



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
CENTRO DE ESTUDOS AVANÇADOS MULTIDISCIPLINARES PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA

SIMONE APARECIDA DOS SANTOS

O DIREITO AO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO
UM DIREITO HUMANO PARA PESSOAS SURDAS

BRASÍLIA-DF
2017

SIMONE APARECIDA DOS SANTOS



O DIREITO AO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO UM DIREITO HUMANO PARA PESSOAS SURDAS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Direitos Humanos e Cidadania. Linha de pesquisa: Educação em/para Direitos Humanos e Cidadania.

Orientadora: Prof.^a Dra. Regina Lúcia Sucupira Pedroza

Brasília-DF
2017



Dissertação de autoria de Simone Aparecida dos Santos, intitulada “O DIREITO AO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO UM DIREITO HUMANO PARA PESSOAS SURDAS”, apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania da Universidade de Brasília. Área de concentração: Educação em/para Direitos Humanos e Cidadania. Defendida e aprovada pela banca examinadora abaixo assinada em 27 de novembro de 2017.

Prof.^a Dr.^a Regina Lúcia Sucupira Pedroza
Orientadora (Instituto de Psicologia – UnB)

Prof.^a Dr.^a Cristina Massot Madeira Coelho
Membro (Faculdade de Educação – UnB)

Prof.^a Dr.^a Lúcia Helena C. Zabotto Pulino
Membro (Instituto de Psicologia – UnB)

Prof.^a Dr.^a Nair Heloisa Bicalho de Sousa
Suplente (Universidade de Brasília – UnB)

Brasília
2017

No meio do caminho

No meio do caminho tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
tinha uma pedra
no meio do caminho tinha uma pedra.
Nunca me esquecerei desse acontecimento
na vida de minhas retinas tão fatigadas.
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho no meio
do caminho tinha uma pedra.

Carlos Drummond de Andrade

AGRADECIMENTOS

Agradeço, especialmente, a Deus por todos os momentos estar presente e colocar pessoas amigos e leais durante esta jornada.

A minha família e sua presença me apoiando e incentivando. A Meu Cheiro, Biel e Camilinha, por formarem esta família tão especial.

Aos meus pais e irmãos que mesmo que sem entender os motivos que me levaram a fazer o mestrado, suas críticas serviram como motivo de inspiração.

A minha, irmã de alma e companheira, obrigado pelas “sessões de terapias” na conquista deste meu sonho.

Aos meus amigos, Pe. José Xavier, Vanda e Mike, Nete e Arlindo, Kelly e Hilton, Wal e Audrim, por me incentivar e por me aconselharem nos momentos mais difíceis em conciliar a vida familiar, espiritual e acadêmica como uma realidade, sonho e vidas que se entrecruzam e se auto auxiliam em nosso desenvolvimento e aprendizagem como humanos. Vocês fazem a diferença em minha formação humana. Muito obrigada!

À professora Regina pelas orientações, pelas discussões teóricas tão necessárias para a produção desta pesquisa e minha transformação pessoal e profissional. Obrigada por ter aceitado sonhar este desafio comigo: a utopia de um sonho só se concretiza coletivamente. Pelo seu carinho e paciência.

As professoras pela admiração e força repassadas durante todo o processo desta pesquisa com suas contribuições, seus conhecimentos e principalmente pela humanidade: Lúcia Pulino, Nair, Maria Helena, Cristina e Cléria (*in memoriam*).

A todos os participantes da pesquisa, sem vocês não seria possível como materializa-la com suas subjetividades, tenho certeza que será uma contribuição real e um produto de conhecimento para novos avanços.

Meu muito obrigada.

Ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania da Universidade de Brasília (PPGDH), a todos os professores e professoras que contribuíram para o meu desenvolvimento e aprendizagem, para uma formação para a vida.

À turma do Segundo Semestre de 2015: Tarsila, Clawdemy, Luana, Diego, Jefferson, Rafael, Juan, Pedro, Nailah, Lourival, Daiara, Luciana, Natália, Aldenora, Ariadne, Wellington, Maíra e Rodrigo: amizade, trocas dialógicas e o sentimento de pertencimento, fizeram a

diferença para mim. Meu muito obrigada por fazer parte desta turma que realmente me mostrou que unidade/multiplicidade não precisam ser dicotômicas.

A todas e todos do laboratório de pesquisa Àgora, especialmente suas idealizadoras e as mestrandas e doutorandas que de coração e mente aberta uniram à psicologia, educação e direitos humanos como práxis. Obrigada pelos diálogos cheios de possibilidades ovas e reflexões esmeradas.

RESUMO

O presente estudo é uma pesquisa qualitativa que dialoga com as percepções, sentimentos e concepções de educando/a que se autodeclara na condição de pessoa surda ou deficiente auditiva com o direito ao acesso à educação superior como um Direito Humano. Foi feita uma breve história na Psicologia da Teoria Histórico-Cultural e suas contribuições para o tema. Revisitamos as concepções sobre a pessoa com deficiência, os distintos conceitos e fundamentos complexos dos Direitos Humanos e suas contribuições para a pessoa surda. Analisamos a Educação em/para Direitos Humanos, como uma alternativa propositiva para desvelar o direito à educação como um direito fundamental para todas as pessoas surdas. Fizemos um recorte dos ordenamentos jurídicos, internacionais em normativas nacionais em direitos positivados e, ainda, não positivados, que dispõem e regulam o direito à educação para todos, que discorrem sobre o direito da pessoa surda e deficiente auditiva/o ao acesso à Educação Superior. Nesse mote, verificamos como ocorre o Vestibular e o PAS (Programa de Avaliação Seriada), da Universidade de Brasília (UnB), para o acesso desse/a educando/a, descrevendo os atendimentos oferecidos. Nesse escopo, compreendemos pelas análises de percepções, de sentimentos e de concepções, narrados pelos sujeitos da pesquisa sobre como se autodeclararam em relação à sua identidade, os direitos humanos, o direito à educação, a escola inclusiva, enfim, o direito ao acesso à Educação Superior. Como recorte, o direito ao acesso à educação universitária no Distrito Federal, pela UnB. O local da pesquisa foi em uma escola pública inclusiva de Ensino Médio, em uma cidade satélite da periferia, do Distrito Federal (DF). Participaram deste estudo dez educandos/as do 2º e 3º ano. O resultado desta pesquisa indica que, ainda, há muito o que se fazer, para que os direitos humanos sejam conhecidos e respeitados. O desejo de cursar uma faculdade foi expressivo neste grupo de educandas/os, que evidenciaram existir barreiras atitudinais, metodológica para se ter o acesso a esse nível de ensino. Alguns afirmaram desconhecer o que era a Universidade de Brasília e ser pública. Concordamos com todos aqueles que lutam pelo reconhecimento de uma educação que contemple e atenda às necessidades desse grupo de minoria linguística, e, que, tem tido seus direitos de acesso ao Ensino Superior violado pela atual estrutura escolar, reprodutora dos interesses capitalistas da classe dominante.

Palavras-chave: Direitos humanos. Direito à educação superior. Surda/o. Deficiência auditiva.

ABSTRACT

This study is a qualitative research that dialogues with the perceptions, feelings, and conceptions of students who declare themselves deaf or hearing-impaired with the right to access higher education as a human right. This paper provides a brief history of Cultural-Historical Psychology and its contributions to the subject matter. This paper also reviews the conceptions of a person with disabilities, distinct concepts, and complex fundamentals of human rights and its contributions to the deaf person. This paper analyses the education in and for human rights as a propositional alternative to reveal the right to education as a fundamental right to all deaf people. A clipping of the legal system, international in national normative on positivized rights, as well as the ones not yet positivized, features and regulates the right to education to all, which discourses on the right of the deaf and hearing-impaired person to access higher education. On this subject matter, we verified how the University of Brasilia (UnB) Entrance Exams and *PAS – Programa de Avaliação Seriada* (Serial Evolution Program) occur so the students have access to education, describing the services offered. On this scope, we understand by the analyses of perceptions, feelings, and conceptions reported by the subjects of this research, concerning how they declare themselves regarding their identity, the human rights, their right to education, the right to an inclusive school, and at last, their right to higher education. As a clipping, the right to access college education in Distrito Federal, at UnB. The research occurred at a high school inclusive public school, in a satellite city in Distrito Federal (DF). Ten students (juniors and seniors) were part of this research. The results of this research show that there is still a lot to be done, so the human rights become known and respected. The desire of attending college was expressed in this group of students who reported encounter attitudinal and methodological obstacles to access this level of education. Some students affirmed they did not know the University of Brasilia, nor the fact that UnB is a public school. In this paper, we agree with all people who fight for the recognition of an education that contemplates and meets the necessities of this minority linguistic group who has their rights to access higher education violated by the current educational structure, which merely reproduces the interests of the capitalists and the dominant class.

Keywords: Human rights. Right to higher education. Deaf person. Hearing-impaired person.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Sinal de Direitos Humanos.....	137
Figura 2 – Escolhida por Silvania	139
Figura 3 – Escolhida por Samara.....	141
Figura 4 – Escolhida por Elias.....	141
Figuras 5 – Escolhida por Susi	142
Figura 6 – Escolhida por Ezequiel.....	142
Figura 7 – Escolhida por Emanuele.....	143
Figura 8 – Escolhida por Emanuel	147
Figura 9 – DEficiente auditivo/a e surdo/a.....	156
Figura 10: Escolhida por Emanuel – Como estou me sentindo agora?	162
Figura 11 – Escolhida por Silvania – Como me sinto nesse momento?.....	164
Figura 12 – Escolhida por Enocke: Como estou me sentindo?	166

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Análise do sujeito surdo de acordo com os diferentes olhares históricos.....	68
Tabela 2 – Protagonistas da pesquisa	129

LISTA DE SIGLAS

CF – Constituição Federal

DF – Distrito Federal

DH – Direitos Humanos

DNEDH – Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos

DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos

EDH - Educação em e para os Direitos Humanos

GDF – Governo do Distrito Federal

IIDH – Instituto Interamericano de Direitos Humanos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Libras – língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação

ONG – Organização Não Governamental

ONU- Organização das Nações Unidas

PMEDH – Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos

PNDH – Programa Nacional de Direitos Humanos

PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 – TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: DIÁLOGOS ENTRE O CONCEITO DE DEFICIÊNCIA E O DESENVOLVIMENTO HUMANO PARA RECONHECER OS SURDOS PARA OUTRAS COMPREENSÕES	22
1.1 PSICOLOGIA: NÃO LÊ A SUA ALMA, ESTUDA PARA COMPREENDER AS POSSIBILIDADES INCONTÁVEIS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO	24
1.2 AS MÚLTIPLAS VISÕES CONCEITUAIS SOBRE DEFICIÊNCIA	34
1.3 A PROBLEMATIZAÇÃO DO CONCEITO DEFICIÊNCIA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL DE VIGOTSKI PARA NOVAS POSSIBILIDADES	44
CAPÍTULO 2 – DIREITOS HUMANOS: UMA PRODUÇÃO DE/PARA HUMANOS A SE DESMITIFICAR	58
2.1 O SABER HISTÓRICO COMO RECONHECIMENTO PARA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	63
2.2 HISTORICISMO, HISTÓRIA CRÍTICA E CULTURAL DA EDUCAÇÃO DE SURDOS	65
2.3 NARRAR A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS COMO UM EXERCÍCIO PARA UMA EDUCAÇÃO EM E PARA OS DIREITOS HUMANOS	68
2.4 AS PESSOAS SURDAS/OUVINTES: UMA HISTÓRIA INSEPARÁVEL ..	72
CAPÍTULO 3 – A PESSOA SURDA E OS DIREITOS HUMANOS	83
3.1 SER SURDO E O SER DEFICIENTE AUDITIVO: DIREITOS HUMANOS PARA TODOS	83
CAPÍTULO 4 – O ACESSO À UNIVERSIDADE PÚBLICA GRATUITA: UM SONHO POSSÍVEL REALMENTE PARA TODOS?	105
4.1 ESCOLA, ESPAÇO PRIVILEGIADO DA EDUCAÇÃO	106
4.2 O ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO UM DIREITO HUMANO	108
4.2.1 Programa de Avaliação Seriada (PAS)	111
4.3 O ACESSO COMO DIREITO À EDUCAÇÃO SUPERIOR PELO VESTIBULAR TRADICIONAL DA UNB.....	116
OBJETIVO GERAL	122
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	123
CAPÍTULO 5 – METODOLOGIA	124
5.1 REALIZAÇÃO DA PESQUISA: UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.5
5.2 CAMPO E TEMPO DE PESQUISA: UM LOCUS DE VIVÊNCIA DO OUTRO	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
5.3 APRESENTANDO OS/AS SUJEITOS/AS DA PESQUISA	1288

5.4 ENTREVISTAS INDIVIDUAIS: UM DIALÓGO INTERACIONAL FACE A FACE	1299
5.5 GRUPO FOCAL: A EMERSÃO DE NOVIDADES INFORMACIONAIS	12530
CAPÍTULO 6 – RESULTADOS E DISCUSSÃO	133
6.1 RESUMO DAS ENTREVISTAS INDIVIDUAIS: CONTEXTOS PRINCIPAIS	1343
6.2 GRUPOS FOCAIS: DIÁLOGOS INTERATIVOS ABERTOS	134
6.3 EIXO TEMÁTICO CONCEPÇÕES DE DIREITOS HUMANOS: EDUCAÇÃO EM/PARA OS DIREITOS HUMANOS.....	135
6.4 EIXO TEMÁTICO – A AUTODECLARAÇÃO: SER SURDO/A OU SER DEFICIENTE AUDITIVO/A – UMA CONCEPÇÃO IDENTITÁRIA, PERCEPÇÃO DA ESCOLA INCLUSIVA QUE ESTUDAM	156
6.5 EIXO TEMÁTICO – UM DIREITO HUMANO FUNDAMENTAL POSSÍVEL PARA TODOS: PERCEPÇÕES, SENTIMENTOS, VONTADES, SONHOS DE PESSOAS SURDAS SOBRE O DIREITO AO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR	177
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	19494
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	1988
ANEXO A – POR UM PHIL	210
ANEXO B – FIGURAS DO GRUPO FOCAL.....	211

INTRODUÇÃO

Este estudo se insere na atual temática sobre a "ressignificação do espaço escolar" (CANDAUI, 2007a; 2007b), para uma sociedade inclusiva, que fundamenta na promoção da educação em/para os direitos humanos interdependente do direito à educação como um direito humano fundamental. Nesse prelo, entendemos que esses espaços escolares, inclui a universidade, como um *locus* para construirmos uma sociedade mais equânime (CHAUÍ, 2001). Segundo Sacavino (2007, p. 458), "a educação entendida como um Direito Humano é um tema ainda pouco trabalhado desde o ponto de vista conceitual. É mais abundante a bibliografia que trata da educação para e em Direitos Humanos", o que legitima a questão da necessidade de advogar em favor do acesso ao direito à educação, de educandos/as surdos/as e deficientes auditivos/a, na área de conhecimento, como produção coletiva científica, como os Direitos Humanos e Cidadania (BRASIL, 2013,2014; MJC/SEEDPD, 2015, PULINO, 2016).

Para impor uma transformação no atual modelo de educação hegemônica, que determina os níveis educacionais obrigatórios e as pessoas que podem ter o direito ao acesso à Educação Superior é preciso uma ruptura de paradigmas dominantes. A partir das argumentações analíticas críticas, Giroux (1988) defende as presenças dos pressupostos da educação dominante, que não somente deixam de compreender a escolarização como um processo cultural, como não a se faz reconhecer. Para esse autor, são nos espaços escolares que se gestam forças de resistências que aliados a outros segmentos sociais, com a participação crítica de educadores/as e educandos/as podem emergir na escola, como parte de uma reposta frente à imposição dessa cultura escolar dominante. Essa defesa contribui para o reconhecimento da educação de pessoas surdas: deficientes auditivos/as e surdos/as.

No entanto, para Giroux (1988), isso não acontece na realidade, por a mesma privilegiar um conhecimento isolado. O preço para esse funcionalismo escolar é alto, pois o sistema educacional é enxergado como separado da realidade, por essas tensões e antagonismos que caracterizam a sociedade mais ampla. Respondendo a essas tensões, promover espaços de diálogos, de trocas de interrelações, narrar as falas destes *diferentes* interlocutores como sujeito/a de suas especificidades, gerando novas possibilidades de construir compromisso com sua realidade, para além da educacional, passam a ser caminhos contra o funcionalismo de um sistema escolar que não prevê a sua formação humanística.

Para efetivar a universidade como fundante para formação emancipatória, autônoma, respeito à diversidade humana, como uma perspectiva holística cidadã, torna-se precípuo o

reconhecimento do direito humano/direito ao acesso educativo para as pessoas surdas. A evocação das responsabilidades, deste espaço acadêmico de ensino superior, necessita de políticas públicas afirmativas que efetivem o direito à Educação Superior para as pessoas com deficiência.

A partir dessa problematização, que envolvem as pessoas surdas e seus direitos à Educação Superior, que se concretiza em barreiras de acesso a esse nível mais elevado de ensino, precisamos ter como orientação o lema *Nada sobre nós, sem Nós* da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência de 2006 (BRASIL, 2014). Este ordenamento jurídico reconhece ações e políticas públicas afirmativas educacionais, como premissas às suas participações, as escutas de suas narrativas, suas percepções, seus sentimentos, concepções sobre a temática que os/as envolvem em sua vivência como pessoas, que fazem parte da diversidade da condição humana, em prol de avanços para a sua dignidade de vida.

Conforme as deliberações normativas desse documento internacional, o reconhecimento é a palavra-chave, para uma Educação *em/para* os Direitos Humanos desses educandos/as, que é inerente ao direito à educação, que valoriza a sua autonomia e independências individuais, inserido a liberdade para escolher sua educação, acessibilidade aos meios educacionais, sociais, culturais, informacionais e comunicativos para o pleno gozo de todos os Direitos Humanos e liberdade fundamentais que sucedem a eles (SACAVINO, 2007 ; BRASIL, 2013)

Destarte, reconhecer o direito à educação das pessoas surdas, legitimando suas necessidades educacionais especiais quanto ao direito linguístico e cultural é caminhar para a promoção de sua dignidade humana. A falta de pesquisas em nível acadêmico de pós-graduação no Brasil que discute a Educação para as pessoas surdas na perspectiva do acesso à Educação Superior, pela mediação linguística em Libras, como um Direito Humano, universal, interdependente, indissociável e inalienável reflete que temos um longo caminho a percorrer.

Nesse sentido, Boaventura de Sousa Santos (1995), nos encoraja a pensar em novos processos de construção do saber. Esclarece que um projeto educativo emancipatório precisa ser orientado para combater a trivialização do sofrimento, por via de produzir imagens desestabilizadoras a partir do passado concebido não como fatalidade, mas como produto da iniciativa humana.

Portanto, articular e realizar uma pesquisa científica, que abrange o contexto de ciência para psicologia, as contribuições desta por meio da Teoria Histórico-Cultural, de Vigotski alinhada à Teoria Crítica dos Direitos Humanos para uma Educação *em/para* os Direitos Humanos (EDH); as distintas visões sobre a deficiência; historicizar a educação de pessoas

surdas; o ser surdo e ser deficiente auditivo para alguns pesquisadores tornam-se pilares para engendrar um enfrentamento contra as discriminações a pessoas humanas deficientes. A naturalização do sofrimento, destes educandos/as surdos/as e deficientes auditivos/as, mediante aos descasos a qual a sua educação vem sendo marginalizada pelas ações da humanidade ao longo de sua história. Partindo desses pressupostos, justifica-se a importância desta pesquisa na área de Direitos Humanos, na linha da EDH, em que diversos contextos políticos, são compreendidos, no sentido de política de governo ao invés de política de Estado. Ao ser considerado como àquela, assim, ao mesmo tempo em que, é o pano de fundo de algumas conquistas e reconhecimento de direitos, podem passar a ser subvertidos e alienados, provocando retrocessos perigosos e violatórios. Promovendo um caráter de privilégio ao que seria Direito Humano Fundamental.

Como Santos (1995) articula, o objetivo principal, de um projeto educativo, consiste em recuperar a capacidade de espanto e de indignação e orientá-lo para a formação de subjetividades inconformistas e rebeldes. É preciso inconformar em conceber uma educação que continua perpetuando a marginalização desses educandos.

Para isto, é necessário promover nestes/as educandos/as surdos e deficientes auditivos/as uma consciência cultural, histórica e política, que permita a sua constituição, como sujeitos de direitos (CARBONARI, 2007). Para que, além das normas e muros das escolas, tornem-se sujeitos políticos (FREIRE, 1987).

As normas e a escola são instrumentos normativos e institucionais, a sociedade, as quais estão inseridas tornam-se o prelúdio para uma educação libertadora (FREIRE, 2005).

A educação é incapaz por si só de transformar o mundo e todas as mazelas da sociedade, entretanto, sem ela, nós estaríamos à sorte de nossas próprias ações. A educação muda o sujeito, que por sua vez é capaz de transformar sua realidade (FREIRE, 2005). Isto me motiva na escolha deste recorte de pesquisa. Por sentir, capaz de ser sujeito, também, na vivência como educadora de surdos e deficientes auditivos na rede pública de ensino.

Tudo começou quando entrei na Secretaria de Educação do DF, no ano de 2001, e fui ser professora na cidade do Varjão-DF. Após, alguns dias, deparei-me com uma turma, de educandos, que tinha diferentes necessidades educativas especiais na mesma sala. Achei muito estranho e difícil trabalhar nesse contexto. Conversei com a professora responsável pela turma, durante uma aula do Projeto Se liga Galera (oferecido pelos alunos da UnB). No momento fiquei inconformada ao saber que todos os educandos/as com deficiência eram colocados nessa mesma turma, independentemente do tipo, idade e necessidade educacional especial que tinham

para o seu desenvolvimento educacional e humano. Após alguns dias, eu estava estudando Cálculo I, uma disciplina da graduação, pois havia passado, concomitantemente, em Licenciatura em Matemática na UnB. Penso que o livro grosso, que utilizava para estudar, chamou a atenção de uma educanda surda. Tentou conversar comigo, mas eu não entendia nada. Senti-me muito mal. Senti-me uma ignorante. A professora da turma, que estava chegando, se aproximou e tentou traduzir o que a educanda estava tentando comunicar. A professora, também não demonstrou êxito, pois era o seu primeiro ano com educandos/as surdos/as. Estava no início do curso de Libras Básico, justamente para tentar ter uma formação mais adequada. Foi em vão.

Então, chegaram mais uma educanda surda e dois educandos surdos. Foram mãos se mexendo sem parar e num ritmo (Libras), despertaram o meu olhar, o meu coração. Com sorriso na face, a educanda, pega a minha lapiseira, aponta o meu caderno e escreve "Eu ensino para você Libras e você me ensina Matemática". Concomitantemente, desconstruída, feliz e motivada, por verificar a existência de pensamento e linguagem, e acima de tudo, potencialidades, naquele grupo que ficava na última sala, virada para o muro da escola. Uma representação simbólica muito grande para mim, e que me incomodava.

A experiência inicial, como docente, adveio de uma escola particular, onde o conhecimento era tratado totalmente numa perspectiva positivista e racionalista, onde falsa homogeneidade era uma constante. Entretanto, encontrar dentro da escola pública uma sala feita para exclusão era doloroso.

Destarte, decidimos nos ajudar mutuamente. Aprendi a Libras (Língua Brasileira de Sinais), primeiramente, com os surdos e depois fui participando de formação continuada nas associações de surdos, com essa abordagem, e me transferi para uma escola que tinha educandas/os surdos e deficientes auditivos com todas as suas identidades deslocáveis. Além de continuar me formando continuamente através das formações oferecidas pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Distrito Federal (EAPE).

Com a grande contribuição dessa professora, afetei e fui afetada sensivelmente encorajada e potencializada para pensar e agir (MERÇON, 2014). Ela, amiga e professora de Libras, estava a estudar para o concurso da Secretaria de Educação do DF, para ser professora efetiva do quadro de funcionário. Ela estava com muita dúvida para resolver uma situação-problema que envolvia potenciação, quando tive a alegria de mediar o meu conhecimento em Libras, me inspirou. Realizei o Trabalho Conclusão de Curso (TCC), com vista a questionar a necessidade da graduação em Licenciatura Matemática ter um olhar sobre as possibilidades de ensino para pessoas surdas. Havia no período da minha turma uma lista com os temas que

poderíamos "escolher" para realizar o TCC. No entanto, argumentei com meu professor, que também apresentava uma perspectiva mais social da Matemática, aceitou, mas com restrição depois de conversar com uma professora da Faculdade de Educação. Ela o informou que os surdos não passavam da 7ª série (6º ano), um discurso cultural que surdo só aprende até determinado ponto. Afirmo a contribuição da minha amiga formada em Pedagogia (em escola particular) para os/as educandos/as e as suas dificuldades reais em compreender a Matemática.

Continuei graduanda de Licenciatura em Matemática e apresentei o TCC, afetivamente motivada para fazê-lo em relação à Educação Matemática para surdos. A lista pré-definida para a conclusão da minha faculdade, não representava as minhas inquietações. Oriundas das/nas relações, convivências, dentro da/na universidade e com as amigas e professoras, os/as educandos/as surdos/as, haviam produzidos em minha formação humana, professora, como um processo de desenvolvimento psíquico da personalidade, entretanto, a exclusão às pessoas surdas, também estava presente na universidade (VIGOSTKY, 1995; 2000).

Distanciar, mesmo aproximando por experienciar, o mundo das pessoas surdas nos espaços escolares, entre outros, não temos uma pretensão falsa de neutralidade sobre as nossas percepções de identidades deslocáveis. É um processo de desenvolvimento psíquico construído a partir de nossas experiências, histórias de vida e de aprendizados difíceis, com rupturas internas e externas. Em que somos (re)formadas para desconstruir o reducionismo que o mundo nos submerge, sintetizando o cotidiano vivido, nossas experiências, totalitarizando as suas acepções, destruindo o que valoramos como essência, singular e insubstituível que se complementam justamente por serem complexos, dinâmicos, flexíveis, distintos, diversos, inerentes ao fenômeno dos seres humanos, de viver humanamente as suas diferenças (MORIN, 1973; BACHELARD, 1998; VIGOTSKI, 1997; 1999; HALL, 2001; PEDROZA, 2003; MERÇON, 2009; MADEIRA-COELHO, 2015; PULINO, 2016).

Destarte, acreditamos que esta pesquisa é uma contribuição significativa, para estruturar novos caminhos para educação de grupos socialmente marginalizados, pelo sistema globalizado hegemônico, que delimita os padrões de normalidade, aumentando a exclusão, as desigualdades sociais e reforçam as estruturas sociais, políticas e culturais de poder, através de reforços de suas assimetrias. Onde o "poder deve ser analisado como algo que circula, que funciona em cadeia" (FOUCAULT, 2003, p. 104). Nesse sentido compartilhamos o pensamento de Dias (2007), "onde a educação em/para direitos humanos se baseia necessariamente na garantia do direito à educação de qualidade para todos".

Esta pesquisa tem como objetivo compreender as concepções, as percepções, sentimentos que o/a educando/a deficiente auditivo/a e surda/o, de uma escola pública de Ensino Médio, do Distrito Federal (DF), situada em cidade que apresenta baixa renda familiar, têm em relação ao seu direito humano fundamental, em específico, sobre o direito da pessoa surda ao acesso à Educação Superior. Tendo como instituição escolar sequencial à universidade pública do DF – a Universidade de Brasília (UnB), que para o acesso educacional disponibiliza o Vestibular e o PAS, entre outros. Para o objetivo deste estudo, aqueles foram as avaliações seletivas analisadas.

Dessarte, em estado de pesquisadora/sujeita dialogo participando, interagindo, mediando simbolicamente e interdisciplinarmente sobre o tema das pessoas surdas e a Educação em/para os Direitos Humanos, com a conjugação entre as áreas de Direitos Humanos, Psicologia, Educação Inclusiva, Autodeclaração (**Identities deslocáveis**).

Esta pesquisa assentou-se em conhecimentos científico, inerentes aos Direitos Humanos, amplos, que conversam entre si, por ser uma produção humana, que evocam a busca pela dignidade humana. Esta, a qual se constitui na complexidade de suas possíveis definições, rupturas/ continuidade dos conhecimentos humanos, históricos, políticos, sociais, culturais, psicológicos e pedagógicos, e que emergem problematizar o direito do acesso da pessoa surda à Educação Superior, como um Direito Humano Fundamental. (BACHELARD, 1998; BOBBIO, 2004; PEQUENO, 2007, RABERHOST, 2008; HERRERA FLORES, 2009; SÁNCHEZ RUBIO 2014, PNDH, 2013; PULINO, 2016; MCCOWAN, 2016).

Esta pesquisa está apresentada em seis capítulos. O primeiro capítulo historiciza uma noção de ciência, compreendendo essa influência para a psicologia de se estabelecer como um conhecimento científico, suas contribuições e suas mazelas para a pessoa com deficiência. Discorreremos sobre as múltiplas visões e concepções sobre deficiência. O conceito de ser surdo e ser deficiente auditivo nos Estudos Culturais, a nossa crítica dessas definições ao longo da pesquisa. Revisitamos o método fundante deste estudo o materialismo histórico-dialético na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski para novos devires para a pessoa com deficiência, as suas distintas visões e concepções. Abordaremos legislações que engendram sobre o conceito de deficiência e pessoas surdas.

No segundo capítulo, descrevemos as concepções de Direitos Humanos que estão atreladas em nossas escolhas epistemológicas, filosóficas, históricas para desmitificar essa concepção, bem como as que tecemos críticas. Narramos sobre a importância do saber histórico para uma Educação em/para os Direitos Humanos. Revivamos a partir da contribuição da

Strobel (2009) uma ruptura analítica narrativa da forma de historicizar a educação das pessoas surdas, e a partir dessa contribuição o reconhecimento de recontar esse contexto histórico como uma EDH. Evidenciamos uma revisão literária sobre a história da educação de surdo em perspectiva de uma dialética. Ao final, apresentamos que a Educação Superior para pessoas surdas no passado foi uma realidade possível, e ainda é.

No terceiro capítulo enunciamos sobre as pessoas surdas e as suas interrelações com Direitos Humanos que produziram uma dinâmica no cenário mundial, por meio de convenções, declarações, legislações internacionais e nacionais, que partiram da inerência da dignidade humana. Nessa linha argumentativa, discorremos sobre como ser surdo e ser deficiente auditivo reifica o humano, em categorias classificatórias, dominantes sobre a identidade, que precisa ser concebida como **identidades deslocáveis**. Evidenciamos em argumentações sobre a escola como uma instituição escolar privilegiada para contemplar as diversidades da humanidade, tendo como seu legado a produção do conhecimento científico.

No quarto capítulo desembarcamos onde essa jornada busca analisar a temática que esta pesquisa se aporta. Verificamos se o acesso à universidade pública, como instituição escolar, é um sonho possível realmente para todos. Dispomos durante esta pesquisa de vários ordenamentos jurídicos que tratam dessa possibilidade. Entretanto, é nesse capítulo que navegamos em águas mais profundas que enfatizam o acesso à educação superior como um Direito Humano; verificamos o processo seletivo do vestibular tradicional da UnB para a pessoa surda; discorremos sobre normativas que imbricam no vestibular a obrigatoriedade da Libras; descrevemos o processo de avaliação seletiva (PAS) para a pessoa surda. E finalmente no aporte de problematização que nos fez navegar: o acesso ao Ensino Superior por via do direito linguístico para todos os vestibulares em todas as faculdades.

No quinto capítulo temos a melhor parte da viagem depois de aportarmos. Encontramos com os sujeitos da pesquisa em suas narrativas sobre suas concepções, percepções, desconhecimentos, sentimentos, sonhos, sentidos subjetivos, sobre os assuntos já elencados durante a pesquisa. Duas pessoas distintas que ao narrarem nos colocam em diferentes posições. Tudo depende do nosso olhar dado às suas narrativas. Nos inconformar, nos acomodar, sermos indiferentes, esses nossos afetos poderão promover rupturas que nos potencializarão positivamente para um agir, para uma atividade humana que se transforma e transforma o meio social em que vive marcado por um contexto histórico de exclusão. Ele analisa e narra à vontade de sonhar e viajar conosco fazendo parte da universidade, que está num lugar bem distante dessa humana e desse humano, que representam muitas pessoas surdas.

No sexto capítulo, depois de uma imersão analítica nas narrativas obtidas, analisamos que a maioria dos participantes sujeitos da pesquisa desconheciam o que era UnB, entre outras informações que sustentam, realmente, a necessidade desta pesquisa. Por fim, fazemos nossas considerações finais que abrem portas para novos estudos envolvendo os direitos humanos e os direitos educacionais das pessoas surdas.

CAPÍTULO 1 – TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: DIÁLOGOS ENTRE O CONCEITO DE DEFICIÊNCIA E O DESENVOLVIMENTO HUMANO PARA RECONHECER OS SURDOS PARA OUTRAS COMPREENSÕES

O presente capítulo tem como objetivo dialogar sobre a noção de ciência a qual a Psicologia científica surgiu e as concepções que envolvem o conceito de deficiência - enfatizando a pessoa com surdez -, a partir de sua compreensão como objeto de estudo no campo da Psicologia e as contribuições de outras áreas afins. Isso é relevante para situar que a pessoa com deficiência não era considerada nem como um passível objeto de estudo, ou seja, era vista como não humano. Tendo em vista que a concepção de ser humano que a noção de *ciência* elege influencia, diretamente, na sua definição do que pode ser considerado como objeto de estudo, inclusive nas áreas de direitos humanos e da própria psicologia. Ele dialoga com as escolhas teórico-metodológicas realizadas neste trabalho, reflete vivências, experiências e convivências pessoais, acadêmicas e profissionais que gestaram inquietações e questões que envolvem as condições das pessoas com deficiência na história e na atualidade.

Nesse intuito, buscamos evidenciar algumas visões sobre deficiência e a abordagem da psicologia como empreendimento humano. Para isso, consideramos a noção de ciência, como produção humana empreendedora, em que se deve conceber a importância da influência da subjetividade e indagar-se sobre o paradigma positivista de ciência que enaltece a busca pelas noções de objetividade, neutralidade e alcance da verdade acerca de uma realidade externa concreta a ser apoderada (WANDERER, 2012).

Para fundamentar esse nosso percurso analítico, é fundante ressaltar o lugar epistemológico do qual estamos nos expressando, que parte da área dos Direitos Humanos que tem uma abordagem interdisciplinar. Portanto, apresentam movimentos que se intercalam, se interconectam e dialogam com outras áreas do conhecimento como a filosofia, a psicologia, a educação entre outros.

Nesta dissertação existe um recorte teórico que se identifica com a minha formação enquanto professora e que se aliam às escolhas pedagógicas, psicológicas, filosóficas e teóricas constituídas dentro e a partir das experiências e vivências no meu campo profissional e pessoal.

Destarte, inicialmente, compreendemos o contexto histórico em que a psicologia tornou-se ciência. A seguir, nos dedicaremos à compreensão da concepção de psicologia enquanto ciência que acolheremos nesta pesquisa. Uma psicologia que valorize o sujeito e/em suas relações, suas singularidades, suas subjetividades, e que não o considere um fim em si mesmo. Mas, que seja capaz de reconhecer que este objeto de estudo "advém de complexas relações

multidimensionais entre contexto sócio-histórico e os pressupostos filosóficos e epistemológicos adotados ao defini-lo" (WANDERER, 2012, p. 6).

Após isso, faremos uma breve abordagem sobre as visões do conceito de deficiência e suas implicações na vida das pessoas que adquirem esse rótulo, por vivermos em uma sociedade excludente, capacitista, heteronormativa, e que possui características advindas de um sistema econômico neoliberal hegemônico globalizado e dominante que reflete, diretamente, em situações de exclusões e desigualdades sociais que reificam o ser humano. (TUNES, BARTHOLO, 2006; RAAD, 2007). Essa explicitação é importante para contribuir para os diversos sentidos que o conceito de deficiência pode adquirir de acordo com as possibilidades de olhares sobre essa temática e arvorar novas compreensões sobre este sujeito em estar no mundo.

Com base em tais entendimentos, trataremos o conceito de deficiência, a partir de uma perspectiva histórico-cultural de Vigotski para novas possibilidades de se pensar o desenvolvimento humano e a linguagem dos educandos/as surdos/as. Discorreremos, também, acerca do contexto histórico das concepções educacionais ao longo da história da educação de pessoas surdas. Essas análises são relevantes para compreendermos os processos culturais, históricos socialmente construídos que fazem parte da constante luta por reconhecimento aos direitos fundamentais. Em específico, o direito dos/as educandos/as ao acesso à educação superior, como materialidade necessária para facilitar a viabilidade aos bens de produção e o acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade como um direito humano.

A seguir, nesse escopo, faremos um recorte sobre como vem sendo dialogado sobre *ser surdo* e o *ser deficiente auditivo* e as diferentes matizes de identidades do humano, que no caso desses, hoje, se dá a partir do viés cultural (Estudos Culturais). Além disso, narraremos algumas legislações e suas abordagens que envolvem a pessoa com deficiência no mundo e no Brasil, sempre que necessário ao longo do texto. Essas reflexões são necessárias para apreendermos como no decorrer da história e da cultura os conceitos sobre deficiência¹ são cunhados nas normativas para garantias de direitos ou conceber a violação dos mesmos.

¹ A grafia deficiência e deficiente demarcam uma posição política, histórica, cultural e social em oposição ao rótulo no sentido de falta, falha, entre outras associações pejorativas e degradantes em que esses sujeitos são submetidos. Essas visões os levam à exclusão, marginalização e exílio social. Enfatizamos que em destaque aparecem as palavras grafadas "Eficiência" e "Eficiente" que leva a conceber, primeiramente, a pessoa humana a quem referimos. Alia-se em à Rede DEFnet que desde 23/04/96 propõe um novo olhar sobre esta temática e conta com a parceria de várias instituições em prol da vida com dignidade, respeito e direitos humanos para esses sujeitos. O uso dessa forma de grafar, também, foi reforçado ao ler o trabalho de MADEIRA-COELHO (2015), que coaduna com as assertivas sobre essa grafia. Utilizaremos somente quando for as nossas narrativas, compreendendo a pessoa humana, e quando for de citações de autores/as.

Diante do exposto, é relevante ressaltar que além das divergentes noções de ciência, da concepção da psicologia e a visão sobre o conceito de deficiência que serão apresentadas neste capítulo, em diferentes partes deste texto, nossas posições teóricas são delineadas, e coadunam com nossas escolhas filosóficas e epistemológicas. Além disso, servem, também, como justificativa para fundamentar as escolhas teórico-metodológicas que alicerçam os demais capítulos. Reconhecendo que nossas subjetividades, nossas singularidades, nossas vivências e experiências profissionais, nossa formação em constante (re)constituição em tornar-se humano, influenciam nossa produção argumentativa no decorrer deste trabalho.

1.1 PSICOLOGIA: NÃO LÊ A SUA ALMA, ESTUDA PARA COMPREENDER AS POSSIBILIDADES INCONTÁVEIS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Na vida cotidiana, por diversas vezes, acabamos utilizando o senso comum² para relatar, explicar ou entender nossos problemas do dia a dia de um ponto de vista psicológico, mesmo que de forma intuitiva e/ou espontânea. Entretanto, aqui, abordaremos a noção de ciência e o surgimento da psicologia científica para melhor compreender a abordagem psicológica que são fundantes neste trabalho.

Para isso, primeiramente vamos compreender a etimologia da palavra *psicologia*. Ela emana do grego *psyché*, que significa sopro, alma, e de *logos*, que significa estudo (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001). Nesse sentido, a psicologia era apreciada como o estudo da alma. A alma ou espírito era vista como a parte intangível do homem que incorporaria o pensamento, os sentimentos de amor e ódio, a irracionalidade, o desejo, a sensação e a percepção.

Nesse sentido, a busca do conhecimento pelo ser humano é uma constância para a sua sobrevivência e para as exigências do seu desenvolvimento no mundo. À medida que, o ser humano foi ocupando mais o planeta, houve a necessidade de construir novos conhecimentos que foram se especializando até serem definidos como ciência. Para ser considerado um saber científico era necessário ter algumas características como métodos e técnicas específicas, e definir o objeto específico, linguagem rigorosa, processo cumulativo do conhecimento, objetividade e neutralidade (BACHELARD, 1998; BOCK; FURTADO; TEXEIRA, 2001).

² Senso comum: saber que construímos ao longo dos tempos por meio de nossas experiências junto com as outras pessoas (PEDROZA, 2008, p.16).

Com o advento da nova ordem econômica capitalista, que surgiu a partir, dos meados do século XIX, novas formas de definições sobre o ser humano e o mundo apareceram, principalmente com o surgimento da ciência moderna. Isso se deveu, em grande parte, após a Revolução Industrial que para formar uma nova ideologia³ na sociedade, impunha a tarefa ao conhecimento científico de produzir soluções técnicas e respostas para as demandas exigentes do sistema capitalista. Nesse mote, a psicologia e sua temática que eram estudadas, exclusivamente, pela filosofia começaram a ter forte influência de pesquisas da Fisiologia e da Neurofisiologia. A partir dos avanços de pesquisa dessas áreas, foi possível formular teorias sobre o sistema nervoso central e pensar as percepções, os pensamentos e os sentimentos humanos como produzidos por esse sistema. Houve outros avanços relevantes envolvendo as diversas áreas (Fisiologia, Neuroanatomia, Neurofisiologia, Neurologia, Psicofísica), por onde a Psicologia começou a trilhar como, por exemplo, a descoberta do reflexo pela área Neuroanatomia (BOCK; FURTADO; TEXEIRA, 2001).

É importante revisitar o contexto histórico que fez com que a Psicologia buscasse esses caminhos. Com o advento do mundo capitalista, surge uma das criações mais fantásticas do ser humano: a máquina. Esta que transformou a forma de ver o universo. O mundo passou a ser compreendido como uma máquina, isto é, conhecendo o seu funcionamento e a sua regularidade possibilitaria o conhecimento e controle de suas leis. Essa possibilidade de pensamento atingiu diretamente as ciências do ser humano (BOCK; FURTADO; TEXEIRA, 2001).

Assim, o cérebro foi concebido como a máquina humana de pensar e para conhecer o psiquismo humano era imprescindível compreender os mecanismos e funcionamento que subsidiam essa máquina. A compreensão que temos, ainda hoje sobre a noção de ciência está enraizada em uma herança de um conjunto de produção de conhecimento fundamentada na concepção do paradigma positivista. Este, por sua vez, defende a ideia de que a única forma de conceber o conhecimento verdadeiro é através do conhecimento científico regido pela relação de fenômenos visíveis, observáveis os quais produziram dados concretos, reais, (positivos) para uma verdadeira ciência. Nesse contexto histórico, nasce a psicologia científica, que para se sustentar como ciência acaba se apropriando dessa noção.

³ O termo ideologia neste estudo é cunhado segundo a concepção de Aranha (1998) "Conjunto de representações e ideias, bem como normas de conduta por meio das quais o homem é levado a pensar, sentir, e agir de uma determinada maneira, [...] Essa consciência da realidade é na verdade uma falsa consciência, na medida em que camufla a divisão existente dentro da sociedade, apresentando-a como una e harmônica, como se todos partilhassem dos mesmos objetivos e ideais" (p.26).

Trata-se das noções que se tornaram caras às ciências naturais quando de seu surgimento, referentes a um compromisso de que a ciência deveria apoiar-se sobre conhecimentos válidos, neutros e objetivos, que buscariam acessar, progressivamente, uma realidade concreta, externa e passível de observação. A psicologia científica, surgida no contexto do fim do século XIX, acabou por compartilhar de tais compromissos, uma vez que, para ser reconhecida com status científico, necessário era adaptar o estudo do humano ao modelo das ciências naturais. (WANDERER, 2012, p.7).

O ser humano, pelo caráter científico promovido pelas ciências exatas (naturais), passou a ser aferido sob o mesmo método, como um fenômeno natural igual a outro qualquer, sem ser levada em consideração a sua subjetividade e a cultura na qual se constituía (PEDROZA, 1993, 2008). De acordo com Pedroza (2008), os pesquisadores da época estavam mais preocupados em medir e quantificar, isto justificava, inicialmente, ter como objeto de estudo os problemas relacionados à sensação e à percepção que podiam ser medidos e quantificados pela psicologia científica enquanto uma ciência.

Patto (2003) e Pedroza (2003; 2008) destacam que a psicologia científica surge, portanto, com uma demanda de prover conceitos e instrumentos “científicos” de medida, que contribuíssem para a identificação de pessoas aptas e capazes de se adaptarem às novas condições exigentes de trabalho produzidas pela sociedade industrial capitalista. Com isso, por pretender-se tornar ciência, acaba se afastando da humanização da vida. Para Patto (2003) a psicologia, em vez de promover a igualdade social e valorização do ser humano, produz um discurso ideológico que justificava a desigualdade social e transforma-se em desigualdade psíquica individual.

Nesse cenário, as demais áreas da ciência, inclusive a psicologia baseava seus estudos, predominantemente, no método experimental. Na Alemanha em 1879, na Universidade de Leipzig é criado por Wilhelm Wundt (1832-1926), o primeiro laboratório de Psicologia Experimental para realizar experimentos, a partir de métodos experimentais das ciências naturais e técnicas da fisiologia. Por esse fato, Wundt é considerado o pai da Psicologia moderna ou científica, e, por sua vasta produção teórica na área, seus trabalhos são considerados como o princípio da psicologia científica (PEDROZA, 1993; BOCK; FURTADO; TEXEIRA, 2001).

No início do século XX, a psicologia experimental alcançou mais expressividade, após o deslocamento da centralização hegemônica das pesquisas da Europa para os EUA. Desde seu surgimento a psicologia foi sendo influenciada por diversas abordagens filosóficas, como o positivismo, o pragmatismo e o funcionalismo. Mas foi a forte influência norte-americana que impulsionou o crescimento dos estudos da psicologia, tendo como seu objeto de estudo o

comportamento humano. Hoje, se temos várias definições sobre o que é psicologia, podemos dizer que uma das causas, é devido às visões filosóficas terem conquistado muitos adeptos (GONZÁLEZ-REY, 2003, 2010; SALVAGNI, 2014).

