística que outrora foi estereotipada, agora se apresenta como protagonista que rompe pré-conceitos, barreiras do formalismo e paradigmas educacionais excludentes.

Contudo, mesmo que tenham assegurados os direitos de ingressar na academia e ter uma formação superior, os surdos continuam a buscar acessibilidade e a qualidade de ensino. Para isso, desafiam os mecanismos de exclusão e evidenciam claramente sua resistência e sua plena capacidade de poder estar nesse espaço (MONTEIRO, 2018, p. 01)

Assim temos uma nova realidade nas universidades, nas quais encontramos um número maior de pessoas com deficiência nos espaços acadêmicos, então podemos analisar nas falas das professoras como foi a questão da acessibilidade e quanto às barreiras nestes espaços, como foram recebidas e acolhidas segundo elas:

“Tinha intérprete de LIBRAS. Aprendi os conteúdos porque consegui esclarecer com a intérprete de LIBRAS. Estudei em uma universidade que foi excelente porque tinha intérprete de Libras e até os professores ouvintes usavam a Língua de Sinais. Também colegas surdos comunicavam através em LIBRAS. Aprendi muitas coisas.

“As barreiras foram a distância de locomoção até o polo.” (Sol)

“Fiz vestibular tradicional em ambos os cursos escolhidos. Quanto a acessibilidade, na primeira graduação não houve nenhuma acessibilidade. No segundo curso, teve vídeo em Libras feito pela equipe da universidade para o processo seletivo do curso .

Durante os anos do primeiro curso, não tive intérprete e usei leitura labial. Não encontrei dificuldades.

No segundo curso, a turma era composta por colegas surdos. Tive o acesso à Libras para comunicação e interação durante todos os anos de curso”. (Alpha)

“Quanto ao acesso ao curso superior, fiz e passei nos vestibulares. As aulas da minha graduação eram interpretadas pelo profissional intérprete de Libras.

Sim, há presença intérprete/tradutora de Libras durante o vestibular. E o vestibular há a tela branca grande em Libras as instruções e o enunciado das questões,

O mais difícil eram as viagens pela distância. E no segundo as barreiras eram a quantidade de palavras técnicas e a ausência de sinais. Com isso, era muito difícil de entender o conteúdo em si. “A carência do profissional intérprete na área do curso para ter mais conhecimento específico para interpretar.” (Vega)

“Sim, na primeira universidade que frequentei, eu tive intérpretes de Libras nas provas e traduções das provas também. E na segunda a prova foi em Libras praticamente.

Na primeira universidade já possuía intérpretes de Libras nas salas de aulas aos alunos surdos do ensino superior, na época não havia revezamento de intérpretes de Libras, era mesma intérprete numa aula de 4 horas. Já que no outro curso foi bem fácil, pois neste curso a Libras era a língua de instrução.” (Sirius)

É importante de salientar que as pessoas surdas são independentes, neste caso que fazem as suas coisas como qualquer pessoa, e que não é a surdez que os impedem de ter a sua vida, sua própria casa, seu trabalho e sua família sem depender de alguém, embora, por vezes, dependam de terceiros, em determinadas situações, especificamente quando envolve o fator da comunicação.

O intérprete de Libras tem como papel, ser o caminho comunicativo entre o surdo e o ouvinte. Seu papel é atuar como tradutor entre pessoas que compartilham línguas e culturas diferentes. Essa atividade estabelece táticas mentais na arte de transferir o conteúdo das explicações, questionamentos e dúvidas, viabilizando a participação do sujeito surdo em todos os assuntos, neste caso nos espaços educacionais da universidade.

Creio que uma ação de transformação social só é viável quando se respeitam os sujeitos envolvidos e suas necessidades. Tratando-se de um contexto educacional é necessário que haja no mínimo acessibilidade, pois após tantos

instrumentos legais implementados, podemos constatar nas falas das professoras que a realidade delas é de um ambiente acessível onde puderam contar com um profissional intérprete que fizesse a mediação na comunicação.

### 3.2 PROFESSORAS SURDAS, SUA OPÇÃO PELA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR EA QUESTÃO DE GÊNERO

No que tange ao ensino superior as mulheres surdas sempre estiveram ligadas ao curso de Pedagogia e licenciaturas, fator esse que reforça o estigma de que a mulher nasceu para o magistério e essa “feminização” da docência também incide sobre a comunidade surda (GARCIA, 2005). Esse estigma da mulher deficiente está presente na maioria das respostas ao questionário desta pesquisa.

Cabe ressaltar que a luta da mulher surda se torna maior na medida em que abarca as demais marcas de exclusão que envolve o “ser mulher”, os desafios de exclusão da deficiência. Ao entrevistar as mulheres professoras do ensino superior fica nítida a minoria que elas representam.

Ao explorar as respostas das questões sobre gênero no ensino superior as professoras, deixaram explícito que a questão de gênero e deficiência é muito importante e que precisam batalhar e não desistir mesmo não sendo fácil.

**“O ensino superior é uma oportunidade para as mulheres com deficiência.** Para elas, conseguirem e batalharem e concluírem o curso. Cada mulher com sua deficiência tem suas limitações, tem suas dificuldades e **tem que vencer os limites de ser mulher com deficiência de alguma forma**”. (Alpha)

“Extremamente importante, **antes da deficiência as mulheres são mulheres** e temos que olhar elas como mulheres, se precisam de algum acolhimento antes e depois. E **ver o que as mulheres precisam para estudar bem na faculdade sem desistir**”. (Sirius)

Sabe-se que infelizmente ainda a questão do preconceito e discriminação permeia o cotidiano das mulheres surdas, tanto no mundo do trabalho quanto no ambiente universitário, exigindo delas um alto grau de resiliência e superação. O campo social é demarcado por um campo de forças, que neste estudo permite analisar como se dá o acesso de mulheres surdas, tanto no seu direito de mulher e de surda.

Sobre o campo de força Bourdieu (1996) reflete que ele pode ser tanto um “campo de forças”, que constrange os agentes inseridos, quanto “um campo de lutas” no qual os agentes atuam de acordo com suas posições mudando ou não sua estrutura (BOURDIEU, 1996).