Isso tudo emerge em meio ao efervescente cenário mundial de grandes mudanças de paradigmas sociais, econômicos, religiosos e políticos em que as organizações sociais tradicionais mantinham seus pilares. Os conhecimentos acumulados até a época, já não davam conta de responder às necessidades da sociedade e nem apresentar soluções ao rápido desenvolvimento que adveio com a modernidade. O rompimento do pensamento escolástico, o surgimento do pensamento racional, os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, a nova visão sobre o ser humano e a ascensão do capitalismo industrial provocaram rupturas significativas na forma como a sociedade se estruturava. A modernidade trouxe grandes avanços ao romper como conhecimento dogmático do período medieval. Proporcionou a se pensar em novas maneiras de ser no mundo, diante aos novos conflitos e conhecimentos sobre o ser humano, suas necessidades e para uma nova forma de se conceber desenvolvimento da humanidade tanto na sua filogênese como em sua ontogênese (BOCK; FURTADO; TEXEIRA, 2001).

Para auxiliar a nossa compreensão sobre essas mudanças paradigmáticas que envolvem o conhecimento científico, podemos pensar no conceito sobre paradigma apresentado por Kuhn (1998) que nos fornece uma excelente reflexão. Esse autor exemplifica que a ciência natural deriva de um processo de conhecimentos, que está a serviço de interesses sociais, políticos, econômicos, entre outros e forma consensos no decorrer de diferentes contextos históricos.

Esses consensos são legitimados e concretizados a partir de grupos de estudiosos que assumem alguns conhecimentos científicos como válidos e determinados compromissos com a sociedade em que estão inseridos. Nesse sentido, o autor reposiciona a ciência em um processo de empreendimento humano, ou seja, em um contexto de produção social. Assim, à medida que vão surgindo novas problemáticas, novos fatos ou acontecimentos que não podem ser solucionados ou respondidos, ocorre o que Kuhn (1998) cunha como *revoluções científicas*, que podem ser interpretadas como as transformações dos paradigmas⁴ dominantes da ciência, em meio a movimentos de resistências e contradições que fazem surgir novos conhecimentos

⁴ "'Paradigma' é um todo sistemático, composto de métodos, técnicas, trações, uma teoria que permite o conhecimento de inúmeros fenômenos. Kuhn não define claramente 'paradigma', mas podemos dizer que o conceitua seja como 'exemplar', como modelo de atuação científica, seja como 'visão de mundo'" (PULINO, 2016).

que irão substituí-los. Dessa forma o conhecimento científico torna-se descontínuo, precisa ser desconstruído para movimentar-se, criam-se rupturas. A partir destas, progride e "desencadeia um período de ciência extraordinária, que pode resultar em uma revolução e em mudança de paradigma" (PULINO, 2016, p. 143), dando uma nova visão de mundo (KUHN, 1998).

Habermas (1987) também faz uma analogia nesse sentido, elucida uma crítica ao reducionismo sofrido pela teoria do conhecimento, o qual teve aporias com o advento das ciências positivistas (paradigma dominante). Para o autor, a teoria do conhecimento foi sucumbida pela teoria das ciências (positivismo⁵). Isto porque essa última refutava qualquer reflexão acerca de uma possível ausência de neutralidade, considerando o seu método como infalível e único para produzir conhecimento legítimo. Em sua obra⁶, realiza uma acurada análise desde o positivismo de Augusto Comte (1798-1857) até ao de Ernest Mach (1838-1916), assumindo que o positivismo desreferencializa o sujeito cognoscente ao conceber que seria possível controlar, planejar e ordenar o desenvolvimento da sociedade e do indivíduo através de normas de uma ciência matematizada e biológica.

Para Habermas (1987) uma das formas de superar essa visão reducionista de ciência e de ser humano era necessária inserir a unidade entre conhecimento e interesse. Assim, numa perspectiva de paradigma da consciência, o interesse é concebido como um fenômeno orientador e controlador do conhecimento. Portanto, a neutralidade da ciência é falsa e inexistente um conhecimento sem interesse, sem um contexto histórico, social, político, econômico e subjetivo.

Esse olhar amplia a compreensão do que vem a ser ciência como uma criação humana. É um empreendimento humano, e por isso, evoca a responsabilidade em seu uso, em sua

⁵ Positivismo (fr. positivisme) I. Sistema filosófico formulado por Augusto *Comte. Tendo como núcleo sua teoria dos três *estados, segundo a qual o espírito humano, ou seja, a sociedade, a cultura, passa por três etapas: a teológica, a metafísica e a positiva. As chamadas ciências positivas surgem apenas quando a humanidade atinge a terceira etapa, sua maioridade, rompendo com as anteriores. Para Comte. As ciências se ordenaram hierarquicamente da seguinte forma: matemática, astronomia, física, química, biologia, sociologia; cada uma tomando por base a anterior e atingindo um nível mais elevado de complexidade. A finalidade última do sistema é política: organizar a sociedade cientificamente com base nos princípios estabelecidos pelas ciências positivas. 2. Em um sentido mais amplo, um tanto vago, o termo "positivismo" designa várias doutrinas filosóficas do séc.XIX. Como as de Stuart *Mill, *Spencer, *Mach e outros, que se caracterizam pela valorização de um método empirista e quantitativo, pela defesa da experiência sensível como fonte principal do conhecimento, pela hostilidade em relação ao *idealismo, e pela consideração das ciências empírico-formais como paradigmas de cientificidade e modelos para as demais ciências. Contemporaneamente muitas doutrinas filosóficas e científicas são consideradas "positivistas" por possuírem algumas dessas características, tendo este termo adquirido uma conotação negativa nesta aplicação (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996, p.153).

⁴ Habermas, J. (1987). *Conhecimento e Interesse* (J. N. Heck, Trad.). Rio de Janeiro: Editora Guanabara (trabalho original publicado em 1968).

divulgação e desmitifica sua capacidade de solucionar todos os problemas do mundo. Além disso, como a autora Pulino (2016) pontua:

E o mais interessante, o processo de construção da ciência é coletivo, inclui não só a produção, mas a divulgação, de modo que os pesquisadores do mundo possam 'conversar' e informar uns aos outros o que estão investigando e os resultados de suas investigações" (PULINO, 2016, p.143).

Esse olhar acerca do processo de construção das ciências como um coletivo é fundamental para problematizarmos algumas questões. O conhecimento científico produzido e divulgado, por pesquisadores de países mais abastados economicamente, que exploram, em algumas pesquisas, as matérias-primas e colaboradores de países economicamente desfavorecidos. Esta, por seu turno, acaba na maioria das vezes, sem o resultado da pesquisa, sendo excluída, e, na melhor das hipóteses sendo consumidor/a, pagando altos preços por esse conhecimento. A ciência como uma produção humana coletiva, que deve ser amplamente divulgada para retornar como conhecimento humano para todos é invisibilizada em detrimento ao sistema econômico e político que dominam e determinam o que deve ser pesquisado.

Como exemplo, citamos as pesquisas (nas ciências humanas) envolvendo mapeamento da violência contra grupos minoritários; às percepções de determinados grupos sobre algum tipo de serviço público ou privado; os estudos de grupos minoritários que sofrem várias violações de direitos humanos, feitas por países economicamente mais abastados, voltam em forma de estigma contra os países que apresentam tais características (SANTOS, 1995a, 1995b).

São problematizações inquietantes e que nos leva a pensar sobre a dimensão ética do processo de construção do conhecimento coletivo e que é tão esquecida. O produto desse conhecimento é como um patrimônio da humanidade, como "um legado que recebemos de outras gerações, para que possamos reconstruí-lo em situação de aprendizagem, e o ressignificar para o momento histórico em que vivemos e o contexto social de que fazemos parte" (PULINO, 2015, p.139).

Pulino (2016) nesse sentido enfatiza que precisamos cuidar da dimensão ética da construção do conhecimento, de sua publicização, e do ensino-aprendizagem dessas ciências em sala de aula. Além disso, a autora argumenta sobre exclusão social, que tem sua gênese nas desigualdades sociais, e, que existem muitas pessoas no mundo contemporâneo, que não usufruem e nem convivem com as "conquistas, os recursos e os materiais criados" (p. 139) e

advindos do conhecimento humano. A partir, dessa constatação, essa pesquisadora, nos adverte que:

[...]. Alertamos para o fato de que muitos de nossos alunos da escola pública vivem essa condição, e que, mais do que isso, a escola tem sido, algumas vezes, agente de exclusão, especialmente em relação a *peças diferentes*⁷, que apresentem necessidades educacionais especiais (PULINO, 2016, p.139).

Esta exclusão aos bens materiais e principalmente ao legado maior que é o acesso à produção dos diversos conhecimentos sobre o humano produzidos historicamente, entre trocas sociais e assentes nas culturas, ainda, é presente e desafiadora, principalmente, no tocante ao direito à educação superior. É ainda, mais perversa e excludente para os que destoam da normalismo e normatismo vigente, como as pessoas que apresentam uma percepção sonora que diverge do padrão audista quando se trata do acesso ao ensino superior.

Isso é justamente o que ocorre em relação às pessoas diferentes que necessitam do próprio resultado e avanços científicos, sejam eles recursos concretos ou mudança de concepção advindas destes, para viver e pertencer ao mundo que os cercam. Esse fato nos remete a um novo questionamento: a ciência é autônoma? E a quem ela serve? Santos (1995b) alerta,

As ideias da autonomia da ciência e do desinteresse do conhecimento científico, que durante muito tempo, constituíram a ideologia espontânea dos cientistas, colapsaram perante o fenômeno global da industrialização da ciência a partir, sobretudo das décadas de trinta e quarenta. Tanto nas sociedades capitalistas como nas sociedades socialistas do Estado do leste europeu, a industrialização da ciência acarretou o compromisso desta com os centros de poder econômico, social e político, os quais passaram a ter um papel decisivo nas *definições das prioridades científicas* (p. 34, grifo nosso).

Nesse trecho, o autor defende que a autonomia e desinteresse eram um tipo de ideologia entre os cientistas antes do fenômeno global de industrialização. Entretanto, pelo que já expulsemos, não podemos conceber que houve em algum tempo uma autonomia e desinteresse por parte de qualquer campo científico. Se assim fosse, as desigualdades sociais não seriam tão

⁷ "Pessoas diferentes" esse termo utilizado por essa pesquisadora, nessa pesquisa, é considerado por nós, primeiramente como postura de respeito desta sobre a questão das diferenças que constitui o humano que necessita de propostas educacionais que atendam as suas peculiaridades. Também, é visto um avanço conquistado por lutas de movimentos, famílias, profissionais que convivem com aqueles/as e os conhecimentos científicos produzidos que contribuíram para iniciar mudança da concepção dos corpos tidos como destoantes do padrão normatizado. Além disso, é um avanço, também conquistado por muitos pesquisadores que levaram essa temática para dentro das academias em suas pesquisas, na formação de professores, multiplicadores, entre outros.

extremas no mundo desde tempos passados, já que em determinada época o conhecimento científico beneficiava, supostamente, a todos com sua produção material.

Existem vários motivos. Contudo, iremos enunciar dois que servem a esse propósito. Primeiro, a ciência é uma construção humana, portanto, mesmo dentro de um laboratório fechado o ser humano (pesquisador/a) que está realizando a pesquisa não tem autonomia. Ele/ela estará pesquisando e deverá prestar conta aos meios que o financiam. Seja uma instituição privada ou pública a questão econômica está diretamente ligada a sua eficácia. Além, é claro, se alia a uma vertente epistemológica que envolve o método, a técnica específica, a objetividade, e, até a suposta "neutralidade" (que nunca existiu). Este por seu turno é antagônico ao processo de autonomia, pois para ser considerada ciência concomitantemente produz uma relação de dependência e subordinação aos parâmetros de cada teoria (SANTOS, 1995b).

Segundo, por ser humano, ele traz em sua inteireza suas subjetividades, crenças, valores éticos, morais e objetividade que é constituidor do seu ser cultural. Tudo que é cultural, logo é social como bem disse Vigotski (2000), e isso envolve a questão do interesse. Assim, mesmo que um pesquisador/a produza um conhecimento científico e guarde na gaveta para ninguém ver, ele/ela tem o interesse que refuta a sua suposta neutralidade, a de esconder.

Bachelard (1998) nos auxilia a compreender melhor e desmitificar, ainda mais a ciência como salvacionista e pura. Ele faz vários questionamentos abertos. Parte do conhecimento como algo infinito e que os/as pesquisadores/as fazem é pegar uma partícula e esquecer as outras. Ressalta que a ciência não dá conta de explicar tudo com uma teoria. Alerta que os que são apegados a sua **verdade**, terão que desapegar.

No que nos diz respeito, para conhecer o homem dispomos apenas da leitura, da maravilhosa leitura que julga o homem de acordo com o que ele escreve. Do homem, o que amamos acima de tudo é o que dele se pode escrever. O que não pode ser escrito merece ser vivido? (BACHELARD, 1998, p. 11).

Acreditamos que sim. O que vivemos gera a nossa história. Por isso retomaremos a questão histórica da ciência moderna. A modernidade aqui pode ser concebida como no âmbito de um período, marcado por rupturas, que o pensamento racional atrelado aos interesses do conhecimento científico e da sociedade da época, pavimentaram o caminho para várias revoluções, entre elas: industrial, formas de governos, religiosas, tecnológicas, ideológicas, biotecnológicas, entre outras. Aliás, foi devido aos grandes avanços da ciência e da tecnologia,

um dos vários motivos, que modificamos e (trans)-formamos a nossa percepção de mundo e de ser humano.

Entretanto, a modernidade não trouxe só avanços como se preconizava com o seu advento. Como analisamos anteriormente, neste texto, o alerta da autora Pulino (2016). Todos os seres humanos seriam vistos em sua inteireza e todos seriam tratados de forma igualitária. Teriam acesso aos bens e aos avanços prometidos pelo progresso do conhecimento científico. Seriam todos livres e iguais. No entanto, o que eles consideravam como ser humano na época estava longe de alcançar os "todos".

Diante desse quadro geral, Santos (1995b; 2003) discorre que o discurso que, a partir do século XIX, sustentava o privilégio epistemológico do conhecimento científico, como as promessas de cultura de paz ⁸e da racionalidade, da liberdade e da igualdade, da partilha do progresso, não foram se quer realizadas no centro do sistema mundial. Como foram, também, transformadas em ideologia legitimadora de subordinação dos países (que se convencionou a denominar de Terceiro Mundo) aos interesses do imperialismo ocidental.

Para esse autor, a ciência moderna foi vista (e ainda é) como a única atividade humana responsável pelo bem-estar, pelo progresso da sociedade e capaz de comprovar a veracidade dos fatos, dos produtos, ou seja, o **cientificamente comprovado**, que tanto é difundido culturalmente. Visto o poder nela outorgado à fez ter uma postura de supremacia em detrimento aos demais conhecimentos. Isso legitimou aos detentores do poder ocidental a desqualificar, desmerecer e esfacelar muitos conhecimentos e ciências alternativas. Este processo acabou enfraquecendo, excluindo, humilhando e subordinando os grupos sociais, que se baseavam nestes conhecimentos alternativos, para continuar por seus meios próprios a emancipar o seu desenvolvimento. Assim, "em suma, em nome da ciência cometeu-se muito epistemicídio e o poder imperial socorreu-se dele para desarmar a resistência dos povos e grupos sociais conquistados" (SANTOS, 2003, p. 14). O autor contribui com suas ideias ao analisar que as leis da ciência moderna valorizam o "como funciona das coisas em detrimento de qual o agente ou qual o fim das coisas" (SANTOS, 1995b, p. 16).

A psicologia enquanto ciência, também, recebeu influências do modernismo. Este por sua vez, não apenas colaborou como, também, trouxe velhos e novos questionamentos. Chagas

⁸Conjunto de valores, atitudes, modos de comportamento e modo de vida que rejeitam a violência e previnem os conflitos, abordando suas causas profundas para resolver os problemas através do diálogo e da negociação entre indivíduos, grupos, nações (Resolução Da ONU A/RES/52/13. **Cultura de Paz e A/RES/53/243 Declaração e programa de Ação sobre uma Cultura de Paz**) In: SOUSA (2016, p.79).

(2010) ao dissertar sobre o surgimento da psicologia científica enfatiza que essa se compactuou com uma proposta de sociedade que tinha uma ótica baseada na ordem capitalista e liberal individualista. Em que cada indivíduo era responsabilizado por seu desenvolvimento ou fracasso.

Assim, para autora, a psicologia científica (moderna) legitimava, cientificamente, as desigualdades sociais e afastava-se do compromisso político e ético com o ser humano em sua inteireza. A autora, também, tece crítica à ciência moderna que estava atrelada ao projeto de sociedade capitalista e por isso "não parece possível que ela se considere hermeticamente isolada dos jogos políticos da vida em sociedade, o que torna imprescindível à assunção ético-política no fazer científico" (CHAGAS, 2010, p. 12).

Com esse olhar, diante das dificuldades encontradas na psicologia moderna, que a acompanharam em seu processo como construção social, como uma atividade humana, que está atrelada ao sistema ao qual está inserido, Patto (2007, p. 12) nos adverte que:

No coração do mito da neutralidade encontra-se a separação entre sujeito e objeto na epistemologia das ciências humanas. Separação cujos desdobramentos são todos comprometidos com a manutenção das sociedades divididas: institui os autorizados e os não autorizados a dizer – isto é, os competentes e os incompetentes, os que dizem e os que ouvem, os que mandam e os que obedecem; resulta, por essa via, num discurso científico que fala sobre os oprimidos, a partir de procedimentos que supostamente permitem conhecê-los de modo objetivo e neutro, e os silencia; comprova cientificamente a sua incapacidade psíquica e assim justifica a tomada de decisões em nome deles e a sua condução, opressão, exploração e, num limite menos raro do que se pensa, o seu extermínio.

Este silenciamento desautorizado dos oprimidos, a partir de um discurso de cientificidade que tem como primazia a neutralidade e a objetividade, é justamente como essa noção de ciência que este estudo visa contradizer. Compreendendo historicamente as dificuldades que norteia a psicologia como ciências, bem como as suas fortes influências nas questões pedagógicas da educação, nos motiva a buscar alternativas epistemológicas e metodológicas que contemplem as relações objetivas e subjetivas do/a nosso/a sujeito/a de pesquisa para que através de suas narrativas possam participar e, melhorar o acesso à educação superior.

Nesse sentido, os estudos de Chagas (2010) nos auxiliam a compreender as problemáticas da psicologia, não com uma visão derrotista, mas com um olhar no ser humano como objeto de estudo desta ciência em todas as suas dimensões sociais, políticas e afetivas em sua completude.

Chagas (2010) ressalta, também, que a psicologia moderna por se aliar a uma abordagem positivista, com métodos experimentais os quais somente através destes se produziriam uma ciência com uma verdade incontestável, acabou fazendo emergir vários prejuízos. Entre eles, a autora elenca: a valorização exacerbada e a superioridade do conhecimento científico em detrimento de outros conhecimentos; o esfacelamento do indivíduo, a perda da complexidade e da dimensão de totalidade inerente ao ser humano e a sua coisificação, ademais, a predominância do enaltecimento do instrumentalismo metodológico sobre a ideação teórica e a reflexão epistemológica.

Diante das explicações acima, concordamos com Pedroza (2008), ao afirmar que uma das grandes polêmicas é tentar definir o que é psicologia e, também, que a forma de conceber o seu objeto de estudo dependerá da concepção de ser humano acolhido por cada estudioso da área.

Dessa forma, este trabalho propõe uma visão crítica de ciência, conduzida para uma psicologia que conceba o ser humano como ser concreto, multideterminado e multifacetado. Assim, partimos da concepção de que o ser humano não é dado desde o nascimento, ou seja, não é inato ao indivíduo. Ele constrói o seu ser aos poucos, dialeticamente, apropriando-se do material do mundo social e cultural, ao mesmo tempo em que atua sobre este mundo, é ativo na sua (re)construção e modificação (PEDROZA, 2008).

São por vias das/nas relações sociais, marcadas por contextos históricos e culturais individuais e coletivos, que o sujeito se constitui e é constituído como pessoa social (VIGOTSKI, 2000). Portanto, é com base na teoria psicologia Histórico-Cultural de Vigotski que este estudo se fundamenta. Para altercarmos sobre a concepção de deficiência nos estudos desse autor, primeiramente analisaremos as divergentes concepções sobre deficiência para compreender os propósitos desta pesquisa.

1.2 AS MÚLTIPLAS VISÕES CONCEITUAIS SOBRE DEFICIÊNCIA

Para compreendermos as resistências sofridas pelas pessoas que são tidas como deficientes, para ser e estar no mundo de hoje, é necessário apresentarmos reflexões sobre as conceitualizações existentes sobre o que vem a ser deficiência. Essas também serão importantes para o presente estudo, por alicerçar as análises das contradições e complexidades que envolvem temática das pessoas surdas e a educação em/para os direitos humanos (EDH). Ademais, nos auxilia em nossa tentativa de interrelacionar as possíveis concepções sobre deficiência com

outras questões que serão tratadas ao longo deste estudo, como o objeto desta pesquisa que é o direito ao acesso à educação superior pela pessoa surda. Tendo como base o direito à educação como elemento fundante da educação em/para os direitos humanos, de tal forma que todos possam contribuir para o fomento de políticas públicas, que visam ações afirmativas para a educação desses excluídos socialmente.

É relevante expormos, que aqui não pretendemos apresentar soluções para a conceitualização sobre deficiência, e sim, problematizá-la, pois acreditamos que esta ação carrega em si nossas escolhas políticas, teóricas e subjetivas que serão demarcadas ao longo deste texto.

Diante das transformações sociais, econômicas, culturais, históricas e éticas o conceito de deficiência tem tomado contornos distintos. Ele se modifica de acordo com os pressupostos filosóficos, religiosos, escolhas epistemológicas, interesses econômicos e políticos, no contexto histórico em que está inserido dentro de cada época da história da humanidade e que alimentam muitas visões até os dias de hoje (PESSOTTI, 1984; DIAZ, 1995; GUGEL, 2007; JANNUZZI, 2004; RAAD, 2007; WANDERER, 2012).

Em relação à terminologia coadunamos com a Sasaki (2002; 2005) quando diz que jamais teve ou haverá um único conceito como sendo correto. Isso ocorre devido ao fato que a cada época são utilizados termos cujo significado é compatível com os valores vigentes em cada sociedade. Entretanto, concordamos, também, com esse autor, que o maior obstáculo gerado pelo uso de diferentes termos reside no malefício de que conceitos fossilizados, as ideias infundadas e as informações inexatas possam ser, de forma impensada, reforçados e perpetuados. Ademais, esses podem promover uma resistência contra a mudança de paradigmas que envolvem as pessoas com deficiência.

Goffman (2004) ao discorrer sobre o processo de estigmatização, que perpetuam paradigmas excludentes, em nosso caso como a deficiência pode ser dimensionada, ressalva que o estigma pode ser assimilado pelas pessoas estigmatizadas, quando "seus sentimentos mais profundos sobre o que ele é podem confundir a sua sensação de ser uma 'pessoa normal'⁹, um ser humano como qualquer outro, uma criatura, portanto, que merece um destino agradável e uma oportunidade legítima" (Op. cit., p. 9). Nesse processo de estigmatização acontece o

⁸ A noção de "ser humano normal" pode ter sua origem na abordagem médica da humanidade, ou nas tendências das organizações burocráticas em grande escala, como a Nação-Estado, de tratar todos os seus membros como iguais em alguns aspectos. Quaisquer que sejam suas origens, ela parece fornecer a representação básica por meio da qual os leigos usualmente se concebem. De maneira interessante, parece ter surgido uma convenção na literatura popular segundo a qual uma pessoa de reputação duvidosa proclama o seu direito de normalidade citando o fato de ter-se casado e ter filhos e, muito estranho, declarando ter passado o Natal e a Ação de Graças com eles (, p. 9).

assujeitamento¹⁰, a pessoa tem sua identidade marcada, uma deterioração da sua própria identidade social.

Com o intuito de evitarmos tais construções que reproduzem e perpetuam a estigmatização de sujeitos, utilizaremos o termo *pessoa com deficiência*. Pois, de acordo com Sasaki (2005), durante o "Encontrão 2000", em Recife (PE), nos dias 3 a 6 de setembro de 2000, um dos maiores eventos organizados por este público no Brasil, um grupo de líderes com deficiência manifestou-se assim:

Conclamamos este público a não mais nos chamar de 'portadores de deficiência'. Não somos portadores de deficiência, não portamos deficiência. A deficiência faz parte do nosso corpo. Somos pessoas com deficiência. Vamos adotar este nome: pessoas com deficiência (SASSAKI, 2005, p.1).

Segundo esse autor, após esse pronunciamento, os demais participantes concordaram com muita exaltação. Assim, tendo em vista que, de acordo com Galvão (2011) as mudanças de terminologias e conceitos estão intrinsecamente ligadas às concepções de quem tem o poder do discurso. Nesse ínterim, concebemos que os próprios/as protagonistas é que devem deter esse poder e escolher a forma de discurso que querem ser reconhecidos.

Nesse sentido, Salvagni (2014, p. 32) ao dissertar em seus estudos sobre deficiência esclarece que "é um termo polissêmico e, historicamente, seu leque de sentidos foi continuamente alterado". Em consonância com este preceito, discorreremos que "as diferentes concepções de deficiência ligam-se às diferentes formas de inclusão" [...] e que "há pelo menos duas maneiras de conceber a deficiência" (LOPES, 2005, p. 84). Essas duas formas de conceber a deficiência são abordadas em várias pesquisas que estudam as matrizes de pensamento que norteiam a concepção de pessoas com deficiência, ao longo da história da humanidade, elencam duas visões: as fatalistas e as eussêmicas (TUNES, 2002; CAVALCANTE, 2004; LOPES, 2005; TUNES, BARTHOLO, 2006; RAAD, 2007; CORDEIRO, 2015).

De acordo com as contribuições de Tunes (2002), podemos perceber ao longo da história da humanidade pelo menos duas maneiras de conceber e tratar a deficiência: *as visões fatalistas e as visões eussêmicas*, portanto, são raízes distintas de pensamento que operam as diferentes concepções e percepções sobre as pessoas com deficiência.

Nas **visões fatalistas**, a presença da deficiência nos corpos é apreendida como predeterminadas. Há uma irreversibilidade ou predestinação que norteia esse conceito. Tunes e

¹⁰ Assujeitar-se é não ter postura reflexiva e ativa, o que nem sempre pode ser atribuído ao surdo em tais condições pela ausência da linguagem e significação (TAVARES-SANTOS; MADEIRA-COELHO, 2014).

Bartholo (2006) reforçam que é percebido como uma ocorrência indesejável, uma ausência de sorte, ou seja, uma questão de azar ou/e um erro do acaso que acometeu a pessoa.

Nesse sentido, o "foco está no atributo que é dado à pessoa que apresenta um defeito biológico" (LOPES, 2005, p. 104). Os ambientes e as relações sociais em que o sujeito está inserido são desprezados. A deficiência serve apenas para a normatização, como elemento que categoriza as orientações para direcionar para ações reabilitatórias, políticas e ações exclusivas.

Lopes (2005), em sua dissertação sobre deficiência e inclusão escolar, discorre sobre as visões fatalistas que fomentam as ideias de negação das possibilidades da pessoa e de afirmação do sujeito de falta. Nessas visões, segundo a autora, a fatalidade hereditária ou congênita impregna a impossibilidade de educar. Assim, a pessoa que mostra um defeito biológico é percebida como alguém que não possui habilidade para aprender e incompetência para desenvolver-se, portanto, é um impossibilitado e um incapaz diante das demandas educacionais e de pertencimento à sociedade.

Fazendo uma revisão bibliográfica das visões fatalistas sobre a deficiência, percebemos que a concepção sobrenatural envolvia os pensamentos sobre essa conceitualização na antiguidade clássica. Nesse contexto, Tunes (2002) esclarece que a conceitualização de deficiência era baseada no pensamento mítico, entendida como algo mau ou algo espiritualmente bom. Sempre envolvida por contradições, por vezes, considerada como magia, uma dádiva divina, produzida por uma força sobrenatural transcendental superior, e, por vezes, como um castigo dado às famílias ou ao indivíduo para pagar os seus pecados (RAAD, 2007).

Para Pessotti (1984, p. 187) frequentemente na "história dos povos, o medo do desconhecido tem gerado ansiedades cuja amenização é a busca na eliminação das fontes de incerteza sobre o futuro da paróquia, da aldeia, da nação ou da espécie". Para o autor nessa concepção sobrenatural, a deficiência é concebida como um desvalimento, uma ocorrência desdita ou uma forma de padecimento da pessoa para pagar os seus pecados junto aos deuses.

Aliado aos pressupostos acima, Raad (2007), também, ressalta que no decorrer da história da ciência constatam-se diferentes concepções sobre a pessoa com deficiência. A **concepção sobrenatural**, desde a antiguidade clássica, admite a deficiência como um fenômeno predeterminado, uma força transcendental que se apodera do corpo da pessoa, um castigo ou desígnio divino ou mesmo uma punição pelos pecados dos genitores.

Em sua pesquisa, Silva (1987) faz um registro histórico das pessoas com deficiência e as suas diferentes relações na sociedade em que estavam inseridas. Neste íterim, podemos fazer analogias desta pesquisa com os achados dos autores referendados no parágrafo anterior.

Com o advento da difusão do Cristianismo na Europa, inicia-se outro movimento no sentido da percepção sobre a deficiência. Há uma mudança na situação social das pessoas com deficiência, incluindo as pessoas surdas. As pessoas com deficiência passam a ser concebidas como filhas de Deus, e a partir disso, eram possuidoras de alma, logo não poderiam mais ser eliminadas ou abandonadas (PESSOTTI, 1984; DIAZ, 1995; LOPES, 2005; RAAD, 2007). Tornam-se merecedoras "de cuidados e orações, apesar de prevalecer para alguns a ideia de que ela é fruto do pecado" (RAAD, 2007, p. 46). Nesse contexto, Pessotti (1984, p. 7) afirma que:

De um modo geral, até a difusão do cristianismo na Europa, a sorte dos deficientes mentais e de outras pessoas excepcionais é praticamente a mesma, nas regiões européias, o que não é surpreendente uma vez que até a mulher normal só adquire status de pessoa, no plano civil, e alma, no plano teológico, após a difusão européia da ética cristã.

Esse novo paradigma estava inserido no discurso ético cristão de amor ao próximo preconizado pela Igreja Católica. Esta "fica responsável junto à família de prover cuidados aos doentes, os loucos e os deformados, no âmbito privado, apesar desse novo elemento da qualidade e do cuidado, a igreja ainda mantinha posturas discriminatórias" (SALVAGNI, 2014, p. 34). Para o exercício do sacerdócio, por exemplo, era proibida a entrada de pessoas com algum tipo de desvio (PESSOTTI, 1984).

Com a Reforma Protestante, a Inquisição Católica e a Contra-Reforma as pessoas com deficiência ou com doença mental passa a ser concebidas como pecadoras e para "salvá-las" ou "libertá-las" de possessões de espíritos maus era necessário o aprisionamento, o açoitamento e caso falhassem estas ações, a pessoa era queimada, pois a culpa e responsabilidade de ser deficiente ou doente eram, exclusivamente, do indivíduo por ter provocado a ira divina. (ARANHA, 2001; PESSOTTI, 1984). Em razão desse discurso, baseado em uma concepção sobrenatural sobre a deficiência, inúmeras pessoas foram exterminadas e torturadas.

Para Pessotti (1984) uma das contribuições que fomentaram a mudança da visão teológica (concepção sobrenatural) da deficiência para a visão metafísica (concepção naturalista) destacando a organicidade de diferenças físicas e comportamentais, foram os primeiros avanços da medicina moderna.

Para esse autor, as contribuições filosóficas como as ideias de Locke (1632-1704) sobre a visão naturalista do educando com deficiência mental, em oposição ao dogmatismo teocrático foram relevantes. Para Locke a mente humana era uma tábula rasa que deveria ser preenchida. Isto reforçou ideia da influência ambiental sobre o desenvolvimento humano, "cabe à

experiência e, portanto, ao ensino suprir essas carências, pois a 'mente é entendida como uma página em branco, sem qualquer letra, sem qualquer ideia'" (PESSOTTI, 1984, p. 27).

Aliada às argumentações acima, nos aspectos pedagógicos, Lopes (2005) assevera que a preocupação médica com a deficiência mental se baseava na asserção da irreversibilidade, já que era concebida como uma doença incurável e degenerativa da espécie. Mesmo no sentido de recuperação, a educação era vista como algo impossível para essas pessoas.

Os deficientes migram da condição de eliminados à condição de segregados, tornando-se objeto de estudo da medicina até serem percebidos como possíveis seres humanos educáveis (LOPES, 2005). Em relação à pessoa surda veremos mais adiante, pois nessa época, praticamente não havia distinção entre o que era tido como deficiência, a não ser que fossem em pessoas da nobreza (PESSOTTI, 1984; JANNUZZI, 2004).

A ciência e a medicina, neste início das sociedades industriais, enquanto representantes do "verdadeiro conhecimento" surgem como instâncias autorreguladoras, como poder disciplinar sobre os corpos, criando dispositivos de seleção entre os normais e os anormais (FOUCAULT, 1999). Através da promoção do controle da saúde e do corpo das classes mais pobres, os tornavam mais aptos ao trabalho e menos perigosos às classes mais abastadas.

Além disso, suas verdades científicas eram baseadas na necessidade de verdades que servissem ao propósito tanto para sustentação do poder econômico, quanto para o poder político da sociedade (FOUCAULT, 1999). Nesse sentido, surge o interesse da ciência moderna em relação à tipificação da deficiência (CLÍMACO, 2010). Afinal "o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso" (FOUCAULT, 1999, p. 29), o que este autor chama de **docialização dos corpos**. Começa a emergir, então, a categorização e classificação de vários tipos de anomalias. A deficiência passa a ser concebida como algo que deve ser curado, reabilitado, devido à hegemonia da perspectiva médica sobre esse fenômeno.

Isso dá *corpus* ao que Tunes (2002) denota por *concepção fatalista naturalista* que é a gênese biológica da deficiência. Para autora, é um tipo de fatalismo orgânico, em que a deficiência é colocada no corpo da pessoa como algo inerente dado pela natureza. Justificando, assim, ao longo da história da pessoa com deficiência na humanidade atitudes eugenistas, discriminatórias, repulsivas como naturalização da ineducabilidade e a irrecuperabilidade da pessoa com deficiência. Essa concepção fatalista naturalista procurava "evidências que uma disfunção ou anomalia no aparelho biológico do organismo acarreta, automaticamente, um distúrbio no processo de desenvolvimento intelectual normal do ser humano" (SILVA, 2009, p. 26).

Assim, devido aos avanços da medicina, as explicações míticas e sobrenaturais foram perdendo sua dominação, mas ainda hoje temos a presença desse pensamento influenciando o surgimento de entidades filantrópicas com objetivos assistencialistas (JANNUZZI, 2004).

É importante ressaltar que essas concepções sobre deficiência não acontecem historicamente estática, elas se intrecruzam e se interconectam de forma não linear, podendo ter ocorrido concomitantemente, sem sobreposição de uma sobre a outra. Elas se modificam da mesma maneira que a sociedade incorpora novos valores e vivências da realidade que estão diretamente interligadas nas relações culturais e ao contexto histórico, político econômico e social de cada época.

O que continua desde essa época é a compreensão de que as pessoas com deficiência tinham a obrigação de se adaptarem à sociedade se almejassem participar das benesses que esta poderia ofertar. Logo, não era concebível fazer adaptações ou alterações em razão desses indivíduos, visto que não contribuía em nada para o desenvolvimento da sociedade, afinal eram percebidos como um peso social, incapazes e anormais (MADRUGA, 2013).

A concepção naturalista da deficiência foi responsável, em grande parte, pelas barreiras físicas e atitudinais sofridas pelas pessoas com deficiência. Produziu na sociedade a resistência em aceitar que deveria modificar suas estruturas e atitudes, para promover a participação legítima, em todas as suas esferas, da pessoa com deficiência como qualquer outro ser humano.

Para Sasaki (2002, 2005), o modelo médico de atendimento ao dEficiente, trabalha como um gerador e fortalecedor de atitudes negativas do ser humano não-dEficiente diante ao ser humano com dEficiência. Esse paradigma corroborou, por vários séculos, para que as pessoas com dEficiência fossem concebidas como incapazes para exercer autonomia própria de suas vidas, sendo percebidas como dependentes de cuidados alheios, doentes e incapazes para exercer uma atividade laboral. Assim, ao tratar deficiência por esse prisma, como sendo um problema do indivíduo (e, no máximo de sua família), o modelo médico tem relação direta com a homogeneidade, onde o indivíduo deve fazer um esforço para "se normalizar" diante dos padrões ditados pela sociedade (WERNECK, 2005).

Nesse sentido de homogeneização, a **pessoa tida como deficiente** é enxergada como alguém que pode provocar perturbações e desequilibrar a ordem social estabelecida, sendo um potencial de risco e uma ameaça constante ao controle da norma estabelecida, e por isso precisa ser docilizada, cuidada, reeducada, reabilitada para que adquira a normatização e normalização adequada para frequentar o seu ambiente social (TUNES, 2002; FOUCAULT, 1999).

Diante disso, os trabalhos de Tunes (2002), Lopes (2005), Raad (2007) e Cordeiro (2015) corroboram que as concepções sobrenaturais e as concepções naturalistas denotam uma

visão fatalista, em que se faz alusão à predestinação. De um lado, a figura de um Deus vingativo que castiga e, de outro, a natureza que causa o mal, a degeneração humana. Por esse prisma “o médico é o novo árbitro do destino do dEficiente. Ele julga, ele sabe, ele condena” (PESSOTTI, 1984, p. 68).

Tunes e Bartholo (2006) esclarecem que a visão naturalista, mesmo usufruindo do progresso do conhecimento científico, por exemplo, como os da neurofisiologia e da psicologia, conservam em si a equivalência entre o assistencialismo e a segregação. Falta uma mudança de concepção sobre o indivíduo. Tanto a concepção sobrenatural quanto a naturalista abrigam a pessoas com dEficiência, porém os isolam e os excluem de conviver com as pessoas não-dEficiente.

Dessa forma, concordamos com Vigotski (1997) e Cavalcante (2004), ressaltando que tais restrições segregam e prejudicam o desenvolvimento humano da pessoa com dEficiência que “é impedida de se relacionar verdadeiramente com membros do grupo e é desenraizada de sua vida social, isto é, de uma comunidade e, conseqüentemente, vive um exílio relacional” (VIGOTSKI, 1997, p. 51).

Tal ação de separar o indivíduo das relações sociais se esboça em uma visão fatalista, no sentido de conceber a causa da deficiência como predeterminada ao ato da concepção do sujeito. Na visão sobrenatural o espírito e a mente têm existência antes da concepção do corpo. Na visão naturalista o corpo determina a mente. Assim, nessas duas visões em que se divide a concepção fatalista, ambas são predeterminadas por partirem do pressuposto que a mente já está assente antes do nascimento do ser (TUNES; BARTHULO, 2006).

Como oposição às visões fatalistas, de acordo com Tunes e Bartholo (2006), temos as visões eussêmicas. Estas, para os autores, almejam caminhos que possam contribuir para o desenvolvimento do indivíduo e confrontar a ideia de irreversibilidade do fenômeno da deficiência. Nesses argumentos, os autores elencam que os fundamentos da determinação da deficiência é o ambiente social, a história do sujeito e a sociedade. Dividem as visões eussêmicas em concepção social e concepção histórico-cultural.

Essa concepção histórico-cultural é muito importante para o presente trabalho, especialmente, por se tratar de um fundamento teórico assente com a proposta do mesmo em relação ao conceito multideterminado e multidimensional como é o caso do conceito de deficiência.

Primeiramente vamos discorrer sobre essa visão na concepção social. Nesta, a dEficiência é compreendida como um problema criado pela sociedade. Ela não é um atributo do sujeito, mas uma consequência de um conjunto complexo de situações das quais, na grande

maioria das vezes, são criadas pelo meio ambiente social que foi construído e formado somente para as necessidades dos não deficientes (TUNES; BARTHOLLO, 2006; DINIZ, 2007; MADRUGA, 2013).

A inserção da classificação de fatores ambientais e sociais quer no sentido de impedimentos ou como elementos facilitadores da participação social, assumem um papel revolucionário frente ao modelo médico (DINIZ, 2007). Como premissa do modelo social está o reconhecimento da influência da forma como a sociedade está organizada e como esta pode afetar com barreiras físicas, atitudinais e como elemento facilitador no desenvolvimento, na participação, funcionalidade e interação pessoa/meio-ambiente, desagregando a pessoa com deficiência da perspectiva exclusivamente reabilitatória ou de tratamento (TUNES; BARTHOLLO, 2006; DINIZ, 2007; MADRUGA, 2013).

No mesmo sentido, de forma concisa, Diniz (2007, p. 9) define "deficiência como um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente". Para Diniz (2007) o grande avanço do modelo social foi a revolução dos estudos sobre deficiência, que surgiu no Reino Unido e nos Estados Unidos na década de 70, com as contribuições da crítica feminista e pós-moderna de 1990 e 2000. A partir dessa ação, retira o preceito exclusivista do campo biomédico (confinados aos saberes médicos, psicológicos e de reabilitação) sobre esses estudos. Assim, segundo a autora, a deficiência passou a ser, também, um dos campos das humanidades, ou seja, passou a ter uma abordagem multidisciplinar.

Diniz (2007) elucida que o materialismo histórico serviu como base teórica para a iniciação do modelo social que comprova que a opressão e segregação dos deficientes eram impostas pela estrutura organizacional econômica e política da sociedade. Com o desenvolvimento e difusão de estudos sobre o modelo social da deficiência, principalmente com a participação de teóricas feministas com e sem deficiência, esta temática, passou a ser vista para além de um grupo específico. Este, por seu turno, era formado por corpo com lesão, era composto por corpos masculinos com impedimentos físicos e não abrangia outros tipos de corpos com impedimentos e nem as mulheres ou pessoas que não tivessem corpos com lesão (DINIZ, 2007).

Transpassou-se como uma questão conceitual sociológica e política, assim "não deveria ser matéria exclusiva dos saberes biomédicos, mas principalmente de ações políticas e de intervenção do Estado" (Op.cit., p.18) sem esquecer-se da interdependência e cuidado que são intrínsecos às relações humanas de todas as histórias de vida de qualquer pessoa (DINIZ, 2007).

Por oportuno, ressaltamos a importância relevante da contribuição do modelo social para a revisão da Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Limitações (ICIDH), que foi publicada em caráter experimental em 1980, pela Organização Mundial de Saúde (OMS), que era estritamente alicerçada no modelo biomédico (DINIZ, 2007).

Essa revisão foi uma demanda antiga do movimento internacional das pessoas com deficiência, que culminou com a criação da Classificação Internacional do Funcionamento, da Deficiência e da Saúde (CIF). Esta é aprovada em 2001, sendo uma proposta desafiadora em tentar postular uma definição inovadora sobre o conceito, com a participação de movimentos internacionais de pessoas com deficiência para a "Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: o documento estabelece critérios para mensurar as barreiras e a restrição de participação social" (DINIZ, BARBOSA, SANTOS, 2009, p. 68).

Através da participação efetiva do movimento internacional das pessoas com deficiência para "a passagem do modelo biomédico para o modelo social da deficiência foi resultado de um extenso debate político nas etapas consultivas da CIF" (op. cit. p.71). Esse diálogo entre o modelo biomédico e o modelo social foi importante por fomentar novas concepções sobre deficiência que foram sistematizadas em vários ordenamentos jurídicos, que serão discutidos no próximo capítulo.

Com base nesses argumentos supracitados é importante verificar as possíveis contribuições da CIF para novos diálogos e ações políticas, apesar de que, ainda seja uma classificação referenciada para os estudos de saúde (modelo médico). Não podemos desconsiderar como um avanço, importa sublinhar que o conceito de saúde, do documento em questão, é um conceito amplo que discorre os diferentes setores e momentos da vida, como a funcionalidade, o bem-estar e com a qualidade de vida da pessoa deficiente e não-deficiente.

Cabe ressaltar que a concepção sobre deficiência não pode ser um conceito fechado e imutável e muito menos como sinônimo de doença. Aqui neste trabalho, concordamos com Diniz (2007) que essa concepção foi um avanço significativo no texto da CIF, apesar de se condensar em apenas duas páginas em seu anexo 5, ao definir o termo "*deficiência* para expressar um fenômeno multidimensional resultante da interação entre as pessoas e seus ambientes físicos e sociais" (p. 54).

Para além do, que já explicitamos sobre deficiência, podemos inferir que é um fenômeno multidimensional e multidisciplinar e que cada pessoa com deficiência é única em suas singularidades, cabendo à própria pessoa se definir ou não como deficiente diante as interações sociais, atitudinais e físicas em que o estar no mundo as evocam. Neste trabalho, nos fundamentamos na concepção histórico-cultural que apresenta uma visão otimista, porém

não ingênua em relação ao desenvolvimento do dEficiente. Mas, em uma forma de enxergar a dEficiência como uma diferença que pode habitar diferentes corpos que possuem distintas singularidades, subjetividades e objetividades da vida humana no mundo.

Para isso, trataremos no próximo capítulo das contribuições teórico-metodológicas de Lev Semiónovic Vigotski (1896-1934) que foi um psicólogo bielorrusso, que revolucionou teoricamente os estudos sobre deficiência ao apresentar seus estudos teóricos sobre o desenvolvimento atípico das crianças denominadas socialmente de deficientes, em seu livro *Fundamentos de Defectologia*¹¹ (1997) e entre outros.

Discorremos as noções basilares que engendram a concepção histórico-cultural. É importante desde já ressaltar que, além da influência da filosofia marxiana, também, apresenta um caráter monista spinoziano¹², por articular uma **unidade**¹³ entre os elementos que eram vistos como dicotômicos em sua época, como por exemplo, as unidades: corpo-mente, subjetivo-objetivo, intelecto-afeto, pensamento-linguagem, indivíduo-sociedade.

Nesse constructo, seus princípios se diferenciam diametralmente das visões fatalistas e limitantes em relação aos sujeitos que possuem um corpo que tem desenvolvimentos singulares a despeito de suas condições biológicas atípicas e suas maneiras de estarem no mundo. Evidenciaremos suas contribuições no campo do conhecimento científico sobre a questão da pessoa surda e o seu desenvolvimento humano.

1.3 A PROBLEMATIZAÇÃO DO CONCEITO DEFICIÊNCIA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL DE VIGOTSKI PARA NOVAS POSSIBILIDADES

A Psicologia no início do século XX passava por uma grave crise metodológica e epistemológica. Vigotski (1927- 1999)¹⁴ entre outros pesquisadores analisaram a motivação da crise. Para o autor, a gênese do problema advinha do dualismo cartesiano, do conservadorismo dicotômico entre corpo e mente que isolava e fragmentava o conhecimento científico da

¹¹Definição de defectologia para Vygostiki (1997) "O ramo do saber acerca da variedade qualitativa do desenvolvimento das crianças anormais, da diversidade de tipos de desenvolvimento e, sobre essa base, esboça os principais objetivos teóricos e práticos que enfrentam a defectologia e a escola especial soviética" (p. 37).

¹² Um Vigotski spinozista revela-se diante de nós em diferentes obras, desde as primeiras até seu último livro *Michlenie e retch (Pensamento e linguagem)*. Além de serem muito comuns citações de *Ética*, de Spinoza, a ideia da unidade afeto e intelecto perpassa como um fio condutor os estudos sobre a relação entre o pensamento e a fala, sobre o retardo mental, sobre a relação entre a instrução e o desenvolvimento das crianças, sobre as dinâmicas da atividade do pensamento e da ação (PRESTES, 2010, p. 38; DELARI JUNIOR, 2013).

¹³ Para Vigotski (2014) o termo unidade referia-se a um produto de análise que ao contrário de elementos, conserva todas as propriedades básicas do todo, não podendo ser compreendida separadamente, sem que a perca.

¹⁴ Vigotski (1999-1927) em 1927, entre os trabalhos sobre desenvolvimento atípico, escreve *O sentido histórico da crise em Psicologia*, fazendo uma rica análise da gênese da crise na Psicologia. Enfatiza que seu interesse no marxismo era o método. Essa obra foi proibida e só publicada em 1982. Ver (PRESTES, 2010, p. 35)

psicologia em duas correntes teórico-práticas. Estas tinham como intento compreender as especificidades do ser humano apartado de sua origem histórica, de suas singularidades de seu desenvolvimento (LORDELO, 2011).

Uma das correntes era a científico-naturalista materialista, que partia da visão que à consciência do ser humano era fruto da evolução biológica, portanto, era fundamentada pelas mesmas leis do comportamento animal. Baseava-se em estudos das atividades sensoriais e no reflexo. Nesses pressupostos, a psicologia era mecanicista, experimental e empirista, assim, deveria se alinhar aos métodos das ciências naturais que apresentavam como fundante a objetividade e a neutralidade científica do pesquisador (VIGOTSKI, 1996).

Já as correntes de cunho filosófico idealista asseveravam que o desenvolvimento da consciência se organizava através das leis metafísicas e em formas subjetivas desvinculadas da materialidade do ser humano. A atividade psíquica humana era impossível de ser investigada, pois advinha de fenômenos espirituais. Em seu turno, a consciência era analisada como um **sistema de fenômenos**. (DELARI JUNIOR, 2013; VIGOTSKI, 1996).

Neste sentido, para Vigotski as cisões da psicologia em diversas correntes científico-naturalista materialista e filosófica idealista, enquanto ciência “[...] não dão conta de estudar o que há de especificamente humano no homem. E este confronto, ao mesmo tempo, leva este autor a lançar as bases para a construção de uma psicologia humana que tome por objeto a consciência” (DELARI JUNIOR, 2013, p. 62). E para superar isso, era preciso partir da premissa da dialética. Nas palavras do autor tem-se que:

A dialética abarca a natureza, o pensamento, a história: é a ciência em geral, universal ao máximo. Essa teoria do marxismo psicológico ou dialética da psicologia é o que eu considero psicologia geral. Para criar essas teorias intermediárias - ou metodologias, ou ciências gerais - será necessário desvendar a essência do grupo de fenômenos correspondentes, as leis sobre suas variações, suas características quantitativas e qualitativas, sua causalidade, criar as categorias e conceitos que lhes são próprios, criar seu *O capital*. [...] A psicologia precisa de seu *O capital* - seus conceitos de classe, base, valor etc. -, com os quais possa expressar, descrever e estudar seu objeto” (VIGOTSKI, 1996, p. 393, grifo do autor).

Este **O capital** da nova psicologia seria construído a partir do método do materialismo histórico e dialético do marxismo de Marx e Engels (2009) que possibilitaria explicitar os processos psicológicos humanos e tentar responder os problemas que surgiam pela práxis social.

Essa nova psicologia expressava uma resistência opositiva para superar as relações capitalistas de exploração, de produção e predeterminista do ser humano. Isso posto, viabilizaria uma nova ordem socialista, que compreenderia para além das relações biológicas, o ser humano dialeticamente como ser cultural, social e histórico. Assim, a ciência precisava ter um novo

olhar, para que pudesse refletir a complexidade humana dentro de suas especificidades, portanto, era preciso reconhecer que:

Somos dialéticos e não pensamos, de modo algum, que o caminho de desenvolvimento das ciências ande em linha reta, E se nele há zigue-zagues, retrocessos ou mudanças de direção compreendemos seu significado histórico e o consideramos (assim como o capitalismo é uma etapa inevitável em direção ao socialismo) como elos necessários de nossa corrente, etapas inevitáveis de nosso trajeto (VIGOTSKI, 1996, p.404).

Assente nisso, a teoria histórico-cultural é, em sua gênese epistêmica, marxista de berço, coadunando-se ao projeto revolucionário de uma sociedade, que se acreditava que “a Revolução Socialista possibilitava a construção de uma ‘nova psicologia’, capaz de superar o antagonismo clássico entre materialismo e idealismo, da mesma forma que o capitalismo seria superado pelo comunismo” (TULESKI, 2009, p. 41).

Em consonância com as novas propostas revolucionária da constituição de um novo ser humano e o abandono da velha educação para a formação de um novo modelo de sociedade, a educação é um dos focos principais. A educação pré-escolar passa a fazer parte do sistema de educação como o primeiro estágio de formação do novo homem e da nova mulher. Para essa emergência, "o 'mundo pensante' gozava de liberdade e autonomia; os debates eram travados à 'luz do dia'; a realidade cruel na qual o país estava mergulhado evidenciava as questões urgentes a serem resolvidas" (PRESTES, 2010, p.31).

Nesse contexto, Vigotski (1991;1996;1999) se caracteriza pela possibilidade de renovar os padrões tradicionalistas estabelecidos nos estudos da psicologia. Ousa uma nova maneira de pensar o ser humano e seu desenvolvimento de forma dialética, opondo-se ao binarismo e separação do meio e o indivíduo. Entusiasmado e motivado pelos ideais filosófico-metodológico do materialismo histórico e materialismo dialético, difundidos por uma Rússia revolucionária e inspirado pelo **marxismo** de Marx e Engels (2009), postula a Teoria Histórico-Cultural com seus colaboradores. Estes, por sua vez, estavam completamente imbricados com o processo de reestruturação do país, envoltos com os projetos sociais, educacionais e enraizados na formação da nova psicologia que compreendesse o ser humano em sua completude.

Para esse grande desafio que os envolviam, Luria (2012, p. 22) explica: “reconhecendo as habilidades pouco comuns de Vigotski, Leontiev e eu ficamos encantados quando se tornou possível incluí-lo em nosso grupo de trabalho, que chamávamos de ‘troika¹⁵’”. Para Leontiev

¹⁵ Troika é "'trio' e refere-se a tudo que é composto por três pessoas, animais ou objetos, etc., como por exemplo, a carruagem e o trenó que são puxados por três cavalos são chamados de “troika”. (PRESTE, 2010, p.126).

(1983¹⁶ apud Prestes, 2010), Vigotski foi o pioneiro a compreender a necessidade de estudar a consciência na abordagem da psicologia marxista, pois ele era um dos mais bem formados psicólogos marxistas da época. Este trio de pesquisadores era composto por Lev Semenovitch Vigotski (1896-1934), Alexander Luria (1902–1977) e Alexis Leontiev (1903–1979).

Saviani e Duarte (2010, p. 426) esclarecem que:

Nos Manuscritos, a formação humana é analisada na relação entre o processo histórico de objetivação do gênero humano e a vida do indivíduo como um ser social. O que faz do indivíduo um ser genérico, isto é, um representante do gênero humano, é a atividade vital, a qual é definida por Marx como aquela que assegura a vida de uma espécie. No caso dos seres humanos, sua atividade vital, que é o trabalho, distingue-se daquelas de outras espécies vivas por ser uma atividade consciente que se objetiva em produtos que passam a ter funções definidas pela prática social. Por meio do trabalho o ser humano incorpora, de forma historicamente universalizadora, a natureza ao campo dos fenômenos sociais. Nesse processo, as necessidades humanas ampliam-se, ultrapassando o nível das necessidades de sobrevivência e surgindo necessidades propriamente sociais.

Por meio do advento da necessidade do trabalho, na filogênese, é que o ser humano tem alterado as suas maneiras de atuar no mundo, através de uma sistemática e intensa transformação das condições ambientais naturais. Sabemos que o processo de hominização "se deve ao aparecimento do trabalho e, sobre esta base, da sociedade. 'O trabalho, escreve Engels, criou o próprio homem'. Ele criou também a consciência do homem" (LEONTIEV, 2004, p.76). Assim, ao alterar a própria natureza, o ser humano altera a si mesmo, como por exemplo, o seu sentimento, a forma de agir e de pensar. É uma vida constante em movimento de sempre se tornar humano e humanizar.

Ao discorrer sobre a dimensão ontológica, Marx e Engels (2009) apresentam que o trabalho social é uma categoria fundante, é uma atividade conduzida, conscientemente produzida que altera o meio social. Ele surge a partir, das necessidades humanas vitais, "a própria produção da vida material" (p. 41). Nesse sentido, não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência (p.32).

Luria (1991), ao falar do trabalho, esclarece que, por ter sua gênese na atividade coletiva (sociogênese), o trabalho possibilita a criação da cultura que é concebida, nessa perspectiva, como produto do trabalho consciente do ser humano e suas transformações. Além disso, explicita que o trabalho suscita a emergência de duas atividades na filogênese que abalizam historicamente o deslocamento da ordem natural para a ordem cultural através da utilização de

¹⁶ LEONTIEV, Aleksei Alekseevitch (1983) *Borba za problemu soznania v stanovlenii sovetskoi psirrologii*. IN LEONTIEV, A. N. **Izbrannie psirrologitcheskie proizvedenia**. Moskva: Pedagoguika.

instrumentos e da linguagem. Nessa linha, o jogo dialético material e histórico é capaz de abarcar concomitantemente o desenvolvimento da ontogênese e da filogênese na história da humanidade.

É convicto disso que Vigotski (2000, p. 23) faz uma síntese em sua obra sobre a dialética, o materialismo e a história:

Palavra história (psicologia histórica) para mim significa duas coisas:

1) abordagem dialética geral das coisas – neste sentido qualquer coisa tem sua história, neste sentido Marx: uma ciência – a história, ciências naturais = história da natureza, história natural;

2) **história no próprio sentido**, isto é a história do homem. Primeira história = materialismo dialético, a segunda = materialismo histórico. (grifo do autor).

Partilhando dessas mesmas concepções, Luria (1991) contribui enunciando que as relações sociais promovem a experiência cultural o que cria oportunidades e possibilidades ao sujeito modificar e ser modificado, num movimento dialético, transformando a si próprio através do planejamento de ações, da imaginação, e da organização do seu pensar a partir de permutas sociais.

Com um olhar que coaduna com a perspectiva histórico-cultural, no processo de sua história evolutiva, o ser humano desenvolveu paulatinamente singulares formas de viver e comportamentos que o distinguiam de outros animais (filogênese). A produção de instrumentos, a divisão e organização do trabalho e a linguagem (elementos mediadores) possibilitaram atitudes simbólicas. A atividade humana começou a ser organizar de forma desprendida do campo perceptivo e o ser humano transformou a sua forma de se relacionar com a natureza (LURIA, 1991).

Assente no que já explicitamos sobre o nascimento da teoria histórico-cultural, acreditamos seja suficiente para o objetivo desta pesquisa. Agora, continuaremos a alterar a deficiência, como um conceito histórico e socialmente construído, legitimado por relações de interesses sob a égide de poder e saber: baseado em pressupostos filosóficos, epistemológicos, religiosos, políticos, econômicos, culturais e sociais.

Para tal feito, problematizaremos esse conceito a partir das contribuições de L. S. Vigotski, principalmente, em sua obra Fundamentos da Defectologia (1997) entre outras, e, com seus colaboradores na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural que alicerça todas as nossas narrativas nesta pesquisa. Essa obra, em particular, endossa as teses sobre a dimensão semiótica do desenvolvimento humano, a plasticidade do funcionamento psíquico e o papel fundante das interações sociais na constituição do sujeito.

É importante destacar que os textos originais "foram escritos e publicados em anos diferentes, ao longo do período compreendido entre 1924 e 1934. Por exemplo, o texto que compõem o primeiro capítulo da coletânea, foi escrito em 1924 – **Defekt i kompensatsia (O defeito¹⁷ e a compensação)**". O último escrito foi o **El problema del retraso mental (O problema do atraso mental)** datado em 1934. Isso se deve ao contexto histórico, social, político em que estavam inseridos o autor e a obra¹⁸, além de seu estado de saúde (PRESTES, 2010, p. 33).

Comprometido com a composição revolucionária de uma nova ordem social, organizacional e de um novo ser humano, também na educação russa, Vigotski alertava que para organizar e reestruturar o país, eles precisavam ter um novo olhar para as crianças biologicamente destoantes. Considerava que "graças a condições especiais, crianças deficientes constituem um valor excepcional" (VIGOTSKI, 1997, p. 93), e que ter um corpo com impeditivos orgânicos não significava ser insuficiente ou ineficiente.

Se criarmos um país onde o cego e o Surdo encontrem um lugar na vida, onde a cegueira não signifique inevitavelmente uma insuficiência, lá a cegueira não será um defeito. [...] Superar a insuficiência - tal é a ideia fundamental. (Vigotski, 1997, p. 94)

Neste tomo Vigotski (1997) traça uma nova visão paradigmática sobre defectologia. Segundo Madeira-Coelho (2015), com essa obra, o autor, em oposição à dicotomização do conhecimento científico tradicionalista da época. Faz uma "compreensão dialética entre o biológico e o social, em que os sintomas da alteração primária serão vivenciados na relação da criança com o ambiente social, histórico e cultural, desdobrando-se em secundários, terciários, e assim por diante" (p. 67).

Seguindo essa linha de desdobramentos, podemos inferir que sua obra alcança uma perspectiva de direito humano e dignidade de vida, mesmo que essas temáticas, ainda, não eram destacadas nos cenários mundiais e acadêmicos. Apresenta uma visionária abordagem sobre o processo de desenvolvimento de crianças com desenvolvimento atípico, concebendo esta como pessoa humana, independentemente de suas condições biológicas, fisiológicas e mentais.

¹⁷ *Defeito e criança com defeito* são termos que Vigotski utiliza em sua obra *Fundamentos da Defectologia - Obras Escogidas* (1997), no tomo V, de forma coesa com os contextos da época e não apresenta no contexto geral da obra um caráter depreciativo. Aliás, em sua obra podemos perceber que durante o processo de construção a própria conceituação do autor vai se transformando, à medida que ele, ao longo dos 10 anos que foram feitos os textos, tem uma vivência com esses sujeitos através "departamento de proteção social e jurídica de menores (SPON – sigla em russo)" (PRESTES, 2010, p. 230).

¹⁸ Ver Prestes (2010) que discorre sobre as obras e vida de Vigotski em sua tese de doutorado.

A concepção meramente aritmética da defectibilidade é uma característica típica da defectologia antiga e caduca. A reação contra este enfoque quantitativo dos problemas nesta teoria e prática constitui a característica mais substancial da defectologia moderna. A luta das duas concepções defectológicas, das duas ideias antagônicas, dos princípios, constituem o conteúdo vivo desta crise benéfica pela qual agora passa este campo do saber científico (VYGOTSKI, 1997, p. 12, tradução nossa).

Essa visão é revolucionária diametralmente ao determinismo biológico e à medição quantitativa da visão fatalista do modelo biomédico. Fez emergir novos subsídios para a tese de possibilidades de desenvolvimento e de aprendizagem para criança com deficiência sem limitá-la a padrões biológicos e normas funcionais.

Vigotski (1997) convida a todos (principalmente nós, nos dias de hoje), com essa visão a compreender outros tipos de desenvolvimento atípico do indivíduo e sua aprendizagem. Assim "a criança cujo desenvolvimento está complicado pelo defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus coetâneos normais, e sim desenvolve de outro modo" (p.12, grifo do autor, tradução nossa). Em relação a pessoa surda seu desenvolvimento se dá na aquisição de sinais/palavras que organizam o seu pensamento e sua linguagem.

Nesse contexto, as fundamentações defectológicas apresentam uma concepção não fatalista da deficiência (TUNES 2002; TUNES; BARTHOLO, 2006; RAAD, 2007; CORDEIRO, 2015; MADEIRO-COELHO, 2015). Essas não tornam a criança impossibilitada de ter o desenvolvimento, mas o mesmo é diferenciado. A deficiência, portanto, não pode ser percebida como uma falta, fraqueza e incapacitante, mas como **outra forma** de desenvolvimento, assentes em elementos distintos daqueles acessíveis tipicamente na cultura da maioria dita não deficiente (GÓES, 2002; BARROCO, 2007; CORDEIRO, 2015).

Vigotski (1997) argumenta em defesa de uma visão não fatalista, progressiva e positiva sobre o desenvolvimento peculiar. Além disso, atribuiu como premissa essencial às relações sociais das crianças deficientes (ser biológico e ser cultural) inseridas dentro de uma cultura, em um determinado tempo histórico. Nessa perspectiva, fortalece a questão das capacidades potenciais das crianças deficiente, promovendo uma ruptura com uma visão quantitativa que visava mensurar, em graus e níveis, a deficiência (TUNES, 2002; GOÉS, 2002; RAAD, 2007).

Partindo desses pressupostos, a tese central vigotskiana para defectologia, sublinhava que "todo defeito cria estímulos para elaborar uma compensação" (p. 14). Tal observação formulou a sua tese sobre processos compensatórios¹⁹, onde o destaque deve ser dado à criança e não à insuficiência orgânica, física ou mental. Nisso Vigotski (1997) postula:

¹⁹ Processos compensatórios foram, primeiramente, desenvolvidos por Alfred Adler (1870 - 1937), um psiquiatra e psicólogo austríaco. Vigotski (1997, p. 15) valorizou estes processos compensatórios, enquanto concebidos

A tese central da defectologia atual são as seguintes: todo defeito cria os estímulos para elaborar uma compensação. Por isso o estudo dinâmico da criança dEficiente não pode limitar-se a determinar o nível e gravidade da insuficiência, mas inclui obrigatoriamente a consideração dos processos compensatórios, isto é, substitutivos, sobre-estruturados e niveladores, do desenvolvimento e comportamento da criança [...] **para a defectologia o objeto não se constitui na insuficiência em si, mas na criança oprimida pela insuficiência** (p.14, tradução e grifo nosso).

Com isso, a tese sobre os processos compensatórios redescobre o caráter criativo do desenvolvimento humano. Direcionando por caminho oposto ao da centralidade do defeito, e, sim na criança, independentemente, de ter êxito nesses processos, como pode ocorrer com qualquer criança que não destoa dos padrões orgânicos. A teoria vigotskiana promove que sempre e em todas as circunstâncias o desenvolvimento agravado por um biológico divergente constitui-se em um processo de unidade entre o orgânico e o psicológico, de criação e recriação da personalidade da criança.

Efantiza, também, que no fundamento da reorganização de todas as funções de adaptação e a constituição de novos processos sobre-estruturados, substitutivos, niveladores os quais são fomentados pela insuficiência, promovem novas vias de desenvolvimento ilimitadamente diversas, ou seja, no surgimento de novos "**caminhos de rodeio**" ou de caminhos indiretos (VIGOTSKI, 1997, p.16).

Nessa expectativa, de novas formas de compreender o desenvolvimento humano, um dos grandes achados, nessa obra é o empoderamento que concebe a todos envolvidos na educação e cuidados com esse sujeito; o de reconhecer que tais processos compensatórios não fazem a supressão ou desenvolvimento de um órgão por outro. O "biológico divergente" não desaparece. O desenvolvimento acontece ilimitadamente por caminhos indiretos. Contudo, o olhar está na pessoa e não na deficiência.

Uma criança com defeito não é inevitavelmente uma criança deficiente. O grau de seu defeito e sua normalidade depende do resultado da compensação social, isto é, da formação final de toda sua personalidade. (VIGOTSKI, 1997, p. 20, grifo do autor, tradução nossa)

Esse novo olhar é de suma relevância para os educadores, profissionais e agentes públicos que visam promover o direito a uma educação de qualidade no ensino superior para as pessoas com deficiência. É importante conhecer a peculiaridade das vias de desenvolvimento e

como uma possível força motriz do processo do desenvolvimento da criança anormal, discordando categoricamente do caráter universalista que Adler a conferia (Op. cit. p.38).

aprendizagem que devem ser propostas para/pela a pessoa com deficiência. Para Vygotski (1997, p.17) "a chave desta peculiaridade fornece a lei da transformação para valorizar menos o defeito e mais a compensação".

Assim, a função do direito à educação superior passa por um legado, um mandato social e político. Sem ingenuidade, mas com esperança sabemos que a educação é incapaz, *de per si*, de transformar o mundo e todas as mazelas da sociedade. Entretanto, sem ela, o ser humano estaria à sorte de suas próprias ações (FREIRE, 2005).

Esse pensamento reforça as nossas crenças na educação. A atual conjuntura de uma sociedade capitalista hegemônica e excludente fundamenta, ainda mais, a necessidade de se colocar o direito ao acesso à educação superior como um direito humano. Apesar de não garantir e assegurar uma vida, com condições mínimas de dignidade, torna-se um dos recursos, importantíssimo para tornar esses sujeitos de direito em sujeitos políticos em oposição ao assujeitamento e marginalização que vivenciam historicamente frente à educação superior. Atuando diretamente na materialidade para uma vida com mais possibilidades, a partir de uma formação educacional e profissionalizante como é a educação superior.

Nesse sentido, alinhamos a questão da compensação social vigotskiana com as contribuições de Freire (2005), em que enfatiza que a educação muda o sujeito, que, por sua vez, é capaz de transformar a sua realidade. Para tal, são necessárias novas estratégias, novos instrumentos mediadores que deem conta das peculiaridades²⁰, como uma das formas de construir com esses sujeitos uma educação para uma consciência cultural, histórica e política, que permita a sua constituição como sujeitos políticos (FREIRE, 2005) para além das características biológicas normatizadas pela sociedade.

A concepção da deficiência como um caráter social perpassa transversalmente em toda a sua obra. Para Vygotski (1997), a criança não sente diretamente sua "deficiência", mas percebe as dificuldades que derivam delas devido ao meio social. A partir disso, a "consequência direta do defeito é o declínio na posição social da criança; o defeito se estrutura como um desvio social" (p.18). A partir do exposto, no ponto de vista teórico, o autor formula dialeticamente a unidade indivíduo e sociedade.

O processo de desenvolvimento de uma criança deficiente está condicionado socialmente de forma dupla: a realização social do defeito (o sentimento de inferioridade) é um aspecto do condicionamento social do desenvolvimento: seu segundo aspecto constitui a orientação social da compensação para a adaptação às

²⁰ No caso deste trabalho, as peculiaridades das pessoas surdas e deficientes auditivas que utiliza como comunicação a Libras, ao acesso ao ensino superior como direito à educação e direito humano.

condições do meio que foram criadas e formadas para um tipo humano normal. (1997, p. 19, tradução nossa).

Essa compreensão sobre o processo de desenvolvimento da pessoa deficiente, apesar de quase um século após sua formulação, ainda evidencia que tanto os imperativos de normatividade e normalidade que engendram a nossa sociedade, são os que determinam o quê, onde, quando e como esses indivíduos podem acessar, estar e permanecer no mundo. Na verdade é uma luta diária contra um mundo que arrasta para tudo o que pertence ao ser humano idealizado.

De acordo com Cordeiro (2015), "o impacto social do defeito orgânico é fato gerador da deficiência que se configura numa inadaptação social implicando a personalidade de quem está marcado por ele" (p.54). Ademais, a autora, enfatiza que Vigotski (1997) elucida a complexidade presente na subjetivação das interações sociais nas quais a deficiência se faz presente, e que isto é muito bom, pois cria possibilidades para compreensão dos processos de significação da aprendizagem para esses sujeitos.

As leis gerais do desenvolvimento humano abarcam todos os seres humanos. Disto, Vigotski (1997, p. 223) levanta a problemática "**por que as funções superiores se desenvolvem de maneira incompleta na criança com atraso?**" Isso se deve, de acordo com o autor, que o desenvolvimento incompleto das funções superiores é uma sobreestrutura secundária sobre defeito. À vista disso, "o desenvolvimento incompleto deriva de um feito que podemos chamar de 'exílio' da criança anormal da coletividade" (p. 223).

A nossa pesquisa tem como objeto de estudo o direito dos/as surdos/as ao acesso ao ensino superior, este sendo considerado como um nível educacional formador importante para enfrentar as desigualdades sociais e marginalização histórica vivida por este sujeito. Com base em seus estudos, Vigotski (1997) faz contribuições importantes para compreender esse fenômeno. O papel da coletividade como troca de vivência e forma de relacionar com seus pares imediatos e com o mundo é um dos grandes desafios desse grupo minoritário. O autor assevera que:

A função da coletividade como fator de desenvolvimento da criança anormal não se apresenta no plano inicial com tanta clareza em nenhuma outra parte como intrínseca no desenvolvimento humano das crianças surdomudas. Aqui resulta completamente evidente que toda gravidade e todas as limitações criadas pelo defeito não estão contidas na insuficiência em si, mas nas consequências, nas complicações secundárias (exclusão na participação da vida social, cultural, escolar) que essa insuficiência provoca. A surdez por si só, inclusive, poderia não ser uma barreira tão grave no percurso de desenvolvimento cognitivo da criança surdomuda, porém, o mutismo acarreta, na ausência da fala, constituindo um enorme impedimento para esse processo. (VIGOTSKI, 1997, p. 230)

O exílio que muitas pessoas surdas são obrigadas a vivenciar nas diversas dimensões da vida, tanto particulares, familiares, educacionais, profissionais, entre outras, se deve, em grande parte, pela falta de conceber as suas diferenças linguísticas e culturais como uma autêntica forma de estar coletivamente com outros no mundo, (VIGOTSKI, 1997; SOUZA, 1998; SILVA, T, 2000; LACERDA, 2002; STUMPF, 2008; SLOMSKI, 2010; SILVA, 2014, PERLIN, MIRANDA, 2003; QUADROS, 2006; SÁ, 2006, SILVA, 2015; LOPES, 2012; LOPES, VEIGA-NETO, 2010; GOLDFELD, 2002; GOMES, 2012; KELMAN, SOUZA, 2015; MADEIRA-COLEHO, 2015; THOMA, 2015).

As pessoas com surdez são vistas, em diversos contextos sociais, educacionais e culturais, com uma falsa base homogênea de que todos/as Surdos/as são iguais. Esquece-se ao referenciar a essas pessoas, as suas singularidades, os seus sentidos. Nesse aspecto, Tavares-Santos (2016) elucida em sua dissertação sobre processos comunicativos e os sentidos subjetivos de dois jovens surdos e faz uma análise sobre essa mesmidade que é dada à pessoa com surdez:

Os Surdos são privados e desafiados linguisticamente constantemente. As situações de comunicação serão em algum ou em vários momentos situações de tensão para as pessoas surdas. Deste modo, Surdos oralizados, implantados, sinalizadores, filhos de pais surdos ou filhos de ouvintes, com fluência da língua escrita ou não, com fluência na língua oral de seu país ou não, participam de situações de tensão vividas em experiências comunicativas cotidianas. Essa peculiaridade é corriqueiramente enfrentada e assim, os processos comunicativos/dialogicos se organizam como momentos favoráveis à produção de diferentes sentidos subjetivos. Não se trata de uma produção homogênea, pois cada Surdo se constitui da subjetividade social dos espaços sociais que participa. Mesmo o termo comunidade surda deve ser utilizado no plural, pois cada comunidade é heterogênea (TAVARES-SANTOS, 2016, p. 117).

A autora ao discorrer sobre os encontros linguísticos que são superados diante de um contexto tensionado no dia a dia pela diversidade identitária surda, são produtivas e beneficiam os momentos dialógicos. Estes, em seu turno, ampliam a "produção de diferentes sentidos subjetivos" (p.115). É importante, esclarecer que a autora ao utilizar "**Surdos**" faz uma menção identitária que coaduna com Sacks (1998) por "compreender Surdo como pertencente a um grupo linguístico e cultural" (p.9). O que em nossa pesquisa é percebido como pessoas surdas, não homogêneas, não classistas, não heteronormatizada, que em comum tem a Libras como língua, independentemente ser falante do português oral. O que une essas pessoas surdas é a Língua de Sinais e as suas identidades como celebração móvel, onde o respeito às diferenças é uma forma eloquente de reconhecer **o/a outro/a diferente**.

A citação indireta, acima escolhida, faz uma abordagem apenas às pessoas Surdas que estão incluídas em um grupo linguístico e cultural, como expressão política, homogêneo e identitário (TAVARES-SANTOS, 2016). Entretanto, torna-se importante, esclarecer que dentro dos microgrupos existem singularidades diversas, que vão influenciar o seu modo de sentir e pertencer os espaços que ocupam. Dentro das **diferenças** existem distintas formas que vão fazer com esses/as sujeitos sejam protagonistas ou não de suas ações em sua vida. O processo de desenvolvimento humano é peculiar dentro das próprias **diferenças**.

Com base em seus estudos sobre a linguagem, Vigotski (1997) elucida sobre a problemática do desenvolvimento linguístico da criança surda, que apresenta um desenvolvimento peculiar linguisticamente. Ao analisar esse tomo, as questões que envolvem a pessoa surda são tratadas em diferentes partes. Lembrando que esse tomo foi escrito em um espaço cronológico de 10 anos. Com seu envolvimento em diversos trabalhos pedagógicos envolvendo as crianças surdas, observamos que há uma mudança de postura ao se referenciar à questão da linguagem. Primeiramente, o autor afirmava que as crianças surdas utilizavam mímicas, portanto não poderia ser considerada uma língua. Esse fato pode explicar, pelo contexto, que a educação de surdos passava no mundo, onde a oralidade era tida como única forma de educar os surdos (STOBEL, 2009, SKLIAR, 2015, PERLIN; 2002).

Em segundo, Vigotski (1997) argumenta que por mais que os pedagogos/as oralistas tivessem uma concepção que para haver desenvolvimento era primordial a aprendizagem da fala, era inútil não reconhecer a força da língua gestual para o desenvolvimento das crianças surdas. Mesmo em seu texto utilizando a palavra "mímica" o sentido passa para ser **língua gestual** naquele contexto. Como observamos nas palavras do autor,

[...] mas, porque se constitui em uma autêntica linguagem em toda a riqueza de seu significado funcional, enquanto as palavras pronunciada oralmente, colocadas artificialmente precisam da riqueza viva e é somente uma réplica morta da linguagem viva (língua gestual) (VIGOTSKI, 1997, p. 231, tradução nossa, comentário nosso).

Ao final de sua obra Vigotski (1997) ao escrever sobre o problema da educação e desenvolvimento linguístico da criança surda defende novas práticas pedagógicas para a educação desses/as sujeitos. Esclarece ser imperioso uma reestruturação revolucionária nas escolas, para isso demanda que haja uma revisão teórica e prática sobre a problematização do desenvolvimento linguístico desses/as educandos/as. O autor, reforma sua argumentação em prol da aprendizagem de diferentes línguas pelos/as educandos/as. Essa defesa, contextualmente

foi notória para outros avanços na educação de surdos/as, contra a invisibilidade da aprendizagem e o processo desenvolvimento destes/as.

Uma das particularidades que Vigotski (1997) aborda é a questão da coletividade como citamos anteriormente. Ao trazer esse princípio de sua teoria para a educação dos surdos/as, observamos que ao nascerem são desprovidos de pares imediatos para desenvolverem a sua linguagem.

Nesse aspecto, são prejudicados desde seu nascimento por não serem acolhidos em famílias usuárias de Libras. Assim, sofrem duplamente o efeito da deficiência, por não serem aceitos, facilmente por seus progenitores como Monteiro (2015) disserta em sua pesquisa, sobre a questão da identidade bicultural e quando os/as sujeitos se reconhecem surdos. A autora exemplifica com a narrativa da Liana (uma das participantes da pesquisa).

[...] Os meus pais sentiram que havia alguma coisa errada comigo quando voltamos do hospital. Eu via, eu percebia, eu dormia no chão do quarto dos meus pais e eles começaram a brigar depois que voltamos [do hospital]. Eles brigavam e minha mãe chorava, mas meu pai sempre foi ignorante, bruto. Eu percebi que o olhar da minha mãe mudou. No dia que voltamos do hospital, o olhar dela mudou [...] No dia do meu aniversário, ela fez um bolo, o primeiro bolo. [...] Ela ia colocando as jujubas e chorando. Eu não entendia. Eu cheguei perto dela, quis fazer carinho, consolar. Ela me empurrou. Chorei. Ela chorou também e me mandou ir para quarto [...] Hoje, eu sei que ela chorou [...] ela descobriu que tinha uma filha surda [...] Eu me sentia culpada, mas hoje já não penso assim. [...] (MONTEIRO, 2014, p. 104).

Esse relato evidencia que, também, por não terem a possibilidade de desenvolver uma língua natural e por serem, na maioria das vezes, rotulados pela concepção médica sobre a deficiência acabam sentindo a exclusão dentro do núcleo familiar.

Diante desse contexto, para compreensão desta pesquisa, passaremos a discorrer sobre a questão da surdez com um olhar imerso em uma visão que confere a estes/as o direito de se autodeclarem independentemente da identidade que se percebem, tendo em vista que já possuem uma desvantagem social antes de sua concepção. A questão cultural e linguística que envolve a questão da surdez, ainda, é um desafio para efetivar os direitos e suas dimensões.

Além disso, esta pesquisa visa o direito à educação superior para os/as educandos/as surdos/as diferentemente, de alguns estudos, que focam os direitos para os que se declaram como "surdos legítimos", que sejam militantes do movimento surdo para terem os direitos respeitados. Sem menosprezar a importância e valor histórico desses movimentos para várias conquistas e garantias de direitos.

No entanto, o intuito aqui, é colocar o direito de todos que utilizam a Libras como uma língua para sua compreensão e comunicação ao se tratar das questões educacionais para terem acesso à educação superior como um direito em/para a educação de direitos humanos.

Assim, ao utilizarmos o termo "surdo", "surda" estamos referindo tanto aos que se declaram como surdos/as e dEficientes auditivos que utilizam a Libras no contexto educacional para o seu desenvolvimento. As contribuições de autores, que utilizamos nesta pesquisa, que participam dos Estudos Culturais para educação de Surdos/as, são evidentemente cruciais para o processo identitário político dos Surdo/as. Entretanto são insuficientes para dar *corpus* para uma defesa do direito à educação através do respeito ao uso da Libras para àquelas/es que não se identificam como Surdos, mesmo sendo usuários dessa língua, assim como analisado na pesquisa de Monteiro (2014).

É enfático ressaltar que a concepção de identidade que subsidia este estudo é a que é um processo de *celebração móvel*, como trataremos posteriormente, construído pelas experiências de história de vida de cada ser humano. Ao utilizarmos Surdo/as será em referência de autores/as que utilizam essa forma de grafar como forma política sobre a surdez.

CAPÍTULO 2 – DIREITOS HUMANOS: UMA PRODUÇÃO DE/PARA HUMANOS A SE DESMITIFICAR

Os Direitos humanos no Brasil, na maioria das vezes, foi algo controverso e uma temática mitificada e deslocada de sua gênese. As ameaças e retrocessos de direitos estão sendo noticiadas, visibilizadas e concomitantemente tão subjulgada aos desejos, mando e desmando das classes opressoras brasileiras sobre as classes oprimidas (FREIRE, 2005), destacando o contexto educacional das pessoas surdas.

Com base nessas afirmativas, o objetivo deste texto é compreender o que pode ser os Direitos Humanos (DH) na concepção de alguns autores e autoras. Sem a falsa pretensa de esgotar tais visões, serve como base para alicerçarmos nossas reflexões nesta pesquisa, diante da urgência que colocam em crise os próprios direitos humanos fundamentais já conquistados, como o direito à educação. Segundo Viola (2007), os direitos humanos é uma questão emblemática e que se presta para divergentes contextos. Nas palavras do autor:

A questão dos Direitos Humanos é uma dessas questões que pressupõem conhecer o lugar do qual se olha e o efeito de colocar em dúvida conhecimentos e certezas, questioná-los a partir de condições próprias do ambiente em que se vive (VIOLA, 2007, p. 119).

Essa concepção de DH nos remete a questionarmos constantemente de como esses conhecimentos vêm servindo e se estão em consonância dos que realmente necessitam deles. Segundo Rabenhorst (2008, p.16) "o que se convencionou chamar de 'direitos humanos', são exatamente os direitos correspondentes à dignidade dos seres humanos". Os DH podem apresentar, entre várias interpretações, uma perspectiva kantiana que nada pode se equivaler ao valor à própria vida humana, ou seja, sua dignidade humana é um fim em si mesmo, nada do que existe no mundo pode ser superior ou equivalente a ele. Com base nisso os "direitos humanos, por mais pleonástico que isso possa parecer, são direitos que possuímos pelo simples fato de que somos humanos" (RABENHORST, 2008, p. 16).

Essa concepção de DH não significa que o direito que um tenha o faça superior diante do outro, afinal, o outro também tem os seus direitos, daí a importância da alteridade, devendo ser ponderado os direitos de acordo com sua compatibilidade e com os interesses coletivos. Aqui compreendemos como Carbonari (2007), que a alteridade tem seu conteúdo e sua forma como parte da diferença, da pluralidade, da participação e do reconhecimento da subjetividade do outro. Assim, ela pode ser constituída à medida que os espaços de diálogos e relações sociais são realizados na presença do comprometimento com o outro. Nesse sentido, Freire (2005) nos

alerta que simplesmente dizer que os seres humanos são dotados de liberdade e nada fazer para que de fato isso seja uma ação concreta na vida desses "é uma farsa" (p. 40).

Pelo mesmo mote, Pequeno (2008) preconiza que "os direitos humanos são aqueles princípios ou valores que permitem a uma pessoa afirmar sua condição humana e participar plenamente da vida" (p.24). Essa participação plena deve alcançar todas as instercessionalidades que podem compor um sujeito de direito. Nesta pesquisa a proposta é conceber o sujeito de direitos como Carbonari (2007), que o define não como um conceito que existe sem a participação do outro. "É uma construção relacional; e intersubjetividade que se constrói na presença do *outro* e tendo *alteridade* como *presença*" (p. 117). Nós só nos tornamos sujeitos de direitos através de nos constituirmos a partir da experiência com os outros e nos colocando no lugar do outro. Não de forma retórica, mas nas ações relacionais conflituosas, que cercam o viver em coletividade, incluindo as questões de direitos.

Tais direitos fazem com que o indivíduo possa vivenciar plenamente sua condição biológica, psicológica, econômica, social cultural e política. Os direitos humanos se aplicam a todos os seres humanos e servem para proteger a pessoa de tudo que possa negar sua condição humana. Com isso, eles aparecem como um instrumento de proteção do sujeito contra todo tipo de violência. Pretendemos, com isso, afirmar que eles têm, pelo menos teoricamente, (pois ainda, infelizmente, estamos longe de ter uma sociedade que respeita os DH) "um valor universal, ou seja, devem ser reconhecidos e respeitados por todos os homens, em todos os tempos e sociedades" (PEQUENO, 2008, p. 24).

Pequeno (2008) de forma mais abrangente, discorre que a subjetividade e a dignidade são marcas fundamentais da essência humana. Ao fazer essa constatação e designá-la de direitos naturais ao ser humano, o autor concebe e parte da premissa de que aquele é um ser formado por sentimentos e racionalidade. Esses atributos, para o autor, tornam o sujeito em condições de se relacionar com os outros pares e tecer as suas redes relacionais que configuram as suas próprias formas de viver. Além disso, para o autor, o ser humano é constituído por diversos fatores que agenciam à sua maneira de viver, entre elas, elenca a necessidade "à sociabilidade, autonomia da vontade, capacidade de dominar os instintos e de seguir normas de conduta moral" (p. 25). Para ele, essas necessidades humanas são intrínsecas à sua condição para se humanizar e definir a sua essência que é a dignidade de vida. Assim, ao negarmos aos educandos/as surdos/as essas necessidades estamos diretamente violando os seus direitos humanos fundamentais que perpassam pelas condições de uma vida com dignidade humana.

O fundamento dos direitos humanos está baseado na ideia de dignidade. A dignidade é a qualidade que define a essência da pessoa humana, ou ainda é o valor que confere humanidade

ao sujeito. Trata-se daquilo que existe no ser humano pelo simples fato de ele ser humano (PEQUENO, 2008).

Muito se discute sobre o fundamento ou os fundamentos dos direitos humanos. Alguns pesquisadores e autores como Pequeno (2008), Viola (2007), Hunt (2009) e Tosi (2016) interpelam ser impossível que uma única definição de fundamento seja capaz de explicar e nos fazer transpor os desafios que surgem pela diversidade de culturas, hábitos, convenções, costumes, tradições e comportamentos singulares às inúmeras sociedades, mas em similitude discorrem que a dignidade humana, pode ser variável de acordo com as concepções de direitos humanos.

Nesse tocante, Viola (2007) esclarece que os direitos humanos têm um carácter multifacetado que exige pensá-lo dentro dos diversos contextos que emergem. As situações diárias que questionam a validação dos direitos humanos devem ser analisadas dentro da perspectiva de quem olha e como vê a sua vida concreta. Impor o que deva ser direitos humanos, baseada em uma única noção de dignidade humana tem servido como sustentáculos de muitas mazelas humanas. Assim, Viola (2007) nos faz refletir que a ausência de observamos os múltiplos contextos históricos, culturais, políticos, sociais e econômicos que envolvem os direitos humanos desde seu surgimento e trazê-los para as novas situações da nossa realidade está favorecendo a sua forma autoritária que contribui para políticas imperialistas que evidenciam uma pseudocompreensão dos fundamentos dos direitos humanos e, também, justificam ações alternativas.

O fundamento dos direitos humanos está baseado na ideia de dignidade humana (RABENHORST, 2008; PEQUENO; 2008; BENEVIDES, 2012; BOBBIO, 2004). Essa dignidade humana poderia ser e, ainda é muito compreendida e defendida referindo-se à *sua natureza*, na afirmação de que a essência do homem justifica-se no fato de ele ter sido concebido à imagem e semelhança de Deus. Já para outros, pode ser atribuída à *sua razão de ser*, a dignidade não vinculada à ordem divina, mas da natureza racional do homem. Nessa última concepção de dignidade "o homem seria detentor de uma faculdade superior que o torna essencialmente único e, portanto, diferente dos demais seres" (PEQUENO, 2008, p. 26). Mas, como já citamos anteriormente a concepção que temos de direitos humanos, nesta pesquisa, passa pelas suas intersubjetividades, sentimentos e razão que compõem os seres humanos. Em outras palavras, ela comporta as múltiplas concepções de DH. Para ser sujeito de direito não precisamos negar nossas crenças, nossa ausência de neutralidade, aquilo que nos constitui. Podemos e devemos fazer escolhas, mas para isso precisamos ter o olhar na alteridade e no

respeito às diferenças que faz da humanidade uma das mais belas espécies que habita nosso lar: Terra.

Essa posição de polarização, entre o ser humano e a sociedade que se (re)constitui, é que torna esse mesmo humano capaz de se dá direitos, que parecem mais com privilégios e mantenedores de *status quo*, do que sua própria existência como humanidade.

Independentemente de quais atributos somos convocados a assumir, ao tentar definir a complexidade e mobilidade do que vem a ser dignidade humana, diariamente sentimos, nos indignamos com a sua ausência quando vemos ou ouvimos ações que violam os direitos humanos, principalmente quando envolvem os mais vulneráveis socialmente. Quantas vezes nos afetamos e questionamos onde estão os/as surdos/as nas universidades? Para responder essa questão complexa é preciso ir mais além, é o que faremos durante esta pesquisa.

A reflexão proposta aqui, sobre as definições, sobre DH seriam carentes nesta pesquisa, se não parássemos para refletir e compreender um pouco sobre o liberalista filósofo Norberto Bobbio e sua visão histórica sobre os DH (TOSI, 2016).

Bobbio (2004) evidencia que os direitos humanos têm vínculos diretos com a dignidade humana, evidenciando que essa, em sua abordagem é baseada na razão do ser, e, essa por sua vez, o diferencia dos demais seres vivos. Tosi (2016, p. 102) analisa as teses gerais de Bobbio sobre os direitos humanos:

i) eles não são direitos naturais, mas histórico; ii) portanto não existem "desde sempre", mas nascem na era moderna com a concepção individualista da sociedade e como expressão do conflito social; iii) e que podem ser considerados um dos principais indicadores do "progresso moral" da humanidade, retomando uma famosa expressão de Kant.

Não podemos considerar os fundamentos dos DH como únicos, que possam asseverar a execução dos direitos humanos, sem observar os envolvidos e suas diversas dimensões humanas, e nem aceitável como um padrão, que assim o seja, já que a compreensão do que venha a ser dignidade humana pode mudar no tempo, no espaço, na história e culturalmente (PEQUENO, 2008; TOSI, 2016; BOBBIO, 2004). Para Tosi (2016), Bobbio coaduna com a ideia da inexistência de um fundamento *absoluto* dos direitos humanos,

i) porque "direitos do homem" é uma expressão muito vaga; ii) porque constituem uma classe variável, como a história destes últimos séculos demonstra suficiente; iii) porque a classe dos direitos humanos é também heterogênea; iv) e não somente heterogênea, mas também contraditória, no sentido de que pode haver um constante entre um ou mais direitos fundamentais de uma categoria de pessoas ou um ou mais direitos igualmente fundamentais de outra categoria (TOSI, 2016, p. 103).