A sociedade brasileira tem naturalizado a ideia de manutenção margem social tudo que esteja fora do padrão convencional pré-estabelecido, incluindo assim a surdez. Ao considerar-se a possibilidade de conceber a deficiência, aqui especificamente a surdez, como sendo um efeito das relações de poder, cabe enquadrar este conceito como uma categoria social de análise. Sob essa ótica Thomson apud Queiroz (2007, p. 05) afirmam que:

[...] ao investigarem significados culturais atribuídos aos corpos que as sociedades consideram deficientes, os *feminist disability studies* fazem vasta obra crítica cultural. Primeiro, entendem a deficiência como um sistema de exclusões que estigmatiza as diferenças humanas. E em segundo lugar, revelam as comunidades e as identidades que os corpos que consideramos deficientes têm produzido (THOMSON apud QUEIROZ, 2007, p. 5).

O que fica evidente é que a agressão contra as mulheres surdas se estende por toda a estrutura social.

A reflexão que esta pesquisa permite é entender que a deficiência não é a única produtora de desigualdades, não constitui por si só o sujeito, mas tem a marca de ser mulher em uma sociedade machista, de ser negra, em uma sociedade racista, evidenciando assim uma série de condições que promovem a desigualdade e a exclusão social. Na concepção de Meletti (2006, p. 13) e compreendemos a deficiência como um fenômeno:

Constituído por meio de múltiplas determinações que não se restringem a manifestações orgânicas. O fenômeno da deficiência também é constituído e determinado pelas dimensões sociais, históricas e culturais, constitutivas da vida humana (MELETTI, 2006 p. 13).

Diante deste contexto histórico-social, um dos principais desafios das mulheres surdas é enfrentar os obstáculos e superar a negação e violação de seus direitos humanos fundamentais. Para tanto, elas precisam ter muita resiliência para irem avançando gradativamente, as vezes silenciosamente, implantando mudanças sociais, comportamentais e estruturais na sociedade brasileira, que apesar de adotar

um consistente marco normativo favorável à diversidade, contudo, na prática, ela fica restrita ao discurso.

Trazer essa relação das pessoas surdas com as pautas sociais se justifica na medida em que leva a uma melhor compreensão do exercício de poder perante tais sujeitos. Principalmente porque essas diversas formas de identidade e domínio de si carregam todo o peso de uma significação naturalizada e uma exclusão impostas as pessoas surdas e as mulheres ao longo de séculos. No caso dos surdos, ela se exerce nos próprios encontros que discursavam sobre a educação de qualidade (LAMBERG; OLIVEIRA, 2017, p. 7).

**“A sociedade ainda discrimina a questão do gênero. Devemos estar atentos para que isso não interfira na educação dos alunos. A Deficiência também se torna um limitador no ambiente de trabalho”.** (Sol)

**“[...] durante um longo período houve desigualdades, preconceitos e discriminações para as mulheres, porque precisavam ficar em casa para cuidar a família. As mulheres podem ingressar no Ensino Superior, porque buscam a qualidade de vida para adquirir mais conhecimento e profissional desenvolvimento, com objetivo de igualdade de gênero no mercado de trabalho. Também pensam que as mulheres com deficiências coitadas e protegidas em casa.** (Vega)

Nesse cenário, pode-se dizer que as mulheres menos favorecidas economicamente ou excluídas socialmente por alguma conjuntura social que tece as teias das relações sociais. Na concepção de (BOURDIEU, 2007) é nessa aparente obviedade dos elementos factuais das experiências vividas, no senso comum, que a sociedade tende a naturalizar as ações sociais.

Podemos analisar a seguir as falas das professoras frente o que as levou a quererem a docência do ensino superior:

**“Ser professora de LIBRAS de ensino SUPERIOR, é a realização de um sonho. Abriu minha mente, minha vida mudou, pois, me permiti aprender e ensinar a comunicação de uma forma diferente. Permitted que as pessoas surdas pudessem falar entre si de uma outra forma. Gratificante ver alunos, amigos aprendendo junto”.** (Sol)

**“Desistir nunca. Meu sonho sempre foi se ser professora de LIBRAS”.** (Sol)

**“Trabalho na universidade há 9 anos, lecionando somente na graduação. Quanto as barreira e dificuldades encontradas, sim, houve barreira de comunicação. Algumas pessoas conseguem se comunicar e outras não”.**

**“Como professora surda de ensino superior, pude aproximar a teoria e relacionar com minha prática docente”.** (Alpha)

**“Trabalho em uma instituição no RS que é pública. Estou lá há quase 9 anos e sempre no Ensino Superior. O motivo que me fez querer lecionar, foi vocação mesmo”.** (Vega)

No entanto todas estas questões de barreiras enfrentadas ao decorrer da sua vida acadêmica as professoras não desistiram e seguiram em frente com os seus propósitos de chegarem à docência no ensino superior. Vemos nas falas das professoras, que ser docente do ensino superior é realização de um sonho, outra aponta que pode aproximar a teoria da prática, vocação, por vários motivos diferenciados as levaram permanecerem no espaço que conquistaram e assim pretendem dar continuidade ao processo de aperfeiçoamento.

As professoras pretendem ir além aos seus processos de formação, apesar de já terem trabalho, pois esta é uma forma de obterem mais conhecimentos e de estarem num patamar mais equilibrado comparativamente aos seus pares ouvintes. Veja-se este caso:

“Continuar trabalhando fazendo cursos, assim...” (Sol)

“Quanto as metas é terminar o doutorado e retomar os projetos de extensão e de pesquisa após o doutorado.( Alpha)

“Fazer meu doutorado e continuar trabalhando nessa profissão que amo”. (Vega)

“Ter mais facilidades para participar nas reuniões, colegiados, projetos e encontros. Ter habilidade nos sistemas de projetos sem pedir ajuda”. (Sirius)

Assim, estas professoras precisam ter ciência do quanto a resiliência pode colaborar na luta contra os desafios. Segundo Riecken (2006), algumas características seriam necessárias para o desenvolvimento da resiliência, tais como: “autoconfiança, persistência, criatividade, bom humor e liderança, capacidade de produzir conhecimento, relacionamento interpessoal e capacidade de sonhar e aceitar desafios”, isso é válido para os professores surdos, (2006).