A intenção desse texto, dentro deste estudo, não é dicotomizar concepções apresentadas, e sim, fazê-las complementares. Destarte a dar embasamento e forças para a concretização dos direitos humanos, principalmente no que tangencia o complexo processo político da educação de surdo no acesso ao ensino superior.

Comparato (1998) traz essa complementaridade para concepção de dignidade humana com muita competência e síntese, ao transpor que "o homem como espécie, e cada homem em sua individualidade, é propriamente insubstituível: não tem equivalente, não pode ser trocado por coisa alguma" (p. 72), traz como destaque a questão da *natureza humana* ao expressar que "mais ainda: o homem é não só o único ser capaz de orientar suas ações em função de finalidades racionalmente percebidas e livremente desejadas" (p. 73), e também dispõe em relevo a questão da *razão de ser*. A valorização da vida humana é percebida em suas diversas dimensões, desde sua origem ao contexto que se desenvolve diante das condições de vida que a sociedade promover para esse ser. Assim, para o autor, o ser humano "como é, sobretudo, o único ser, cuja existência, em si mesma, constitui um valor absoluto, isto é, um fim em si e nunca um meio para a concepção de outros fins" (COMPARATO, 1998, p.73). Nessa definição o autor, nos faz pensar nas conflituosas ações que um ser humano vale de outros para manter o domínio como ocorreu no contexto histórico da educação de surdos/as.

Compreendemos a partir das análises acima, a importância de entender a fundamentação dos direitos humanos em relação à dignidade humana, mas sem delimitar os direitos humanos a esse questionamento. Aqui, partimos da concepção que os DH são universais no sentido de alcançar a todos, respeitados as suas intersubjetividades.

As violações de Direitos Humanos, que estamos vendo na atualidade em diversas localidades no mundo, bem como, em nossa sociedade brasileira, nos faz coadunarmos com as reflexões de Bobbio (2004) parafraseando-o, "o problema fundamental em relação aos direitos dos (seres humanos), hoje, não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los. Trata-se de um problema não filosófico, mas político" (p.16).

Nesse ínterim, o que se mostra na conjuntura do cenário político, econômico, social, histórico, e, principalmente, educacional brasileiro, a questão da expansão da educação em/para direitos humanos, torna-se mais importante e crucial. É necessária para o futuro a possibilidade de permitir novas ações e estratégias educacionais, que reconheçam os direitos fundamentais para todos e todas de forma mais equânime.

2.1 O SABER HISTÓRICO COMO RECONHECIMENTO PARA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Não queremos viver sem passado. Não existe o hoje sem o ontem. Logo, não existimos no futuro se não compreendermos o nosso passado. Como os dizeres de Castro Alves "ontem à tarde quando o sol morria, a natureza era um poema santo". Assim como no verso o "sol morria", os acontecimentos, fatos, ações "morrem" e ficam no ontem.

Suas consequências fiam "poemas" e tecem o presente, e, podem produzir novas possibilidades de "santos" futuros. Por isso, é importante reconhecer esse esforço de renascer e continuar todos os dias construindo e produzindo histórias.

Nesse contexto, Severino (1994) nos ajuda a refletir ao dizer que ao historicizar estamos sendo chamados a refletir, a questionar o nosso mundo de hoje, "pensando a própria construção desse mundo pela humanidade. É que o mundo, tal qual o conhecemos e vivenciamos hoje, é o fruto de um esforço solidário e concorrente das sociedades que vêm formando a humanidade a cada época da história" (p.12).

Para isso precisamos exercitar que ao querer reconhecer a educação de surdo como um processo de educação em/ para direitos humanos na atualidade, é necessário um caminhar pelos acontecimentos históricos que marcam até hoje a vida desses/as sujeitos direitos.

Este caminho histórico que propomos, aqui, não é um marcar cronologicamente as datas como se a história da educação dos surdos fosse linear. É uma busca de novas possibilidades de aprendizados e conhecimentos históricos, que sejam capazes de nos inquietar com a atual relação, ainda, de exclusão dos sujeitos surdos/as, principalmente, no ensino superior em nosso país.

Acentuamos que é preciso levar em conta, devido a sua complexidade, que aqui a história não será um recorte de tantas outras histórias sobre deficiência, mas com um olhar para de quem se fala. "A forma como a deficiência vem sendo tratada ao longo da história está vinculada a relações complexas e contraditórias referentes a aspectos sociais, pressupostos filosóficos, escolhas epistemológicas e interesses políticos" (WANDERER, 2012, p. 20).

Trata-se de problematizar a história da educação de sujeitos surdos que são multifacetados, diversos e historicamente constituídos. É importante notar, ainda, que entendemos que problematizar não é estar perdido por não ter respostas, mas é cercar o real para compreendermos os acontecimentos da vida.

Cada povo surdo tem um contexto histórico e antropológico que o representa. Aqui trataremos de achados históricos internacionais que influenciaram a história do surdo no Brasil,

"dependendo dos contextos da história em que os povos surdos estão inseridos, existem diferentes 'olhares' de como se interpreta uma história" (STROBEL, 2009).

A forma reducionista, seccionada dos registros que muitos pesquisadores retratam a história da educação de surdos evidencia uma preocupação e um esforço, na grande maioria das vezes, em delimitar a sua história em curas para suas audições prejudicadas, fundante ao modelo ouvinte (STROBEL, 20). O sujeito surdo perdeu e ainda perde suas possibilidades de vir a ser devido ao modelo médico que insiste em achar que um ouvido artificial com toda tecnologia disponível possa ser substituto da singularidade de um ouvido humano para todos/as.

Destarte, ao invés de, promover a inclusão de sujeitos que se autodenominam surdos, deficientes auditivos a indústria mercadológica da medicina finge que todos que têm surdez são iguais e necessitam apenas de uma suposta "cura". A subjetividade é substituída pela homogeneização imposta pelo sistema de mercado globalizado (BAUMAN, 1999).

O saber histórico é importante, nessa ruptura, por trazer no seu escopo traços de singularidades dos sujeitos que o forjam. Podemos pensar como seriam as ações culturais, seus rituais e sua importância à medida que o saber histórico é constituído. Para Strobel (2009) a história da educação dos surdos não é difícil de ser compreendida, apesar de sua complexidade, e analisada, levando em consideração seus contextos, seus tempos históricos, culturais, políticos, religiosos, econômicos e sociais.

Estamos atualmente construindo a história dos surdos/as, tendo como referência um passado que teve crises e avanços, por isso "esta conquista, a memória viva que define o nosso presente, fornecerá artefatos culturais que permitirão alterar para melhor o mundo do povo surdo" (STROBEL, 2009).

Para falar da importância do saber histórico é importante clarificar o que concebemos por História neste estudo. Nas palavras da autora Strobel (2009, p. 5) "a história é a ciência que estuda a forma de como os homens se organizaram e viveram no passado".

Mais do que fatos a História relata como os sujeitos se relacionam e convivem dentro de uma organização. Evidencia a forma como são construídas e formadas as civilizações, as sociedades, povos e comunidades e suas transformações ao longo dos tempos.

Poderíamos ficar percorrendo inúmeras páginas sobre a importância do saber histórico, mas não é o objetivo desta pesquisa. O intuito aqui é aguçar a curiosidade de compreender o valor histórico da educação do surdo de forma sintética. Nesse sentido, uma das valiosas contribuições de Marx, para refletirmos, é que o ser humano é um ser ontologicamente histórico e social. Partindo dessa perspectiva, a história da pessoa surda como um ser mediatizado pela realidade e a materialidade, (trans)formada no decorrer dos tempo históricos e culturais, não

permite ser compreendida à margem das reformulações sociais e do próprio desenvolvimento como processo histórico que está submergida. A história forma culturalmente o ser humano/a historicamente e culturalmente.

2.2 HISTORICISMO, HISTÓRIA CRÍTICA E CULTURAL DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

A história dos surdos geralmente é contada pelos ouvintes justamente por grande parte desses seres humanos não terem acesso à uma formação acadêmica que proporcione uma educação emancipatória. A autora Sá (2006), fazendo uma similitude à **descoberta do Brasil**, em que os povos originários já existiam, traz para a vida dos/as surdos/as que são "descobertos" pelos ouvintes, que tentam colocá-los dentro de 'caixinhas isoladas' para serem educados e normatizá-los de acordo com os seus padrões dominantes.

Depois, as pessoas surdas começaram a se organizar e mostrar que são capazes de várias possibilidades quando respeitam sua cultura e sua identidade. No entanto, isso gera um desconforto que logo fará com que seus próprios "descobridores", a grande maioria deles, os dissipem para enfraquecer o que não sabiam mais dominar (SÁ, 2006). Assim podemos compreender como cita Sá:

(...) a história dos surdos, contada pelos não-surdos, é mais ou menos assim: primeiramente os surdos foram "descobertos" pelos ouvintes, depois eles foram isolados da sociedade para serem „educados“ e afinal conseguem ser como os ouvintes; quando não mais se pôde isolá-los, porque eles começaram a formar grupos que se fortaleciam, tentou-se dispersá-los, para que não criassem guetos (2006, p. 79).

Dessarte, a história dos surdos pode ser contada com um olhar baseada no historicismo, na história crítica e na história cultural (STROBEL, 2009). Para Perlin (2003) a história do surdo é contada baseada na visão dos seus colonizadores audistas. Esses colonizadores audistas são os que possuem seu contexto cultural, identidade e vida baseada no som. Por conseguinte, segundo Perlin (2003) eles concebem e produzem a história unilateral, chamada de ouvintismo.

Revisando alguns textos sobre a história dos surdos (PERLIN, 2003; STROBEL, 2009; LANE, 1984; SKLIAR, 2015) a história do surdo parece muitas vezes narrada como se não existisse vida antes dos preceptores ocidentais. O mundo esquece que sempre existiu a surdez e, portanto, pessoas surdas. Segundo essas autoras e autores contam e recontam a história baseada na hegemonia dos poderosos da visão medicalizantes e clinicoterápicas da época, que

muitas vezes, tinha alguém da família que nascia com surdez, e por isso, deveriam ser "educáveis" para manter a herança sob o seu controle.

Assim, o historicismo pode ter como uma das suas explicações como afirma Strobel (2009), sendo "a doutrina segundo a qual cada período da história tem crenças e valores únicos, devendo cada fenômeno ser entendido através do seu contexto histórico". No caso dos surdos ficou restrita a visão hegemônica dos colonizadores. Strobel (2009, p. 31) discorre como poderia ser um caso de *historicismo*:

Entrega aos especialistas uma criança surda saudável, mas que se torna uma criança "deficiente" ao ser avaliado, que agora é rotulada com um modelo de enfermidade baseado no grau de surdez e a partir daí os especialistas preocupam-se em minimizar a educação destinada aos considerados normais e acreditando que dessa forma estão usando de tempo em oferecer tratamento clínico-terapêutico para cura desta enfermidade.

Esse, ainda, é o destino de muitas crianças que nascem surdas/o nos dias atuais devido à prevalência da visão médica em muitas esferas públicas para terem acesso aos direitos fundamentais. Um dos diferentes olhares sobre a surdez, como para o caso citação acima, está à história cultural.

Segundo Strobel (2009) essa visão histórica traz um olhar do/a sujeito surdo/a sobre si mesmo e sobre as ações que o coloca dentro desse mundo. Aqui ele já é um sujeito social, histórico e político, logo, torna-se humano. Coloca o surdo como protagonista de sua própria narração de vida, de acontecimentos e fatos históricos. Transmite a vida cotidiana e marcos históricos que aconteceram com surdos e com sua efetiva participação (STROBEL, 2009).

Parece simples alcançar tal visão, mas se olharmos nas entre linhas das narrações do historicismo podemos sentir a crueldade que, nós, seres humanos podemos fazer com ao outro por não reconhecê-lo como um de nós.

Uma das maiores contribuições da história cultural é sem dúvida, a participação dos surdos nas diversas contextualizações relacionais que envolvem as produções humanas. Para Strobel (2009, p. 31) a visão do colonizador sai e entra o corpo e alma dos surdos.

História cultural: é uma nova forma de a história de surdos trabalhar dando lugar à cultura e não mais a história escrita sob as visões do colonizador". A História Cultural reflete os movimentos mundiais de surdos procurando não ter uma tendência em priorizar apenas os fatos vivenciados pelos educadores ouvintes, tornando-se uma história das instituições escolares e das metodologias ouvintistas de ensino e sim procurar levar através de relatos, depoimentos, fatos vivenciados e observações de povo surdo, misturando-se em um emaranhado de acontecimentos e ações, levadas a cabo por associações, federações, escolas e movimentos de surdos que são desconhecidas pela grande maioria das pessoas.

As produções refletem ações dos movimentos mundiais que os surdos estão participando e construindo novas vertentes de saber históricos. Têm-se notórias produções que se referem à história cultural de hoje como piadas e narração de histórias, artes surdas, teatro com expressão visual e corporal, comportamentos, pedagogia surda, artefatos tecnológicos em casas e escolas de surdos: despertadores vibradores, tdd/ts, celulares com torpedos, closed caption, campanhas com luz, babá sinalizadores etc. (STROBEL, 2009).

Nesse contexto das possíveis histórias da educação de surdos/as, podemos ter a história crítica. Segundo Strobel (2009) está de forma velada, conscientemente ou inconscientemente, pelo medo, comodismo ou simples indiferença de buscar a alteridade como uma forma melhor de estar no mundo e de se evitar a tolerância por incapacidade de agir, transforma os surdos em dependentes ou coitados.

Nesse mote, Boaventura Santos (2003) ressalta que o simples discurso da tolerância das diferenças pode ser perigoso, pois pode criar a falsa ideia de solucionar toda a problemática de ensino. Subestimar ou negligenciar uma situação de conflito, oriunda pela interação entre as diferenças pode não provocar a interrogação daquilo que deve ser discutido.

Nessa perspectiva, faz-se uma mistura de tudo e todo para evitar qualquer fadiga ou desagrado em ambas às partes, ora ouvintes ora surdos. Esquecemos que é nos conflitos diários que ocorrem trocas nas relações, que nos fazem crescer e nos tornar humanizados, a partir do respeito às diferenças e singularidades que constituem o outro e o eu. Portanto, a indiferença faz justamente a promoção da homogeneização, não se preocupa com o que isso pode acarretar ou repetir, se história for abafada, por não ter compromisso com o outro.

Assim, em nome da falsa tolerância, as diferenças não são valorizadas, e, muito menos visibilizadas as singularidades nem em um, nem no outro. Para Strobel (2009), dentro da história, na visão crítica, pode existir historicismo e a história cultural "que se misturam e usam o jogo de 'camuflagem' que aqui indica como 'espaço' diante dos olhos como incompleto, com fragmento, corte, máscara, escudo, representação e/ou fingimento".

O uso dessa 'máscara' pode ser consciente ou não, que pode até estar banhado de dúvidas e/ou dificuldades de aceitação e lutam contra ela, acreditando que esta intenção é sincera, sendo assim que acham mais fácil ignorar do que a ter que conviver com as verdades que por vezes podem ser dolorosas ou medo de se expressar num grupo que luta contra as práticas ouvintistas e não quer 'enxergar' o outro lado da história. Mas deve-se ter sido visto abertamente de outro modo, de outro ângulo e/ou algo escaparam ao alcance dos seus olhos e não perceberam. (STROBEL, 2009, p. 32)

Uma das temáticas mais atuais sobre os estudos sobre os surdos/as são as questões que envolvem e mascaram as dificuldades do surdo/a estar e ser presente nas relações que envolvem

o cotidiano do cidadão. Existe como bem afirma Strobel (2009), um mascaramento de boas intenções.

É possível perceber esse relato, basta perguntar a uma pessoa que está perdendo a audição, que ela dirá provavelmente que está perdendo sua independência e autonomia de escolhas, com alguém sempre dizendo quando, como e onde fazer.

Parece que ao começar a apresentar a surdez, exercer as subjetividades que envolvem o ser humano começam a ter limites e barreiras. A pessoa passa a ter que se esforçar para se adaptar ao outro. Um dos exemplos mencionados por Strobel (2009) são as temáticas que engendram o "*Bilinguismo mascarado, respeito de cultura surda, e a Relação de Poder: Ouvintes X Surdos*".

A seguir, segue o diagrama de Strobel (2009) analisando o/a sujeito surdo/a de acordo com os diferentes olhares históricos:

Tabela 1 – Análise do sujeito surdo de acordo com os diferentes olhares históricos

Historicismo	História Crítica	História Cultural
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Os surdos narrados como deficientes e patológicos; ✓ Os surdos são categorizados em graus de surdez; ✓ A educação deve ter um caráter clínico-terapêutico e de reabilitação; ✓ A língua de sinais é prejudicial aos surdos. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Os surdos narrados como "coitadinhos" que precisam de ajuda para se promoverem, se integrar; ✓ Os surdos têm capacidade, mas dependentes; ✓ A educação de surdo como caridade, surdos "precisam" de ajuda para apoio escolar, porque tem dificuldades de acompanhar; A língua de sinais é usada como apoio ou recurso. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Os surdos narrados como sujeitos com experiências visuais; ✓ As identidades surdas são múltiplas e multifacetadas; ✓ A educação de surdos deve ter respeito à diferença cultural; ✓ A língua de sinais é a manifestação da diferença lingüística-cultural relativa aos surdos.

Fonte: STROBEL (2009)

2.3 NARRAR A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS COMO UM EXERCÍCIO PARA UMA EDUCAÇÃO EM E PARA OS DIREITOS HUMANOS

Falar da história da educação de surdos contada na visão dos próprios surdos conforme propõe Strobel (2009) é uma tentativa de rompimento com escolarização hegemônica e relação de poder disciplinar que visa normatizar, historicamente, os fora da norma (FOUCAULT, 1987;

GOMES, 2012). Nesse sentido, passa pelo intuito de buscar ressignificar a sua própria história, sua cultura, suas singularidades e seus processos de subjetivações como sujeitos de direitos humanos, que estão inseridos em uma sociedade extremamente excludente.

Dessa forma, produz um movimento educativo e reflexivo, que pode passar a ter como objetivo, segundo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2013), "difundir a cultura de direitos humanos, incentivar formas de acesso às ações de educação em/para direitos humanos para pessoas com deficiência" (BRASIL, 2013, p. 19).

É um exercício propositivo de um dos princípios, do plano supracitado. Esses regem a contribuição da educação superior que prima pelo "compromisso com a construção de uma cultura de respeito aos direitos humanos na relação com os movimentos, e entidades sociais, além de grupos em situação de exclusão ou discriminação" (BRASIL, 2013, p. 31), como é o caso de vários surdos/as e dEficientes auditivos/as no Brasil.

Perlin (2015) revela que para escrever sobre a sua própria história, com uma visão de sujeita surda, teve de lutar e romper com concepções que ao longo de sua vida lhe ensinaram e fizeram acreditar sobre o que é ser surdo. Essas concepções serviram de embasamento como tendência global do sistema de ensino brasileiro, que elegeu uma educação fundamentada em modelos positivistas e hegemônicos para educação de surdos. A estrutura escolar devia servir aos interesses da minoria dominante social-política e daquilo que a ciência poderia traduzir ou objetivar.

Frente ao fortalecimento desse sistema político e de ensino, a subjetividade dos sujeitos surdos foi ignorada e o macrocosmo simbólico desprezado, por não existir o reconhecimento de que o imaginário produzido sobre os sujeitos e sobre os grupos sociais está interligado intrinsecamente à forma como se orienta a sua educação (THOMA, 2015).

Ao se negar o potencial dos distintos imaginários que podem orientar a educação, isto implica na desvalorização das subjetividades nas práxis educacionais, culturais, sociais e históricas do sujeito, acarretando, para grupos de minoria, como é o caso dos surdos, uma exclusão educacional e social, onde o "processo de ensino-aprendizagem já nasce com garantia de fracasso, apresentando pouco ou nenhum valor de aplicabilidade" (THOMA, 2015, p.127).

A valorização da subjetividade na educação é tão relativamente recente quanto à visão socioantropológica da surdez (THOMA, 2015), por isso é importante escutar esses atores e atrizes que vivenciam a surdez como sua condição humana e social.

Nesse contexto, Perlin (2015) ressalta que em sua pesquisa de mestrado, sobre identidade surda, aprendeu que mesmo tendo uma identidade surda, não poderia ser a narradora dos surdos. Era preciso ir além, ir par uma '*educação para o nunca mais*' (CANDAU, 2007)

para resgatar a memória histórica e o romper a cultura do silêncio. Para a autora, ela tinha de permitir e deixá-los falar de si mesmos, para romper com os estereótipos, discriminações e estigmatizações de incapacidade, de refletirem sobre sua própria vida, sobre suas subjetividades, de serem sujeitos independentes cultural e cognitivamente.

Nessa perspectiva, esta pesquisa procura compreender os sentimentos, as percepções e sonhos de educandos/as surdos/as através de sua participação como sujeitos de direitos e protagonistas nessa construção de conhecimento sobre o direito ao acesso à educação superior. É o sonho de muitos jovens educandos/as e que para esses/as ainda é um processo obstaculizado, ainda, pelo não reconhecimento de sua língua natural.

Wanderer (2012) disserta em sua pesquisa sobre a temática do sofrimento causado pela violência intrafamiliar e exclusão social contra pessoas com deficiência. Auxilia-nos a refletir, com as suas contribuições analíticas, que ao identificar que grande parte dos riscos sociais, culturais e psicológicos desse grupo de minoria "a sofrerem violência está diretamente ligada aos processos de discriminação, estigmatização e exclusão social, que ocorrem nas mais diversas relações e limitam seu desenvolvimento" (op. cit., p. 166). Assim, nessa mesma linha argumentativa de discriminação, estigmatização estão as pessoas surdas por ausência de políticas públicas que efetivem na realidade a língua natural (Libras) nas distintas e complexas relações.

Perlin (2015) demonstra que há, nesse âmbito de sua pesquisa, a presença de uma preocupação em suas "ações de promover a defesa e reparação das violações de direitos humanos" (BRASIL, 2013, p. 24), que seus colaboradores de pesquisa viviam historicamente. Nesse sentido, podemos inferir que sua práxis vivenciou a educação em e para direitos humanos. De certa forma, conscientemente, por ser uma educadora que visa o direito à educação de surdos como um processo sistemático e multidimensional orientado para a formação de sujeitos de direitos articulados, o que coaduna com as dimensões que são preconizadas no PNEDH (2013).

Entre essas dimensões que esse plano concebe está o da formação de uma consciência cidadã, capaz de se fazer presente em níveis cognitivos, social, ético e político; a de fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos (BRASIL, 2013, p.17).

Em suas reflexões, Perlin (2015) relata que contesta teorias escritas ou narradas por alguns sujeitos ouvintes por usar "*óculos diferentes dos ouvintes*", por olhar o surdo do ponto de vista de dentro, através dos "*óculos surdos*" que permite perceber a deficiência como uma temática da diferença, como significado político.

Nesse sentido, Skliar (2015, p. 6) enfatiza que a diferença como significação política é produzida histórica e socialmente, "é um processo e um produto de conflitos e movimentos sociais, de resistência às assimetrias de poder e de saber, de uma outra interpretação sobre a alteridade e sobre o significado do outro no discurso dominante".

Essas contribuições se coadunam, ainda, com o trabalho de Santos (1995a, 1995b) que busca pensar sobre como o discurso dominante se estrutura no modo capitalista da globalização hegemônica que com falsa pretensa de distribuir os bens comuns da humanidade, trouxe mais desigualdade e exclusão.

Santos (2003) apresenta como exemplo duas situações extremas: uma de desigualdade e a outra de exclusão. A primeira seria a escravidão, qual seja, preconizamos que muitos surdos estão na escravidão da marginalização no contexto da sociedade, por não terem acesso à educação superior com equidade, para uma formação crítica, que os promovam como cidadãos. A segunda seria o extermínio, a que muitos surdos foram condenados à morte, na Antiguidade.

Uma das contribuições transformadora que Santos (2003) esclarece é o perigo do *universalismo* que rege o modelo econômico atual e que preconiza a homogeneização para todas as culturas, sem respeitar suas singularidades. O universalismo diferencialista que enaltece a diferença (seja de gênero, de pessoas com deficiência, raça, ouvinte, entre outros) ao ponto de tornarem-se incomunicáveis as diferentes culturas. Como exemplo, cita países que têm locais públicos separados e restritos para negros.

Nesse diálogo, citamos o Vestibular Tradicional e PAS²¹ para o acesso ao ensino superior baseado na cultura ouvintista, o que gera um espaço universitário transitado e usufruído, majoritariamente, por pessoas audistas. Isso acontece por princípio por eleger exclusivamente a Língua Portuguesa, como forma de instrumento linguístico, para o acesso nesses processos.

Produz-se assim, um fator de exclusão dos surdos, pois a presença do profissional de intérprete de Libras é um direito que deve ser valorizado, enquanto luta por acessibilidade e respeito aos direitos linguísticos (QUADROS, 2006; LACERDA, 2002). Entretanto, não garante as condições necessárias para que os educandos surdos exerçam sua autonomia. Lacerda (2002), ponderando sobre seus estudos, afirma que a "presença do intérprete em sala de aula e o uso da língua de sinais não garantem que as condições específicas de surdez sejam contempladas e respeitadas nas atividades pedagógicas".

²¹ PAS: Programa de Avaliação Seriada da UnB. Esse processo será assunto no próximo capítulo.

Refletindo a partir dessa contribuição e as de Santos (2003), observamos uma homogeneização hegemônica, histórica nos processos seletivos para o acesso ao ensino superior no Brasil. Diante de tantos avanços tecnológicos, processos educacionais e legislações, quais seriam as razões para ainda não termos o vestibular e PAS, no formato de vídeos para contemplar as características visuo-espacial da Libras, e democratizar o acesso a esse *espaço relacional* de conhecimento? Deixamos essa indagação para nos ajudar a compreender o objetivo deste estudo e compreender os passos históricos da educação de surdos.

Sem dúvida, as contribuições de Santos (2002; 2003) ajudam a compreender essas relações de poder. Ele cita, também, o universalismo antidiferencialista, que determina uma homogeneização das políticas sociais do Estado. Nesse tipo de universalismo, a identidade nacional sobrepõe às outras identidades. Aponta como um caso, os sistemas educacionais hegemônicos. Aqui no Brasil, percebem-se muitas identidades negligenciadas como a de pessoas surdas, afrodescendentes, povos originários, entre outras, que são obrigadas a uma igualdade que os descaracterizam dentro do espaço escolar.

A questão central aqui não é dicotomizar a diferença com igualdade, e sim, a partir de uma ideia de complementaridade e alteridade, é ter uma "visão dialética da relação igualdade e diferença" (CANDAUI, 2007, p. 400). Nem desigualdade, nem exclusão. O que se almeja é conquistar *todos* direitos básicos de todas as pessoas surdas ou com deficiência auditiva. "No entanto, esses todos não são padronizados, não são os 'mesmos'. Têm que ter as suas diferenças reconhecidas como elementos de construção da igualdade" (CANDAUI, 2007b, p. 400). Nesse sentido, analisar a história da pessoa surda de forma dialética é procurar alternativas de processos de desenvolvimento humano dentro dos espaços de contradições que vivem e experienciam essas/es atriz/atores, de tal forma, que sejamos capazes de valorizar essa possibilidade de estar sendo (re)constituída/o no mundo que estamos inseridos.

2.4 A HISTÓRIA SOBRE A EDUCAÇÃO DA PESSOA SURDA: APROXIMANDO DE NARRATIVAS DE PESSOAS SURDAS/OUVINTES

A história da educação dos surdos é fortemente marcada por contextos históricos que envolvem os interesses de diferentes agentes. Por vezes, por interesses econômicos como a preservação de heranças de famílias abastadas, como assistencialistas por serem possuidores de alma (dentro desta um olhar de reconhecimento de humano), serem seres despersonalizados condenados à morte por não serem vistos como um peso para sociedade. (SOARES, 1995;

SKLIAR, 1997; LACERDA, 1998; NASCIMENTO, 2006; SÁ, 2006; PERLIN, 2002, 2015; LOPES; VEIGA-NETO, 2010; LANE, PHILIP, 1984).

Nessa argumentação sobre como as pessoas surdas eram tidas na sociedade, Nascimento (2006) traz um relato novo com a narrativa de Berthier, que foi professor e escritor surdo. De acordo com Berthier (1984), citado em Nascimento (2006), ao permitir que um surdo permanecesse vivo seria uma aberração contra a sociedade, por não poder esperar nada dessa nova criatura. Para Berthier (1984), com o advento da religião cristã na história dos surdos é que essas pessoas passaram a ser reconhecidas em sua dignidade e sair do exílio social que eram submetidas.

Ao fazermos uma revisão sobre a história dos surdos encontramos poucos relatos que colocam os próprios participantes desse processo narrando suas vivências. Primeiramente, devido à dominação da concepção médica sobre a surdez. Essa concepção foi a primeira a despertar o interesse em normatizar os "ouvidos doentes", tanto por terem familiares com essas características biológicas quanto uma forma de dominar o conhecimento científico da época. (SOARES, 1995; LACERDA, 1998, LODI, 2005; HONORA, 2014).

Muitos estudiosos (como Lane e Philip (1984); Perlin (2002); Nascimento (2006); Lacerda (1998); Sá (2006); Strobel (2009); Silva (2014)) discorrem que desde a Antiguidade até meados da Idade Média, os surdos eram considerados pelos estudiosos e a sociedade em geral como seres sub-humanos, incapazes de aprenderem ou ter uma cultura.

Um dos primeiros a se destacar pelos estudos, na concepção médica, que envolvia surdos foi Gerolamo Cardano (1501-1576), o primeiro médico a se preocupar com a questão da surdez (HONORA, 2014). Teve uma contribuição importante, pois rompeu com o mito de que o surdo era incapaz de aprender. Segundo Soares (1995, p. 17):

Cardano, para avaliar o grau de aprendizagem dos surdos, fez sua investigação a partir dos que haviam nascido surdos, dos que adquiriram a surdez antes de aprender a falar, dos que adquiriram depois de aprender a falar e, finalmente, dos que a adquiriram depois de aprender a falar e a escrever.

Esse médico comprova que as pessoas que nasciam com o biológico auditivo divergente do padrão estabelecido pela medicina, eram educáveis. Em suas pesquisas já percebia uma matiz da normatização preconizada pela visão médica. Começou seus estudos com pessoas que adquiriram a surdez congênita ou hereditária para só ao final a chamada surdez pós-lingual. Ele conseguiu analisar diferentes interlínguas pelas divergentes aquisições linguísticas, seu estudo contribui para um novo olhar sobre a pessoa surda. Segundo Honora (2014), isso foi possível

após em sua pesquisa perceber que as escritas dessas pessoas representavam os sons de suas falas. Com essa análise começa a retirar essas pessoas do mesmo contexto de deficiência dos que destoavam do biológico típico.

Gerolamo Cardamo afirmava que ter a surdez na sua constituição fisiológica não era determinante para ser negado a essas pessoas o direito a aprendizagem. Assente nisso, Cardamo dizia que o "desenvolvimento da inteligência e que a educação dessas pessoas poderia ser feita pelo ensino da leitura, que era a forma dos surdos ouvirem, e da escrita, que era a forma deles falarem" (SOARES, 1995, p.17).

A história da educação de surdos sempre foi marcada pelo binário: ensino da língua oral *versus* ensino da língua gestual. Essa educação sempre foi reduzida à questão linguística de qual seria a melhor forma de educar o surdo, deixando de fora discussões importantes como as questões pedagógicas e metodológicas de se pensar essa educação. Uns fatores, que alicerçavam essa questão, eram que muitos predecessores de surdos não aceitavam trocar e revelar os êxitos de suas práticas e com isso muitos fatos se perdeu na história (COELHO; CABRAL; GOMES, 2004).

A maneira de enxergar os surdos começou a sofrer mudanças no século XVI. Por motivos econômicos, para não perder a herança de sua família, por ter como único herdeiro, um filho surdo, um nobre espanhol contratou o Pedro Ponce de Leon (1520-1584) (COELHO; CABRAL; GOMES, 2004). Ele conseguiu ensinar ao filho desse nobre a ler, a escrever e até a falar. Isto comprovou à sociedade da época que o jovem poderia ser considerado um ser humano capaz de administrar a herança da família e sua vida (COELHO; CABRAL; GOMES, 2004). Entre eles, destaca-se, nesse contexto, realizado por esse monge espanhol, o trabalho que se "dedicou a ensinar a linguagem escrita para dois irmãos surdos: Francisco e Pedro de Velascos" (SILVA, 2014, p. 24).

Nesse sentido, Pedro Ponce de Leon utilizava para a educação desses irmãos o *home signs*, (língua doméstica, criada pelos próprios surdos, da família Veslacos, para se comunicarem) e a linguagem gestual beneditina, usada para manter voto silêncio que fazia parte da prática do Monastério dos Beneditinos (SILVA, 2014; LODI, 2005).

Lodi (2005), através de diálogos gestuais, articulando os *homes signs* e a língua gestual espanhola, desenvolveu um método de educativo para a escrita e a leitura para os surdos, filhos de nobres. A autora, afirma que a comunicação utilizada pelos irmãos Velasco, era um sistema comunicativo que tinha sua gênese na comunicação entre esses surdos, portanto partia dos próprios usuários dessa língua.

Essa característica de ter como fundante a língua de surdos no método utilizado por Leon, para educar os surdos, foi a grande diferença em sua abordagem educativa, que muitos outros tentaram replicar e não conseguiram êxito. Tendo em vista que, muitos ignoravam que na técnica utilizado pelo monge havia uma *língua de sinais* ocultada (LODI, 2005).

Enquanto, a linguagem gestual de Leon era um conjunto de sinais, baseado na estrutura da língua espanhola, em outras palavras era uma linguagem sobreposta à uma língua. Nesse sentido, para a autora, o *home signs*, fundamentou mais o método de educar os surdos do que a linguagem gestual do Beneditino, que era um conjunto lexical restrito e representativo.

Contraditoriamente, observamos que esse seu método educativo aos poucos abandonava a língua dos surdos (viso-gestual) para desenvolver mais a forma escrita. Portanto, acabava evidenciando a estrutura léxica da escrita da língua espanhola, e esta, por sua vez, era considerada como um *signo do poder* por ser a forma naturalizada de uma linguagem que daria a condição de humano para o indivíduo naquele período histórico (LODI 2005).

Ao tratar de Leon, a autora Nascimento (2006) esclarece que para Berthier (1986) considerar esse monge como sendo o primeiro educador de surdos é uma inverdade. Para Berthier (1986) o que o Leon fez foi simplesmente colocar em visibilidade a educação de surdos no mundo. O autor referencia que antes de Leon, outros educadores conseguiram sucesso, contudo, não tiveram a notabilidade alcançada por esse educador. Nas palavras de Berthier (1986, p. 169), "hoje é amplamente reconhecido que toda a contribuição de Ponce foi meramente colocar os princípios da educação para surdos em um patamar mais amplo do que seus predecessores fizeram". Para esse autor,

Antes de Ponce, muitas tentativas isoladas de instrução tinham sido feitas, com nível de sucesso variável, tanto na França quanto no exterior. Em 1578, Joachim Pascha treinou dois de seus próprios filhos surdos, mas suas tentativas não obtiveram reconhecimento público. Jérôme Cardan, uma das pessoas mais inteligentes de seu tempo, e quem talvez tenha mais profundamente revigorado a escola filosófica de seu século, buscou demonstrar que a educação do surdo não era uma impossibilidade; ele não parou aí e manteve um relatório escrito sobre alguns importantes pontos sobre este especial tipo de ensino (BERTHIER, 1984, p.169 apud NASCIMENTO, 2006).

Nesse ínterim, entre a concepção oralista, entre os espanhóis temos a participação de Juan Pablo Bonet (1579- 1633) que escreveu o livro "Arte para enseñar a hablar a los mudos", baseado num método oral e com a finalidade educar os filhos surdos da nobreza, do séc. XVI, para aprender a falar. Alguns autores consideram como sendo o primeiro livro sobre educação de surdo. Esse reconhecimento, a partir das narrativas, de escritores surdos, causa controvérsias. Nascimento (2006), ao trazer as contribuições de Berthier (1986, p. 170), afirma que:

Segundo Berthier, tal crédito poderia ser reivindicado por seu rival Ramirez de Carrion, que era surdo congênito e teve sucesso, no julgamento dos críticos de seu tempo, em um experimento com Emmanuel Philibert, o príncipe surdo de Carignan. Seu livro, publicado nove anos depois do de Bonet, que recebeu o título *Maravillas de naturaleza, em que se contienen dos mil secretos de cosas naturales, 1629* (NASCIMENTO, 2006, p. 257).

Essa notabilidade fomentou o surgimento de educadores para contribuírem significativamente com o chamado Oralismo que defendia que a reabilitação oral era a única forma de garantir a educabilidade da pessoa surda (COELHO; CABRAL; GOMES, 2004).

A partir das revisões literárias, a história da educação dos surdos mostra-se que não foi linear. Houve momentos onde o Oralismo conviveu com outras vertentes como podemos denominar de fase Áurea dos Surdos, onde a língua gestual era respeitada. Nesse sentido, ao alterar essas visões, Strobel (2009) demonstra a necessidade de compreender a história dos surdos/as pela perspectiva dos/as mesmos/as.

Para a autora, houve a necessidade de classificar o tempo na perspectiva dos surdos, numa perspectiva histórico cultural. Esse é um grande avanço antropológico, cultural e identitário sobre a cultura surda. Segundo Strobel (2009), a história dos surdos pode ser dividida nas seguintes fases:

1. *Revelação cultural*: Nesta fase os povos surdos não tinham problemas com a educação. A maioria dos sujeitos surdos dominava a arte da escrita e há evidência de que antes do congresso do Milão havia muitos escritores surdos, artistas surdos, professores surdos e outros sujeitos surdos bem-sucedidos.
2. *Isolamento cultural*: ocorre uma fase de isolamento da comunidade surda em consequência do congresso de Milão de 1880 que proíbe o acesso da língua de sinais na educação dos surdos, nesta fase as comunidades surdas resistem à imposição da língua oral.
3. *O despertar cultural*: a partir dos anos 60 inicia uma nova fase para o renascimento na aceitação da língua de sinais e cultura surda após de muitos anos de opressão ouvintista para com os povos surdos. (STROBEL, 2009, p.12).

Na fase revelação cultural existiam muitos professores surdos, escritores surdos, artistas surdos. Essas fases vão acontecendo em diferentes lugares do mundo. Às vezes, concomitantemente com a fase de reconhecimento cultural, isolamento cultural e o despertar cultural, dependendo da localidade e tempo histórico. Todas essas fases não são lineares. Elas podem acontecer com certa tenacidade e minar em diferentes épocas e contextos de acordo com as influências políticas, econômicas, sociais e religiosas (STROBEL, 2009).

Podemos evidenciar através das análises feitas por Perlin (2003), Coelho, Cabral e Gomes (2004), Lodi (2005), Nascimento (2006), que a fase de *revelação cultural* se inicia com

as ações de Charles Michel de l'Épée, que aprende a língua gestual com os surdos pobres, começa a divulgar e a ensiná-los para outros surdos, acreditando na educação desses em contraposição com a tradição oralista vigente.

Para os autores, Coelho, Cabral e Gomes (2004), L'Épée defendia o uso da língua de sinais como uma forma genuína dos surdos se expressarem e serem compreendidos. Eles narram que,

Conhecido como Abbé L'Épée, via os surdos não como seres deficientes e isolados que era necessário reabilitar, mas como um grupo social a quem era preciso apoiar. Este homem, com uma nova perspectiva, começou a dirigir-se aos surdos usando a língua deles, procurando educar a todos e não apenas os ricos, dando mais ênfase ao crescimento intelectual do que a reabilitação oral. Por isso, este abade francês, que deu formação a outros monges, foi um homem que ganhou a gratidão dos surdos até aos nossos dias, sendo considerado por muitos "o pai dos surdos e da língua gestual" (Op.cit.,p.161-162).

L'Épée fundou o Instituto Nacional para Surdos em 1760, que atualmente recebe o nome de *Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris*, foi criada, inicialmente, em casa de família, com recursos próprios do abade (HONORA, 2014). Para continuar com sua instituição conseguia "doações quando reunia seus melhores alunos em praça pública que respondiam as perguntas feitas pelo povo de forma escrita" (HONORA, 2014, p. 53). Com essa notabilidade, logo seu método inovador chegou ao conhecimento do rei Luis XVI, o qual começou a apoiar e proteger a escola. (COELHO; CABRAL; GOMES, 2004).

O que marcava a concepção de humano de L'Épée era olhar para os surdos e não para a ausência do ouvir, percebia nessas pessoas a existência de língua. Uma condição necessária para reconhecer nesses seres humanos a importância e a valorização da língua para seu desenvolvimento cognitivo e cultural.

Lodi (2005) que apresenta uma análise bakhtiniana sobre a língua de sinais em seu texto *Plurilingüismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos* assinala que:

No caso em questão, a língua de sinais representava a diversidade, representava a transgressão da língua culta padrão e, portanto, necessitava estar em conformidade ou submetida aos mesmos princípios e regras da língua francesa. Isso não reduz, no entanto, o mérito de L'Épée em ter se aproximado dessa língua, de tê-la levado à instituição educacional e de ter respeitado sua materialidade quando na proposição dos sinais metódicos (LODI, 2005, p.7).

As autoras Lacerda (1998) e Lodi (2005) reconhecem os esforços realizados por esse educador, diante ao momento que se tornou um marco histórico da humanidade, em procurar alternativas para o ensino de pessoas que eram excluídas nesse período.

Esse contexto proporcionou um período propositivo e fecundo do pensamento sobre a educação de surdo. Entre os surdos começaram a aparecer pessoas instruídas e autônomas, sujeitos orgulhosos de sua cultura e de sua língua (COELHO; CABRAL; GOMES, 2004). Conforme esses/as autores/as os educandos de L'Epée dominavam bem a escrita, e muitos deles ocuparam mais tarde o lugar de professores de outros surdos. Nessa época, alguns surdos puderam destacar-se e ocupar posições importantes na sociedade de seu tempo (SOUZA, 1998).

Apesar de apresentar bons resultados da abordagem gestualista, a corrente oralista insistia na sua metodologia e cada vez mais era apoiada pela área da medicina, linguística, psicologia, pedagogia em busca da homogeneização e domínio pleno do conhecimento. Contemporaneamente a L'Epée (Gestualista), havia renomados e influentes educadores (oralistas) que o criticavam e que desenvolviam outro modo de trabalhar com os surdos, como, por exemplo, Jacob Pereira (1715-1780), em Portugal; Samuel Heinicke (1723-1790), na Alemanha. (NASCIMENTO, 2006).

O mundo estava rompendo paradigmas e construindo história. A França passava por um dos seus contextos históricos mais marcantes. Com o advento da Revolução Francesa (1789-1799), o declínio da monarquia francesa aconteceu concomitante com os últimos dias de vida de L'Epée. Um ser humano visionário que tinha tido reconhecimento mundial acabava sua vida sem nenhum recurso, pois tinha utilizado todo dinheiro que possuía para manter sua escola: como o pagamento de salários de assistentes, custos com o alojamento e alimentação de seus alunos. Entretanto, só tinha um desejo, que o fim da monarquia absolutista não significasse o fechamento da sua obra. Antes de sua morte, viu em agosto de 1789, a Assembleia Nacional Constituinte aprovar a Declaração do Direito do Homem e do Cidadão (1789).

Sicard já vinha se preparando para ser o sucessor de L'Epée, estudou o método junto com o abade, em um período de um ano. Logo após regressou para Bordéus, onde tinha fundado a segunda escola para surdo na França. Foi lá que apresentaram a Sicard um jovem pastor de rebanho de 14 anos, de origem de família muito humilde, chamado Jean Massieu, que era surdo. Seu pai foi contra ele ir para escola, pois a nuvem do preconceito ofuscava a visão do mesmo, para ele, Jean Massieu, nunca poderia aprender nada, pois era surdo. Entretanto, após algumas tentativas frustradas e lutar contra o preconceito, Jean Massieu foi instruído por Sicard. Tornou-se um dos melhores alunos e ajudou a Sicard a ganhar o concurso público na academia francesa. Para isso, Massieu demonstrou a sua excelente oratória e conhecimento, e, Sicard explicou o

método o qual tinha utilizado. Assim, Sicard tornou-se sucessor de L'Épée e Jean Massieu tornou-se o *primeiro surdo a ser professor* (COELHO; CABRAL; GOMES, 2004, grifo nosso).

Com os diversos acontecimentos envolvendo a educação de surdo e a rivalidade entre as vertentes oralista e gestualista acontece na cidade de Milão, na Itália, de 6 a 11 de setembro de 1880, um congresso para decidir qual seria o método mais adequado para educar a pessoa surda. (STOBEL, 2009; HONORA, 2014). Esse congresso foi um marco de retrocesso na história da educação de surdo que tem seus efeitos até os dias atuais. Para o chamado Congresso de Internacional de Milão, 54 países enviaram representantes estudiosos sobre a surdez, desses 164 delegados, havia 56 oralista franceses, 66 eram oralista de origem italiana e somente dois eram estudiosos de Surdo (STROBEL, 2009; HONORA, 2014). Segundo as autoras, nessa composição, acontece uma votação que proíbe o uso da língua de sinais na educação de surdos. Sendo um espaço de diálogo científico organizado e financiado, conforme Strobel (2009), por muitos estudiosos ouvintistas que defendiam abertamente um oralismo puro.

Conforme Honra (2014), ao realizar a votação, o estudioso surdo foi convidado a retirar-se da sala. Uma das presenças que influenciou na votação foi a de Alexander Graham Bell (inventou o telefone, por acaso, ao tentar criar um aparelho auditivo) que era filho de uma mulher surda e casado com Mabel (surda). Ele era considerado como um dos grandes desafetos dos defensores da língua de sinais e das pessoas surdas, por ser um oralista e afirmar que o casamento entre pessoas surdas era um perigo para a sociedade (STOBEL, 2009; HONORA, 2014). Somente os Estados Unidos e a Inglaterra eram contra, por isso foram vetados a participar da decisão (STOBEL, 2009).

Para os apoiadores da abordagem oralista, a língua oral é a única forma apetente para a comunicação dos surdos (GOLDFELD, 2002). Não havia preocupação com o ser, com a pessoa humana que tinha o corpo constituído, também, pela surdez. Assim, conforme Strobel (2009) a língua de sinais é banida, as crianças surdas só podem ingressar com no máximo 8 anos de idade, fica determinado o Método do Oralismo Puro (onde só a fala é permitida).

Para os surdos não restava nada além da subjugação, estigmatização e estereótipos de anormais quando não tinha sucesso em se parecer com os ouvintes. O que com certeza acontecia com a maioria dos surdos, pois além das condições biológicas favoráveis para ter habilidade de falar, tinha que ser de famílias abastadas para custear o ensino. Como esclarece Wrigley (1996, p. 47) “[...] para o oralista, convencionalização tem o objetivo mais amplo: as crianças surdas ‘passarão’ por ouvintes, tornando-se assim ‘aceitáveis’ como pessoas que parecem ouvir”.

A história está sempre se reescrevendo, se produzindo e deixando produzir, em um movimento dinâmico, não linear e sempre incerto, pois se não dominamos o tempo, muito

menos podemos determinar com absoluta certeza o que acontecerá daqui alguns segundos. Como declara Heller (2014, p. 13), "o tempo histórico é a irreversibilidade dos acontecimentos sociais". Entretanto, com eles podemos questionar o passado, tomando atitudes que vislumbrem um futuro mais digno para o sujeito surdo, onde possam dialogar sobre a educação que desejam ter. E [...] "o que se altera não é o tempo, mas o ritmo da alteração das estruturas sociais. Mas esse ritmo é diferente nas esferas heterogêneas. É esse o fundamento da desigualdade do desenvolvimento, que constitui uma categoria central da concepção marxista da história" (HELLER, 2014, p. 13).

Partindo desses pressupostos, o ritmo, das alterações sociais, para surdo/a passa lentamente, ao ter séculos de dominação ouvintistas e suas relações de poder, os colocando em uma dimensão de subordinação e de marginalização. Foram 100 anos de proibição da Língua de Sinais. Assim descrever a perda pedagógica para essas pessoas é impossível de mensurar e dimensionar as violações de diversos direitos fundamentais que essa decisão trouxe até os dias atuais.

A Língua de Sinais volta a ser aceita somente com a metodologia da Comunicação Total que apresentava como fundamento o uso da língua oral e a sinalizada simultaneamente (HONORA, 2014). Essa metodologia é conflitante, uma das críticas é que, permanece em seu escopo final a utilização para ensinar as pessoas surdas que conseguem acompanhar a língua oral para ensinar a linguagem a estes/as surdos/as, dessa forma, por a pessoa surda não aprender sua língua natural e nem a língua escrita, acaba sendo forçada a aprender um tipo de português sinalizado (DOZIART, 2011). Para a autora, em nosso país, isso pode ser reconhecido como o português sinalizado, onde a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é utilizada dentro da estrutura sintática da língua portuguesa.

O *despertar cultural* uma retomada do reconhecimento da Língua de Sinais com os estudos que reconhecem a legitimidade dessa língua para o *povo surdo*. Este para Strobel (2009) são pessoas surdas que têm costumes, história, tradições em comuns, que pela visão reconhecem o mundo. Nessa linha argumentativa, que envolve a educação de surdo está interrelacionado ao Bilinguismo como uma metodologia que utiliza a aprendizagem de duas línguas (DOZIART, 2011).

No caso da pessoa surda, a Libras é a língua natural tida como a primeira língua para o desenvolvimento do pensamento e da linguagem. Já a segunda língua é o Português escrito. Ainda, há vários embates de como deve ocorrer esse ensino, entretanto, essa abordagem apresenta aspectos políticos, identitários e culturais de empoderamento da pessoa surda. O

Bilinguismo representa a legitimação e reconhecimento da Libras como uma visão sociocultural diante da surdez (DOZIART, 2011; STROBEL, 2009).

Nesse sentido, atualmente, estudos de Quadros e Karnopp (2004) e Stumpf (2008) comprovam que a Libras possui todos os atributos para ser considerada uma língua completa e viva. Esses estudos científicos envolvendo sistemas linguísticos, conforme Skliar (2015), somente foram possíveis após as pesquisas de Stokoe (1960) e de Bellugi e Klima em (1977) comprovarem que a Língua de Sinais como línguas naturais têm estruturas linguísticas e modalidade visuoespacial. Segundo Strobel (2009) esses estudos são o recorte para a nova fase que o povo surdo tem a possibilidade (re)criar sua nova história. Nessa vertente, do *despertar cultural*, a pessoa surda sai da definição de corpo danificado para reconhecer sua diferença com uma identidade. Assim ela nega o padrão de normatização ouvintista que preconiza que a norma para os seres humanos é falar e ouvir (PERLIN, 2015; STROBEL 2009).

Os conflitos existentes referentes sobre o Bilíngüismo para as pessoas surdas, para alguns autores, como a Doziart (2011) não podem negar essa metodologia para essas pessoas. Entretanto, o problematizar se essa metodologia impõe mascaramento às identidades surdas é relevante. Nas palavras da autora,

O enfoque bilíngüe põe em circulação muitas discussões e introduz o aspecto cultural como um ponto que diferencia surdos e ouvintes. A temática sobre uma cultura de surdos divergentes de uma cultura ouvinte é relevante e suscita uma maior investigação, sendo até hoje, tema central em muitos debates científicos da área. Reconhecemos que os surdos e ouvintes, apesar de suas diferenças linguísticas, têm uma mesma organização social e vivem muitos aspectos culturais semelhantes aos dos ouvintes (DOZIART, 2014, p.135).

Para a autora, esse embate entre a cultura surda e a cultura ouvinte não deve ser invisibilizado. Entretanto, se por causa disso, negligenciarmos que surdos/as vivem em um mundo audista, e não os proporcionar uma educação (assente na Libras como primeira língua) em diversas áreas do conhecimento, "acesso aos diferentes conteúdos sociais e culturais existentes" (p. 136), para esse processo, estaremos colocando o seu futuro em uma desvantagem, por terem que relacionarem socialmente com pessoas audistas.

Em contraposição a isso, Perlin (2015) aponta que o bilinguismo ou biculturalismo é uma forma renovada de colonizar os surdos/as. Para a autora é um mascaramento e uma forma de negar uma cultura diferente da hegemônica ouvintista. Nesse argumento, a autora coloca que "mantém a diferença cultural surda como incômoda [...] mantém o surdo pelo meio. É como se dissesse: você é um, mas tem de ser dois ao mesmo tempo." (p.56).

Diante desse contexto dicotômico cultural, Skliar (2015) afirma que podemos cometer sérios erros ao nos referenciar aos surdos/as de forma como um grupo de pessoas homogêneas. Esse autor elucida que podemos, inconscientemente, descrever apenas os surdos como "homens, brancos, de classe média, que frequentam as instituições escolares, que fazem parte de movimentos de resistência, que lutam pelos direitos linguísticos e de cidadania, etc." (p.14). A partir dessa análise, o autor ressalta que dentro dessa configuração de ser surdo existem diversas pessoas que são "surdos das classes populares, os surdos que não sabem que são surdos, as mulheres surdas, os surdos negros, os surdos meninos de rua, entre outros e, ainda, os receios, as assimetrias de poder entre surdos, os privilégios, a falta de compromisso com as reivindicações sociais, etc" (p. 14-15).

Com essas análises, ao narrar as necessidades subjetivas e objetivas dessas pessoas surdas precisamos nos colocar em processo de questionamento constante. Verificar se realmente estamos promovendo uma educação em/para os direitos humanos que permita uma formação emancipatória, autônoma, reconhecadora de suas infinitas possibilidades, suas formas de viver e de se perceber diante das adversidades que constituem o mundo globalizado e neoliberal de que fazem parte.

É importante asseverar que a identidade surda para alguns autores como Miranda (2001) "é ameaçada constantemente pelo 'outro'. Este outro pode se referir aos surdos que optaram pela representação da identidade ouvinte. Esta política de representação geralmente terá uma incidência negativa" (MIRANDA, 2001, p. 23).

CAPÍTULO 3 – A PESSOA SURDA E OS DIREITOS HUMANOS

3.1 SER SURDO E O SER DEFICIENTE AUDITIVO: DIREITOS HUMANOS PARA TODOS

“Apenas por meio da língua entramos plenamente em nosso estado e cultura humanos, que nos comunicamos livremente com nossos semelhantes, adquirimos e compartilhamos informações”. (O. Sacks)

Existem vários diálogos sobre ser surdo e ser deficiente auditivo. São muitos os movimentos que salientam a importância de um olhar socioantropológico sobre a surdez, bem como os defensores da visão clinicoterapêutica (SILVA, 2016). Essas relações estão em constantes mudanças, tanto pelos avanços tecnológicos, quanto como a sociedade vai percebendo e se relacionando com as pessoas que têm esses atributos. Tudo depende de qual referencial é dado à questão. Nesse sentido, aqui se coaduna com a ideia de Lopes (2012) para partir de um conceito referencial, uma vez que o conceito final somente pode ser descrito, narrado, pelo próprio sujeito de quem se fala. Assim temos que:

[...] enquanto que o primeiro (*ser surdo*) implica a presença de conjuntos de práticas culturais que partem de referentes surdos de formas de ser, o segundo (*deficiente auditivo*) implica a presença de conjuntos de práticas, também culturais, mas que partem de referentes ouvintes de formas de ser. Há aqui uma distância significativa entre esses dois conjuntos de práticas (LOPES, 2012, p. 243).

Entretanto, essa separação em ser surdo ou deficiente auditivo na sua concretude nas relações sociais torna-se bem mais dinâmico e sem esse caráter simplista, por vezes esses/as sujeitos caminham pelas fronteiras dessas identidades. Monteiro (2014) em seus estudos sobre os/as surdos/as e as suas identidades biculturais disserta que é importante compreender as contradições históricas que conduziram e apontam para uma constituição identitária, que não é linear, nem universal.

Essa autora revela uma realidade de surdos/as pouco analisada. Avança nas pesquisas sobre essa temática por analisar surdas/os adultas/os, em condições econômica e social de pobreza, não proficientes em língua de sinais e com pouca ou nenhuma experiência com a cultura e a comunidade surda. Sua pesquisa corrobora ao verificar que o narrar-se destes indivíduos é marcada pela não comunicação familiar e que o discurso médico sobre a surdez traz forte impacto às relações familiares, *reposicionando os genitores* na forma de lidarem com eles/elas.

Estes/as, assim, em seu turno, vão se significando, narrando-se e percebendo-se como alguém que é diferente e inesperado/a. Passam a vivenciar "desprezo, negação, raiva, luto, decepção e a morte do filho idealizado". Como podemos perceber na declaração de uma de seus colaboradores de sua pesquisa ao narrar que "'ninguém quer ter um filho surdo'" (MONTEIRO, 2014, p.130).

Dessarte, para Monteiro (2014) é a partir da, e pela experiência relacional que, suas/seus colaboradoras/es da àquela pesquisa, tiveram com seus pares imediatos (famílias/ouvintes) que compuseram a tessitura simbólica e social das suas identidades. Monteiro (2014) em contraste com proposições de Skliar (2015) esclarece em seus estudos que apesar dos avanços significativos, das suas contribuições e provocações os Estudos Surdos (inseridos nos Estudos Culturais) não contemplam a diversidade identitária das pessoas com surdez. Nas palavras da autora:

Ademais, o grupo de surdos pobre e não proficientes em Libras não pertence ao movimento surdo militante: é excluído das relações com ouvintes: assumindo a característica de um outsider, estrangeiro em um entrelugar linguístico que é elucidado pelas questões de classe (portanto, ideológicas), que não são contemplados pelo viés dos Estudos Culturais[...] (MONTEIRO, 2014, p. 131, grifos da autora).

Assente nessa argumentação, para a autora, muitas pessoas com surdez por não ter contato com pares imediatos que se comunicam em Libras, não participar de associações, de movimentos sociais que estão diretamente interligados à emancipação política, social, ideológica não são aceitos em grupos de *Surdos*, portanto sofrem marginalização e exclusão.

É relevante ressaltar que nesta pesquisa, respeitamos os processos identitários que estão sendo construídos, formado e (re)formado em constante processo de desenvolvimento de torna-se sobre o ser surdo e ser deficiente auditivo. Entretanto, valorizamos nessa construção a percepção, o sentido, o sentimento do/a próprio/a sujeito que se descreve e se narra. Evidenciar o mundo onde eles mesmos se caracterizam e se autodefinem, onde os mesmos se sentem seguros e pertencentes aos espaços de interlocuções, é uma das diversas formas de promover acesso aos direitos humanos fundamentais, sem que com isso seja preciso criar um binarismo entre deficiente auditivo/ Surdo.

Nesse posicionamento, aqui não partimos do princípio que para ser um surdo legitimado ele deva participar socialmente de atividades e movimentos de grupos. Os direitos humanos fundamentais são para todos que se as normativas alcançam, e, estes mesmos direitos, ainda não positivados, devem ser reivindicados para promover a materialidade necessária para uma vida com dignidade.

Acreditamos que a própria *comunidade surda* em sua definição já apresentada nesta pesquisa com base nos estudos de Perlin; Miranda (2013) e Padden; Hamphiries, (2000), Strobel (2009) evidencia que a sua constituição está intrinsecamente ligada a pessoas surdas, ouvintes, profissionais de diversos contextos que têm em comum o desejo de estabelecer articulações participativas em diferentes espaços e tempo entre pessoas. Estas, por sua vez, têm em comum a atuação em prol de melhorias nas condições educacionais, sociais, políticas, econômicas, afetivas, e, principalmente o reconhecimento do valor humano, da sua dignidade de vida e de seus direitos e deveres. É primordial evitar dicotomias surdo/ouvintes e mais ainda dEficiente auditivo/surdos, estes que têm em comum o uso da Libras.

Nesta pesquisa não abordaremos detalhadamente a questão de identidade, entretanto, é preciso destacar que a identidade que temos como ponto de partida é vista como um conceito polissêmico e plural. Para Hall (2001) a identidade unificada e estável está tronando-se fragmentada, instável, composta de várias identidades que podem ser contraditórias ou não solucionáveis. Para esse autor, isso acontece à medida que há transformações no mundo (como por exemplo, baseia-se no fenômeno da globalização) que estruturam essa identidade. Esta, anteriormente estava interligada e "compunham as paisagens sociais 'lá fora' e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as 'necessidades' objetivas culturais (op. cit., p.12). De outro modo de falar, isso acontece a partir da mudança que ocorreram nas estruturas sociais, econômicas, ambientais, filosóficas e culturais que foram e são modificadas pelo próprio ser humano, e, que reflete direto ou indiretamente em si próprio, como o sistema econômico dominante articula-se.

Nessa pesquisa não abordaremos detalhadamente a questão de identidade, entretanto, é preciso destacar que a identidade que temos como ponto de partida é vista como um conceito polissêmico e plural. Para Hall (2001) a identidade unificada e estável está tronando-se fragmentada, instável, composta de várias identidades que podem ser contraditórias ou não solucionáveis. Para esse autor, isso acontece à medida que há transformações no mundo (como por exemplo, baseia-se no fenômeno da globalização) que estruturam essa identidade. Esta, anteriormente estava interligada e "compunham as paisagens sociais 'lá fora' e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as 'necessidades' objetivas culturais (op. cit., p.12). De outro modo de falar, isso acontece a partir da mudança que ocorreram nas estruturas sociais, econômicas, ambientais, filosóficas e culturais que foram e são modificadas pelo próprio ser humano, e, que reflete direto ou indiretamente em si próprio, como o sistema econômico dominante articula-se.

Nesse sentido, para esse autor, o processo de mudança, de resignificação objetiva e subjetiva produz o sujeito pós-moderno com identidades variáveis e não fixas. Isto tudo para dar conta da demanda que são constantemente exigidas deste sujeito dentro da estrutura social que participa. Para esse processo, o autor cunha a identidade como *celebração móvel* que vai sendo (trans)formada, (re)formada concomitante e constantemente com a maneira pelas quais estão sendo "representados e interpelados nos sistemas culturais"(op.cit.,p.13) que estão inseridos. Existe uma flutuação identitária que corresponderá culturalmente à dinâmica das relações sociais e os diferentes papéis que pertencem.

Aqui cunhamos a expressão identidades deslocáveis, por contrapondo em parte as ideias dos Estudos Surdos (dentro dos Estudos Culturais, de alguns autores, como Perlin (2015)) que toda identidade de pessoas surdas passa pelo reconhecimento de ser Surdo, os que, ainda, não se definiram, são categorizados em vários tipos de identidades que não são móveis como definem, por sempre exigir que tenha um processo identitário final como Surdo, negligenciando que muitos que são deficientes auditivos, utilizam a Libras e não reconhecem como uma doença, vice-versa, existem surdos que utilizam a Libras, se autodeclaram surdos e tem como uma doença ter o corpo marcado pela surdez. É uma escolha identitária pessoal e construída coletivamente, e que depende da subjetividade das pessoas com deficiência que vivenciam essa condição.

Nesse íterim, valorizar as autodeclarações ao invés de criar espaços de poder dicotômicos para Surdos/as e deficientes Auditivos/as e promover uma dialética dicotômica Surdos (as)/dEficientes auditivos (as) é sair do contexto classificatório, normatizante, normalizador que também está presente em concepções fatalistas, o que propomos é uma ruptura entre essas pessoas surdas, que por terem em comum a Libras são identidades deslocáveis que tem suas similitudes e suas diversidades como qualquer ser humano. Uma pessoa ouvinte não é separada pela sua condição de ouvir, essa categorização sobre surdez vem inconscientemente de replicações da medicina biologizantes. É preciso unir esse grupo de minorias para superar as adversidades da Modernidade, excluem os excluídos para que eles/elas não reconheçam que estão sob esse novo tipo de colonização especializada. Em crítica aos argumentos de Perlin (2015) que se baseia nos estudos de Hall (1997) sobre conceito de identidade é que concebemos as *identidades deslocáveis* e que não precisam ter um reconhecimento do ser Surdo para ter um reconhecimento humano, ao se autodeclararem são livres para assim o fazê-lo.

Nesse sentido, contrapomos em parte com a pesquisadora Perlin (2014) que argumenta que os surdos/as passam por processo de transformações identitárias constantemente por

diversos motivos, mas, sempre são narradas identidades que se fixam para se reconhecer como surdos. Entre eles, a autora elucida sobre a questão de não ter-se a cultura surda reconhecida como uma diferença e muito às vezes mascaradas pela cultura ouvinte. Ela elenca as múltiplas identidades: identidades surdas; identidades surdas híbridas; identidades surdas de transição; identidades surdas incompletas, identidade surdas flutuantes. Percebemos que todas as denominações os processos identitários possui uma denominação do signo *surdo*, há uma exclusão das pessoas com deficiência auditiva que utilizam a Libras.

A autora radicaliza uma classificação que estagna e fixa um perfil identitário de "surdo/a ideal", a autora apresenta uma visão longitudinal sobre o/a humano/a surdo/a que durante a constante formação de sua identidade ontológica poderá se narrar de diversas formas, de acordo com o processo de desenvolvimento identitários que vivencia, entretanto, será um processo de reconhecimento da surdez como diferença. É de suma importância essa visão para determinados grupos, contudo, na área de Direito Humanos somos livres para nos autodeclarar e ter os direitos adquiridos além da questão identitários. Parece complexo, mas é muito simples. À medida que as histórias de vida das pessoas surdas vão sendo reformuladas em seus contextos e dimensões, há a necessidade de garantir direitos para o seu bem comum. Como exemplo, citamos que independente de autodeclaração, ainda somos legislados por normativas clínicas que definem o grau de audição. Se essa pessoa surda se declara deficiente auditiva, utiliza Libras para comunicar e estar no mundo, ela tem os mesmos direitos que pessoas Surdas, que também utiliza Libras.

Segundo Perlin (2015) essas identidades surdas por serem heterogêneas sofrem influências que operam desde seu nascimento (nascer surdo/a, surdez tardia, etc) que irão ser significadas e incorporadas diante ao que for proporcionado para o desenvolvimento dessas. Esse posicionamento da autora, que é Surda, deve ser respeitado por fazer parte de sua história de vida. Contudo, serve ainda mais, como base argumentativa, para esta pesquisa que evita excluir os chamados surdos (por ter a Libras como primeira língua) dos chamados deficientes auditivos (usuários de Libras e do português falado). Essa escolha fundamenta-se e aproxima-se da definição de identidade como *celebração móvel*. Esta que por sua vez, poderá ser transformada, narrada ou interpelada de acordo como a pessoa com surdez se insere na cultura. Os colaboradores que autodeclararam como deficientes auditivos nesta pesquisa podem transitar de uma narrativa de deficiência para o reconhecimento da surdez como diferença à medida que vivenciem e passem a ter contato com a cultura surda e se identifique com a mesma e vice-versa. Esse cuidado é de extrema importância ao tratarmos do conceito de surdez dentro da área do conhecimento como os direitos humanos. As escolhas que fazemos e análise podem servir

de base para políticas públicas que garantam os avanços em relação aos direitos destas pessoas. Como também podem ser alicerce para argumentar a favor de retiradas de direitos com uma pretensão égide de uma identidade única e exclusiva que delimite ou nomeie essas pessoas e os seus direitos positivados.

As lutas pelo reconhecimento da língua de sinais nas escolas, pelo reconhecimento da comunidade surda e pelo fim de práticas oralistas nos trabalhos com sujeitos surdos ocuparam o cenário educacional com mais expressão acadêmica, social e política só a partir do final da década de oitenta e início da de noventa do século XX (LOPES, 2005).

Diante de novas formas de reconhecer os conceitos do que é ser humano, sua dignidade, seus valores e suas diferenças que foram emergindo à medida que a sociedade se (trans)formava por meio da própria ação desse/a humano/a e suas relações sociais que estruturavam os seus modos de produção e a estruturação desse sistema, surge a necessidade de reivindicar por parte dos excluídos e marginalizados o direito de pertencer à sociedade e ao sistema que os/as mesmos/as existem com igualdade de oportunidades.

Essa igualdade de oportunidades para todos tomou força, segundo Zenaide (2008), com a promoção da Educação para a Paz e os Direitos Humanos que surgiu como uma atitude de resistência cultural diante das formas de autoritarismos, guerras e extermínios, práticas violatórias de direitos à vida e à dignidade do ser humano. Para a autora, assertiva no preâmbulo da DUDH (1948), de que 'o desprezo e o desrespeito pelos direitos humanos resultaram em atos bárbaros que ultrajaram a consciência da Humanidade' (p.124), não pode ser esquecido por nós, principalmente pelos educadores. A partir dessa constatação, Zenaide (2008, p.124) destaca "se o desprezo de uns sobre os outros é socialmente aprendido, o respeito e o reconhecimento também pode ser aprendidos socialmente".

Com essa argumentação, Zenaide (2007) afirma que o direito à educação em direitos humanos não deve ser reconhecido e tratado de forma desmembrada do direito à educação, e que isso é fundamental. Esses devem ser reconhecidos, de acordo com a autora, como uma "conquista social de toda humanidade" (p.124) e não como um assentimento de direitos.

Fortemente baseada nas Declarações do Direito do Homem e do Cidadão (1789) em seu Art. XXII, na Carta da Organização dos Estados Americanos (1948) em seu Art. 30, na Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948) em seu Art. 12 e na DUDH (1948) em seu Art. 26, a educação, segundo Zenaide (2007) tem uma função primordial para a igualdade de oportunidade para todos. Contudo diversos autores como Herrera Flores, (2008), Sánchez Rubio (2015); Pulino (2016); Sousa Junior (2016) ao discorrerem sobre as normativas internacionais que foram formuladas pelo e na visão ocidentalizada, não discordam de sua

importância e de sua relevância como um marco histórico em direitos humanos. Para Herrera Flores (2008) "apesar da enorme importância das normas que tentam garantir a efetividade dos direitos a nível internacional, isso não pode reduzir a elas mesmas" (p. 11, tradução nossa). Não obstante a isso, esses/as autores/as colocam em pauta uma questão chave para os direitos humanos. Para esses/as, os direitos humanos devem antes tudo ser um processo de libertação, de emancipação política e social e não meros instrumentos normativos que estão à serviço da globalização. Devem "realiza-se em plano social, condicionado ao ambiente político e cultural no qual os homens e as mulheres estão inseridos" (SOUSA JUNIOR, 2016, p. 36).

Nesse texto elencamos alguns marcos internacionais e nacionais para educação em e para os direitos humanos que está diretamente interligado, interdependentes e indivisíveis de instrumentos internacionais ocidentalizado (por ter sido formulado na visão destes) de proteção dos direitos humanos das pessoas com deficiência. Mas, cabe-nos ressaltar que não negamos a sua contribuição para toda humanidade. Porém, coadunamos com Pulino (2016, p. 27):

Longe de se apoiarem em concepções, valores, práticas e crenças partilhada por toda humanidade de modo homogêneo, sua compreensão e o valor que ganham nas diversas culturas são marcados pelas **diferenças**, pela pluralidade e pela necessidade de se estabelecerem marcos legais, acordos, registros documentais, limites e possibilidades de seu alcance e aceitação (grifo nosso).

Nessa mesma ideia de não homogeneidade, visando à questão do DH como forma de emancipação política e social, Herrera Flores (2008), afirma que aquele é um processo de construção social que não vem de graça, mas de ações de lutas pelo seu reconhecimento. Isso se consolidará, de acordo com autor, quando as organizações se articularem e *reinventarem* os processos de lutas pela dignidade humana.

Segundo Sánchez Rubio (2015),

[...] Grupos dominantes, em distintos tempo e contextos históricos, têm desenvolvido um conjunto de tramas sociais e relacionais de hierarquias, marginalizações, explorações, exclusões e discriminações mediante as quais tem desumanizado a outros coletivos, convertendo-os em não-pessoas, em seres dispensáveis e sacrificáveis [...] (p. 191, tradução nossa).

Com o intuito de ter uma leitura sobre as normativas que regem os direitos humanos, principalmente o acesso à educação como um direito inalienável para todos, buscamos analisar essa normativas com um olhar crítico. Este, por sua vez, procura ir além das normativas em busca de alternativas humanizadora que reconheçam a pessoa com surdez em suas diferenças. Para isso, as dimensões da educação em e para os direitos humanos, conforme Candau (2007)

que são a formação de sujeito de direito, a promoção de processo de empoderamento e o educar para o *nunca mais* (uma educação para evitar violações de direitos baseada na cultura de paz) seja o sentido orientador para novas formas de tornar a educação realmente acessível para grupos marginalizados como as pessoas com deficiência.

Assim, com base em uma concepção de direitos humanos que não pode ser analisada separadamente da educação em para os direitos humanos por ter sua raiz baseada na necessidade de educar os seres humanos para respeitar os mesmos e as liberdades fundamentais, e por sua vez, o direito à educação em e para os direitos humanos não se desmembra do direito à educação como um direito humano (DIAS, 2007; SACAVINO, 2007, CANDAU, 2007; ZENAIDE, 2008), destacamos algumas entre várias normativas que falam da EDH e que são interdependentes do direito ao acesso à educação das pessoas com deficiência, que ainda, inclui a pessoa surda nesta categoria.

Além disso, é importante ressaltar que a questão da universalização do direito à educação em nossa pesquisa tem um viés que parte da concepção que a universalidade dos direitos abre possibilidades para uma vida mais justa, diante dos desafios impostos pela Globalização. Deve ser defendida como uma estratégia de fortalecimento de indivíduos, grupos, movimentos, associações, organizações, com o intuito de criar condições de modo igualitário de acesso aos bens materiais e não materiais que produzam condições para que a vida torne-se digna de ser vivida (Herrera Flores, 2008). Lembrando que esse modo igualitário de acesso não seja confundido como uniformidade, mas que "o respeito à igualdade e, ao mesmo tempo, à diversidade existente entre os seres humanos e os grupos humanos é indispensável para assegurar a igualdade sem aniquilar as diferenças" (DIAS, 2007).

Nessa perspectiva, a Declaração do Direito da Pessoa Deficiente de 1975, apesar de ser um grande avanço mostrava-se como uma espécie de concessão de direitos (LINDGREN ALVES, 1995). A Organização das Nações Unidas – ONU, em 1981, promoveu o Ano Internacional das Pessoas Portadoras de Deficiência, que culminou no ano de 1982 com o Programa Mundial de Ação Sobre Pessoa Portadora de Deficiência. Considerado por muitos autores como um marco textual que coloca em agenda a questão dos direitos humanos da pessoa com deficiência numa perspectiva inclusiva por querer promover caminhos e não somente concedê-los (SILVA, 2016).

Esse programa fala da igualdade de oportunidade a ter acesso e participar da sociedade. Tirando do foco assim, a visão dominante que se tinha: abordagem médica da deficiência, ou seja, clinicoterapêutica. O problema da visão médica era absolutizar a reabilitação como único caminho possível, neste aspecto de reabilitação, de ser enquadrada a norma, ou seja, "curando"

a anormalidade, essa era (e ainda é) o princípio da análise sobre a definição clínicoterapêutica da surdez. Nesta lógica, pensamos que se fossem apenas a questão da audição, os direitos humanos, das pessoas ouvintes seriam integralmente respeitados e efetivados (SILVA, 2016).

A ONU organizou um texto em 14 de dezembro de 1990, que culminou na Resolução n. 45/1991, que demandava uma mudança de percepção sobre a deficiência, tudo isto forjado por lutas de vários grupos sociais que experimentavam a exclusão por falta de condições materiais objetivas e subjetivas, a qual a sociedade estava organizada. Foi uma mudança de paradigmas: da percepção para a ação (SILVA, 2016).

A *Declaração e o Programa de Viena* (1993), segundo Lindgren Alves (1995), teve como um dos marcos a reafirmação que todos os direitos humanos e as liberdades fundamentais são integrais, indivisível e interdependentes. Infere-se, desta afirmação à inclusão, sem restrições, a pessoa com deficiência, em seu parágrafo 63:

63. A Conferência Mundial sobre Direitos Humanos reafirma que todos os Direitos Humanos e liberdades fundamentais são universais neles se incluindo, por conseguinte, e sem quaisquer reservas, as pessoas com deficiências. Todas as pessoas nascem iguais tendo os mesmos direitos à vida e ao bem-estar, à educação e ao trabalho, a viverem com independência e a participarem ativamente em todos os aspectos da vida em sociedade. Assim, qualquer discriminação direta ou outro tratamento discriminatório negativo de uma pessoa com deficiência constitui uma violação dos seus direitos. A Conferência Mundial sobre Direitos Humanos apela aos Governos para que, quando tal seja necessário, adotem ou adaptem a legislação existente por forma a garantir o acesso das pessoas com deficiências a estes e outros direitos (ONU, 1993).

Essa declaração, segundo Lindgren Alves (1995), teve características relevantes sobre a universalidade e a indivisibilidade dos direitos humanos. Colocou em agenda, o direito à solidariedade e à paz, direito ao desenvolvimento e os direitos ambientais, bem como, os Direitos Humanos nas políticas públicas brasileiras (SILVA, 2016).

Segundo Silva (2016) o inciso 64, esclarece que o lugar da pessoa com deficiência está em toda parte. Provocando, assim, uma concepção interacionista, no tocante, à pessoa com deficiência. Despertando o reconhecimento da existência e obrigatoriedade de ações políticas afirmativas que reavaliem os discursos existentes que eram ausentes de uma práxis efetiva (SILVA, 2016).

64. As pessoas com deficiências devem ter lugar em toda a parte. Deverá ser garantida a igualdade de oportunidades às pessoas com deficiências através da eliminação de todas as barreiras socialmente impostas, quer sejam estas físicas, financeiras, sociais ou psicológicas, que excluam ou limitem a sua participação plena na vida em sociedade (ONU, 1993).

Nesse trecho da declaração, fica evidente a obrigação de eliminar *todas* as barreiras socialmente impostas. Apesar de ser uma audaciosa e quase inacreditável a perspectiva de acabar totalmente com as barreiras, abre-se um leque de caminhos. Amplia-se a possibilidade de buscar novas alternativas de igualdade de oportunidade, ao mesmo tempo em que, novas necessidades vão surgindo. Sugerem novas intervenções públicas, educacionais, sociais, trabalhistas, privadas e pessoais de rompimento com barreiras exclusivas que vão sendo criada quando modificamos a sociedade que pertencemos. Sugerem-nos uma ruptura de criar e modificar o mundo de acordo com o tipo de um ser humano "idealizado". Colocam-nos como corresponsáveis em transformar a sociedade em uma sociedade mais inclusiva. Ao passo que, chegaremos em um dia o qual não será mais preciso falar de inclusão (TUNES, 2003), já que estaremos em uma sociedade baseada no princípio da alteridade que conceba as diversas formas de humanos/as estarem e ser no mundo.

Para Silva (2016) o artigo 65, valoriza a promoção de oportunidades igual para todos. Nesse aspecto, a autora evidencia a necessidade de uma "mudança de pensamento sobre a formação humanística" (p. 101). Essa formação deveria contemplar as diversidades humanas e os contextos sócio-históricos que articulem ações viáveis para valorizar o ser humano nas diferentes áreas do conhecimento. Assim, cada área de conhecimento baseada em uma formação humanística seria um aporte fundamental para formular e criar novas alternativas de equidade, inclusive o acesso à educação como uma educação em direitos humanos que seja assente na perspectiva da constituição humanística.

Nessa mesma linha argumentativa, Silva (2016) aponta que no artigo 78 dessa declaração há uma menção importante da formação da educação em direitos humanos (EDH) para uma cultura de paz e de desenvolvimento. Segundo a autora na linha "D" da Declaração de Viena:

D. Educação em matéria de Direitos Humanos

78. A Conferência Mundial sobre Direitos Humanos considera que o ensino, a formação e a informação ao público em matéria de Direitos Humanos são essenciais para a promoção e a obtenção de relações estáveis e harmoniosas entre as comunidades, bem como para o favorecimento da compreensão mútua, da tolerância e da paz (ONU, 1993).

Sobre essa mesma declaração, Sousa (2016) esclarece que na parte II, item D, além do artigo supracitado acima, a EDH é referenciada até o artigo 83, que apresenta a plataforma dessa educação. Ressalta, também, que esses artigos dispõem sobre a urgência de incluir temas relacionados "à democracia e à justiça, além de incorporaram questões de direitos humanos, direito humanitário e Estado de direitos nos currículos" (p.76). Essa declaração, segundo Alves

(1995); Sousa (2016); Silva (2016) representou um marco fundante para afirmar a relevância dos direitos humanos para o Brasil, colocar em agenda a prioridade de articular ações, programas institucionais, políticas públicas afirmativas e apoio a organizações não governamentais voltados para o reconhecimento dos direitos humanos.

Segundo Sousa (2016), essa conferência, ainda, suscitou vários desdobramentos baseados em suas recomendações. Entre elas, a autora cita que a ONU realizou no mesmo ano (1993) o Congresso Internacional sobre Educação para os Direitos Humanos, e o IIDH²² inaugurou o Centro de Recursos Educacionais para a Educação em Direitos Humanos e no ano de 1994, instituiu a Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos.

Na perspectiva de direitos humanos da pessoa com deficiência a Declaração de Viena (1993), também, deslocou o olhar da deficiência para a pessoa humana. Nas palavras de Silva (2016):

Acredito que, além de, ter sido, um marco que colocou em pauta, novamente, os Direitos Humanos no cenário mundial, a Declaração de Viena, suscitou novas ações. Entre elas, a Declaração de Salamanca, em 1994, a qual destaca a concepção de educação para todos e o respeito às diferenças, construindo um novo olhar em relação à pessoa com deficiência.

Contribui também, para valorização do que a já Constituição Federal – CF de 1988, afirmava em seu Capítulo III, arts. 205, 206 e 208. O qual diz que a educação é um direito de todos e dever do Estado, especificando e detalhando este direito (SILVA, 2016, p. 102).

A contribuição dessa declaração valoriza a Constituição Federal do Brasil de 1988, que já em seu capítulo I (Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos) em seus artigos 205, 206 e 208 trata do direito ao acesso à educação como universal (no sentido de alcançar a todos sem distinção) e dever do Estado e da família.

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

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber [...]. (BRASIL, 1988)

²²IIDH – Instituto Interamericano de Direitos Humanos – foi criado em San José da Costa Rica, no ano de 1980, é difusor da EDH na América Latina. Voltado para a formação de educadores do setor público e da sociedade civil, esse instituto tem, ao longo das últimas décadas, realizado inúmeros cursos interdisciplinares de direitos humanos, seminários nacionais, latino-americanos, além de estudo e pesquisa sobre a educação em direitos humanos (SOUSA, 2016, p. 74).

Nesses artigos, podemos evidenciar o direito à educação e à igualdade, sendo esta um princípio que orienta para as condições de acesso de todos/as educandos/as. A Constituição tem seus princípios baseados no compromisso de desenvolver plenamente a pessoa humana, o seu exercício de cidadã voltado para uma qualificação de trabalho que possibilitará uma postura crítica e autonomia diante do mercado de trabalho. É uma proposta de uma educação voltada para o direito à vida com dignidade e participação social e política.

A Constituição Federal Brasileira (1988) em consonância com a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 (DUDH), principalmente em seu Art.26 trata que todo ser humano tem o direito de ser instruído e a ter acesso à instrução superior (ensino superior). O direito à educação é fortemente marcado como uma política pública em diversos documentos normativos nacionais e internacionais.

Entre eles, temos a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) que influenciou o compromisso em elaborar estratégias governamentais internacionais para que o desenvolvimento das pessoas trona-se uma prioridade mundial como forma de enfrentamento das desigualdades sociais. Esta declaração culminou várias ações. Em destaque elencamos a Declaração de Salamanca (Declaração das Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais) em 1994, na Espanha. Essa alinhada aos fundamentos da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) tem como objetivo colocar o direito à educação de pessoas com necessidades educacionais especiais ²³ nas agendas políticas dos governos signatários, de forma a promover e efetivar ações que priorizem o acesso e permanência na educação dessas pessoas.

Há vários apontamentos nessa declaração que podemos destacar, entre eles:

- 2. O direito de cada criança a educação é proclamado na Declaração Universal de Direitos Humanos e foi fortemente reconfirmado pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Qualquer pessoa portadora de deficiência tem o direito de expressar seus desejos com relação à sua educação, tanto quanto estes possam ser realizados. Pais possuem o direito inerente de serem consultados sobre a forma de educação mais apropriadas às necessidades, circunstâncias e aspirações de suas crianças.
- 3. O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolar[...]. Escolas devem buscar

²³ "'Necessidades educacionais especiais' refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização" (UNESCO, 1994). O termo necessidades educacionais é bem amplo e incorpora diversas necessidades, inclusive as necessidades educacionais das pessoas com e sem deficiência.

formas de educar tais crianças bem-sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas[...] (ONU, 1993).

O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva.

• 4. Educação Especial incorpora os mais do que comprovados princípios de uma forte pedagogia da qual todas as crianças possam se beneficiar. **Ela assume que as diferenças humanas são normais e que, em consonância com a aprendizagem de ser adaptada às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem. Uma pedagogia centrada na criança é benéfico a todos os estudantes e, conseqüentemente, à sociedade como um todo.**[...] (ONU, 1993, grifo nosso).

Uma pedagogia centrada na criança pode impedir a evasão escolar e o enfraquecimento de esperanças, tão frequentemente conseqüências de uma instrução de baixa qualidade e de uma mentalidade educacional baseada na ideia de que "um tamanho serve a todos". Escolas centradas na criança são além do mais a base de treino para uma sociedade baseada no povo, que respeita tanto as diferenças quanto a dignidade de todos os seres humanos. Com essas prerrogativas discursivas o texto desta declaração enaltece que

Uma mudança de perspectiva social é imperativa. Por um tempo demasiadamente longo os problemas das pessoas portadoras de deficiências²⁴ têm sido compostos por uma sociedade que inabilita, **que tem prestado mais atenção aos impedimentos do que aos potenciais de tais pessoas** (ONU, 1993, grifo nosso).

Essas declarações são importantes por abrir espaços de discussões que colocaram em voga o direito ao acesso das pessoas com deficiência no Brasil. De acordo com Sasaki (2005, p.4) a "A Declaração de Salamanca preconiza a educação inclusiva para todos, tenham ou não uma deficiência". Além disso, o autor observa uma transformação no valor atribuído à pessoa (se que é possível mensurar o valor de uma pessoa), nesta declaração "o de elas fazerem parte

²⁴ O termo "portadores de deficiência" foi respeitado por ser uma normativa, mas compreendemos que o discurso emprestado ao texto é contraditório, por já suscitar uma mudança social como imperativa.

do grande segmento dos excluídos que, com o seu poder pessoal, exigem sua inclusão em todos os aspectos da vida da sociedade. Trata-se do empoderamento²⁵" (p.4).

Apesar de ser emblemática de promover políticas públicas como o Plano Nacional da Educação Especial (1994) que coloca escola inclusiva como sendo apenas integradora e não considera a existência das diversidades dentro das especificidades de cada deficiência, a Declaração de Salamanca (1994) pode ser considerada como um progresso. Hoje, a partir dessas experiências a escola inclusiva para os a pessoa com surdez é base de vários estudos que analisam a efetividade da aprendizagem desses/as sujeitos.

Numa perspectiva de educação inclusiva e buscando atualizar as declarações e documentos normativos internacionais, em que o Brasil é signatário, e com a Constituição Federal do Brasil (1988), formula a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN 9.394/96. Esta, em seus Art. 1º e 2º aproxima-se praticamente na íntegra com os artigos 205 e 206 da CF (1988). Na parte do Título III (do direito à educação e do dever de educar) em seu Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: "V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um", evidencia uma abertura interpretativa sobre "níveis mais elevados do ensino" que podemos considerar sendo ensino superior. Já que afirma sendo a educação escolar sendo composta em seu Art. 21, I – a educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II – educação superior. Apesar de não colocar a educação superior como obrigatória, podemos verificar nessa legislação a inserção do direito à educação o compromisso de proporcionar o acesso aos níveis mais elevados de ensino, portanto, remete-se ao acesso ao ensino superior como direito à educação e dever de educar.

Nesse ínterim, ocorreram diversas ações internacionais e nacionais de promoção aos direitos sociais. Entre eles, segundo Silva (2016) houve a Convenção de Guatemala de 1999, Convenção Interamericana para Eliminação de todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas com Deficiência, tendo o Brasil como signatário, o qual a partir dessa cria o Decreto n. 3.956/2001 coadunando com os compromissos advindos dessa convenção. Para essa autora, essa ação afirmativa promove a construção de propostas que podem efetivar direitos humanos e liberdades fundamentais para as pessoas com deficiência.

Esse decreto ao definir a equidade dos mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais das pessoas com deficiência com as demais pessoas coloca em situação de

²⁵ Empoderamento [uso do poder pessoal para fazer escolhas, tomar decisões e assumir o controle da situação de cada um] (SASSAKI, 2005, p.5).

violação de direitos, toda discriminação que seja baseada na "deficiência", diferenciação, exclusão e outras atitudes que possam emergir causando impedimento, anulação da prática dos seus direitos humanos e liberdades fundamentais. Além desse grande reconhecimento, essa normativa atinge diretamente o direito ao acesso educacional, colocando em questão o sentido da educação especial no contexto de compreender as diferenças humanas. Para isso, é enfático a determinar a promoção e a eliminação das diversas barreiras que impedem o acesso à escolarização (MEC, SEESP, 2010).

Em meio às normativas que começam a reconhecer os direitos humanos e liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, há uma nova reformulação da Lei 7.853/89 que dispõe sobre os direitos das até então chamadas "pessoas portadoras de deficiência" com o Decreto nº 3.298/99 que regulamenta a Política Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência e cria o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE) que entre outras atribuições deve ser zelar e acompanhar as políticas públicas que envolvam as pessoas com deficiência. Nesse decreto, observamos uma definição de deficiência baseada nas orientações internacionais, que ainda, como já exposto nesse texto apresenta uma visão naturalista. Em seu Art. 4º que foi alterado pelo Decreto 5.926/04, orienta como deficiência auditiva em seu inciso II – deficiência auditiva – perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500 HZ, 1.000 HZ, 2.000 Hz e 3.000 Hz (BRASIL, 1999, 2004).

Nessas legislações, segundo (SILVA, 2016, p.102) os "direitos positivados, a definição de deficiência é percebida pela perda, anormalidade, incapacidade, colocando a definição de deficiência auditiva no mesmo patamar de uma visão medicalizada que busca um padrão de normalidade". É evidente que, ainda, os conceitos sobre deficiência oscilam entre várias abordagens. Entretanto, isso é importante por ao fazer esse movimento de contradições provoca novos questionamentos que apresentam ser urgente uma normativa que seja formulada com a participação mais efetiva das pessoas de quem ela rege.

Em sua tese Di Nubila (2007) ao elucidar sobre os direitos positivados sobre as pessoas com deficiência analisando o CID 10²⁶, a CIF²⁷ e as definições sobre deficiência observa um fator importante sobre que, apesar de ser alvo de vários discursos e participações de pessoas, movimentos sociais e associações junto a instâncias governamentais como a CONADE, ainda, em nossas normativas o termo "pessoa portador de deficiência" é utilizado recorrentemente, como por exemplo no Decreto 3296/04 em seu Art. 1º permaneceu, mesmo tendo outros artigos

²⁶ CID 10 (Classificação Internacional de Doenças)

²⁷ CIF (Classificação Internacional de Incapacidade e Funcionalidades)

alterados pelo Decreto 5626/05. Tal abordagem surpreende a autora, e também nos faz refletir a partir de suas observações, que o Brasil mesmo ratificando integralmente a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência no ano de 2008, com equivalência a emenda constitucional, sendo prevista de acordo como os termos do Art. 5º § 3 da CF (1988) e observando a proposta da mesma que coaduna com uma perspectiva mais humana e voltada para os Direitos Humanos da pessoa com deficiência, mesmo assim, em diversas legislações posteriores apresenta distorções da concepção de deficiência nos aspectos filosóficos, sociais, políticos, educacionais, entre outros. Como podemos analisar no preâmbulo e no propósito elucidado nessa Convenção tem-se:

e) Reconhecendo que a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas (SDH, 2014, p. 22).

Além disso, em seu Artigo 1º (propósito), tem-se que:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (SDH, 2014, p. 26).

Nessa linha argumentativa, observamos que ainda temos muito a avançar, no sentido de compreender essa concepção, para trazê-la como prática efetiva em nossa legislação e, principalmente nas ações diárias que visem o pleno desenvolvimento dessas pessoas.