Ao mapearmos para essa pesquisa, toda a trajetória dessas mulheres aqui entrevistadas, desde sua infância ao magistério na Universidade, foi possível entender os surdos a partir do mundo dos ouvintes “A habilidade para superar e reagir aos desafios da vida. A capacidade de superar os golpes do destino ultrajante desafia a sabedoria convencional da nossa cultura” (WALSH, 2005a, p. 4).

“Desistir nunca. Meu sonho sempre foi se ser professora de LIBRAS .” (Sol)

“Não. Nunca pensei em desistir”. (Alpha)

“Nunca pensei em desistir da docência, pois amo minha profissão”. (Vega)

Para melhor fundamentar essa análise, apoiamo-nos em conceitos e significados do termo resiliência, embora não haja um consenso, para Vilete (2009, p. 7), o conceito é o seguinte: “A resiliência pode ser conceituada como um processo dinâmico que leva à adaptação positiva diante de uma adversidade e que envolve a interação entre processos sociais e intrapsíquicos de risco e de proteção”(2009, p. 07).

Ao findar as análises feitas temos uma certeza de que estas professoras surdas são muito resilientes em seus propósitos e não pensam em desistir dos seus propósitos e dos seus espaços já conquistados apesar de todas as barreiras que já enfrentaram e que ainda enfrentam.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o presente trabalho se buscou analisar a trajetória percorrida por quatro professoras surdas, docentes do ensino superior. Para entender esse panorama foi preciso debater as interações comunicacionais e sociais dos indivíduos, as diferenças entre as pessoas e os modos como essas diferenças são tratadas dentro das instituições e nas dinâmicas interpessoais e de ensino.

A questão do processo pedagógico e das interações nos espaços de construção do saber desde os aportes da Teoria Histórico Cultural, na qual as dinâmicas e as variáveis do mundo social são integradas na análise acerca da formação humana. Assim, desde os contributos de Vygotsky buscou-se especificar as interações de ensino e aprendizagem mediante a base das diferenças dentro do ensino superior.

As experiências das quatro mulheres, referidas ao longo de todo o estudo, indicam que cada sujeito vive, na sua individualidade, experiências distintas e que mostram que fenômenos iguais podem funcionar de diversas formas em diferentes pessoas.

Diante do cenário observado, as falas destas mulheres trouxeram contributos relevantes. Assim, nesta pesquisa existem diferenças entre as mulheres no que diz respeito às suas trajetórias educativas, profissionais e de participação na sociedade.

Deste modo, é necessário reconhecer que é possível efetuar-se diferentes caminhos de vida, já que as pessoas surdas têm os mesmos direitos das demais, embora, em certas situações, se vejam limitadas ou mesmo incapazes de seguir determinada opção por terem algumas barreiras que as impedem.

Por um lado, algumas das suas revelações corroboram o que os estudos relatam nomeadamente no que concerne à evolução educativa das surdas, por exemplo, nas questões da acessibilidade, que apesar de ainda terem algumas dificuldades a este respeito já se percebe uma evolução nestes espaços onde se encontram. Por outro lado, os seus depoimentos acompanham novos conhecimentos principalmente na questão de gênero, que permitem novas interações acerca da temática.

Considerou-se a experiência das mulheres no mundo do trabalho, especialmente das mulheres com surdez expondo a dupla vulnerabilidade ante a

não adequação a corpos e identidades padrões. Foi pontuado o conceito de divisão sexual do trabalho e como a remuneração, a distribuição de cargos e as oportunidades são diferentes com base no gênero do empregado.

Em decorrência, segundo foi colocado ao longo do presente estudo, a defesa do trabalho feminino, atrelado ao longo dos séculos para a sustentação das mulheres em um horizonte limitado de escolhas, seja do ponto de vista educacional, econômico, social e psicológico, não sendo possível falar-se em desenvolvimento humano sem a superação a divisão sexual do trabalho.

A construção dos direitos humanos deriva não de um acontecimento particular, mas de uma gama de ocorrências que mudaram o pensamento social ao longo dos séculos. Certamente, em períodos anteriores às declarações modernas de Direitos Humanos e as concretizações das ideias concederam verdadeira força legislativa a movimentos pela dignidade humana. Com o resultado, é difícil determinar certos contornos sociais que adequaram o surgimento ou enaltecimento de sentimentos como a empatia, que proporcionaram uma visão mais humana em relação aos direitos das mulheres no que tange os direitos trabalhistas na sua igualdade.

Por intermédio dos movimentos feministas do fim do século XIX, do século XX e que perduram até os dias atuais, é possível verificar a conquista de diversos direitos por parte das mulheres, em especial relativos à educação, de proteção em relação à violência doméstica e no que diz respeito a direitos reprodutivos, ainda que a igualdade de gênero não esteja em um horizonte muito próximo. A importância das teorias de gênero nos faz refletir e desconstruir padrões do que seja ser mulher ou o que seja ser homem na conjuntura de superação do trabalho.

A sustentação de estereótipos de gênero são fatores que aguçam as diferenças e nos mostra que são grandes os impedimentos ao desenvolvimento humano das mulheres. Isso porque o princípio de direitos humanos sobre o qual ponderamos presume o direito ao desenvolvimento em suas disposições, contudo, para que este efetivamente se realize, são necessárias categorias materiais, o que no caso das mulheres, não se torna concretizado.