Em 2006, a Assembleia Geral da ONU, a partir da Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, que teve como lema "**Nada sobre nós, Sem nós**", em seu Artigo 2º, constrói avanços jurídicos para a pessoa com deficiência. São estabelecidos os direitos à saúde, a educação inclusiva, ao transporte, ao lazer, a cultura, a habitação, a reabilitação, ao trabalho e a formação profissional. Ele é visto legalmente como um sujeito de direito, abrangendo as duas concepções, tanto clinicoterápica como socioantropológica. Um avanço para os diálogos e as diversas formas de reconhecer a pessoa, um modelo social da deficiência (SASSAKI, 2002).

Di Nubila (2007), também, aponta que a partir das participações das pessoas de quem se fala, esse mesmo Decreto 3298/99 teve uma mudança significativa na percepção social, em seu artigo 4º que regia sobre a deficiência auditiva. Esta, em seu turno, era descrita na visão naturalista:

A definição de deficiência auditiva contida no item II do artigo 4º do decreto 3298 não fazia menção ao fato de ser a alteração auditiva uni ou bilateral, reproduzindo a escala de perdas usada por audiologistas, como “perda parcial ou total das possibilidades auditivas sonoras, variando de graus e níveis na forma seguinte; a) de 25 a 40 decibéis (dB)- surdez leve; b) de 41 a 55 dB – surdez moderada; c) de 56 a 70 dB – surdez acentuada; d) de 71 a 90 dB – surdez severa; e) acima de 91 dB – surdez profunda; e f) anacusia”. Especialmente em relação às quotas para colocação profissional de pessoas com deficiência, muitas empresas passaram a contratar pessoas com deficiência auditiva leve ou unilateral, alegando ao Ministério Público do Trabalho estarem [sic] cumprindo a Lei, excluindo mais uma vez as pessoas com maior dificuldade que deveriam ser o alvo desta colocação especial. Com isto, a definição no decreto 5296 passou a ser “deficiência auditiva: perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500 Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz”(DI NUBILA, 2007, p.89).

Dessa forma, a participação das pessoas de quem se fala é de extrema importância. De acordo com suas vivências e subjetividades podemos almejar construir direitos positivados que dialogue realmente com seus interesses e a sociedade civil a qual pertence. É um exemplo importante, referenciado por Di Nubila (2007, p. 89-90), pois "ao contratar pessoas com *quadros leves*, as empresas podiam estar coerentes com o texto da lei, mas não alcançavam a relevância do espírito desta mesma lei" (grifo nosso).

Esses matizes entre as normativas e a realidade vividas pelas pessoas com deficiência acontecem constantemente, inclusive nas questões que envolvem o direito ao acesso à educação tendo em vista o campo de disputa entre as visões socioantropológicas e clinicoterapêuticas sobre a complexa definição de deficiência. Nessa lógica, o importante para efetivar os direitos humanos e principalmente o acesso a esses, torna-se indispensável ter como ponto de partida que a deficiência é um conceito em evolução, ou seja, que toma contornos diferentes à medida que interage nas relações com as pessoas e com os próprios impedimentos (atitudinais, físicos) que fazemos ao reforçarmos consciente ou inconscientemente uma sociedade excludente.

Segundo Silva (2016) a lei de Libras, podemos verificar o começo de uma ruptura que está atrelada ao conceito da diferença. Neste mote, o Decreto n.º 5.626/2005 regulamenta a Lei n. 10.436/2002 a chamada Lei de Libras que em seu art. 2º, apresenta uma visão socioantropológica da surdez, por enfatizar as identidades culturais destes sujeitos a partir da ação comunicativa e linguística. Coloca a língua natural da pessoa surda, a Libras, como também sendo oficial em todo território nacional, levando-se em consideração o reconhecimento identitário dessas pessoas. Para a autora Silva (2016) ao ser reconhecido como língua na mesma equidade da língua portuguesa no Brasil, é sem dúvida um referencial histórico que marca a conquista de seus direitos. Assim, regula e define que "Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage

com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras" (BRASIL, 2005).

Segundo Lopes (2012), a partir deste instrumento normativo é possível ressignificar o sujeito surdo em outras esferas sociais, para além das visões corretivas, de uma pretensa normalidade ouvinte. Nesta conquista, surge uma concepção multifacetada, superando, e por vezes, rompendo com discursos teóricos que defendem um único modelo a ser alcançado.

Como um reconhecimento salutar a Lei 13.146, de julho de 2015, a Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), a chamada Lei Brasileira da Inclusão (LBI), após 7 anos de o Brasil ratificar pela primeira vez, inteiramente uma declaração internacional, finalmente ela foi promulgada após 15 anos. A Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e seu Protocolo Facultativo (2006), ratificada pelo governo brasileiro por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, em consonância com a CF (1988) em Art. 5º § 3º e promulgada pelo Decreto no 6.949, de 25 de agosto de 2009 (MJC/SEDPD, 2016).

Essa lei tem como objetivo incluir a pessoa com deficiência em todo contexto social que participa. Prioriza a assegurar e garantir a essas pessoas a inclusão social e sua participação como cidadãs, sendo garantida a igualdade de acesso às oportunidades com equidade para efetivação dos seus direitos e liberdades fundamentais. Para isso, dispõe uma concepção sobre deficiência numa perspectiva biopsicossocial, que tenta equilibrar a visão naturalista com a visão eussêmica.

Em seu Art. 2º define a pessoa deficiente sendo:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (MJC, SEDPD, 2106, p.70-71).

Isso posto, ainda, identificamos que coloca avaliação da deficiência, ainda longe de ser considerada como uma **diferença**, por exigir uma legitimação determinada mais em uma visão naturalista, ao invés de propor as pessoas de quem rege uma autodeclaração identitária. No entanto, avança ao colocar no Art. 2º em seu §1º que para defini-la é preciso ter uma avaliação com uma abordagem multiprofissional e interdisciplinar [...] II - **os fatores socioambientais, psicológicos e** pessoais; (op. cit., p. 70, grifo nosso). Cabe-nos a esperança que ao ter o decreto que regulamente essa lei, seja interpretado o inciso II, principalmente os termos "e pessoais", para que seja uma possibilidade o reconhecimento da diferença do ser humano/a em oposição à

deficiência dos mesmos, que tenha o sentido de levar em consideração suas percepções individuais e sua autodeclaração.

Outra constatação fundante nesta lei é o Art. 3º com uma perspectiva de viabilizar os direitos objetivos e subjetivos desse/a sujeito de direito, que apresentam interdependência ao direito de ter acesso à educação, pode ser analisados em seus incisos I ao XIV, as definições: de acessibilidade que inclui, entre outros, a informação e a comunicação; dos desenhos universais sem adaptações; de tecnologias assistidas incluindo recursos e metodologias; de vários tipos de barreiras (atitudinais e físicas) que prejudiquem o acesso à informação (ao conhecimento social, cultural e historicamente produzido pela humanidade) e à compreensão; de comunicações inserido o direito de comunicar-se em Libras e os sistemas auditivos, das adaptações razoáveis, entre outros, que embora não citados, são de extrema importância para essas pessoas. (MJC/SEDPD, 2016, comentários nosso).

Em seu Capítulo IV (Direito à Educação) percebemos uma nova conquista bem mais contundente do que a prevista na LDBN 9394/96. Esta prevê como obrigatório, ao Poder Executivo, até o Ensino Fundamental. Já essa lei rege que:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistemas educacional inclusivo **em todos os níveis** e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (MJC/SEDPD, 2016, p.83, grifo nosso).

Essa expressão "todos os níveis" coloca o direito ao acesso à educação superior por parte das pessoas com deficiência como uma obrigatoriedade de formular políticas públicas que atendam às necessidades educacionais desse/a sujeito de direito. Congrega também o compromisso observar as características, necessidades de aprendizagem e principalmente a questão subjetiva, tão negligenciada historicamente a essas pessoas como é a dimensão do interesse (o desejo de aprender..., o sonho de estudar para...).

Por ter sido uma lei que teve a participação mais efetiva de quem se rege, apesar de, ainda, não contemplar toda a complexidade da temática, essa normativa mostra-se mais atual com e junto de quem se fala, do que de quem se fala. Isto se pode verificar no Art. 28, que aqui não será transcrito literalmente, por não fazer parte deste estudo, mas que sem dúvida mostra um amadurecimento entre a sociedade civil e o poder público em busca dos direitos humanos, especialmente o direito ao acesso à educação superior dessas pessoas.

No Art. 28 compete ao poder público assegurar, criar, desenvolver, programar, incentivar, acompanhar e avaliar:

- I – Sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;
- II – Aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; [...]
- IV – Oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas; [...]
- XIII – Acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas; [...]
- XVIII – Articulação intersetorial na implementação de políticas públicas (MJC/SEDPD, 2016).

Nesses incisos o sistema educacional é colocado na política pública de Educação Inclusiva, que traz além da Educação para Todos (1990) (EPT), uma educação voltada como processo contínuo e ao longo da vida. Traz à tona a emergência de adequar os sistemas de ensino à realidade de todos os seus educandos. Sabemos que o Brasil, ainda, é um país que desvaloriza a questão educacional e por isso cada vez mais aumenta as desigualdades sociais, os conflitos envolvendo os mais vulneráveis como as crianças, os adolescentes, as mulheres, os negros, os índios que compõem em sua maioria a classe dos menos favorecidos. Advertindo que a todos/as sujeitos de direitos podem pertencer a outros grupos minoritários como a deficiência e com isso serem excluídos de diversas formas, como por exemplo, podemos citar uma mulher com deficiência auditiva e negra será passível de sofrer várias discriminações.

Analisando a mesma citação supracitada, a Libras como língua oficial é novamente reconhecida, e ainda a dimensão linguística além da escola bilíngue é estendida às escolas inclusivas. Nesse sentido, a própria LDBN 9394/96, ao se referir aos níveis de ensino, coloca como sequencial do Ensino Médio o Ensino Superior. Nessa linha argumentativa, podemos inferir que a sequencial de uma Escola de Ensino Médio Inclusiva pode ser a Universidade, logo ela deverá ser obrigatoriamente também uma Escola de Ensino Superior Inclusivo (Universidade Inclusiva).

No inciso XIII o acesso ao ensino superior deve ser ofertado em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas. Sabemos que a Lei nº 12.319 de 1 de setembro de 2010, que dispõe sobre a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais, é uma conquista e reconhecimento de direitos da comunidade surda, forjada por muitas lutas. Nessa perspectiva, Doziart (2011), de valorização do intérprete de Libras, pela importância da língua para o desenvolvimento humano e constituição de toda pessoa, onde a comunicação é primordial para as relações humanas e por ser uma conquista histórica na

educação para surdo. Podemos questionar coadunando com essa autora, por que todas as políticas públicas inclusivas voltadas para a pessoa surda ou usuária de Libras é respaldada simplesmente pela presença do profissional intérprete? Para essa autora colocam-se de fora outros fatores, por exemplo, como se tem dado a prática pedagógica para esses/as educando/os.

Doziart (2011) argumentando sobre essas práticas pedagógicas para os/as educandos/as surdos/as cita os estudos de Fernandes²⁸ (2003) que problematiza questões importantes que merecem ser discutida como "o domínio da língua de sinais, curso de formação, participação no planejamento pedagógico, nível escolar a que se destina e dificuldades específicas do conteúdo" (op. cit., p. 55).

Esses apontamentos sobre a o fazer pedagógico em sala de aula, coloca em pauta o processo pedagógico que envolve a avaliação como é o caso dos processos seletivos para o acesso à educação superior como um direito para as pessoas com surdez. Como saber se esses mesmos fatores que nos estudos de Doziart (2014) são apresentados, também não estão presentes nos processos seletivos? Será que não estamos utilizando falsas estratégias que dizem garantir o acesso à educação superior como direito humano, baseando-nos apenas nas normativas? E com isso, esquecendo conforme Herrera Flores (2008) que os direitos humanos são bem mais do que documentos jurídicos, eles formam aquilo que o/a humano/a reconhecem em sua plenitude, feito pelo e para o humano, que são suas concepções de uma condição de vida, que permitam acessos aos bens subjetivos e objetivos, para além de, uma simples sobrevivência humana.

Mesmo que a resposta seja "sim" não teríamos desculpas. Em nosso caso, a normativa brasileira respalda a Libras como analisamos como língua oficial. (BRASIL, 2010). Coloca que todos têm o direito de igualdade de oportunidade, o direito ao acesso à educação em todos os níveis, em destaque coloca o acesso ao ensino superior como um direito para as pessoas com deficiência (BRASIL, 1996).

Em relação a tudo isso exposto nos inquieta problematizar porque surdos e usuários de Libras não podem ter o direito humanos que garante a igualdade de oportunidade, respeitado, ao fazer as avaliações dos processos seletivos (vestibular, PAS) para ter com equidade o direito à educação, especificamente o acesso ao ensino superior? O que os/as educandos/as com surdez compreendem sobre direitos humanos? Qual é a percepção que elas/eles têm em relação ao respeito dos seus direitos à educação? Será que esse/as sujeitos de pesquisas almejam continuar

²⁸ FERNANDES, E. A função do intérprete na escolarização do surdo. In: Congresso Internacional do INES, 2. 2003, Rio de Janeiro. Surdez e escolaridade desafios e reflexões. Anais... Rio de Janeiro: 2003. P.83-86

seus estudos no ensino superior? O que pensam que a UnB como uma instituição pública sendo sequencial do ensino médio pode fazer para contemplar suas diferenças?

São muitos questionamentos devido à complexidade da temática, principalmente pelo histórico de invisibilização desses/as sujeitos diante ao direito à educação. Além disso, a questão identitária dessas pessoas que são *celebrações móveis* (o que é um processo (re)construtivo do desenvolvimento humano, e portanto, também uma forma de ser e estar no mundo) é determinado e até deteriorado entre o que dizem o que são (através de políticas afirmativas que procuram garantir os seus direitos humanos) e o que realmente eles/elas declaram ser seu reconhecimento *identitários deslocáveis*.

Para compreender o que já está sendo feito para garantir a igualdade de oportunidade do direito ao acesso ao ensino superior, pela instituição sequencial pública que esses/as educandos/as têm o direito à educação, conheceremos quais são os instrumentos de avaliação utilizados para esses fins.

CAPÍTULO 4 – O ACESSO À UNIVERSIDADE PÚBLICA GRATUITA: UM SONHO POSSÍVEL REALMENTE PARA TODOS?

A Educação Inclusiva inserida como política pública brasileira trouxe um sentimento de esperança, alteridade e uma sensação de senso de justiça. Ao colocar a educação para todos independentemente de raça, credo, classe, pessoas com e sem desenvolvimento atípico, gênero, orientação sexual, faixa etária, contribui para pensarmos em novas formas de se relacionar com as diferenças nos espaços educacionais. Essa relação não se dá de forma simples colocando-se todos no mesmo lugar sem considerar as suas diferenças identitárias e suas necessidades de aprendizagem.

Neste trabalho analisamos que o caminho percorrido para alcançar uma concepção de educação para todos, passou pelo reconhecimento da educação como um direito humano fundamental que é indissociável da educação em e para os direitos humanos. Sabemos que, ainda, temos um longo processo de crescimento para efetivar uma escola inclusiva diante do contexto do nosso sistema educacional. Contudo, também, sabemos que uma longa caminhada começa com o primeiro passo.

O acesso ao ensino superior por pessoas com deficiência vem aumentando lentamente e essa vivência faz com que haja um movimento tensionado em busca de práticas pedagógicas que reconheçam esses novos educandos/as. Segundo Santana (2016) em sua pesquisa sobre o ensino superior e a pessoa com surdez, contabilizavam-se no ano de 2013 um total de 29.034 alunos matriculados com alguma deficiência no ensino superior: sendo que desses 1.488 eram alunos surdos (5,13% do total), 7.037 eram deficientes auditivos (24,24% do total).

Já no ano de 2015 de acordo com Inep (2016) o Censo de Educação Superior (2015) apresenta um peque no aumento ao acesso a esse nível de ensino. Foram informados em todo território nacional que 38.837 pessoas com algum tipo de dEficiência tiveram acesso ao ensino superior, desses 1.649 são educandos/as surdos/as, 5.354 são educandos/as com dEficiência auditiva (INEP, 2016). No Distrito Federal, local desta pesquisa foi informado pelo Censo de Educação Superior (2015), 1.030 educandos com algum tipo de dEficiência, sendo que 42 educandos/as surdos/as e 199 educandos/as com dEficiência auditiva.

Observa-se através das informações supracitadas um aumento quase imperceptível do acesso das pessoas com algum tipo de dEficiência entre os anos de 2013 e 2015. Isso confirma que a questão do acesso ainda é uma das barreiras para ter o direito à educação superior como um direito humano para as pessoas com dEficiência, incluindo as pessoas com surdez por serem incluídas nessa categoria.

A educação pública, conforme a nossa CF (1988) em seus Art. 205 e Art. 206 (como já comentando anteriormente), a LDBEN 9.394/96, além das declarações e normativas internacionais que o Brasil é signatário, como a Declaração de Salamanca, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) de ve ser inclusiva (GOFREDO, 1999)

4.1 ESCOLA, ESPAÇO PRIVILEGIADO DA EDUCAÇÃO

A escola como *locus* privilegiado de encontro da diversidade cultural humana é onde se passa grande parte de nossas vidas. Quando a educando e o educando ingressam nesse mar de encontro de diversidade vão com o bater das ondas de conflitos e tensões produtivas aprendendo a se socializarem, a conviver com as diferenças, a reconhecer a cultura na qual estão inseridos, a terem instrução formal, entre outros fatores. Necessariamente, trazem consigo suas subjetividades, seu processo de humanização "o seu modo de relações, sua cultura, suas preferências, as características e os valores relacionados a seu pertencimento étnico e racial, religioso, de gênero, etário, a sua maneira de ver o mundo, a si mesmo e aos outros, de viver enfim" (PULINO, 2016).

O direito à educação não está restrito ao campo da escola formal. Esse direito abrange plenamente a vida do sujeito em várias dimensões dentro e fora do contexto escolar. Sendo assim, "educação é uma forma de intervenção no mundo, tanto pode ser um esforço de *reprodução* de ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento*" (FREIRE, 1996).

Além disso, educar é um ato de formação através dos conhecimentos, dos valores, da capacidade de compreensão, da afetividade. Nesse pleito, o processo educacional é muito mais amplo do que a denominada educação formal, que se dá no campo de ação dos espaços escolares. Educar é requerer a compreensão do mundo, de si mesmo, da interrelação entre os dois. Pode ser uma compreensão real, que capte os mecanismos que, efetivamente, são produzidos e reproduzidos pelos homens no seu processo concreto de vida. Porém, ao contrário, pode ser uma visão alienada que, ao invés de permitir essa compreensão, ocupa esse lugar na consciência das pessoas com mitos, ilusões, e, concepções que convencem a incapacidade das pessoas de se compreenderem no mundo e compreenderem o mundo que, mesmo inconscientemente, estão produzindo e reproduzindo, criando e recriando cotidianamente, nas suas vidas (SADER, 2007).

Entretanto, como recorte deste trabalho, escolhemos a instituição formal - escola pública, por ser de onde olham e por onde se falam os sujeitos desta pesquisa. Nesse sentido, é

uma entidade social; não é a mera reunião de indivíduos com diferentes papéis, mas da preparação de profissionais cujo trabalho será sempre ligado a uma instituição com práticas, valores e princípios sedimentados ao longo de sua existência histórica, na qual se forja um *ethos* que poderíamos denominar “mundo escolar” ou “vida escolar” (CARVALHO, 2007).

Nesse contexto, infere-se que é espaço dialógico e político. É uma instituição que acolhe as pessoas desde a infância, desenha-se como o tempo/lugar de aprendizagem, de educação, num processo que envolve a subjetivação, a socialização e a humanização das pessoas (PULINO, 2016).

Mas como deverá ser esse direito à educação dentro desse espaço? Para os países signatários da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 (DUDH), como o é o caso do Brasil deve criar condições para que as pessoas possam usufruir o direito garantido no artigo XXVI e § 1 e 2:

1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.
2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.

Sabe-se que as normativas não garantem os direitos humanos, mas tão pouco sem elas pode-se chegar a alcançar os direitos dentro de uma sociedade baseada no neoliberalismo. E foi nesse esforço que países em cooperação internacional, ligados à ONU criam o Pacto Internacional de Direitos econômicos, sociais e culturais em 1966. O Brasil ratifica e adere ao pacto aprovando o Decreto Legislativo de 12 de dezembro de 1991 e promulga o Decreto 591 em 6 de julho de 1992, que em seu artigo XIII reconhece o direito de toda pessoa à educação, obriga-se a visar o pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Coaduna que a educação deverá capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, que favoreça a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e impulse as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

Ainda nos termos do artigo XIII na linha "c" A educação de nível superior deverá igualmente torna-se acessível a todos, com base na capacidade de cada um, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito. Isso evoca a

importância das escolas de nível superior na busca da igualdade de oportunidade para a superação das desigualdades sociais.

Dessa forma, a escola é um espaço de promoção de educação, enquanto prática social humana, é histórica e, como tal, demanda ser compreendida e analisada no contexto dos embates enfrentados pelos movimentos de luta e de resistência pela afirmação dos direitos humanos (DIAS, 2010). Destarte, para que a escola seja *locus* privilegiado e parceira da cultura em educação em direitos humanos "é preciso perceber no cotidiano escolar seu potencial transformador e questionador da sociedade e sua dimensão progressista" (PEDROZA; CHAGAS, 2016).

4.2 O ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO UM DIREITO HUMANO

A educação é um processo fundamental para o indivíduo atuar plenamente como sujeito de direito na sociedade moderna. Conforme Carbonari (2011, p. 122), o sujeito de direito "é uma construção relacional: é intersubjetividade que se constrói na presença do outro e tendo a alteridade como presença". O que significa que tem posicionamento no espaço e duração no tempo, ou seja, tem aí uma historicidade que envolve o próprio sujeito de direitos e a sua relação com o mundo. Assim, os "seres humanos podem ou não se constituir em sujeitos de direitos, a depender da qualidade das relações estabelecidas" (CARBONARI, 2011, p. 119).

As relações são culturais e socialmente organizadas. À medida que as desigualdades sociais e econômicas aumentam, a qualidade dessas relações diminui de modo inversamente proporcional. A equiparação de oportunidades é o avesso da desigualdade, e passa a ser um caminho efetivo para ascensão desta qualidade, para tornar-se um sujeito de direito.

O acesso à educação superior já prevista na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), em seu artigo 26, propõe a universalização e a obrigatoriedade do Ensino Fundamental, a gratuidade da educação nos níveis básicos, a democratização no acesso ao Ensino Superior e a valorização do Ensino Técnico-Profissionalizante, entre outras recomendações. O dispositivo normativo ainda demanda, de modo concreto, o empenho da sociedade, a criação de leis e a implementação dos apoios necessários para sua efetivação.

Aquela Declaração suscitou várias legislações internacionais e nacionais, que devem ser aprofundadas para compreender suas historicidades e as relações do sujeito de quem se fala. Por hora, é preciso destacar a Declaração Mundial sobre a Educação Superior no século XXI (1998), que define:

A educação superior compreende todo tipo de estudos, treinamento ou formação para pesquisa em nível pós-secundário, oferecido por universidades ou outros estabelecimentos educacionais aprovados como instituições de educação superior pelas autoridades competentes do Estado (UNESCO, 1998).

A educação superior, em sua trajetória histórica, a partir da metade do século XIX, obteve uma expansão significativa em vários países, sobretudo, no Brasil. De fato, tal período foi o “de maior estratificação socioeconômica e aumento das diferenças de oportunidades educacionais dentro dos próprios países, inclusive em algumas das nações mais ricas e desenvolvidas” (UNESCO, 1998).

Tal estratificação encontra-se presente ao longo da história da humanidade, mudando e transformando de acordo com os interesses das classes dominantes e o desenvolvimento de suas relações. Atualmente tem-se uma sociedade de consumo como consequência do avanço da globalização. A ideia da globalização aqui pode ser entendida de modo mais profundo e complexo, sob um “caráter indeterminado indisciplinado e de autoprodução dos assuntos mundiais, a ansiedade em centro de painel de controle, de uma comissão diretora, de um gabinete administrativo” (BAUMAN, 1998, p. 67). Os indivíduos passam a ser identificados e se identificam pelo que tem e não pelo que são.

Como exemplo disso, Bauman (1998) denota que se antes as pessoas eram produtoras, agora são consumidoras compulsivas e cheias de medo. Aquele autor ainda recorda que todos podem ter o desejo de comprar e aproveitar as oportunidades que o modo de vida de então oferece, mas, nem todos podem ser consumidores.

Para enfrentar os desafios de exclusão acarretados pelas desigualdades socioeconômicas e culturais produzidas atualmente pela demanda da sociedade moderna devido à forma de sua estrutura hegemônica, a educação superior precisa de uma ruptura e abertura para novas práticas e novos olhares.

Com efeito, sendo a sociedade brasileira, segundo Chauí (2001, p. 123), “uma sociedade autoritária, tecida por desigualdades profundas que gera um sistema institucionalizado de exclusões sociais, políticas e culturais”, devemos, portanto, romper com essa postura reducionista que segrega este tipo de ensino como um privilégio, para compreendermos no campo do direito social inerente à educação para todos. Ter uma concepção de educação superior que tenha como uma de suas premissas “considerar não somente os benefícios instrumentais e posicionais acrescidos pelos estudos da educação superior, mas também seu

valor intrínseco e as experiências dos estudantes durante o período de estudo” (MCCOWAN, 2015, p. 165).

Na presente pesquisa, temos o recorte de universidade que, para Chauí (2001, p. 35), "não é uma realidade separada e sim expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada". Destarte, é preciso dialogar sobre a missão, a função da educação surda e o art. 3º, afirmados na Declaração Mundial sobre Educação Superior (1998), que aborda a igualdade de acesso nesse tipo de ensino, com enfoque às pessoas dEficientes.

Dessa declaração surge o compromisso com uma educação superior baseada na Educação para Todos (1990). Ela suscita a Conferencia Mundial da Educação Superior (2009) em Paris, na sede da UNESCO de 5 a 8 de julho de 2009. Elenca seis artigos sobre as responsabilidades sociais da Educação Superior. Aqui, destacaremos os que compelem a nossa pesquisa.

2. Diante da complexidade dos desafios mundiais atuais e futuros, a educação superior tem a responsabilidade social de avançar nosso conhecimento multifacetado sobre várias questões, que envolvem dimensões culturais, científicas, econômicas e sociais e nossa habilidade de responder a tais questões. A educação superior leva a sociedade a gerar conhecimento global para atingir os desafios mundiais, com relação a segurança alimentar, mudanças climáticas, uso consciente da água, diálogo intercultural, fontes de energia renovável e saúde pública. [...]
4. A educação superior não deve apenas fornecer práticas sólidas para o mundo presente e futuro, mas deve também contribuir para a educação de cidadãos éticos, comprometidos com a construção da paz, com a defesa dos direitos humanos e com os valores de democracia. [...] (ED. 2009).

Uma dessas dificuldades que permanecem nos tempos contemporâneos é o acesso à educação superior para pessoas surdas, se passado oito anos dessa conferência os processos de avaliações seletivas para ingressar nesse ensino continua deixando à margem essas pessoas.

Nessa mesma normativa a temática do acesso com equidade para todos/as são descritos como uma emergência para a promoção das diversidades humanas. Afim de diminuir as desigualdades sociais geradas pela falta de uma educação voltada para uma formação humanística e o desenvolvimento dos países onde a exclusão social, é ainda, um agravante nas relações de reconhecimento social e cultural.

Como analisado a nossa LDBEN 9394/9, em desacordo com essa normativa, não prevê o ensino superior obrigatório. Em posição progressista a Lei da Inclusão Brasileira (2015) dispõe esse acesso para as pessoas dEficiente. Nesse prelo, a lei majoritária da nossa política pública educacional se apresenta descompassada com a realidade e urgência para uma educação nacional comprometida com desenvolvimento das diversidades humanas tão constantemente

enaltecidas nos discursos governamentais internacionais que o Brasil participa como signatário (Educação para Todos (1990)).

Com um contexto contraditório à LDBEN 9.394/96 regula em sua normativa uma *educação para todos* em todos os níveis,

O Art. 24, inciso II da Decreto nº 3.298/99, também coloca a universidade pública como inclusiva, por regulamentar que no seu inciso "II - a inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente **todos os níveis** e as modalidades de ensino"(BRASIL, 1999, grifo nosso).

Assim, como instituição educacional inclusiva sequencial dos educandos/as desta pesquisa é a Universidade de Brasília (UnB). Nesse mote, perpassaremos sobre as formas de ingresso (acesso) para ser a/o educanda/o nessa universidade. De acordo com o site²⁹ da UnB, as formas de ingresso primário na graduação são:

- Programa de Avaliação Seriada (PAS);
- Sistema de Seleção Unificada do Ministério da Educação (SISU/MEC);
- Vestibular tradicional;
- Vestibular para vagas remanescentes;
- Vestibular para cursos que exigem Certificação de Habilidade Específica (VEST HE);
- Vestibular Indígena;
- Vestibular para Licenciatura em Educação do Campo;
- Licenciatura em Língua de Sinais Brasileira (Libras);
- Ensino a Distância – Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Dentre desses processos seletivos vamos limitar pelos objetivos desta pesquisa inicialmente com o PAS e, posterior o Vestibular Tradicional da universidade sequencial pública educativa do Distrito Federal: UnB.

4.2.1 Programa de Avaliação Seriada (PAS)

O PAS³⁰ sem dúvida é uma iniciativa significativa de colaboração entre professores da universidade com os do ensino médio. Foi formulado pela UnB, no ano de 1995, com o objetivo

²⁹<http://www.unb.br/graduacao2/formas-de-ingresso/590-formas-de-ingresso?menu=434>

³⁰ Disponível em: http://www.cespe.unb.br/pas/pas_oque_principios.aspx

de integrar esses níveis de ensino e promover avanços para uma educação de qualidade. Para este estudo utilizaremos para análise as informações do site da própria universidade, o Edital³¹ nº 1- PAS/UnB- Subprograma 2016, que engloba o triênio de 2016/ 2018 e o Guia dos Estudantes do PAS (2016).

Ele ocorre em três etapas distintas. O/A educando/a do ensino médio têm o direito de realizar uma prova constando os conhecimentos referentes a cada final de ano durante sua formação. Em outras palavras, ao terminar o 1º ano do ensino médio a/o educanda/o realiza uma prova contendo os conhecimentos curriculares referentes somente ao ano escolar que está cursando. E assim sucessivamente até o 3º ano do ensino médio.

A classificação dos/as candidatos/as é realizada ao término da 3ª etapa, de acordo, com a média ponderada (pesos 1, 2 e 3) que obtiveram nas etapas anteriores. Todo/a estudante matriculado/a no ensino médio de escola pública e privada cursando o ensino médio de 3 anos ou 4 anos conforme a modalidade regular de ensino pode participar desse programa.

De acordo com as informações do site do consultado, recomendam que a instituição de educação básica (ensino médio) esteja credenciada no programa. Uma das observações é caso o/a candidato/a tenha feito inscrição em cursos que necessitem comprovar habilidades específicas, como por exemplo, arquitetura urbanística, design, artes cênicas, música, entre outros deverá participar do processo avaliativo da respectiva habilidade exigida no curso.

Esse processo seletivo ocorre no 2º semestre letivo. O ingresso acontece no 1º e no 2º semestre letivo do ano subsequente ao término da 3ª etapa. O edital regulamenta os cursos de graduação nos *Campus* da UnB: Darcy Ribeiro (Plano Piloto), Gama, Planaltina e Ceilândia. O sistema de concorrência obedece às políticas públicas afirmativas que têm como um dos objetivos a promoção de uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática, reparação dos direitos violados e o acesso à educação como um direito de todos. Esse sistema é disposto através das instruções normativas da Lei 12.711/2012³².

Art. 1º As **instituições federais de educação superior** vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita (BRASIL, 2012, grifo nosso).

³¹Consta no anexo deste trabalho.

³² Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/112711.htm

Esse ordenamento jurídico é regulamentado pelo Decreto nº 7.824/2012³³, sendo alterado pelo Decreto nº 9.034, de 20 de abril de 2017, que inclui nessa política pública a pessoa com deficiência e a Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012, do MEC, que foi alterada pela Portaria Normativa nº 09, de 05 de maio de 2017, para regular a inserção do direito da pessoa com deficiência ao acesso à educação pelo sistema de cota de educandos/as egressos/as da educação básica do ensino médio ao ensino superior.

Todas essas normativas destinam-se a regulamentar o sistema de cotas para o ensino superior, exclusivamente para as pessoas que estudam integralmente no ensino regular em escolas públicas do ensino médio, com renda familiar bruta igual ou menor que um salário-mínimo e meio, e também, podem concorrer em outro critério de cotas concomitantemente, como no Sistema de Cotas ao se autodeclarar como preto, pardo, indígena e pessoa com deficiência.

A inserção da no sistema de cotas para pessoas com deficiência é um reconhecimento de um grupo de minoria que traz uma nova leitura ao sistema de cotas. Um caminho que alternativo para ressignificações das quais a deficiência está interligada como " às normas, preconceitos e valores presentes na interação entre os que definem e os que são definidos. Portanto, a concepção de deficiência é também linguística, simbolicamente e socialmente mediada" (PIMENTEL, p. 9). Isso é importante, pois se são símbolos e significados construídos pela sociedade, em suas relações, podem ser reconstruídos, a partir dos que *são definidos*, fazendo um caminho inverso que responderá de forma mais assertiva às necessidades *de quem se fala*.

Sai do viés da inclusão social que responde aos desígnios do mercado neoliberal e globalizado que se destina a corpos sem impedimentos. Por diversas vezes, inclusive nos discursos dos direitos humanos em sua aplicabilidade no cotidiano, nas disciplinas educacionais sobre EDH, de gênero, de raça entre outros que envolvem a questão da educação para vida e nos próprios discursos acadêmicos as pessoas com deficiência não são colocadas nas agendas de discussão. São esquecidas nas próprias ementas cursos de DH que visam formar multiplicadores interdisciplinares com foco na promoção e distribuição de equidade de direitos. Assim, é um avanço tensionado que promoverá várias novas inquietações como, por exemplo, a questão de se autodeclarar. Como autodeclarar está diretamente ligado a questão identitária,

³³ II - as vagas de que trata o art. 4º da Lei nº 12.711, de 2012, serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação pertinente, em proporção ao total de vagas, no mínimo, igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade federativa onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE. (Redação dada pelo Decreto nº 9.034, de 2017) (BRASIL, 2012)

quem terá o **poder identificador** para as pessoas com deficiência será a visão naturalista que vem atualmente encoberta pelo discurso da visão biopsicossocial? As próprias contradições, que são produtivas, sobre o conceito de deficiência terá uma melhor definição, fazendo jus aos **diferentes em suas diferenças?**

Quando o edital trienal de 2016- 2018 e o Guia dos Estudantes do PAS (2016) foram publicados o Decreto 9.034, de 20 de abril de 2017 era ausente na legislação brasileira. Entretanto, esperamos que no próximo edital já tenha atendido as legislações. Não só por serem normativas, mas, um direito humano. Acreditamos nesta pesquisa que por ser assente na teoria histórico- social, um processo de avaliação, cuja avaliação prime pelo ser humano em sua inteireza e pela sua forma de pertencer à sociedade em que vive, deve-se comprometer com a educação em para direitos humanos independentemente de ter normas explícitas.

No edital referido anteriormente, quanto a questão das pessoas com deficiência, existe um atendimento especial, que para usufruir desse direito, a pessoa precisa comprovar com laudo médico, constando o CRM e o CID-10 e a contar do dia da solicitação um prazo de 12 meses para sua validade. São disponibilizados para as pessoas com surdez, que são chamadas de necessidades auditivas: intérprete de Libras; leitura labial, autorização para utilizar aparelho auditivo e tempo adicional de prova (1 hora) (CESPE, CEBRASPE, 2016).

Analisando o site citado anteriormente, o Guia dos Estudantes para o PAS (CESPE, CEBRASPE, 2016) e comparando com o Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015), a conhecida *Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência*, está em seu Art. 30 dispõe que:

Art. 30. Nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas **instituições de ensino superior** e de educação profissional e tecnológica, **públicas** e privadas, devem ser adotadas as seguintes medidas:

- I - atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;
- II - disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;
- III - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;**
- IV - disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;
- V - dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;
- VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;**

VII - tradução completa do edital e de suas retificações em Libras (MJC/SEDPE, 2016, grifo nosso).

Nos incisos que regem sobre o acesso ao direito ao ensino superior que são os incisos II, III, IV, V, VI e o VII deste artigo, analisamos que somente os incisos II, IV, V (que achamos pouco o acréscimo de apenas 1 hora) e o VII são realmente disponibilizados.

Um dos principais inciso o III, que dispõe sobre o direito de ter as provas em formato acessíveis para contemplar as necessidades específicas, no caso das pessoas com surdez usuárias de Libras há uma total violação de direitos, visto que, essa mesma instituição disponibiliza o edital já no formato em Libras. O que nos faz problematizar se isso não seria uma estratégia de escolha para quem deve ter acesso ao direito à educação em todos os níveis.

Quanto à visão de igualdade tão proclamada nas diversas normativas analisadas nesta pesquisa, no tocante ao inciso VI que rege as correções das provas observando as singularidades linguísticas, não encontramos nada referente a esse fato, portanto, consideramos que não seja dada a devida importância a esse fator relevante da comunidade surda.

Sabemos que o ensino superior no Brasil desde ano 1808, ao ser criado era voltado às classes elitizadas (PIMENTEL, 2013). Mas, observamos uma ruptura quem vem sendo transformada por alguns fatores já elencando nesse trabalho, como a concepção do que é ser *ser humano*, a concepção de direitos humanos para todos, o direito à educação em todos os níveis (ensino superior) como direito fundamental, as mudanças históricas sobre deficiência. Nesse contexto, coadunamos que "outras conquistas precisam ser alcançadas, pois ainda não são feitas adaptações nos instrumentos de avaliação" (PIMENTEL, 2013, p. 4) e outras ações que só surgiram a partir da participação das pessoas com surdez nos processos seletivos.

O PAS procura promover melhorias na qualidade de ensino ao integrar a universidade e o ensino básico através de seus respectivos professores. Mas, como certas políticas afirmativas para uma sociedade inclusiva não foi pensado visando todas as diferenças humanas. Visa um público que embora contemplem algumas diferenças, cria em torno dessas uma expectativa voltada ao mercado de trabalho e uma resposta à sociedade como um retorno social, que respaldem os recursos financeiros envolvidos.

Ao reconhecer legislações inclusivas às pessoas com surdez e concomitantemente privilegiar umas normativas em detrimento às outras, acaba direcionando quem pode ser o que, deixando de fora a questão do direito subjetivo e a possibilidade dessas pessoas escolherem com liberdade e igualdade de acesso os cursos que sonham cursar.

4.3 O ACESSO COMO DIREITO À EDUCAÇÃO SUPERIOR PELO VESTIBULAR TRADICIONAL DA UnB

Um dos mais antigos processos seletivos ao ensino superior, o vestibular tradicional, avançou com as políticas públicas afirmativas governamentais impulsionadas pelas fortes exigências como as lutas sociais, mobilizações populares e necessidade de uma sociedade mais justa, democrática, que por meio da educação, vislumbra um futuro melhor para toda humanidade.

O vestibular como processo seletivo ao ensino superior apresentou-se como um mecanismo estratégico, por longas datas, a ter como ação primária a segregação. Mesmo para os/as que conseguiam passar por esforços próprios e que não preenchiam os requisitos básicos por não estarem de acordo com as normas e padrões sociais vigentes, eram diuturnamente desafiados/as a superarem os obstáculos que também emergiam para ter o acesso ao conhecimento. Uma luta constante e quase que solitária. Com esse contexto histórico podemos deduzir que a universidade desde sua criação não se afetou para se instigar e ter uma **práxis** inclusiva que reconhecesse o valor das diferenças, de tal forma a promover acesso aos seus lugares e compartilhar os conhecimentos construídos socialmente em seu cerne (PIMENTEL, 2013).

Hoje em dia, à universidade brasileira é imposto um movimento efetivo entre a democratização do acesso e a garantia da qualidade do ensino superior. Essa dinâmica perpassa em transversalizar por eixos que certifiquem diversos compromissos: como os sociais, de pesquisas estratégicas e uma educação para todos ontologicamente. Para tal objetivo é preciso conceber a educação como uma política pública que alcance a todos/as pessoas. (PIMENTEL, 2013).

Com essa perspectiva, torna-se o acesso ao ensino superior um direito humano e universal (para todos respeitando as diferenças e singularidades da pessoa) (PIMENTEL, 2013). Lembrando que essa construção de direitos humanos são processos, ou seja, são produtos sempre provisórios de lutas que as pessoas colocam em prática para poder conquistar os bens necessários à vida, isto é, "os direitos chegam depois das lutas pelo acesso aos bens" (HERRERA FLORES, 2008, p. 23).

Nesse sentido, para ter acesso à universidade criada e vinculada aos interesses das classes dominante e hegemônicas como direito humano, por mais que esteja em direitos positivados, isso nem sempre é uma realidade tangível. Herrera Flores (2008) nos adverte que nos dias de hoje o sistema de valores hegemônicos é majoritariamente neoliberal, portanto as

liberdades fundamentais do mercado são sobrepostas às políticas públicas de igualdade social, cultural e econômica. Destarte, para o autor, existem influências diretas nas normativas reconhecidas nas constituições e pelos diferentes ordenamentos normativos não poderão ser efetivados em prol de um acesso igualitário aos bens (como o ensino superior), mas sim de acordo com os interesses que são elucidados a partir desse sistema econômico neoliberalista. (HERRERA FLORES, 2006).

Portanto, as políticas públicas afirmativas que denotam ao direito à educação superior como inclusiva deve ser constantemente avaliada pelos seus usuários, par evitar mascaramentos quantitativos que são frequentemente referência para apresentar uma educação de qualidade.

No Brasil, dos anos 90 em diante, temos visto ser implementadas políticas públicas de ações afirmativas que foram resultado de lutas de grupos sociais excluídos do acesso a bens culturais e serviços públicos. Estamos gradativamente ensaiando a democratização por parte das instituições de educação superior, que visa reconhecer a histórica exclusão sofrida e opressora "às diferenças/aos diferentes e a garantia de acesso ao saber em todos os níveis de ensino" (PIMENTEL, 2013, p. 4).

Assim, a educação em e para os direitos humanos tornar-se mais que interdependente do direito à educação, passa pelo compromisso de democratizar os acessos a todos outros bens para uma vida digna. Essa vida digna não está ligada aos direitos objetivos simplesmente, mas está estritamente ligado aos direitos subjetivos que envolvem as emoções, sentimentos, desejos, sonhos e afetividades que fazem as pessoas se humanizarem ao se educar alicerçadas na solidariedade e alteridade.

Um dos processos seletivos, mais antigo, na Universidade de Brasília (UnB) é o vestibular tradicional. Sem dúvida, é um sonho de muitos/as educandos/as ter acesso a essa universidade. Contudo, não podemos negligenciar que esse acesso, também, foi marcado por todos os contextos educacionais e históricos da escolarização no Brasil, que excluí(u) grande parte de grupos minoritários, como é caso das pessoas tidas com deficiência. Especialmente, as pessoas com surdez, por não ter a via de comunicação baseada nos moldes audistas da maioria da população. Inserindo-se em um recorte linguístico peculiar viso-espaco gestual que somente nos últimos anos vêm iniciando um processo de reconhecimento cultural e social.

Para o objetivo desta pesquisa utilizaremos como documento de análise o site da UnB³⁴ – contendo a descrição do Vestibular Tradicional e o Edital nº 1 – Vestibular³⁵ de 2017, de 20 de abril de 2017, que rege as normas para participar desse processo de seleção para acesso da

³⁴ <http://www.unb.br/graduacao2/formas-de-ingresso/590-formas-de-ingresso?menu=434>

³⁵ Esse documento consta no anexo

graduação na UnB, dando ênfase ao acesso à pessoa com deficiência, onde é categorizada as pessoas com surdez e o Guia do Vestibular 2017.

De acordo com o site pesquisado o vestibular é o "Sistema de seleção tradicional da UnB, aplicado desde a fundação da instituição, em 1962". A prova é elaborada pela própria Universidade de Brasília e aplicada apenas para ingresso de estudantes no segundo semestre letivo.

Esse processo de seleção da UnB, de acordo com o Edital nº 1(2017) tem como fundamento o Art. 44, inciso II da LDBEN nº 9394/96 que dispõe sobre o acesso ao ensino superior advindo do ensino médio ou de estudo equivalente. Esse processo seletivo está interligado ao SISUnB³⁶ de acordo com o edital em análise. Por esse fato, os/as candidatos/as têm a possibilidade de concorrer a vagas remanescentes do vestibular tradicional, caso não sejam preenchidas, através do ENEM³⁷.

Os/As educandos/as podem concorrer via a 3 sistemas³⁸ de vagas conforme o nº 2.2 do edital: o Sistema Universal, Sistema de Cotas para Negros (que se autodeclarem pretos, pardos ou indígenas) e o Sistema de Cotas para Escolas Públicas. Em relação à inclusão da pessoa com deficiência no Sistema de Cotas, recorre ao mesmo caso do PAS, citado no texto acima. Esse edital foi organizado antes das promulgações das alterações legislativas da Lei nº 12.711/2012 pela Lei nº 13.409/2016, do Decreto nº 7.824/2012 pelo Decreto nº 9.034/2017 que regem o ingresso ao ensino superior exclusivo da/o educanda/o egressa/o da educação básica pública do ensino médio, inserindo as pessoas com deficiência. No entanto, não se justifica esperar por normativas para reconhecer os direitos que são para humanos. A própria CF (1988), ao aderir os direitos das pessoas com deficiência, como já nos remetemos por diversas vezes nesta pesquisa, já era suficiente para suscitar ações afirmativas por parte da universidade. O exemplo disso, temos o próprio PAS, como uma referência nacional de vanguarda sobre a importância de avaliar pensando na qualidade de ensino e mais democrático.

Além dos sistemas de cotas, os/as candidatos/as devem escolher a pré-opção do campus/curso/turno e a opção de língua estrangeira que desejam concorrer para a graduação. Todo o processo de inscrição para realizar o vestibular é exclusivamente via internet, tendo os dias, horários e documentos listados no documento normativo na parte 3.4.1. Os cursos que

³⁶Sistema Informatizado de Seleção para os Cursos de Graduação da UnB (SISUnB), conforme disposto na Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão nº 230/2015, com a opção de o candidato alterar a pré-opção de campus/curso/turno feita no momento da inscrição, conhecidos o seu resultado de desempenho nas provas e a nota de corte de cada curso.