Desenvolver essa pesquisa nos permitiu entender o cenário de políticas integracionistas, para tanto, é essencial combater as opressões, violências e

exclusões vividas por elas, uma tarefa complexa, que demanda uma grande mudança social.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Roberto A, R. de. **Os filhos da flecha do tempo: pertinência e rupturas**. Brasília: Letraviva, 2000.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- ARIÈS, P. **A história social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LCT, 1981.
- ARIEVITCH, I. M.; STETSENKO, A. Developmental Trajectories And Transformations Of cultural mediation: From Symbiotic Action To Psychological Process. In: YASNITSKY, A.; VAN DER VEER, R; M. FERRARI, M. (Eds.). **The Cambridge Hand book of Cultural-Historical Psychology**. New York: Cambridge University Press, 2014. p. 217-244.
- ASSIS, Dayane N. Conceição de. **Interseccionalidades**- Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2019.
- BARBOSA Polliana; DORZIAT, Ana. **Inclusão de surdos no ensino superior: as práticas pedagógicas sob o olhar de estudantes surdos**. Comunicações. Piracicaba v. 26, n. 3. p. 93-113, set. Dez. 2019. Disponível em: [https://www.metodista.br/revistas/revistas\\_unimep/index.php/comunicacoes/article/Vie/4081](https://www.metodista.br/revistas/revistas_unimep/index.php/comunicacoes/article/Vie/4081). Acesso em 16.07.2022.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARROSO, L. R. **Curso de Direito Constitucional Contemporâneo**. São Paulo: Saraiva, 2009.
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2008  
\_\_\_\_\_. **Razões práticas sobre a teoria da ação**. 9. ed. Papirus Editora. Campinas, SP, 1996.
- BRASIL. Lei n. 14.191/2021. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB**. (2021). Altera a Lei n. 9394/1996. Para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF.
- BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a **Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Brasília, 2005. Disponível em: Decreto nº 5626 (planalto.gov.br). Acesso em 23.04.2021.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil: texto consolidado até a Emenda Constitucional nº 64 de 04 de fevereiro de 2010**. Brasília: Senado Anais do V Seminário de Pós-Graduação – V SIMPÓS. V.5, 2018.

BENTO, A. (2012, Abril). Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade?. Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira), nº 64, ano VII (pp. 40-43). ISSN: 1647-8975.

BITTENCOURT, IV anise Gomes de Souza; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. **Experiências em Vigotsky**: contribuições teóricas-metodológicas e análise do contexto histórico-cultural dos estudos com indivíduos. Educação: Teoria e Prática/ Rio Claro, SP/ v. 31, n.64/2021. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educação/article/view/15018/12273>. Acesso em: 14 fev 2022.

BOGDAN, R. & Biklen, S. (1994). **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora.

BOCKORNI, B. R. S.; GOMES, A. F. A amostragem em snowball (bola de neve) em uma pesquisa qualitativa no campo da administração. Revista de Ciências Empresariais da UNIPAR, Umuarama, v. 22, n. 1, p. 105-117, jan./jun. 2021.

CADERMARTORI, Luiz Henrique Urquhart; GRUBBA, Leilane Serratine. O embasamento dos direitos humanos e sua relação com os direitos fundamentais a partir do diálogo garantista com a teoria da reinvenção dos direitos humanos. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rdgv/v8n2/v8n2a13.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2021.

CAMERON, Deborah. **Feminismo e Linguística Theory**. USA: ST Martins Press, 1992. In DORZIAT, Ana; LIMA, Niedja Maria; ARAÚJO, Joelma Remígio de. **A inclusão de surdos na perspectiva dos estudos culturais**. Revista espaço, Rio de Janeiro, n. 28, p. 16-27, 2007. Disponível em: [https://www.metodista.br/revistas/revistas\\_unimep/index.php/comunicacoes/article/view/4081](https://www.metodista.br/revistas/revistas_unimep/index.php/comunicacoes/article/view/4081). Acesso em 16.07.2022.

CAMPBELL, Fiona. K. (2009). RefusingAble(ness): A Preliminary Conversation about Ableism. *M/C Journal*. In: IVANOVICH, Ana Carolina Friggi; GESSER, Marivete. **Deficiência e capacitismo**: correção dos corpos e produção de sujeitos (a)políticos. Disponível em: Quaderns de Psicologia. Acesso em: 11.07.2022.

CAMPBELL, FionaKumari. *Inciting Legal Fictions*: Disability's Date with Ontology and AbleistBodyoftheLaw Griffith **Law Review**, London, v. 10, n. 1, p. 42-62, 2001.

CAURN. **Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. ABNT, 2020. Disponível em: [https://www.caurn.gov.br/wp-content/uploads/2020/08/ABNT-NBR-9050-15-Acessibilidade-emenda-1\\_-03-08-2020.pdf](https://www.caurn.gov.br/wp-content/uploads/2020/08/ABNT-NBR-9050-15-Acessibilidade-emenda-1_-03-08-2020.pdf). Acesso em: 09 dez. 2021.

CENCI, Adriane. **A retomada da defectologia na compreensão da teoria histórico-cultural de Vygotski**. 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt20-3680.pdf>. Acesso em: 14 fev 2022.

<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.185-de-20-de-dezembro-de-2019-234755397>. Acesso em 11 de fev. 2023

COELHO, Cristina M. Madeira. **Sobre desenvolvimento da infância e defectologia**: indícios do papel ativo do sujeito. Educ Foco, Juiz de Fora, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/20105/10690>. Acesso em: 14 fev 2022.

COELHO, Wilson Ferreira. **Psicologia da educação**. 1 ed. São Paulo: Pearson, 2014.

CONTE, Elaine; BASEGIO, Antônio Carlos. Tecnologias Assistivas: recursos pedagógicos para a inclusão humana. Revista Temas em Educação, João Pessoa, v.24, n. 2, p. 28-44, jul.-dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/20242/0> .Acesso em: 09 dez. 2021.

COSTA, Marisa Vorraber. Estudos Culturais e educação – um panorama. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel(Org). **Cultura, poder e educação**: um debate sobre Estudos Culturais em Educação, 2.ed. Canoas: Ulbra, 2011, p. 107-120.

COSTA, R. **A educação na Idade Média. A busca da sabedoria como caminho para a felicidade**: Al-Farabi e Ramon Llull. Dimensões-Revista de História da UFES, nº15. Dossiê História, Educação e Cidadania. Vitória: EDUFES. Ufes, Centro de Ciências Humanas e Naturais, EDUFES, 2003. Disponível em: Ricardo da Costa | Idade Média - Prof. Dr. Ricardo da Costa ([ricardocosta.com](http://ricardocosta.com)). Acesso em 13.07.2022.

CUNHA, L. A. C. R. A expansão do ensino superior: causas e consequências. **Revista Debate e Crítica**, n. 5, p. 27-58, 1975.

DAINEZ, Débora; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler**: desenvolvimento humano, educação e deficiência. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1093-1108, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/TDTBqYSsZbmcbwB3GBpnd9B/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 14 fev 2022.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução de Renata Gaspar. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

DINIZ D, CARINO G. **A necropolítica das epidemias**. El País; 9 Mar 2020. [citedon: 30 May 2020] Disponível em: A necropolítica das epidemias | Opinião | EL PAÍS Brasil ([elpais.com](http://elpais.com)). Acesso em: 16.01.22.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência?**São Paulo: Brasiliense, 2007.

DIZEU, Liliâne Correia Toscano de Brito; CAPORALI, Sueli Aparecida. **A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito**. Educação & Sociedade [online]. 2005, v. 26, n. 91. Disponível em: SciELO - Brasil - A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. Acesso em: 13.07.2022.

DORZIAT, Ana; LIMA, Niedja Maria; ARAÚJO, Joelma Remígio de. **A inclusão de surdos na perspectiva dos estudos culturais**. Revista espaço, Rio de Janeiro, n. 28, p. 16-27, 2007. Disponível em: <http://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/750>. Acesso em 02.11.2022.

DURHAM, E. **O ensino superior no Brasil: público e privado**. São Paulo: USP, 2003. (Documento de Trabalho, n. 3/03). Disponível em: <http://goo.gl/CJOMvi>.

ELIAS, N e SCOTSON, J. **Os estabelecidos e os outsiders**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FAZENDA, Ivani. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: Efetividade ou Ideologia**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

FERNANDES, D. **Práticas de ensino e de avaliação de docentes de quatro universidades portuguesas**. In: FERNANDES, D.; BORRALHO, A.; BARREIRA, C.; MONTEIRO, A.; CATANI, D.; CUNHA, E.; ALVES, P. (Orgs.). Avaliação, ensino e aprendizagens em Portugal e no Brasil: realidades e perspectivas. Lisboa: Educa, 2014. p. 97-135, v. 1.

FILIETAZ, M. R. P. **A qualidade da formação do tradutor e intérprete de língua de sinais: reflexões e considerações**. Pesquisa apresentada no Congresso Brasileiro de Educação Especial, São Carlos, 2008.

FLICK, Uwe. **Métodos de Pesquisa: introdução à pesquisa qualitativa**. Cap. 17: Observação e etnografia; Cap. 18: Dados visuais: fotografia, filme e vídeo; cp. 19: Utilização de documentos como dados. Rio de Janeiro: Artmed-Bookman, 2009.

FORTIN, M.F. realização. Luso

FREITAS, E. F. de. **Libras, abordagem teórica**. Senhor do Bomfim, Bahia, 2015.

G1- Canal de Notícias- Grupo Globo. População brasileira é composta por mais de 10 milhões de pessoas surdas | **Conhecimento Transforma** | G1 (globo.com). Acesso em 04.05.2021.

GARCIA, M. M. A., HYPOLITO, Álvaro M. e VIEIRA, Jarbas S. As identidades docentes como fabricação da docência. Educação e Pesquisa, Março de 2005, vol. 31, nº 1.

GESSER, Marivete; BLOCK, Pamela; MELLO, Anai Guedes de. **Estudos da deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social**. In.: Estudos da Deficiência: anticapacitismo e emancipação social. Curitiba, Editora CRV, 2020.

GESSER, Audrei. **Metodologia de Ensino em Libras como L2**. Florianópolis: Universidade Federal da Santa Catarina, 2010. Disponível em: [http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/metodologiaDeEnsinoEmLibrasComoL2/assets/629/TEXTOBASE\\_MEN\\_L2.pdf](http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/metodologiaDeEnsinoEmLibrasComoL2/assets/629/TEXTOBASE_MEN_L2.pdf). Acesso em: 20 dez. 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GOFFMAN, E. **Estigma. Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GOMES, C. P. P.; et al. A identidade profissional do professor: um estudo de revisão sistemática. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 247-67, 2013.

HOOKS, BEL *Frommarginto center*. Boston: South End Press, 1984.

\_\_\_\_\_. ***Ain't I a Woman – Black Women antifeminism***. 1ª Ed. 1981.

INEP. **Microdados Censo Escolar 2012**, Brasília, 2012. Disponível em: [ftp://ftp.inep.gov.br/microdados/micro\\_censo\\_escolar\\_2012.zip](ftp://ftp.inep.gov.br/microdados/micro_censo_escolar_2012.zip). Acessado em 29 de janeiro de 2016.

KAMERS, Michele. **A fabricação da loucura na infância: psiquiatrização do discurso e medicalização da infância**. Estilos da Clínica, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 153-165, jan./abr. 2013.

KLEIN, M. **Educação e Movimentos Surdos: histórias de rupturas e contestações** In: KARNOPP, Lodenir. Becker KLEIN, M. A língua na educação do surdo. Volume 1. Porto Alegre, Secretaria Estadual de Educação/ Departamento Pedagógico/ Divisão de Educação Especial, 2005, p. 15 - 24.

KLEIN, M. **Cultura Surda e Inclusão no mercado de trabalho**. In: THOMA, Adriana S.; LOPES, Maura C. A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação, Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004, p. 83-99

KUHLMANN JR. M. M. **Infância e educação Infantil: uma abordagem histórica**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

\_\_\_\_\_. **Educando a infância brasileira**. In. LOPES, E. M., FARIA FILHO, L. M., VEIGA, C. G. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte, Autêntica, 2000a, p. 469-496.

LABORIT, Emmanuelle. **O grito da gaivota**. 2ª ed. Tradução: Ângela Sarmiento. Tipografia Lousanense, Lda, 2000.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência**. Cadernos CEDES [online]. 2006, v. 26, n. 69. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/KWGSm9HbzsYT537RWBnBcFc/?lang=pt#>. Acesso em: 09 dez. 2021.