³⁷ ENEM; Exame Nacional do Ensino Médio.

³⁸ Sistema de cotas são políticas afirmativas públicas para saber mais consulte o site...

exigem Certificação de Habilitação Específica, como Artes Cênicas, Artes Visuais, Design, Arquitetura e Urbanística, entre outros, tem edital próprio, constando dia, e horário especificado no mesmo.

A parte que essa pesquisa tem como primordial para a sua tessitura é a referente às pessoas com deficiência, por incluir as pessoas surda. Essa parte é regulada nesse edital no nº 3.7 *Os procedimentos para a solicitação de atendimento especial* que além de estabelecer as regras para o acesso de candidatas/as com deficiência, também se refere a outros atendimentos especiais, como as candidatas que estão amamentando, candidatos/as transgêneros, candidatas/as que têm o direito de portar arma. Ressaltando que a pessoa com surdez pode transitar entre essas outras matizes de identidade que necessitem outros atendimentos simultaneamente. O prazo para se inscreverem e ter acesso a esses atendimentos são previstos no edital do vestibular para declarar esses atendimentos especializados.

Para ter direito a esse atendimento especial, a/o candidata/o deve indicar no instante da inscrição seguindo as orientações que constam neste edital:

a) no momento da inscrição, apontando/descrevendo os recursos especiais necessários; b) enviar, via upload, a imagem do CPF; c) enviar, via upload, a imagem do laudo médico, emitido nos últimos 12 meses, que deve atestar a espécie e o grau ou nível de sua deficiência, doença ou limitação física, com expressa referência ao código correspondente da Classificação Internacional de Doenças (CID-10), que justifique o atendimento especial solicitado, bem como conter a assinatura e o carimbo do médico com o número de sua inscrição no Conselho Regional de Medicina (CRM); d) enviar, quando necessário ou de forma a complementar as informações do laudo médico de que trata a alínea anterior, via upload, a imagem do laudo emitido por profissional (fonoaudiólogo ou outros) que contribua com o laudo médico que assiste o candidato com deficiência, emitido nos últimos 12 meses, que deve atestar a espécie e o grau ou nível de sua deficiência, doença ou limitação física, com expressa referência ao código correspondente da Classificação Internacional de Doenças (CID-10), que justifique o atendimento especial solicitado, bem como conter a assinatura e o carimbo do profissional com o número de sua inscrição no Conselho Regulamentador da Profissão (FUB, 2017).

A inscrição da pessoa surda é descrita totalmente no edital, regido por uma visão naturalista, prevalecendo o conceito da surdez como um déficit ou doença. A palavra recorrente para se dirigirem a esses/as candidatas/as são: "deficiência", "doença" ou "limitação física".

Segue obrigatoriamente que deve constar um laudo médico, com validade de 12 meses, ter a Classificação Internacional de Doenças (CID-10), a assinatura do/a médico/a e o seu CRM (Conselho Regional de Medicina) para "justificar" o direito ao atendimento especial.

Os recursos especiais também precisam ser listados. Quanto a estes há uma lacuna. Existe uma ausência explicativa mais clara sobre esses recursos especiais e de que forma eles aparecerão durante o momento da inscrição. Ser-se-ão marcados em opções disponíveis na tela

durante a inscrição ou se deverão ser comprovados pela utilização em laudo de algum profissional, tendo em vista que na linha "d" discorre sobre uma "complementação" do laudo médico para o atendimento especial.

Para tal informação é necessário recorrer ao Guia do Vestibular 2107³⁹ (p. 20) (que não apresenta uma versão em Libras) que em seu nº 3.5 traz um quadro descrevendo o que eles consideram como recursos especiais. Assim, é relevante deixar mais esclarecido no edital os recursos para que os/as candidatos/as ao acessarem o site já saibam os recursos que podem usufruir.

Por termos a língua portuguesa como natural, acabamos tendo uma pseudocompreensão que as pessoas com surdez interpretam da mesma maneira que a nossa. Se entre nós já existem diferentes formas de interpretar, é de suma importância termos as declarações e convenções que envolvem o direito à educação e a inclusão social, como DUDH, a Declaração de Viena (1993), a Declaração de Salamanca (1994) a Convenção de Guatemala (1999), a nossa própria LDBEN nº 9.394/96, além é claro da nossa CF (1988) como referências para equiparar as oportunidades, evitar discriminações linguísticas e barreiras na comunicação.

No tocante as "informações complementares" (FUB, p. 8) seriam pertinentes se os elaboradores dessas informações comesçassem pelo reconhecimento cultural dos/as pessoas que baseiam sua linguagem através da comunicação em Libras, pedindo como recursos especiais a prova na língua natural da/o candidata/o para iniciarmos o processo inclusivo que visa o equilíbrio entre as visões naturalistas e visão eussêmica que o Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, ao promulgar e acolher sem modificações a Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) chama à obrigatoriedade de se ter uma concepção biopsicossocial sobre a deficiência.

É importante ressaltar que na página do edital⁴⁰ pesquisado consta a versão do edital em Libras que é disposto pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência pela Lei nº 13.146/2015 que em seu Capítulo IV (Do Direito à Educação), Art. 30, regula em seu inciso "VII- tradução completa do edital e de suas retificações em Libras". Entretanto, nesse mesmo artigo denota-se em seu inciso "III – disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência", o que é sumariamente decretado uma violação de direitos sem justificativa. Já que própria universidade realiza o edital em Libras, é contraditório não efetivar o inciso III. Nessa linha argumentativa, o que falta para contemplar o

³⁹ A página do Guia do Vestibular 2017 está na parte do anexo desta pesquisa.

⁴⁰ http://www.cespe.unb.br/vestibular/VESTUNB_17_2/ também consta no anexo desta pesquisa.

direito ao acesso à educação superior, via a processo seletivo do vestibular tradicional, como uma educação em e para os direitos humanos?

Outros atendimentos especiais são oferecidos como o tempo adicional de uma hora (1h00 min.) como se lê no edital:

3.7.2 O candidato/treineiro com deficiência que necessitar de tempo adicional para a realização das provas deverá, conforme prazos descritos no subitem 3.7.8 deste edital: a) fazer a opção na solicitação de inscrição; e) enviar, via upload, imagem do CPF; c) enviar, via upload, imagem do laudo médico, emitido nos últimos 12 meses, com a assinatura e o carimbo do médico com o número de sua inscrição no Conselho Regional de Medicina (CRM) e parecer que ateste a espécie e o grau, ou nível, da deficiência, com expressa referência ao código correspondente da Classificação Internacional de Doença CID), bem como a provável causa da deficiência, conforme se depreende da interpretação sistemática do inciso IV do art. 39 do Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, e suas alterações, e justifique a necessidade de tempo adicional, conforme prevê o § 2º do art. 40 do Decreto nº 3.298/1999, e suas alterações (FUB, 2017).

O edital se refere ao Art. 39 e ao § 2º do Art. 40 do Decreto nº 3298/99, já o Guia do Vestibular 2017 trata do decreto citado, discorrendo apenas do segundo respectivamente. Isso pode trazer certa confusão interpretativa, mas não é o mais notório que devemos observar. Esse parágrafo, dentro desse decreto legislativo, está disposto na Seção IV que trata do **Acesso ao Trabalho**. Com esse tratamento normativo que transfere as mesmas normas do trabalho para o acesso à educação, mostra-se como um processo seletivo que está mais preocupado na manutenção de oligarquias dentro da própria universidade. Esse fato vai opositivamente à definição de universidade que consta na LDBEN nº 9394/96 a qual rege que em seu "Art. 52 as universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano". A valorização do conhecimento científico como construção humana (PULINO, 2016) é reduzido ao que o sistema econômico determina que deva ter o acesso à educação como direito fundamental.

Como fosse insuficiente tal disparidade, coloca outra vez a visão naturalista sobre a deficiência para ser, também, dar o direito a temporalidade. Esquecem que já temos avanços significativos sobre a concepção de deficiência que pode ser fundamentada ao invés do CID-10 na CIF. Esta, em sua perspectiva, já apresenta uma visão biopsicossocial baseada mais na concepção do modelo social do conceito da deficiência, que teve uma participação em sua elaboração mais expressiva dessas pessoas de quem se rege, que produz um movimento para uma visão eussêmica nas relações sociais e culturais em torno desta questão ainda em disputa (TUNES, 2003, RAAD, 2007; DINIZ, BARBOSA, SANTOS, 2009).

O edital prevê atendimento especial para educanda que está amamentando (direito de levar o bebê lactente e um acompanhante); transgêneros/as (uso do nome social); pessoas que tem a necessidade especial legalmente comprovada de portar armas e por motivos religiosos (crenças que reservam um dia sagrado que coincide com um dos dias da aplicação das provas vestibular).

Segundo Diniz (2007) ressalta que o movimento feminista é que despertou a emergência de reconhecer que para além da opressão experimentada pelos corpos deficientes, existe uma "convergência de outras variáveis de desigualdade" (p. 61) que entrecruzam as identidades de gênero, raça, classe, orientação sexual, faixa etária, crenças.

Assim, tomamos nesta pesquisa que somos seres humanas/os que são forjadas/os no dia a dia, através de nossas contradições, superações dentro de contextos culturais que são relacionais por princípio básico. No que nos tange, ao vivermos com e nas diferenças somos chamadas/os a buscar caminhos que dê conta de não desencorajarmos diante às adversidades que o mundo contemporâneo nos coloca para experienciar e com isso sejamos capazes de nos inconformar com as indiferenças diante dos diferentes.

Esse trabalho é importante por nos permitir inconformar com as indiferenças diante dos diferentes e, principalmente, deixarmos nos indagar o que faz de um ser **ahumano** e o outro ser humano que merece o direito à educação superior? É preciso inspirar em Giroux (1988) que nos inquieta ao questionar "como é determinado o acesso a esse conhecimento?" (p. 42) e no sentido mais amplo, "quais formações culturais são desorganizadas e tornadas ilegítimas pelas formas dominantes de saber escolar?" (Op.cit.).

Assente nas fundamentações apresentadas, concebemos que a partir do reconhecimento e respeito à autodeclarações identitárias, às formações culturais, as convergências de variáveis que envolvem a diversidade das constituições humanas, na sua inteireza e concretude será possível ressignificarmos como umas práxis. Estas, em seu turno, serão uma das mais significativas formas de promover a educação em e para os direitos humanos tendo como referência o respeito, a solidariedade, alteridade e cultura de paz entre todas/ todos as/os seres humanas/os.

OBJETIVO GERAL

Neste escopo, o objetivo geral desta pesquisa é compreender as concepções que educandos surdos possuem em relação ao direito ao acesso à educação superior.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Analisar os significados atribuídos aos termos: direitos humanos, direito à educação, surdez e deficiência auditiva, para cada um dos participantes;

Verificar a autodeclaração de constituírem-se como sujeitos surdos ou sujeitos deficientes auditivos;

Questionar o que sentem em relação à escola pública inclusiva, de ensino médio, que frequentam; e

Identificar, do ponto de vista dos educandos surdos, as dificuldades e avanços encontrados, nas práxis, para ter acesso à universidade.

CAPÍTULO 5 – METODOLOGIA

Tendo em vista, os aspectos epistemológicos que norteiam a presente pesquisa, foi utilizada a metodologia qualitativa, que é um tipo de produção do conhecimento que abarca múltiplos e diferentes aspectos: histórico, social, individual, comunicativo e interativo. Assim, uma pesquisa qualitativa faz com que surja um conhecimento que avoca uma dimensão multideterminada e o sujeito torna-se multifacetado. Nesse mote, em cada parte do processo, todos os momentos e fenômenos são importantes para a análise interpretativa do problema (PEDROZA 2003).

O movimento dialético, presente nessa pesquisa, acolhe bem a perspectiva de se colocar como sujeito e pesquisador, fazendo um exercício de alteridade, de modo a ter a aproximação/distanciamento que permitem compreender as concepções e subjetividades dos/as educandos/as surdos/as em relação ao direito à educação universitária. Neste viés, buscamos inserir em agenda, a necessidade de uma educação emancipatória que possa promover uma cultura de paz e articular as diferenças e igualdades nos espaços institucionalizados de ensino superior (FREIRE, 1986; SANTOS, 2006; CANDAU; 2007).

Para a obtenção das fontes de dados será realizada uma pesquisa de campo, onde “o básico para a condução da pesquisa de terreno é o desenvolvimento de relações entre o investigador e aqueles que são investigados” (BURGESS, 2001, p. 65).

O cuidado e a sensibilidade com o outro na presente pesquisa deverá ser uma constante quando de sua realização. Ela será qualitativa e empírica, com base nas experiências dos sujeitos envolvidos, além de interpretativa, por envolver a problematização da realidade de determinados indivíduos e suscitar suas subjetividades, entre outros fatores. Nesse sentido, os instrumentos durante a sua aplicabilidade tornam-se elementos significativos por constituírem relações entre os envolvidos (GONZÁLEZ REY, 2010).

Observamos atentamente essas ações por se tratar de uma metodologia qualitativa que é construída com a participação de sujeitos/as dentro de uma metodologia de Direitos Humanos. Nesse caso, ao abordar a temática do acesso à educação superior, nos deparamos com pessoas que muitas vezes tiveram os seus direitos humanos violados e isso causa cicatrizes que são apresentadas em momentos da construção da metodologia. Para Michel (2009) a metodologia é um percurso que se delinea para almejado objetivo. Entretanto, para a autora, deve ser construída com zelo com os participantes, para que estes possam apontar e descrever suas experiências e analisá-las durante a sua construção. Nesse sentido os objetivos que a pesquisa busca como os resultados serão apresentados por suas participações.

5.1 REALIZAÇÃO DA PESQUISA: UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO

Esta pesquisa, durante a sua trajetória de desenvolvimento, passou por vários contextos sociais, culturais e afetivos que fizeram com que ela fosse tomando um novo percurso. Inicialmente, a o plano de pesquisa foi desenvolvido com o objetivo de analisar as narrativas das/os educandas/os que estudavam em uma escola de Ensino Fundamental.

No entanto, ao ser proporcionado um momento dialógico pelo Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos e Cidadania (PPGDH), com professoras pesquisadoras sobre a temática Educação em/para os Direitos Humanos (EDH), tudo modificou em minhas inquietações que me levaram a estudar os/as sujeitos/as de estudo no campo acadêmico. Foi feita uma pergunta minha direcionada a uma das professoras pesquisadoras que prontamente me respondeu em similitude com outra questão. Esta, em seu turno, mexeu com as minhas ideias e argumentos que sustentavam a minha pesquisa inicial.

Esse momento propositivo formulou novas indagações e sustentou uma problemática que, para mim como pessoa e profissional, serviram como motivadoras e que problematizaram o que sustenta a temática dessa pesquisa. Migramos do Ensino Fundamental para o Ensino Médio com vistas ao acesso Educação Superior.

Em posse dessas argumentações que me motivou, minha orientadora colocou mais inquietações que me fizeram sair da zona de conforto da pesquisa que sentia dar conta. Contudo, o que eu pensava saber, descobri que não sabia de quase nada. Ao entrar no Mestrado, temos a convicção que aquilo que propomos estudar está de certa forma sob o nosso domínio de conhecimento. O que se provou positivamente de forma que contribui para essa pesquisa tomar o caminho que será narrado. De certa forma, o que nos faz ter medo de reconhecer é o que nos faz realmente crescer como seres e humanos/as. Estes, por sua vez, que são passíveis de cometer erros e voltar. Para não consertar, por ter erros que são irreparáveis, mas ao reconhecer a sua condição humana: incapacidade de perfeição. Entretanto, aos termos a humildade de nos desconstruirmos e nos reconstruir como novas e melhores pessoas e profissionais que fomos antes somos mais humanizados, em processos de conflitos conosco e com os outros que nos faz termos uma transformação positiva.

Reconhecer que uma pesquisa onde se tem a afetividade com as/os sujeitas/os participantes somos tomados por dificuldade que separar o que a é pessoa da profissional, e conseguir fazer essa a aproximação/distanciamento foi um dos meus maiores desafios. Compreender que àquele modelo de ciência tão enraizado em nossas práticas precisam ser extraídas para que os/as problemas de pesquisa sejam realmente o que dá o sentido de fazer a

Ciência, torna-se uma realidade à medida que, descobrimos que o nosso próprio **eu**, não delimitar uma problemática que julgamos existir. São os sujeitos/as da pesquisa, que ao narrarem as respostas que fomos compreender e ao descrever a dimensão daquilo que julgamos ser problema a ser estudado são quem definem o rumo a pesquisar.

Essa é hora que nos dá o desespero de não dar conta de saber fazer os recortes que pesquisa necessita para seu objetivo de promover novos conhecimentos. Nesses contornos dramáticos, fazer uma pesquisa qualitativa com sujeitos/as de pesquisas que são colocados/as numa vivência relacional de invisibilidade, é chamado para além de sermos pesquisadora, mas uma humana que tem suas limitações e que por esse fato, não há neutralidade científica como estava enraizado em nossa mente (BACHELARD, 1998). As soluções só podem surgir à medida que os estudos científicos forem capazes de promover que seus/as sujeitos/as de pesquisa saiam do campo da invisibilidade e passem a serem os/as que estudem, pesquise, e problematizem as suas condições sociais, culturais.

Outra dificuldade que tive foi em relação ao uso da Libras. Estando longe, um bom tempo, dessa língua, ao realizar a metodologia dessa pesquisa, foi preciso estudar os sinais que iria precisar. Contudo, boa parte não está em dicionário impresso. Muitos se encontram em vídeos dentro das redes sociais e rede de internet. Foi necessário revisitar os dicionários impressos e consultar sites distintos sobre/utilizando a Libras. O que foi relevante, ao dialogar com as/os sujeitas/os da pesquisa, houve trocas e ensino da língua para os dois lados. Nesse ínterim, o empoderamento das/os participantes do estudo, demonstrou um crescimento em suas narrativas. Essa pesquisa procurou ser também interventiva com a situação encontrada. Uma pesquisa que contribui para novas possibilidades no local de pesquisa, pode ser considerada como uma produção coletiva de conhecimentos e ações para novos saberes. É o oposto de uma pesquisa de ‘marcar X’ em respostas, ela demarca a vida de todos envolvidos para um novo olhar sobre o objeto de estudo.

Utilizamos figuras para explicar o contexto da pesquisa. Privilegiamos o aspecto visuoespacial dos envolvidos na pesquisa. As figuras⁴¹ escolhidas tinham intencionalidades diretas e indiretas. As diretas eram as figuras que ilustravam direitos humanos fundamentais objetivos (como direito à educação, ao cuidado da saúde, à informação, o direito de ter um profissional intérprete, pessoa ensinando através de Libras, pessoas ensinando a Libras). Já as indiretas mostravam sentimentos, sensações, violações de direitos, entre outros.

⁴¹ Em anexo.

Foram realizadas entrevistas individuais; uma para cada participante e cinco grupos focais. Diante do exposto, para a formação dos grupos focais na presente pesquisa foram convidadas/os as/os educandas/os surda/os, do 2º e 3º ano do Ensino Médio desta escola pública. Totalizando dez participantes. Sendo que na autodeclaração seis narraram-se do sexo feminino e 4 do sexo masculino. Antes da entrevista e da realização do grupo focal, fui à escola, com o objetivo de estar mais próxima, esclarecer as dúvidas sobre a pesquisa e sanar possíveis dúvidas e dificuldades. Foi uma interlocução prazerosa e alegre.

Após o consentimento e a liberação para a realização da pesquisa, foram feitas as entrevistas e, posteriormente, em dia agendado, os grupos focais. A previsão era de que seriam realizados cinco encontros com duração de 50 minutos, sendo 1 para expor a proposta aos sujeitos/as da pesquisa e 4 para os grupos focais. No entanto, durante o processo do desenvolvimento da pesquisa em campo, foi realizado 1 encontro de sessenta minutos para explicar a pesquisa e 5 para os grupos focais que tiveram uma duração em média de duas horas.

Em seguida, os educandos entrevistados participaram de grupos focais, para fazer trocas interativas e discutir o tema coletivamente. O importante nesta etapa é o privilégio dos diálogos, a relação entre os participantes e como se dá a construção de suas concepções dentro do espaço coletivo e as emergências de assuntos.

A partir dessas definições, tivemos como colaboradores da pesquisa, em distintos momentos, para gravar, anotar as expressões faciais, corporais e sentimentos demonstrados: Verônica, Márcia, Arlete e Samuel⁴². Para as ilustrações, em Libras, contamos com a honrosa e talentosa ajuda de Carol Santis nas ilustrações em Libras com a sua criação, *Por um Phil*⁴³. Essas ilustrações se fizeram necessárias por consultar dicionários trilingües de Libras e não encontrar termos como Direitos Humanos e graduação.

5.2 CAMPO E TEMPO DE PESQUISA: UM LOCUS DE VIVÊNCIA DO OUTRO

O local escolhido foi uma escola pública de Ensino Médio de uma cidade de periferia do Distrito Federal. A princípio iríamos falar deste local. No entanto, é a única escola que atende esse público na cidade, por questões éticas e por razões de vulnerabilidade ao serem reconhecidos, coletivamente, decidimos ocultar o nome da cidade. É importante ressaltar que é uma das regiões administrativas criadas para a diminuição e erradicação de invasões do Distrito

⁴² Utilizamos nomes fictícios para a dimensão ética da pesquisa.

⁴³ Conheça a história dessa talentosa artista em nosso anexo.

Federal, tendo uma das rendas per capita mais baixa do DF, a maioria das famílias são sustentadas por mulheres negras, baixa escolaridade e que apresenta um número significativo de pessoas com deficiência residentes (CODEPLAN, 2015).

A pesquisa de campo durou entre os meses de março de 2017 ao mês de junho de 2017. Sendo feito contatos anteriores via rede sociais para agendamento da primeira visita.

5.3 APRESENTANDO OS/AS SUJEITOS/AS DA PESQUISA

Optamos apresentar os sujeitos e as sujeitas participantes por nomes⁴⁴ e como se relataram na apresentação do grupo focal.

Eu sou a Susi, tenho 17 anos de idade, moro na cidade em que estudo. Sempre estudei em escola pública. Gosto muito de dançar, sair para me divertir, ir a festas com as amigas surdas e ouvintes.

Eu sou a Silvânia, tenho 21 anos de idade, moro há nessa cidade há 16 anos. Primeiro estudei no CEAL, depois estudei sempre escola pública. Gosto muito de estudar e sair com meus amigos surdos para se divertir.

Eu sou a Silvia, tenho 22 anos de idade, já morei na cidade de Taguatinga e no Gama, agora moro aqui. Pretendo fazer Educação Física. Gosto de sair com amigos e amigas LGBT.

Eu sou a Samara, tenho 16 anos de idade, sempre estudei em escola pública. Gosto muito de fotografia, de sair para festa e me divertir.

Eu sou o Emanuel, tenho 24 anos de idade, sempre estudei em escola pública. Gosto muito de brincar com meu irmão e sair para festa com minha família.

Eu sou Elias, tenho 19 anos de idade, faço atendimentos no CEAL, sempre estudei em escola pública. Gosto de sair, passear e brincar na rua.

A tabela abaixo tem o objetivo de facilitar a leitura dos conhecimentos formulados pelas informações narradas durante a apresentação pessoal no grupo focal e durante o processo de desenvolvimento da pesquisa. Abaixo segue as/os convidadas/os para a pesquisa:

⁴⁴ Os nomes são fictícios por questões éticas.

Tabela 2 – Protagonistas da pesquisa

NOMES	AUTODECLARAÇÃO	LÍNGUAS
ESTER	dEficiente auditiva	Português/ Não sabe Libras
EMANUELE	dEficiente auditiva	Português/Libras
EZEQUIEL	dEficiente auditivo	Português/Libras
ENOCKE	dEficiente auditivo	Português/Libras básica
EMANUEL	dEficiente auditivo	Oralizado/Libras/Português
ELIAS	Deficiente auditivo	Oralizado/Libras/Português
SUSI	Surda	Oralizada/Libras/Português
SILVANIA	Surda	Libras/Português escrito
SILVIA	Surda	Libras/ Português escrito
SAMARA	Surda	Libras/Português escrito

As informações expressadas, nessa tabela, têm como características nomear as/os autoras/os que ajudaram dar *corpus*, a escrever com suas anuências em participar e deram forma a essa pesquisa. Partindo como premissa que são as próprias autodeclarações que devem nomeá-las/os, ao denominar **nomes** com a inicial em "S" descrevemos os que se autodeclararam como surdas/os. A orientação sexual expressada está em consonância com suas falas (nomes femininos e masculinos), mesmo que como pesquisadora, tenha observado que alguns não se reconhecem sendo da orientação sexual que se apresentaram, como é a de Silvia. Os Nomes com inicial "E" fazem denominação ao que autodeclararam dEficiente auditiva/o, a letra "E", expressa a nossa concepção que não cabe nessa pesquisa uma visão reducionista da pessoa, e, sim, sua condição humana de Eficiência de viver de acordo com os seus matizes que se constituem.

5.4 ENTREVISTAS INDIVIDUAIS: UM DIALÓGO INTERACIONAL FACE A FACE

Segundo González Rey (2010) ao utilizar distintas **ferramentas relacionais**, as interações sociais são mais próximas das subjetividades e retomam a caráter científico da pesquisa qualitativa, para além de simples informações ou dados que contribuem para uma

possível transformação da realidade pesquisada. Nesse contexto, utilizamos dois instrumentos interativos a entrevista e o grupo focal que trataremos abaixo.

Sobre a questão, Gil (2008) afirma que a entrevista é a técnica de coleta de dados onde o investigador se apresenta frente ao investigado, e lhe formula perguntas. É considerada uma excelente técnica de investigação social. Por sua flexibilidade, é adotada em diversos campos.

No contexto dessa pesquisa, esse instrumento foi utilizado por possibilitar uma participação ativa dos seus participantes junto aos diálogos, descrições, expressões de sentimentos e interações dos próprios sujeitos envolvidos com o pesquisador, sendo organizada de modo que contemplou as características dos/as sujeitos/as e os objetivos da pesquisa. Além de, proporcionar e tornar-se um momento de aprendizagem para todos aqueles inseridos na dinâmica dialógica.

Gil (2008) ainda destaca que a entrevista tem seu uso em estudos exploratórios por contribuir para uma melhor compreensão do problema, além de fornecer elementos para a construção de instrumentos de coleta de informações a partir, das reflexões formuladas ao tema ou conceitos apresentados. E ainda, podem ser utilizadas para investigar temas em profundidade, que envolvem diversos aspectos da vida social, observando-se a questão do comportamento humano, das expectativas, das situações vivenciadas e das concepções existentes, conforme se têm nas pesquisas designadas como qualitativas, especialmente, nas Ciências Sociais.

5.5 GRUPO FOCAL: A EMERSÃO DE NOVIDADES INFORMACIONAIS

Neste aspecto, segundo Gondim (2003), a metodologia com apoio na técnica dos grupos focais valoriza os produtos gerados pelas discussões coletivas como fonte de informações, por terem o potencial de formular teorias, dispor hipótese e aprofundar o conhecimento sobre um tema específico. Aquela autora delimita grupo focal como uma técnica de pesquisa que obtém as informações por meio de interações grupais em uma discussão sobre um tema proposto pelo pesquisador.

Para Gui (2003), o grupo focal, como o próprio nome indica, é o estudo de um foco ou tema que conduz os participantes para uma troca de ideias, percepções e sentimentos, de acordo com o ponto de vista dos participantes. De fato, a pesquisa qualitativa com o uso do grupo focal considera a construção da informação gerada na interação, na cooperação, participação em seus

matizes subjetiva, proporcionando espaços dialéticos que logram perceber e identificar significados e conceitos existentes a partir dos diálogos gerados pelos temas elencados.

Gil (2008) enaltece a relevância das entrevistas individuais e grupais. Estas últimas são caracterizadas por serem realizadas em grupos (grupo focal). Segundo o autor, essa ferramenta de pesquisa tem sua gênese nos estudos produzidos pelo sociólogo Robert K. Merton durante a Segunda Guerra Mundial (1945 – 1949) que tinha como objetivo analisar o moral dos militares. Sua ocorrência ampliou com o advento dos estudos para finalidade das metas do mercado. Essa ferramenta relacional interativa seu favor compreender uma temática com mais profundidade nas pesquisas qualitativas (GIL, 2008; GONZÁLEZ REY, 2010).

O grupo focal ou *focus group*, nas prerrogativas de Gil (2008), é conduzido pelo pesquisador, que atua como moderados, ou colaboradores da pesquisa. Para a realização do grupo focal, a pesquisadora iniciou a roda de conversa esclarecendo os objetivos da pesquisa, as formas de participar, as temáticas que serão dialogadas (Gil, 2008). Houve emergências de assuntos que são valorizados pelo grupo participante. Ao propormos utilizar o grupo focal, levamos um tema inicial de Direitos Humanos, que somente os/as sujeitos/as nas trocas dialógicas foram construindo durante cada grupo focal são capazes de produzir novos achados que são, em prática, conhecimentos novos para serem analisados. Essas análises permitiram a produção de novos conhecimentos científicos que podem futuramente auxiliar o grupo envolvimento e as suas problemáticas.

Nesta proposta de grupo focal, Gatti (2005) sugere proceder com as fontes de dados colhidas, do mesmo modo em que se analisam dados qualitativos nas Ciências Sociais e Humanas. Neste sentido, serão realizadas todas as transcrições geradas pelas entrevistas e pelos grupos focais, separando-se os eixos temáticos que configurarão a pesquisa. É importante explicar que foram utilizadas figuras de diversos contextos textuais, figuras em Libras e vídeo, numa perspectiva de reconhecimento da cultura visoespacial dos/as sujeitos participantes.

O processo de análise contemplou dois momentos complementares, a saber: análise das entrevistas individuais, específicas de cada grupo focal e análise cumulativa e comparativa do conjunto de grupos realizados. O objetivo deste processo é identificar tendências de respostas associadas com o tema de estudo, retomando seus objetivos e o sentido da utilização desta técnica.

A delimitação e o recorte das análises serão de acordo com os “níveis de aprofundamento das análises também dependem dos objetivos e da configuração do enfoque teórico proposto no estudo” (GATTI, 2005, p. 43). A proposta para analisar as informações narradas através das entrevistas e grupos focais é a discussão qualitativa com base nas concepções apreendidas, na

temática, expressões, percepções e nas interpretações das interrelações construídas durante os diálogos. Utilizaremos eixos de unidades para fazer as análises das informações.

CAPÍTULO 6 – RESULTADOS E DISCUSSÃO

6.1 RESUMO DAS ENTREVISTAS INDIVIDUAIS: CONTEXTOS PRINCIPAIS

O roteiro da entrevista foi realizado com base nos objetivos específicos, de forma que fosse um momento dialógico e interativo. Como foram 10 entrevistas optamos em fazer um resumo das ocorrências que se identificaram com nossa pesquisa.

Os participantes tinham de 16 a 24 anos de idade. Foram 6 educandas e 4 educandos. A maioria nasceu no Distrito Federal, com exceção de Ester que é da Paraíba. Ela relata que sua família veio para o DF, na esperança de conseguir uma moradia e condições de vida melhor.

Dos dez, dois educandos têm a figura paterna que mora junto na mesma residência. A maioria recebe o BPC (benefício de prestação continuada). Os demais ajudam manter o lar com suas progenitoras e responsáveis (avós, tias). Enocke e Silvia já fazem trabalhos sem carteira assinada para ajudarem no lar. Enocke tem 17 anos e tem uma filha com 3 meses, que mora com a mãe em casa separada.

Todos sempre estudaram em escola pública inclusiva em regiões do DF. Ressalvam que gostam da escola inclusiva que estudam, mas que sentem preconceito por parte de alguns colegas de escola. Contudo, relataram que preferem estudar em uma escola com ouvintes, e, que na vida, eles viviam com essas pessoas em seus lares. Além disso, a Silvania, a Susi, o Ezequiel, a Ester, o Elias e a Emanuele relataram que os ouvintes ajudam muito a aprender melhor. Em relação à escola, na maioria das vezes se referem na dificuldade de compreender as disciplinas mesmo com o/a intérprete. Um dos fatos relatados preocupantes foi o de Ezequiel e Emanuel.

Ezequiel relatou que por não querer estudar à tarde estava sem o profissional professor intérprete em sala de aula. Ao questionar os motivos, o educando desconhece o seu direito e repete o discurso:

Ezequiel: Estou sem intérprete por que não quis estudar de tarde... é muito ruim... a culpa é minha mesma e também não quero usar o aparelho (AAS) ele só aumenta o barulho e bagunça. Eu que sou errado mesmo! (Oralizando).

Perguntei se não fazia falta ter um intérprete em sala.

Ezequiel: Fazer falta faz... mas, me viro! (Oralizando)

Conversando com os profissionais da escola, relatam que Ezequiel não quer nada, estava ‘preguiçoso’ e com notas relativamente baixas.

Já Emanuel está sem intérprete devido aos problemas administrativos, mas outros interpretes se mobilizavam e atendiam ele sempre que possível, até a chegada de uma nova pessoa para a função.

Nas autodeclarações de serem dEficientes auditivos e surdos, responderam naturalmente, entretanto no discurso de Sylvania (surda) aparece como uma doença e na de Ester (dEficiente auditiva) também.

Ao serem interpelados sobre o que percebiam e concebiam como Direitos Humanos, os usuários de Libras não conheciam o signo e nem os usuários de Português relataram compreender o significado da palavra “Direitos Humanos”. Após algum tempo de conversa e diálogos interativos, as concepções começaram a surgir em exemplos de direitos sociais como direito à saúde, segurança. Entretanto, o direito à educação não foi relatado por nenhum deles.

Depois, de todas as entrevistas, foi necessário um grupo focal para realizarmos trocas sobre essa temática para continuarmos a pesquisa. Além disto, o enfoque de uma pesquisa qualitativa é mais do que gerar uma produção teórica, mas, de promover uma mudança no locus e nas pessoas a partir dos achados (GONZÁLEZ, REY, 2010).

Se o direito da educação estava sendo respeitado foram unânimes em dizer que *sim* quase que automático. Isso pode ser devido, terem pouco conhecimento do que envolvia os seus direitos à educação. Esse direito não se reduz a estar no espaço escola, e, sim, envolve um processo de ações que mediam seus desenvolvimentos e aprendizagens.

Em relação ao sonho, a vontade de continuar estudando foi expressado dizendo as faculdades que queriam fazer. Nesse momento da entrevista somente dois educandos sabiam o que era a Universidade de Brasília e sua gratuidade como uma escola superior pública.

6.2 GRUPOS FOCALIS: DIÁLOGOS INTERATIVOS ABERTOS

Organizamos os eixos de análises com base nas narrativas após a transcrição e nos objetivos desta pesquisa. Conforme González Rey (2010) ao utilizar distintas *ferramentas relacionais*, as interações sociais são mais próximas das subjetividades e retomam a caráter científico da pesquisa qualitativa, para além de simples informações ou dados que contribuem para uma possível transformação da realidade pesquisada. Para esse autor, as pesquisas com

metodologia qualitativa podem apresentar um *objetivo prático* em detrimento de se delimitar em uma produção teórica.

Ao degravarmos as entrevistas individuais e os grupos focais, observamos ocorrências em similitude nas informações dos/as estudantes. Desta forma, os Eixos de análise podem ter fragmentos narrativos da entrevista individual e/ou dos grupos focais. Para situarmos a leitora e o leitor desta pesquisa será descrito nas narrativas em "{" de qual ferramenta relacional interativa são oriundas as narrativas. Isso será realizado para reconhecer a riqueza das informações, das conversas que expressavam experiências significativas para as/os sujeitas/os, durante as trocas dialógicas.

- A) Eixo Temático – Educação em /para os DH: Concepções de Direitos Humanos;
- B) Eixo Temático – A autodeclaração: *ser surdo/a* ou *ser dEficiente auditivo* - uma percepção identitária e do *locus* da Escola Inclusiva que estudam;
- C) Eixo Temático – Um direito humano fundamental possível para todos: Percepções, sentimentos e narrativas o direito da pessoa surda ao acesso à Educação Superior;

6.3 EIXO TEMÁTICO - CONCEPÇÕES DE DIREITOS HUMANOS: EDUCAÇÃO EM/PARA OS DIREITOS HUMANOS

Essa pesquisa analisa que desde sua *gestação* (no sentido de gerar condições de vida, como um direito fundamental para todas as pessoas), os Direitos Humanos passam por fases embrionárias de desenvolvimento. Aquelas, por sua vez, se multiplicam de acordo com as necessidades que envolvem as concepções de humano/a e a dignidade humana, esta, que pode variar o significado, para diversos contextos sociais, culturais, filosóficos, entre outros, que agenciam uma nova maneira de *reinventar os direitos humanos* e de *ressignificá-lo* (PEQUENO, 2007, CANDAU, 2007, HERRERA FLORES, 2009).

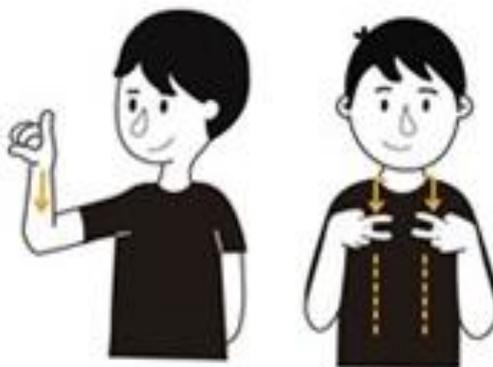
Nessa temática da pesquisa sobre as pessoas surdas e a educação em/para os Direitos humanos. O reconhecimento do que vivenciavam em seu cotidiano poderia ser Direitos Humanos, no primeiro grupo focal que não foi videogravado, todos participantes da pesquisa estavam presentes. Foi primordial para a continuação da pesquisa, fazer que os/as sujeitos/as compreendessem a partir de exemplificações, explicações diretas e trocas de sinais em Libras para que fossem contextualizadas e compreendida as temáticas, que iríamos realizar nossas interações relacionais e dialógicas. O grupo, que participava desse momento, demonstrava não

reconhecer o que era o sinal em Libras de "Direitos Humanos", inclusive, esse conceito não é encontrado nos principais dicionários bilíngues de Libras/Portuguesa. Realizei pesquisas em sites, redes sociais para encontrá-lo.

Expliquei o sinal (palavra) e significados (Libras), para promover nesses, o conhecimento que tinham, mas que, ainda, desconheciam como sendo frutos de DH. Gil (2008) afirma ser relevante realizar intervenções anteriores para situar os/as participantes da pesquisa sobre o que será apresentado.

Nesse eixo temático de direitos humanos e EDH, também, apresentamos violações destes (assalto, violências virtuais, emotions expressando a proibição da comunicação, entre outros). Na categoria de indiretas apresentamos figuras com direitos humanos objetivos e subjetivos (como o direito de empoderamento diversos, sentimentos que são produzidos a partir da conquista de outros direitos), nas indiretas, também, continham gravuras representando violações desses direitos (opressão, silenciamentos, preconceitos, discriminações, entre outros).

Figura 1 – Sinal de Direitos Humanos



Ao fazermos o sinal e perguntar o que significava, inicialmente eles/ elas não sabiam o sentido. Essa verificação foi importante para ressaltar que apresentar simplesmente um sinal/ palavra o outro compreende o sentido e com isso se apropria do discurso que se insere. (VIGOTSKI, 1997; BAKHITN, 2006). Nessa perspectiva, também de Direitos Humanos e dialogamos sobre o que eles percebiam, concebiam o que era. Foi preciso trabalhar várias (re) concepções de suas concepções com as figuras em anexo para esclarecer a temática.

Foram dispostas figuras⁴⁵ com contextos diversos que envolvem diretamente ou não as questões sobre Direitos Humanos para o grupo. Ao conversarmos sobre suas concepções de Direitos Humanos e se consideravam o direito à educação como DH, rapidamente narram⁴⁶ as suas percepções conceituais.

{Grupo Focal}

Silvânia (alegre): *Sim, acho que sim! Por que amo muito estudar Matemática, amo mesmo! Ah, Filosofia, humm, Sociologia, (pensativa e alegre tentando narrar) ... Artes, todas as disciplinas, estudo muito, isso é importante!*

Susi (sorridente): *Bom, acredito que o surdo tem direito de estudar sim! Isso é uma verdade! Eticamente, penso que o surdo tem direito a educação! Mas, não é fácil não! O Português é muito difícil.*

⁴⁵ Em anexo.

⁴⁶ Nessa pesquisa não temos o objetivo de classificar ou analisar as interlínguas das sujeitas e dos sujeitos participantes. Portanto, as transcrições serão em Língua Portuguesa. Transcritas pela pesquisadora.

Samara (séria e preocupada): *Mais ou menos... às vezes não conseguimos aprender as matérias... o intérprete não sabe explicar...complicado entender.*

Emanuele (envergonhada): *Direitos Humanos é o que mesmo? Não sei não...Aprender Português, as matérias, né! Eu acho que é isso.*

Elias (participativo): *É um direito, mas...não é bem respeitado não! Quero fazer medicina..., mas na última prova do PAS não tive intérprete! (revoltado). Não apareceu...fiz sozinho...zerei a prova*

[...]

O momento dessa narrativa foi constrangedor, pois o auxiliar que filmava interrompeu a gravação e começou a discutir com Elias. A culpa tinha sido dele não entregar na sala de recurso o laudo. Foi um momento triste que evidenciou como Santos (1995; 2003) afirma que o tratamento hegemônico das ciências está mais preocupado com as coisas do que das pessoas. A questão de valorar a deficiência e não trabalhar a autonomia e o sujeito como um ser político também é visto como Freire (2005) nos alerta. O exílio de que Vigotski (1997) postula também é percebido na conversa de Elias.

Analisamos que nas narrativas não há referência direta sobre o que seria Direitos Humanos. Entretanto, sua narrativa evidencia que o direito à educação é algo valoroso para educação dos surdos. Ao falar "eticamente", Susi assunta a importância da educação em um contexto vivido que para os surdos ainda é muito difícil estudar mesmo sendo o ético a possibilidade de estudo para todos. Já Emanuele, mesmo após a intervenção de explicar no primeiro contato com o grupo sobre o que seria os Direitos Humanos, demonstra não compreender a temática e associar o direito à educação com o direito de aprender as disciplinas.

Nesse sentido, ao referenciar sobre as questões conceituais dos DH primeiramente, devemos verificar se temos uma experiência do espaço do qual ele é observado, de onde vivem, colocando em cheque nossos conhecimentos e verdades sobre esse conceito e os que narram sobre esse (VIOLA, 2007). A princípio por ser uma local escolar, a impressão de verdade que temos é todos que estão dentro desse espaço reconhece o que são direitos humanos, por estarem experienciando um dos seus produtos: o direito à educação. Entretanto, as narrativas de Silvânia não respondem sua concepção de DH, mas o exemplifica, como nas demais narrativas das/os outras/os sujeitas/os.

Todavia para reconhecer que o direito à educação também pertence às pessoas surdas, já evidencia uma sujeita de direito que reconhece com autonomia ser um direito a exigir. Carbonari (2007) ao definir sujeito de direito postula justamente uma postura crítica, ativa e

autônomas voltada para a alteridade entre os sujeitos direitos, que ao reconhecer os seus reconhece e se responsabiliza para sua efetivação para outras pessoas.

Foi solicitado a todos que escolhessem nas figuras apresentadas, uma figura que representasse, na sua concepção, o que é Direitos Humanos. Silvânia escolheu a figura abaixo:

{Grupo focal}

Figura 2 – Escolhida por Silvania



Silvania: *A mulher precisa utilizar o celular para várias coisas, primeiramente para conversar, enviar mensagem pelo WhatsApp: sobre o trabalho ... ou (olhando para cima) para ter um apoio, uma ajuda ... é minha opinião! Perguntar e saber onde estão as pessoas de casa. Avisar que está indo ou voltando do trabalho para casa, avisar a família. Mas, precisa ter responsabilidade com o WhatsApp, com o Facebook, com envio de e-mail ou de vários, principalmente sobre trabalho. É preciso votar no governo e cobrar para ter acesso à internet grátis para tirar foto enviar o local em toda América, escrevendo e avisando onde está.*

Pesquisadora: (Como a participante relatou sua dificuldade de comunicar e que ter acesso à comunicação pelo celular ajuda). Realizamos diálogo se o que ela estava narrando era o direito à comunicação.

Silvania: *Sim, por exemplo, faço perguntas e você me responde. Você pode fazer perguntas e te respondo. O WhatsApp é bom para comunicar:*

Eu pergunto: Tudo bem?

E você me responde. Simples assim!

Pesquisadora: É da comunicação que você está falando?

Silvania: *Ah! Sim! Comunicação para surdo é difícil! Às vezes, tem barreiras comunicativas. Primeiramente, é bom assistir em Libras para depois se comunicar! É mais fácil!*

Silvania: *Assistir em vídeos, disciplinas em Libras, é bom para os surdos! Já para as pessoas que ouvem ter as disciplinas faladas em Português é mais fácil! É preciso igualdade entre os diferentes!*

[...]

Nessa troca dialógica relacional, Silvania narrar as suas vivências, colocando o celular como um bem objetivo que auxilia na sua comunicação e reconhecendo tê-lo com um instrumento para exercer o seu direito à comunicação que envolve outros direitos subjetivos. Nessa linha argumentativa, existem três aspectos relevantes que devemos analisar.

1. Silvania enaltece sua identidade linguística com a Libras;
2. Referencia o direito ao rompimento de todas as barreiras comunicativas;
3. O direito ao acesso aos bens materiais para ter condições de uma vida mais digna e humana.

Em relação ao direito de comunicar-se em Libras temos a Lei 10.498/2010 que dispõe como uma língua oficial brasileira, para as pessoas surdas, que utilizam essa língua visoespacial para compreensão, comunicação e para exercer sua cidadania.

A Declaração de Viena originada da Conferência Mundial de Direitos Humanos (1993) em seu artigo 64, afirma que as pessoas com deficiência, tem o direito de estar em toda parte. Coloca como um direito humano o rompimento de todas as barreiras comunicativas, físicas e atitudinais que impeçam essas pessoas de viver plenamente seus direitos.