<https://diretorio.fgv.br/noticia/o-vazio-deixado-pelas-referencias-que-se-vao-ou-perdemos-bell-hooks#:~:text=bell%20hooks%2C%20assim%20mesmo%2C%20em,e%20n%C3%A3o%20em%20sua%20pessoa>. Acesso em: 11 de fev. 2023

LACERDA, C.B.F.; MANTELATTO, S.A.C. **As diferentes concepções de linguagem na prática fonoaudiológica junto a sujeitos surdos.** In: LACERDA, C.B.F.; NAKAMURA, H.; LIMA, M.C. (Org.). Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngüe. São Paulo: Plexus, 2000. p. 21-41.

LAMBERG, D. T; OLIVEIRA, G. T. S. **Mulheres surdas e a violência de gênero.** In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO– Women’s Worlds Congress. 2017. Disponível em: . Acesso em: 11 mar. 2020.

LEVY, Pierre. **Tecnologias da Inteligência.** O futuro do pensamento na era da informação. Editora 34. Tradução de Carlos Irineu da Costa, 1993.

LIMA, Natasha Alves Correia; ARAÚJO, Adele Cristina Braga; MORAES, Betania. **Problemas fundamentais da defectologia:** aproximações preliminares à luz do legado de Vigotsky. Revista Eletronica Arma da Crítica, ano 2, dezembro 2010. Disponível em: [http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/artigo\\_3\\_especial.pdf](http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/artigo_3_especial.pdf). Acesso em: 14 fev 2022.

LIMA, Sonia Ribeiro; ROSSETTO, Elisabeth; CASTRO, Solange. **O estudo da defectologia sob a perspectiva de Vigotsky.** PKP, vol 6, n 5, 2020. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/9794>. Acesso em: 14 fev 2022.

LOURENÇO. Érika. **Conceito e prática para refletir sobre a educação inclusiva.** Belo Horizonte. Cadernos da Diversidade, 2010.

LOUZADA et al, Juliana Cavalcante de Andrade. **A disciplina Libras na formação de professores:** desafios para a formulação de espaços educacionais bilíngües. Práxis Educativa, vol. 12, núm. 3, 2017, Setembro-Dezembro, pp. 864-886. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/894/89462648010/89462648010.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2021.

MAIA, A C. B. **Sexualidade e Deficiências Sensoriais: visual e auditiva.** In.: Sexualidade e Deficiências. São Paulo: Editora UNESP, 2006. p. 215-228.

MANTOAN, M. T. E. **A solicitação do meio escolar e a construção das estruturas da inteligência no deficiente mental:** Uma interpretação fundamentada na teoria de conhecimento de Jean Piaget. Campinas: Unicamp/Faculdade de Educação, 1991, tese de doutoramento.

MARTINS, Gilberto. de A. **Manual para a Elaboração de Monografias e Dissertações.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

MATTAR, F. Pesquisa de marketing. Ed. Atlas. 1996.

MELETTI, S. M.F. **Educação escolar da pessoa com deficiência mental em instituições de educação especial:** da política à instituição concreta. 2006. 125p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós – Graduação em psicologia). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

MELLO, Anahi. Guedes. **Deficiência, incapacidade e Vulnerabilidade: do capacitismo ou preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC.** *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 10, p.3265-3276, 2016.

MELLO, Anahi Guedes de; NUERNBERG, Adriano Henrique. **Gênero e deficiência: interseções e perspectivas.** *Estudos Feministas*, Florianópolis, 20(3): 384, setembro-dezembro/2012.

MENDONÇA, Fabiana Luzia de Rezende; ABREU, Fabricio Santos Dias de; COSTA, Marina Teixeira Mendes de Souza. **As contribuições da Teoria Histórico-Cultural e dos estudos de defectologia de Vigotski para a conceituação compreensão da pessoa com deficiência intelectual.** *Cadernos RCC#21*, volume 7, número 2, maio 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/862/534>. Acesso em: 14 fev 2022.

MICARELLO, H. **Formação de professores da educação infantil: puxando os fios da história.** In. ROCHA, E. A. C.; KRAMER, S. (Orgs). **Educação Infantil: enfoques e diálogos.** Campinas, SP: Papirus, 2011, p.432.

MONTEIRO, Suelen Santos. **Língua brasileira de sinais - LIBRAS na formação de professores o que dizem as produções científicas.** *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, ISSN-e 1982-5587, Vol. 7, Nº. 4, 2012, págs. 120-128. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6202590>. Acesso em: 20 dez. 2021.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta; MARTINS, Carlos Benedito. **Educação Superior e os Desafios no Novo Século: contextos e diálogos Brasil-Portugal**, 2014. Disponível em: \*Ensino superior no Brasil.pdf (ipea.gov.br). Acesso em: 13.07.2022.

NICOLAU, Stella Maris; SCHRAIBER, Lilia Blima; AYRES, Jose Ricardo de Carvalho Mesquita. **Mulheres com deficiência e sua dupla vulnerabilidade: contribuições para a construção da integralidade em saúde.** *Ciência & Saúde Coletiva*, 18(3):863-872, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/x4Ct7sJ4krY7wzGH5XX57nR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 dez. 2021.

OLIVEIRA, A. C, B.; SANTOS, A, C. B. dos; FLORÊNCIO, R.R. **Métodos e técnicas de pesquisa em educação.** *Revista Científica da FASETE* 2019.1. Disponível em: [metodos\\_e\\_tecnicas\\_de\\_pesquisa\\_em\\_educacao.pdf](#) (unirios.edu.br). Acesso em: 11.07.2022.

OLIVEIRA, Oséias Santos de, PEREIRA, Sueli Menezes, ZIENTARKI, Clarice. **As propostas da UNESCO e o panorama educacional brasileiro: pontos e contrapontos.** In: *XXIV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, III Congresso Interamericano de Política e Administração da Educação.* SANDER, Benno; FERREIRA, Eliza B. (Org.). Niterói(RJ): ANPAE; Vitória (ES):

UFES/CE/PPGE, 2009 – Edição Revisada. CD-ROM. (Série Cadernos ANPAE, n. 8. Disponível em: <[http://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2009/273.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/273.pdf)>. Acesso em: 12 mar. 2016.

OYAMA, Daniel Dantas. **Educação e Cibercultura: Pontos positivos e negativos.** Faculdade De Tecnologia De São Paulo, São Paulo, jan. 2011. Disponível em: [http://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/52265/mod\\_resource/content/1/Educacao\\_Cibercultura\\_AspectosNegativosPositivos.pdf](http://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/52265/mod_resource/content/1/Educacao_Cibercultura_AspectosNegativosPositivos.pdf). Acesso em: 20 dez. 2021.

PARKER, R. & AGGLETON, P. **Estigma, discriminação e AIDS.** Coleção ABIA: Cidadania e Direitos, n.º 1. Rio de Janeiro: ABIA, 2001.

PÊGO, C. F.; LOPES, B. **Reflexões acerca do curso de letras libras e suas contribuições para a construção de novas perspectivas na educação a distância.** In.: XI Congresso Brasileiro de Ensino Superior à Distância, 2014, Florianópolis/SC. AnaisESUD/2014. Disponível em: <<http://esud2014.nute.ufsc.br/anais-esud2014/files/pdf/128085.pdf>>. Acesso em 30 jan. 2015.

PEREIRA, J. de A. ; SARAIVA, J. M. **Trajetória histórico social da população deficiente: da exclusão à inclusão social.** SER Social, Brasília, v. 19, n. 40, p. 168-185, jan.-jun./2017

PEREIRA et al, Adriana. **Metodologia da pesquisa científica.** 1º edição. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2018.

PINAZZA, M. A. **John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância.** In: FORMOSINHO, J. O.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Orgs). *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro.* Porto Alegre: Artmed, 2007

PINHEIRO, L. R. S; DELLATORE, R. **Desafios da inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho: um estudo sobre a percepção dos envolvidos.** Perspectiva, Erechim. v. 39, n.148, p. 95-109, dezembro/2015. Disponível em: [https://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/148\\_537.pdf](https://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/148_537.pdf). Acesso em: 09 dez. 2021.

QUEIROZ, A. **Deficiência, saúde pública e justiça social.** Rev. Estud. Fem., Florianópolis, v. 15, n. 3, p. 827-829, dez. 2007. Disponível em: . Acesso: 12 mai. 2017.

RANIERI, N. B. S. **Educação superior, direito e Estado na Lei de Diretrizes e Bases.** São Paulo: Edusp, 2000.

REILY, L. **Escola inclusiva: linguagem e mediação.** Campinas: Papyrus, 2004.

RIECKEN, Claudia. **Sobreviver: instinto de vencedor: os 12 pontos da resiliência e a personalidade dos sobreviventes.** São Paulo: Saraiva, 2006. RICHARDSON, Roberto Jarry et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 1999.

ROCHA, Carlos Alves. **Metodologia de ensino na educação superior**. Curitiba: InterSaberes, 2013.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: que triangulação?**. In: ALONSO, L.; ROLDÃO, M. C. (Coord.). *Ser professor do 1º ciclo: construindo a profissão*. Coimbra: Almedina, 2005. p. 13-25. In: <https://ebooks.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/anais/cidu/assets/edicoes/2018/arquivos/357.pdf>

RUIZ, João Álvaro. **Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

RUPPEL, Cristiane; HANSEL, Ana Flávia; RIBEIRO, Lucimare. Vygotsky e a defectologia: contribuições para a educação dos estudantes com deficiência nos dias atuais. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v.8, n.1, p. 11-24, Jan.-Jun., 2021. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/Dialogoseperspectivas/article/view/10599>. Acesso em: 14 fev 2022.

SACKS, O. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. Tradução de Laura Teixeira Motta. – São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SÁ, Nídia Limeira de. **Existe uma cultura surda?** Disponível em: <http://www.eusurdo.ufba.br/>. Acesso em 16.07.2022.

SAMPAIO, H. O setor privado de ensino superior no Brasil: continuidades e transformações. **Revista Ensino Superior Unicamp**, Campinas, ano 2, n. 4, p. 28-43, jul. 2011. SCHWARTZMAN, J. O financiamento das instituições de ensino superior no Brasil. In: SOARES, M. S. A. (Ed.). **A educação superior no Brasil**. Brasília: Capes, 2002. Disponível em: <<http://goo.gl/XUAje9>>.

SANTOS; L. F.dos; ALMEIDA D. L. de. **Oficina de Língua Portuguesa: a segunda língua para surdos**. VIII Encontro da Associação brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, Londrina de 05 a 07 novembro. 2013.

SCOTT, Joan. Gênero: **uma categorial útil de análise histórica**. Educação & Realidade, 20 (2), 1995.

SEGNINI, Liliana. **O que permanece quando tudo muda?Precariedade e vulnerabilidade do trabalho na perspectiva sociológica**. Caderno CRH [online]. 2011, v. 24. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccrh/a/J6cHJGHPcFcdByFQWzQtmxM/?lang=pt#>. Acesso em: 09 dez. 2021.

SKLIAR, C. (Org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SILVA, Maria Agelica. **A criança com autismo no espaço escolar: contribuições da defectologia na contemporaneidade**. Cadernos RCC#21 • volume 7 • número 2

• maio 2020. Disponível em: <http://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/859/538>. Acesso em: 14 fev 2022.

SILVA, Rafael Soares; AMARA, Carmen Lucia Costa. **As contribuições da defectologia e da Teoria Histórico-Cultural no ensino de química para o deficiente visual: um estado da arte em Teses e Dissertações (2000-2019)**. Revista *Communitas* V5, N9 Jan.-Mar./2021. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/4699/168>. Acesso em: 14 fev 2022.

SILVA, B. G. da. **Memória e narrativas surdas: o que sinalizam as professoras sobre sua formação?** 2012. 128p. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, RS.

Silva, Reginaldo; artigo **“Os Surdos no Espaço Universitário: conquistas e desafios da educação inclusiva”** publicado na Revista *Diversa*. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/os-desafios-do-ingresso-de-estudantes-surdos-no-espaco-universitario/>. Acesso em : 02 nov 2022.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

SOUZA, J.; TOURINHO, N. **UFRJ cria primeira graduação presencial em Libras do Rio de Janeiro**. Disponível em: [http://www.ufrj.br/mostranoticia.php?noticia=14512\\_UFRJ-cria-primeira-graduacao-presencial-em-Libras-do-Rio-de-Janeiro.html#>](http://www.ufrj.br/mostranoticia.php?noticia=14512_UFRJ-cria-primeira-graduacao-presencial-em-Libras-do-Rio-de-Janeiro.html#>). Acesso em 04 dez. 2014.

STETSENKO, A. Natureculture in a transformativeworldview: Movingbeyondthe “interactionist consensus”. In: JOVANOVIĆ, G.; RATNER, C. (Eds.). **TheChallengesof Cultural Psychology**. London: Routledge, 2018a. p. 37-57.

\_\_\_\_\_. **Confrontingbiologicalreductionismfroma social justice agenda: Transformativeagencyandactiviststance. LiteracyResearch: Theory, Method, &Practice. 2018b.**

TAYLOR, Sunaura. **BeastsofBurden: Animal and DisabilityLiberation**. New York: The New Press. 2017.

UJIIE, N.T; PIETROBON, S. R. G. **O movimento a favor da infância no Brasil**. Cadernos do CEOM– Memória, História e Educação. Chapecó, SC, ano 21, n. 28, 2008. Disponível em: <file:///C:/Users/Acer/Downloads/166-497-1-PB.pdf> Acesso em: 01.02.21.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 4, p.861-870, dez. 2011.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas V: Fundamentos de Defectología. Aprendizaje Visor**. Madrid: 1997.

VIGOTSKY, L. S. **Historia del desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores**. Ed. Científico Técnica, Ciudad de la Habana, Cuba, 1987.

VILETE, L. M. P. **Resiliência a eventos traumáticos**: conceito, operacionalização e estudo seccional. Disponível em <http://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/2552>. Acesso em 27 mai. 2017.

WALSH, F. **Fortalecendo a Resiliência Familiar**. São Paulo: Rocca, (2005a).

ZANELLA, L. **Metodologia de Estudo e de Pesquisa em Administração**. Brasília: CAPES, 2013.

## ANEXOS

### ANEXO A – INSTRUMENTO /QUESTIONÁRIO PARA AS PROFESSORAS SURDAS

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO**

Caras Professoras, convidamos você a responder este questionário que é parte da dissertação intitulada ***Trajetória de professoras surdas no universo docente do ensino superior***, sob orientação da Prof.<sup>a</sup>Dr<sup>a</sup> Fabiane AdelaTonetto Costas. Sua identidade será mantida sob sigilo e suas respostas contribuirão sobremaneira para os estudos sobre gênero, surdez e docência na educação superior.

#### PARTE 1 – CARACTERIZAÇÃO DAS PROFESSORAS

- Nome da professora:
- Idade:
- Cidade onde mora:
- Instituição a que pertence:

#### PARTE 2 – ENSINO BÁSICO

- Como foi sua escolarização básica? Estudou em escolas especiais ou regulares? Públicas ou Privadas?
- Durante a educação básica você enfrentou dificuldades? Se sim, quais?
- Havia acessibilidade?
- Além da escola, que outros tipos de apoio pedagógico você teve acesso?
- Para você, qual o papel a escola deve desempenhar no que tange as questões de gênero e deficiência?

## ENSINO SUPERIOR – COMO ACADÊMICA

- Algo ou alguém te influenciou a ingressar no ensino superior? Se sim, podes falar a respeito?
- Qual o curso que você fez?
- Como foi sua forma de acesso ao ensino superior?
- Você teve acessibilidade durante o processo seletivo? Fale sobre isso.
- Fale sobre as barreiras que você encontrou durante a graduação.
- Quais as ações de permanência oferecidas pela universidade durante a sua formação? Você teve incentivo para continuar? Qual?
- Você acha importante o ensino superior para as mulheres com deficiência? Por quê?
  
- Nome da instituição onde trabalha?  
Pública( )estadual ( ) federal ( ) instituto ( ) Particular ( )
- Tempo de profissão docente?
- Por que você optou pela licenciatura?  
( ) vocação  
( ) facilidade de acesso  
( ) pensava ser professor  
( ) somente para ter uma graduação  
( ) outra. Qual?
- Você percebe barreira (s) relacionada(s) à questão de gênero no seu ambiente de trabalho? Se sim, qual (is)?
- Para você, o que é ser uma professora surda de ensino superior?
- Você já pensou em desistir da docência por algum motivo? Qual (is)?
- Quais as metas que você ainda almeja alcançar na sua vida profissional?

**ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**  
**TRAJETÓRIA DE PROFESSORAS SURDAS NO UNIVERSO DOCENTE DO**  
**ENSINO SUPERIOR**

Pesquisador responsável: Luiza Cátie Da Rosa Oliveira;

Orientadora do estudo: Fabiane Adela Tonetto Cotas;

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria / Programa de Pós-Graduação em Educação.

Telefone para contato: (55) 991428839

E-mail: lulucat26@yahoo.com.br

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão.

Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

**OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

Discutir teoricamente alguns pressupostos e conceitos associados às relações gênero e deficiência;

Identificar o comportamento das professoras diante de questões relacionadas às relações de gênero e deficiência no mundo do trabalho;

Analisar questões referentes à discriminação e preconceito, igualdade de gênero no espaço universitário.

Em caso de desconforto o participante tem liberdade para interromper a observação ou entrevista.

- Se você concordar em participar do estudo, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo. A menos que requerido por lei ou por sua solicitação, somente o pesquisador, a equipe do estudo e o Comitê de Ética<sup>16</sup> independente terão acesso a suas informações para verificar as informações do estudo.
- O período de desenvolvimento desse estudo ocorrerá entre setembro de 2020 a dezembro de 2022 e os participantes tem o direito de retirar o consentimento a qualquer tempo sem qualquer prejuízo da continuidade do acompanhamento.

## Consentimento da participação da pessoa como sujeito

Eu, \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar do estudo A Educação Superior como espaço de emancipação para mulheres com deficiência, como sujeito. Fui suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo. Sobre a minha decisão em participar nesse estudo.

Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes.

Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido, ou no meu acompanhamento/ assistência/tratamento neste Serviço.

Local e data \_\_\_\_\_

Nome e Assinatura do sujeito ou responsável: \_\_\_\_\_

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Santa Maria \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_ de 20\_\_

Luiza Cátie da Rosa Oliveira