Essa declaração, segundo Lindgren Alves (1995), teve características relevantes sobre universalidade e a indivisibilidade dos direitos humanos. Colocou em agenda, o direito à solidariedade e paz, direito ao desenvolvimento e os direitos ambientais, bem como, os Direitos Humanos nas políticas públicas brasileiras (SILVA, 2016).

{ Grupo focal }

Figura 3 – Escolhida por Samara



Samara (determinada): *eu quero me desenvolver melhor. Ser professora de crianças surdas. Ser cuidada e educada é o direito de todas crianças. Eu quando estou na rua... fico atenta para ver se tem criança sozinha, se consegue atravessar sem perigo. Gosto muito de criança e acho que é um direito ensinar a serem responsáveis, obedientes e ensinadas.*

Figura 4 – Escolhida por Elias



Elias (tranquilo): *Escolho essa figura aqui... por que todos... a gente tem direito de fazer greve. O governador diz que não aumenta mais o salário mais... que os professores estão proibidos de fazer greve! Não pode! Todos têm o direito a fazer greve! Proibiu o aumento de salário de policial... federal, militar e... Não pode fazer isso! E nós temos o direito a fazer greve... só isso!*

Figuras 5 – Escolhida por Susi



Susi (emponderada): *Eu amo meu cabelo liso só quando tem festa...Mas às vezes ele fica ruim eu prefiro os meus cachos! Acho que tenho o direito de ficar com os meus cachos de cabelos afro ou liso, do jeito que me sinto bem. Às vezes, acho bonito e fico com os cachos e as vezes faço escova. Direito meu escolher como eu quero me sentir, sem me preocupa o que as pessoas na rua vão dizer. Isso também é direito humano, né? É Liberdade! Mas, se tem pessoas que me olham (mostrando o volume do seu cabelo) que não gostaram do meu cabelo...problema é dela! Normal! (oralizando e fazendo em Libras) É meu!*

Figura 6 – Escolhida por Ezequiel



Ezequiel (tranquilo): *Ah! Temos o direito a segurança... teve um crime e só depois veio a polícia. Está muito perigoso. Direito humano... também é segurança. Só (risos)!*

Emanuele teve muita dificuldade em escolher o que representava DH, por fim ela escolhe e diz: *Ah! Tem que ter cuidado com a internet... tem muita violência, pessoas que mentem e falam da vida dos outros! Perigoso!*

Figura 7 – Escolhida por Emanuele



Observamos que após mediações com figuras as narrativas foram se estruturando demonstrando que as pessoas surdas expressam concepções de direitos humanos e o direito à educação desvinculados. Havia figuras de escolas, sala de aulas, educandos e educandos com educadores, mas que não foram escolhidas para relatar o direito à educação como um direito humano. Assim como vimos Sacavino (2007), Dias (2007), Benavides (2012), PNDH (2013) os direitos humanos são vistos mitificados com violações de direitos e o direito à educação ainda é uma temática pouco pesquisada na área de DH.

Entretanto, analisamos que as pessoas surdas estão inseridas em contextos de violações de direitos, assim com qualquer pessoa por estar em diferentes situações de vida. Segundo Silva (2016) o inciso 64, esclarece que o lugar da pessoa com deficiência está em toda parte. Provocando, assim, uma concepção interacionista, no tocante, a pessoa com deficiência. Despertando o reconhecimento da existência e obrigatoriedade de ações políticas afirmativas que reavaliem os discursos existentes que eram ausentes de uma *práxis* efetiva (SILVA, 2016).

As figuras escolhidas podem ser analisadas pelas narrativas que são dependentes indireta e diretamente do direito à educação. Herrera Flores (2009) afirma que o alcance dos direitos humanos para todos, longe de ser apenas uma normativa produzida pelo mundo Ocidental, deve garantir condições de vida que promova o acesso aos bens materiais objetivos e subjetivos para que os DH seja realmente sirva para as necessidades dos humanos. Distância da visão reducionista dos direitos humanos que vislumbra uma homogeneização universalista e

dominação de um grupo sobre outros. Nesse ínterim, as narrativas evocam novas ações políticas que promovam o acesso à comunicação como uma educação em/para os direitos humanos.

Emanuel narra sua concepção de Direitos Humanos utilizando a verbalização e raramente sinais. Todavia, para o seu processo de desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores como o pensamento, a linguagem, a memória, atenção, afeto, entre outros, pedia para conversarmos em Libras, isto para Vigotski (1995; 1997) tem sua gênese na relação social ontologicamente. Para esta internalização e estruturação de suas funções psicológicas superiores, Emanuel tem na Língua de Sinais Brasileira o desenvolvimento de sua aprendizagem e de sua cognição (BARROCO, 2007; DELARI JUNIOR, 2013; TULESKI, 2009).

A Declaração de Salamanca (1994) e a Declaração Mundial de Educação Para Todos (EPT) (1990) são propositivas e progressistas, elas dispõem como o direito à educação para as pessoas surdas. Elas promovem reconhecimento da pessoa humana em detrimento às deficiências. Evidenciar o artigo 3 da EPT (1990) é fundante nessa análise que independentemente de sua autodeclaração identitária política, as pessoas surdas têm o direito de ter acesso à escola, respeito linguístico, cultural e que os espaços escolares devem promover o seu desenvolvimento.

Nessa linha argumentativa, todas as crianças com deficiência devem frequentar espaços escolares, podem escolher a sua educação. Destarte, quaisquer situações promotoras de desvantagem sociais, como ser moradora de rua, ser de grupos vulneráveis, precisam de um olhar diferenciado sobre as suas necessidades educacionais especiais. Todas as escolas devem acolher esse desafio, superando e adotando propostas pedagógicas e educacionais que efetivem uma educação de qualidade para todos (LINDGREN ALVES, 1995; 2001).

Essas declarações são primordiais no caso de educandos como Emanuel, que sofrem múltiplas estigmatizações para ter os seus direitos humanos dentro de um grupo de minoria que idealiza um tipo de *diferença dentro das diferenças*. Nesse sentido, segundo Skliar (2015) não existe um modelo homogêneo sobre como deve ser a pessoa surda. Segundo o autor, se partimos dessa idealização, padronização, estaremos reproduzindo as formas hegemônicas que dominavam e colonizavam a educação de surdos/as como o Oralismo e o não reconhecimento da Língua de Sinais. Ele anuncia que é preciso romper com as assimetrias de poder entre próprio grupo de pessoas surdas.

Emanuel ao verbalizou sua concepção sobre Direitos Humanos de forma dialógica com a pesquisadora. Entretanto é importante ressaltar que utiliza a Libras para sua compreensão

comunicativa linguística, isso referendado por ser necessário um profissional intérprete em sua sala de aula.

Emanuel representa, abaixo, as falas dos participantes após a intervenção em coletivo. No primeiro contato, como já explicitamos, os participantes da pesquisa não tinham uma concepção de Direitos Humanos, somente, após nossas mediações que eles começaram a formular as concepções que já tinham e não reconheciam como DH, associando com os direitos sociais e políticos.

{ Grupo focal }

Pesquisadora: E o que você entende por Direitos Humanos, para você o que é Direitos Humanos?

Emanuel: *Para a saúde. Hammm... (oralizando)*

Pesquisadora: O que mais?

Emanuel: *Para educação é... para um bocado de coisa!*

Pesquisadora: E que bocado de **coisas** é esta?

Emanuel: *É para ter... médico, pra ter direito de ir ao banco, andar na rua, andar de carro por aí... É só.*

[...]

Emanuel apresenta diversos direitos sociais fundamentais, como o direito à saúde e à educação. Segundo Silva (2016) na Lei de Libras nº 10.498/2010, podemos verificar o começo de uma ruptura que está atrelada ao conceito da diferença, nas palavras de Santos (2006, p. 462) "temos o direito a ser iguais quando a **diferença** nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza".

Neste mote, o Decreto n.º 5.626/2005 regulamenta a Lei n. 10.498/2010 a chamada Lei de Libras que em seu art. 2º, apresenta uma visão socioantropológica da surdez, por enfatizar as identidades culturais destes sujeitos a partir da ação comunicativa e linguística (SILVA, 2016). Dessa forma, não há uma obrigatoriedade, nem um perfil fixo sobre a pessoa surda, mas que tenha como peculiaridade o uso da Língua de Sinais Brasileira para sua compreensão e desenvolvimento cognitivo.

Nas narrativas dos sujeitos e sujeitas da pesquisa, as suas concepções sobre Direitos Humanos são obtidas através dos direitos sociais fundamentais que têm como experiencial. Esse fato foi recorrente em todas. Desta forma, escolhemos as narrativas de Emanuel acima para justificar essa ocorrência. Há uma ausência que os direitos humanos (princípios de

universalidade, indivisibilidade e interdependência) para todos e todas, independentemente de suas classes, raças, crenças, para pessoas com deficiência ou sem deficiência (LINDGREN ALVES, 1995, 2001). Portanto, há um desconhecimento sobre os contextos peculiares que envolvem os Direitos Humanos, como o direito à vida, o direito a igualdade de oportunidades.

Há uma presença distorcida, que Direitos Humanos estão interligados, somente, aos direitos sociais. Benevides (2012) enfatiza que as visões disformes, sobre as possíveis definições complexas, dos DH devem-se em grande parte as produções midiáticas, que associam aqueles como direito de bandidos. Conforme, essa rica análise, essa autora, nos esclarece que essas formas de apresentar e reforçar o conceito mítico de DH, o elencando somente, para os que violam as normativas jurídicas, são estratégias dominantes, para que a população não se conscientize e reivindique seus direitos ao reconhecer que são para todos.

Com essas narrativas, analisamos que os Direitos Humanos, devem ser promovidos, concomitantemente, para uma Educação em/para os Direitos Humanos, que tem como finalidade educar os seres humanos, para respeitarem os mesmos e as liberdades fundamentais. E por sua vez, o direito à educação em/para os direitos humanos não se desmembra do direito à educação como um direito humano. Com essa concepção de *educar para o nunca mais*, é indissociável os problemas metodológicos como uma estratégia para uma EDH com uma abordagem política e filosófica; de uma concepção dialética para promover o sentido da educação em direitos humanos em uma sociedade cultural que delineada pelos seus contextos históricos materiais. (DIAS, 2007; SCAVINO, 2007, CANDAU, 2007a, 2007b; ZENAIDE, 2008).

Nesse mote, a escola é um espaço de promoção de educação, enquanto prática social humana, é histórica e, como tal, demanda ser compreendida e analisada no contexto dos embates enfrentados pelos movimentos de luta e de resistência pela afirmação dos Direitos Humanos (DIAS, 2010; PULINO, 2016). Destarte, para que a escola seja *locus* privilegiado e parceira da cultura em educação em/para os direitos humanos "é preciso perceber no cotidiano escolar seu potencial transformador e questionador da sociedade e sua dimensão progressista" (PEDROZA; CHAGAS, 2016).

{ Grupo Focal }

Emanuel, no grupo focal, ao escolher a gravura abaixo, que em sua concepção, representa os Direitos Humanos e o direito à educação, sem escolher diretamente ilustrações sobre essas temáticas.

Figura 8 – Escolhida por Emanuel



Assim, Emanuel rapidamente escolheu a figura (um homem correndo com deficiência Física. Uma das condições vividas por esse sujeito de direito, é a condição de locomover com o auxílio de muletas). Para Carbonari (2007) ao cunhar o termo sujeito de direito traz uma abordagem pertinente do que forja um indivíduo a tornasse um sujeito de direito. Esse autor define não como um conceito que existe sem a participação do outro. "É uma construção relacional; e intersubjetividade que se constrói na presença do *outro* e tendo *alteridade* como *presença*" (p. 117). Nós só nos tornamos sujeitos de direitos através de nos constituirmos a partir da experiência com os outros e nos colocando no lugar do outro. Não de forma retórica, mas nas ações relacionais conflituosas, que cercam o viver em coletividade, principalmente as questões de direitos. Estas, em seu turno, devem observar que os Direitos Humanos em todas as suas dimensões servem para o bem comum de todos, em outras palavras, devem ser concebidos, primeiramente como coletivos, em oposição ao individualismo.

{ Grupo focal }

Durante as nossas trocas dialógicas, Emanuel narra como concebe os Direitos Humanos, a seguir:

Pesquisadora: O que você viu nesta figura que são Direitos Humanos?

Emanuel: *Ele tem o direito de correr... para ter saúde...*

Pesquisadora: O que mais?

Emanuel: *Só...*

Pesquisadora: Essa pessoa é o que?

Emanuel: *É especial... tem problema na mão, nas pernas também!*

[...]

Ao fazer essas narrativas, Emanuel estava atento, pensativo e passava uma esperança ao falar. Uma das subjetividades presentes no Emanuel foi a alegria, e sorriso ao narrar em contradições, pertinentes a algumas temáticas, a vergonha e a inibição. Em suas narrativas, com certa timidez, não deixa de apresentar-se com um largo sorriso.

Essa condição da pessoa da figura é apresentada pelo participante como um "especial" e como o atributo "problema". Nesse sentido, podemos aliar as afirmações dos autores e autoras (Goffman, 2004; Wanderer, 2012; Diniz, 2007) que são estigmatizadas e levam esta condição para os que poderiam ser seus pares. A deficiência é em vista numa perspectiva de falta, falha é vista numa visão fatalista naturalista, que caracteriza a deficiência como um problema para ser solucionado pela concepção médica da deficiência (RAAD, 2007).

De acordo com as contribuições de (TUNES; BARTHOLO, 2006; LOPES, 2005), podemos perceber ao longo da história da humanidade pelo menos duas maneiras de conceber e tratar a deficiência: *as visões fatalistas e as visões eussêmicas*. São percepções diametralmente opostas.

Nas *visões fatalistas*, a presença da deficiência nos corpos é apreendida como predeterminadas. Há uma irreversibilidade ou predestinação que norteia o conceito de deficiência. Tunes e Bartholo (2006) reforçam que é percebido como uma ocorrência indesejável, uma ausência de sorte, ou seja, uma questão de azar ou/e um erro do acaso que acometeu a pessoa. Nesse mote, a deficiência parte da *natureza divina* ou da *natureza biológica*, em similitude elas já nascem com o ser humano, pela ira divina como forma de castigar pelos pecados. Para a *natureza biológica*, a autora e o autor, elucidam que concebida como um erro biológico. De qualquer forma, nessas visões fatalistas o imperativo é que a deficiência substitui e invisibiliza a pessoa e detrimento por destoar do padrão vigente do ser humano/a idealizado/a.

Nesse sentido, o "foco está no atributo que é dado à pessoa que apresenta um defeito biológico" (LOPES, 2005, p. 104). Os ambientes e as relações sociais em que o sujeito está inserido são desprezados, inclusive, nos ambientes educacionais. A deficiência serve apenas para a normatização, como elemento que categoriza as orientações para direcionar para ações reabilitatórias, políticas e ações exclusivas.

Lopes (2005), em sua dissertação sobre dEficiência e inclusão escolar, discorre que as visões fatalistas fomentam as ideias de negação das possibilidades da pessoa e de afirmação do sujeito de falta. Nestas visões, segundo a autora, a fatalidade hereditária ou congênita impregna a impossibilidade de educar. Essa análise da autora coaduna com a de Pessotti (1984, p. 187) que afirma que na "história dos povos, o medo do desconhecido tem gerado ansiedades cuja amenização é a busca na eliminação das fontes de incerteza sobre o futuro da paróquia, da aldeia, da nação ou da espécie".

Assim, a pessoa que mostra um *defeito* biológico é percebida como alguém que não possui habilidade para aprender e incompetência para desenvolver-se, portanto, é um impossibilitado e um incapaz diante das demandas educacionais e pertencimento à sociedade.

Além disso, para Pessotti (1984), as contribuições filosóficas como as ideias de Locke (1632-1704) sobre a visão naturalista do educando com dEficiência mental, em oposição ao dogmatismo teocrático (concepção sobrenatural) foram relevantes.

Para Locke a mente humana (concepção metafísica) era uma tábula rasa que deveria ser preenchida, isto elencou pioneiramente à influência ambiental sobre o desenvolvimento humano. Nessa proposição, "cabe à experiência e, portanto, ao ensino suprir essas carências, pois a 'mente é entendida como uma página em branco, sem qualquer letra, sem qualquer ideia'" (PESSOTTI, 1984, p.27). Atualmente, essa teoria de John Locke já foi totalmente refutada. Entretanto, ainda, tem presença nas ações pedagógicas de muitas instituições escolares.

Um dos principais epistemólogo que cunhou novas postulações sobre o psiquismo humano da criança com dEficiência, que fundamenta a base teórica dessa pesquisa, é a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski. Essa epistemologia preconiza que o processo de desenvolvimento psicológico da pessoa com dEficiência passa por caminhos de rodeios, caminhos alternativos de desenvolvimento. Essa teoria provocou uma revolução paradigmática, que Kuhn (1998) define como sendo uma ruptura de conhecimento importante para produzir novos conhecimentos que ao desconstruir o anterior, não o despreza, mas evoca um movimento progressista fecundo para novos avanços sociais, culturais e científicos. Essa dinâmica de rupturas e conflitos entre os conhecimentos científicos, segundo o autor, promove a revolução das ciências.

Com esse olhar de romper com a psicologia dominante de sua época e para a promoção de um novo/a ser humano/a. Vigotski (1997) revoluciona ao teorizar sobre o processo de desenvolvimento das pessoas que nascem e que divergem do biológico tido como uma norma, um padrão de ser humano.

Partindo de uma concepção de dEficiência, assente na Teoria Histórico-Cultural, que é a premissa da visão eussêmica desse conceito, como pesquisadora, e por ter essa pesquisa uma metodologia qualitativa que busca uma relação interacional e subjetiva entre a pesquisadora, como sujeita também desta. Por ter suas abordagens voltadas às relações que são gestadas durante o momento empírico com a/o sujeita/o do processo, continuei nas trocas dialógicas com os participantes

{ Grupo Focal }

Pesquisadora: mas que direito humano esta figura representa para você? Que direito é esse? De trabalho? ... Escola? Que tipo de direito é esse? (Esta pergunta foi inferida, para colocar em reflexão, o que o sujeito da pesquisa, havia falado, anteriormente. Para compreender se a percepção ao nomear a pessoa com dEficiência como sendo um “problema” e “especial” poderia ser percebida com algum direito humano).

Pesquisadora: Que direito você falou que estava tendo?

Emanuel: *Direito a saúde!*

[...]

Assente nessas afirmativas, Emanuel percebe um direito humano fundamental como o direito à saúde. Analisamos que há uma ruptura paradigmática presente sobre o que a pessoa com dEficiência pode realizar quando as barreiras físicas e atitudinais são rompidas. Com esse matiz, exige um olhar austero sobre as possíveis maneiras de um corpo humano experienciar no cotidiano, e, que ao envelhecermos passaremos pelos impedimentos próprios do desenvolvimento fisiológico humano (DINIZ, 2007; DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009).

A pesar das divergências inerentes ao processo de produção de conhecimento e empoderamento de grupos de minoria, com os das pessoas com dEficiência, a premissa, que sustentação do modelo social está no reconhecimento da dEficiência como uma diferença. É diretamente influenciada pela forma como a sociedade está organizada, discriminando através das barreiras físicas, atitudinais. Todavia, essa mesma estrutura social que provoca discriminações, preconceitos pode ser um elemento facilitador no desenvolvimento, na participação, funcionalidade e interação pessoa/meio-ambiente, desagregando a pessoa com dEficiência da perspectiva exclusivamente reabilitatória ou de tratamento, mas também com o

direito de praticar esporte como manutenção da vida com saúde. (TUNES; BARTHOLO, 2006; DINIZ, 2007; MADRUGA, 2013).

Com uma definição assente nas postulações do modelo social da dEficiência, Diniz (2007) define que a "deficiência como um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente" (p. 9).

Essa autora nos auxilia nas análises das narrações e percepções da/o sujeita/o dessa pesquisa, abordando a teoria do materialismo dialético sendo o precursor desse novo olhar para as deficiências. Diniz (2007) contextualiza que historicamente foi essa teoria que engendrou novas posturas diante às diferenças dos corpos com impedimentos. Contudo, a pesquisadora, ao relatar o modelo social da deficiência que de acordo com algumas autoras (TUNES, 2003; LOPES, 2005; RAAD, 2007), é uma visão eussêmica sobre a dEficiência somente na segunda revisão dos modelos da deficiência. Essa conquista foi deliberada com a participação de feministas (com dEficiência e mães cuidadoras).

No entanto, Diniz (2007) relata em seus estudos, historicamente, que somente um "padrão idealizado de dEficiência", poderia fazer parte do movimento que defendia os direitos da pessoa com dEficiência. Conforme, a antropóloga, era constituído por homens de classe intelectualizada, com impedimentos físicos (em maioria com lesão medulares) e da classe elitizada. Aqueles, não permitiam a participação de outras deficiências, por considerar os demais incapazes ou ilimitados para a produtividade exigida para serem considerados integrados à sociedade da época. (DINIZ, 2007).

Para esses precursores do modelo social, o materialismo dialético que era fundante da sua teoria, negligenciava as questões de interdependência de qualquer ser humano, o cuidado, a dor dos, dos que são temporariamente dEficientes e os que possuem dEficiência por sua condição social.

No tocante, a interdependência as teóricas do modelo social de dEficiência criticavam os teóricos precursores dessa teoria, como promover um capacitismo da inserção obrigatória ao sistema capitalista para todas as deficiências como resposta contrapositiva à esse sistema econômico. Nesses matizes, esquecia-se do/a humano/a de cada pessoa dEficiente; o reconhecer de suas subjetividades; a necessidade de cuidado; compreender suas dores, que fazem parte de todas pessoas com e sem deficiência. A interdependência é uma das faces de todos/as seres humanos/as, seja diretamente ou indiretamente (DINIZ, 2007).

Um dos avanços do modelo social da deficiência foi à conscientização e desse empoderamento político que resultou na substituição do nome da revista *Disabilty Handicap*

and Society para Disability and Society, que iniciou uma postura para reconhecimento políticos pertinentes às pessoas com deficiência.

Com esse prelo ainda para o reconhecimento das pessoas com deficiência, contemporaneamente existente para não justificar os corpos com lesão, temos as contribuições dos estudos de Foucault (2003) que analisava que ciência e a medicina, neste início das sociedades industriais, enquanto representantes do "verdadeiro conhecimento" surgem como instância autorreguladora, como poder disciplinar sobre os corpos, criando dispositivos de seleção entre os normais e os anormais (FOUCAULT, 1999). Através da promoção do controle da saúde e do corpo das classes mais pobres, para torná-los mais aptos ao trabalho e menos perigosos às classes mais abastadas.

Por oportuno, ressaltamos a importância relevante da contribuição do modelo social para a revisão da Classificação Internacional de Incapacidades, Deficiências (ICIDH) foi publicada com caráter experimental em 1980, pela Organização Mundial de Saúde (OMS) que era estritamente alicerçada no modelo biomédico (DINIZ, 2007).

Essa revisão foi uma demanda antiga do movimento internacional das pessoas com deficiência, que culminou com a criação da Classificação Internacional do Funcionamento, da Deficiência e da Saúde (CIF). Esta é aprovada em 2001, sendo uma proposta desafiadora em tentar postular uma definição inovadora e de vanguarda sobre o conceito, com a participação de movimentos internacionais de pessoas com deficiência para ser discutida na "Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: o documento estabelece critérios para mensurar as barreiras e a restrição de participação social" (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009, p. 68).

As narrativas de Samara podem ser analisadas em uma superação e empoderamento de estigmas. Goffman (2004) relata que os estigmatizados reproduzem as estigmatizações sofridas inconscientemente por inculturar em si mesmos. Nas narrativas de Emanuel verifica-se esse processo ao narrar o ser humano da figura 3. Essas perpetuações conceituais sobre a deficiência advinham de tempos antigos. Em suas pesquisas, Silva (1986) e Gugel (2007) fazem um registro histórico das pessoas com deficiência e as suas diferentes relações na sociedade em que estavam inseridas. Essa mudança de paradigma também pode ser analisada na escolha de Emanuel. Para Emanuel ao praticar esporte a pessoa com deficiência está exercendo um direito à saúde.

Gugel (2007) relata que no Egito Antigo (5000 a.C.), há evidências arqueológicas que registram a integração de pessoas com deficiência em diferentes e hierarquizados estratos sociais. A autora elucida que há vários registros nos hieróglifos, papiros que enaltece o reconhecimento o respeito às pessoas com deficiência em diferentes estratos econômicos.

Na Cidade-Estado de Esparta, por exemplo, devido aos seus costumes voltados à arte da guerra, as crianças com deficiência era consideradas subumanas e eliminadas, pois não seriam úteis aos ideais atléticos e clássicos do exército de Leônidas. Assim, como na Grécia, não serviriam à organização classista em que se baseava a sociedade. Platão em seu livro *A República* e Aristóteles em sua obra *A Política* legitimavam a eliminação destes indivíduos por exposição, abandono, ou a serem jogados de cima de aprisco (PESSOTTI, 1984; SILVA, 1986; GUGEL, 2007).

O começo de mudar a visão social da pessoa com deficiência adveio com a difusão do Cristianismo na Europa, inicia-se outro movimento no sentido da percepção sobre a deficiência. A deficiência começa a ser dimensionada pela ética cristã. Portanto, as pessoas com deficiência passam a ser concebidas como filhos de Deus, e a partir disto, eram possuidores de alma, logo não poderiam mais ser eliminados ou abandonados (PESSOTTI, 1984; DIAZ, 1995; LOPES, 2005; RAAD, 2007) tornam-se merecedores "de cuidados e orações, apesar de prevalecer para alguns a ideia de que ela é fruto do pecado", (RAAD, 2007, 46).

Com os avanços científicos da medicina, ela é que dominava e determinava o poderia ser considerado como conhecimento genuíno (FOUCAULT, 1999; PESSOTTI, 1984; PATTO, 1990). Nesse sentido, para a Psicologia ter o mesmo *status quo* de cientificidade o ser humano, passou a ser aferido sob o mesmo método, como um fenômeno natural igual a outro qualquer, sem ser levada em consideração a sua subjetividade e a cultura na qual se constituía (PEDROZA, 1993; 2008). Esse fato, também aconteceu para classificar e conceituar os que eram tidos como deficientes.

Com esse propósito conforme Pedroza (2008) os pesquisadores da psicologia da época estavam mais preocupados em medir e quantificar, isto justificava, inicialmente, ter como objeto de estudo os problemas relacionados à sensação e à percepção que podiam ser medidos e quantificados pela psicologia científica enquanto uma ciência.

Nessa argumentação, Patto (2003) enfatiza que a Psicologia, em vez de promover a igualdade social e valorização do ser humano, produz um discurso ideológico que justificava a desigualdade social e transforma-se em desigualdade psíquica individual, para ser aceita como ciência se distância da humanização da vida.

Patto (2003) e Pedroza (2008) afirmam que psicologia científica surge, portanto, com uma demanda de prover conceitos e instrumentos "científicos" de medida, que contribuíssem para a identificação de pessoas aptas e capazes de se adaptarem às novas condições exigentes de trabalho produzidas pela sociedade industrial capitalista.

Para Patto (2003) a psicologia, em vez de promover a igualdade social e valorização do humano, produz um discurso ideológico que justificava a desigualdade social e transforma-se em desigualdade psíquica individual. Nesse ínterim o termo "especial" é uma definição par fundamentalar vários documentos normativos sobre a pessoa com deficiência, assente na cientificidade desses corpos.

A Psicologia passa por uma grave crise metodológica e epistemológica no sec. XX (VIGOTSKI, 1996). Vigotski (1996)⁴⁷ entre outros pesquisadores analisaram a motivação da crise. Para o autor, a gênese do problema advinha do dualismo cartesiano, do conservadorismo dicotômico entre corpo e mente que isolava e fragmentava o conhecimento científico da psicologia em duas correntes teórico-práticas. Estas, além disso, tinham como intento compreender as especificidades do ser humano apartado de sua origem histórica, de suas singularidades de seu desenvolvimento (LORDELO, 2011).

Uma das correntes era a científico-naturalista materialista, que partia da visão que a consciência do ser humano era fruto da evolução biológica, portanto, era fundamentada pelas mesmas leis do comportamento animal. Baseava em estudos das atividades sensoriais e no reflexo. Nesses pressupostos, a psicologia era mecanicista, experimental e empirista, assim, deveria se alinhar aos métodos das ciências naturais que apresentavam como fundante a objetividade e a neutralidade científica do pesquisador (VIGOTSKI, 1999; SILVA, 2002).

Já as correntes de cunho filosófico idealista asseveravam que o desenvolvimento da consciência se organizava através das leis metafísicas e em formas subjetivas (sobrenaturais) desvinculadas da materialidade do ser humano. A atividade psíquica humana era impossível de ser investigada, pois advinha de fenômenos espirituais. Em seu turno, a consciência era analisada como um *sistema de fenômenos* (DELARI JUNIOR, 2013, p. 55; VIGOTSKI, 1999).

Essas fragmentações trouxeram grandes dificuldades para a psicologia, enquanto conhecimento científico, entre eles, a definição do objeto de estudo, o que, conseqüentemente, levaram a incoerentes procedimentos metodológicos de análise (SILVA, 2002).

As distorções das bases da psicologia continuavam e se articulavam opostamente entre si, e, além disso, desafiava às concepções de um novo ser humano e de uma nova organização social que Vigotski vislumbrava. Neste sentido, para esse autor as cisões da psicologia em diversas correntes científico-naturalista materialista e filosófica idealista, enquanto ciência “[...]”

⁴⁷ Vigotski (1999-1927) em 1927, entre os trabalhos sobre desenvolvimento atípico, escreve *O sentido histórico da crise em Psicologia*, fazendo uma rica análise da gênese da crise na Psicologia. Enfatiza que seu interesse no marxismo era o método. Essa obra foi proibida e só publicada em 1982. Ver (PRESTES, 2010, p. 35)

não dão conta de estudar o que há de especificamente humano no homem. E este confronto, ao mesmo tempo, leva este autor a lançar as bases para a construção de uma psicologia humana que tome por objeto a consciência” (DELARI JUNIOR, 2013, p. 62). E que para superar isso, era preciso partir da premissa da dialética. Nas palavras do autor tem-se que:

A dialética abarca a natureza, o pensamento, a história: é a ciência em geral, universal ao máximo. Essa teoria do marxismo psicológico ou dialética da psicologia é o que eu considero psicologia geral. Para criar essas teorias intermediárias - ou metodologias, ou ciências gerais - será necessário desvendar a essência do grupo de fenômenos correspondentes, as leis sobre suas variações, suas características quantitativas e qualitativas, sua causalidade, criar as categorias e conceitos que lhes são próprios, criar seu *O capital*. [...] A psicologia precisa de seu *O capital* - seus conceitos de classe, base, valor etc. -, com os quais possa expressar, descrever e estudar seu objeto” (VIGOTSKI, 1996, p. 393, grifo do autor).

Este *O capital* da nova psicologia (psicologia geral) seria construído a partir do método do materialismo histórico e dialético do marxismo de Marx e Engels (2009) que possibilitaria explicitar os processos psicológicos humanos e tentar responder os problemas que surgiam pelas práxis social.

Essa nova psicologia expressava uma resistência opositiva para superar as relações capitalistas de exploração, de produção e predeterminista do ser humano. Isso posto, viabilizaria uma nova ordem socialista, que compreenderia para além das relações biológicas, o ser humano dialeticamente como ser cultural, social e histórico. Assim, a ciência precisava ter um novo olhar, de outra forma para que ela pudesse refletir a complexidade humana dentro de suas especificidades, portanto, era preciso reconhecer que somos dialéticos conforme vimos com Vigotski (1996).

Assente nessas definições de ser humano/a cultural, social e constituído/a em um contexto histórico a pessoa com deficiência, a partir das Declarações de Salamanca (1994), da Conferência Mundial da Educação para Todos (1990), Declaração de Montreal (2001) foi nomeada por diversos termos. Conforme Sasaki (2005) as pessoas deficientes tiveram vários termos para designá-las, e que até os dias de hoje pelo CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2011 como **pessoas portadoras de necessidades especiais**, inclusive nos transportes públicos, as filas reservadas por direitos forjados por lutas, ainda, expõem por extenso essa frase, para as pessoas com deficiência. Uma desatualização retrograda ao sentido e significado dessas palavras e da concepção da Teoria Histórico-Cultural que assenta essa pesquisa.

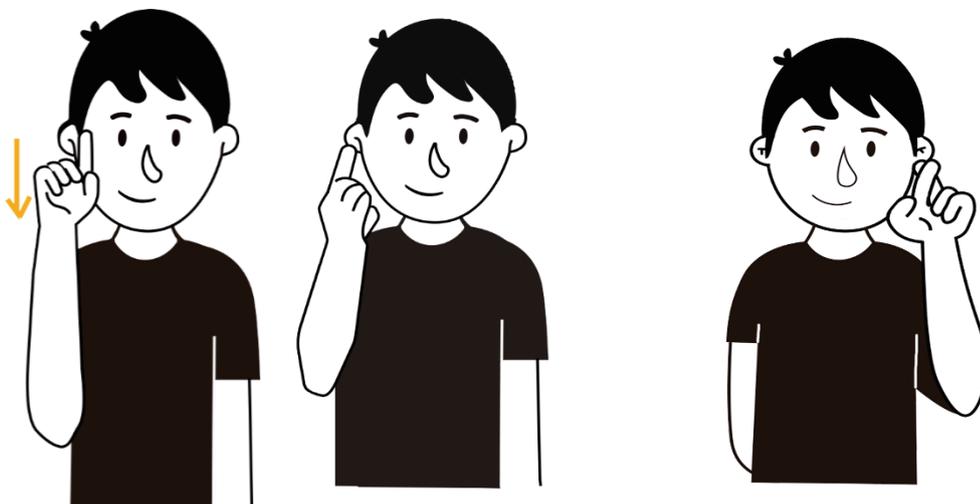
Essa referência de Emanuel, ao narrar sobre o ser humano da figura, como "*especial*" e "*que tem problema*", podemos analisar que é produzido por um contexto cultural rotulador,

histórico, social e político que se perpetua na incapacidade para o sistema econômico e na padronização humana. Oferece um caráter de *especial* distinto do significado de abordar de forma geral a todos/as, e sim, categorizar um tipo de pessoa ou grupo fora da normalidade (MADEIRA-COLEHO, 2012). Ao invés de um adjetivo qualificador passa a ser um termo pejorativo, e, mais um significado reducionista da pessoa, que recrudesce o enriquecimento do biológico que deve ser normatizado, em detrimento a coesão do sentido de dignidade humana para nós.

6.4 EIXO TEMÁTICO – A AUTODECLARAÇÃO: SER SURDO/A OU SER DEFICIENTE AUDITIVO/A – UMA CONCEPÇÃO IDENTITÁRIA, PERCEPÇÃO DA ESCOLA INCLUSIVA QUE ESTUDAM

Neste grupo focal cada participante poderia escolher uma figura que fosse de acordo com sua autodeclaração de sentir-se surdo ou deficiente auditivo. Apresentamos as figuras, abaixo, para que fossem escolhidas pelos sujeitos/as da pesquisa.

Figura 9 – Deficiente auditivo e surdo



As autodeclarações já foram explicitadas na tabela 2 acima. Importante analisar que estas autodeclarações não modificaram da entrevista para as conversas do grupo focais. Essas ferramentas relacionais produziram momentos interativos que contribuíram para fundamentar esse trabalho. As análises das informações, oriundas dos grupos focais, cronologicamente aos

seus acontecimentos, são narradas em distintas partes da pesquisa, por ser contemplada analiticamente pelos Eixos de Unidade Temática.

Cada participante escolhia a que lhe representava naquele momento. Poderiam optar livremente entre ser surdo e dEficiente auditivo.

{ Grupo Focal }

Silvania: *Deficiente... (sorridente, movimento a cabeça concordando. (troca a figura). Acho que não, sou surda profunda, doente, nasci doente... às vezes preciso de intérprete por estar lá (apontando para a direção das salas de aulas) os amigos vêm e informam, que preciso de explicação, e vamos juntos e aproveito! (Em Libras)*

Emanuel: *Hummm... dEficiente auditivo e surdo! Uso a Libras com surdo e falo com os que falam. (Oral e em Libras algumas palavras)*

Susi: *Sou surda (oralizando e em Libras). Eu uso a Libras para me comunicar e ter mais sabedoria. (Libras e oralizando)*

Silvia: *Sou surda. E a Libras é muito importante para mim (em Libras).*

Elias: *Ah! Sou deficiente auditivo. Uso a Libras para comunicar com os surdos e com os deficientes auditivos. (Oralizando)*

Ester: *Sou deficiente auditiva. Uma vez, uma professora me disse que eu tenho um dom divino de viver no mundo dos surdos e dos ouvintes, mas não sei Libras e nem preciso... ainda, sou deficiente de um ouvido só. (Oralizando)*

Emanuele: *Sou deficiente auditiva. Uso a Libras para falar com surdos e com os que usam Libras. (Oralizando)*

Ezequiel: *Sou deficiente auditivo... preciso de Libras mas esse ano não quis estudar com a turma pela tarde...fiquei sem intérprete... estou nem aí (chateado), uso Libras às vezes. Dizem que sou teimoso...cabeça dura, estou nem aí (Oralizando)*

Enocke: *Ah! Eu...sou deficiente auditivo e uso Libras só com o Elias. (Oralizando)*

Samara: *Sou surda e gosto de ser surda, acho normal, sou feliz! (Em Libras)*

[...]

Nessa interface, a proposta deste momento no grupo focal era conhecer a percepção identitária que cada um se autodeclara. Longe de querer definir as questões que envolvem os/as sujeitos participantes sobre a surdez, era evidenciar se as suas autodeclarações nas entrevistas seriam uma *celebração móvel* (re)formada a sua autodeclaração identitária. (HALL, 1987 apud HALL, 2001).

As normativas que vimos ao longo da pesquisa avançaram, entretanto, os acessos aos direitos humanos fundamentais como direito à educação com qualidade ainda são baseados em uma concepção naturalista da deficiência. Essa análise pode ser feita nas narrativas de Ezequiel que foi penalizado e prejudicado, ficando sem intérprete por não querer estudar no mesmo período do que os demais. A culpa de ficar sem essa mediação pedagógica é colocada sobre a pessoa com deficiência.

O grupo escolhido procurou justamente isso, evidenciar as variações encontradas, dentro dos grupos das pessoas surdas, e, que independentemente de sua autodeclaração, por ter um laudo médico comprovando sua “*destoância*” do padrão ouvintista tem o direito à educação superior baseado nas legislações que orientam os processos seletivos como apresentamos no capítulo IV, entretanto ainda tem os direitos mínimos de uma educação negligenciados no ensino médio.

Nas narrativas de Sylvania e Ester, como vimos com as autoras e autores Lopes (2005); Tunes e Bartholo (2006); Raad (2007), há visões fatalistas sobre ser surda e ser deficiente auditiva. Para Sylvania a visão fatalista naturalista da surdez como doença. Para Ester uma visão fatalista sobrenatural divina como um presente divino.

Com base nas autoras e autores, do parágrafo acima, podemos analisar que Silvia, Samara e Elias com uma visão eussêmica e emponderada sobre ser surda e ser deficiente auditivo. Se narram com altivez, determinação, demonstrando sua condição numa perspectiva de corpo com lesões que não impedem suas interrelações com surdos, deficientes auditivos, ouvintes. (DINIZ, 2007; VIGOTSKI, 1997).

{ Grupo Focal }

Emanuel: Eu sou surdo e deficiente auditivo... (indeciso). Acho que sou os dois! Estou certo? Quando a pessoa sabe Libras eu uso a Libras... quando não sabe, eu falo. É assim que faço!

[...]

Parecia que Emanuel queria uma resposta minha para se autodeclarar. Após, algumas mediações (em Libras) explicando que somente pode se autodeclarar como surdo ou deficiente auditivo. A pesquisadora, não podia, e somente, ele pode fazer isso. Alguns participantes apoiaram e conversaram com Emanuel, de forma que possibilitou a participação de outros, também.

{Grupo Focal}

Susi: Você é deficiente auditivo ou surdo? Qual é o seu sentimento de coração? O que você acha que é? Eu sou surda! Falo Português, mas sou surda! E você acha que é o quê? Eu sou surda e sou feliz! (Dirigindo-se em Libras para Emanuel).

Eu falo com todos que são meus amigos que não sabem Libras, se não compreende a minha voz eu repito. Normal!

[...]

Após alguns questionamentos sobre o que significa as figuras em Libras com o deficiente auditivo a roda de conversa, Emanuel escolhe...

Emanuel: (escolhe a figura “deficiente auditivo” e fica olhando)

Silvania: (aponta para a figura dela). *Sou surda! Por que sou mais do que Emanuel. Nasci doente ... nasci surda ... tive que na primeira série estudar muito, muito. Aprender muito Libras, ler muito em Libras para desenvolver, estudar muito, estudei rápido para aprender, “ralei” muito para desenvolver no meu futuro, ter sabedoria e inteligência.*

[...]

Silvania, ao se autodeclarar "Sou surda", se narra numa concepção fatalista naturalista. Uma visão médica sobre surdez, como uma doença, “*nasci doente*”, “*nasci surda*”(tranquilamente). Essa análise nos coloca em uma situação de como o classificar, o normalizado é feito por nós também, ao não compreendermos que nem todos que nascem surdos querem assim o ser. Ao discorrer como se diverti, Silvania, narra que prefere sair com os amigos e amigos surdas/os. Entretanto, para estudar ela narra preferir estudar com ouvintes. Esses deslocamentos identitários de são relevantes. Em nossa pesquisa eles fazem parte de um contexto histórico da educação de surdos/as que analisamos para o recorte a que essa pesquisa se propõe. Talvez, alguns leitores e leitoras podem achar desnecessário essas autodeclarações,

mas para nós, essa humana e esse humano têm em comum, além de outras subjetividades, que valoramos, tem a mesma árvore, onde o tronco é Libras.

A outra é a de Emanuel que escolhe, primeiramente ser surdo e dEficiente auditivo se colocando em dúvida, em deslocamento, entre as suas duas percepções identitárias. Ao realizar interações dialógicas com Emanuel, foi observado que ele estava esperando que a pesquisadora o autodeclarasse, foi primordial explicar que essa ação de autodeclarar somente ele poderia fazer.

Já Susi ao se autodeclarar surda o faz com tranquilidade, e, ainda explica que utiliza o português oral para se comunicar, caso a pessoa que esteja conversando não compreenda e não saiba Libras ela repete, ou seja ela fala novamente.

Historicamente a educação dos surdos/as se delimitam nas disputas ideológicas entre as vertentes Oralismos, Gestualismos, Bilíngüismos. As metodologias, as propostas pedagógicas para que as pessoas surdas alcancem os direitos fundamentais foram colocados marginalizados. Com essa oposição de determinar como as pessoas surdas devem se autodeclarar para fazer ou não parte de um grupo, concebemos que suas identidades, são celebrações móveis.

Coadunamos com Hall (2001) ao retomar a expressão *celebração móvel* para analisar que as identidades não são fixas, são relacionais e dependentes do sistema cultural que se insere. Para o autor, analisar a identidade somente como aquela inerente ao nosso nascimento já não serve para a contemplar a agência humana. O sujeito pós-moderno está imerso nas transformações econômicas, sociais, culturais, assim como as instituições que constrói para ter controle e normas. Essa transição de uma sociedade estruturada, que nos permitiam uma conformidade, mantenedora de emergência subjetiva, alinhadas às materialidades objetivas, eram percebidas com um olhar que nos distanciavam da realidade. Com o advento da Modernidade, com o sistema capitalista e atualmente com a globalização neoliberalista, são urgenciados diversos papéis identitários. Conforme Hall (2001) essas identidades são formadas e reformadas constantemente conforme somos inseridos e vivenciamos as relações sistêmicas culturais que nos norteiam. Para Hall (2001) ao discorremos sobre identidade deviríamos nos apropriar do conceito como identificação, por ser uma atividade contínua em formação. Com essa abordagem, Vigotski (1995; 1997) postula que nós formamos com os outros em um processo contínuo de desenvolvimento. E é nesse sentido que os participantes da pesquisa demonstram estar: em um processo contínuo de desenvolvimento de suas identidades deslocáveis.

Lembrando que esta pesquisa busca ir além da afirmação socioantropológica ou clinicoterapêutica dos participantes, e sim, o que o/a próprio/a sujeito/a falam e se reconhecem.

Essa pesquisa, ao valorizar as conversas, as percepções, concepções da pessoa surda que vive a condição do que se fala. Reconhece a valorização da subjetividade dos *olhos que têm uma maneira de ser e enxergam por um olhar em distintas óticas; de ouvir as mãos que falam; os corpos que se expressam; de escutar os tons de vozes; um/a humano/a em seus distintos processos de conversas.*

Esse estudo busca opor-se diametralmente a ressignificação da pessoa humana que, por destoar do processo de desenvolvimento psicológico e biológico, da normalidade vigente, da normatização disciplinar dos corpos, são execrados para torna-se dóceis. São mantidos sobre um tipo de escolarização fabril que ao aprisionar a mente, resulte como "produtos seres tipificados", para manter a sistema econômico e social imposto, para manutenção de uma sociedade classista.

Com esse enredo dramático, a história da educação de surdos/as, ainda, se perpetua. Anteriormente, nas contribuições dos autores e autoras (LACERDA, 1998; LORDI, 2005; COELHO; CABRAL; GOMES, 2004; NASCIMENTO, 2006; PERLIN, 2003; STROBEL, 2009, DOZIART; ARAÚJO; SOARES, 2011; SILVA, 2014; SKLIAR; 2015,) a história da educação de surdos/as basicamente norteou-se pela disputa entre o Oralismo e Gestualismo (Língua de Sinais), menosprezando o caráter primordial de propostas pedagógicas voltadas aos processos de desenvolvimento e aprendizagem.

Durante o diálogo coletivo, pedimos que os/ as participantes escolhessem uma figura que representasse a percepção dos sentidos de suas singularidades, o que estavam sentindo naquele momento do grupo focal. Todos escolhem nas figuras utilizadas anteriormente, uma representasse o que sentia no momento.

Como o grupo focal estava grande escolhemos as informações de três, por representar o sentimento da maioria. Para isso, analisamos, as de Enocke, Silvania e de Emanuel. Este estava indeciso e ficou olhando para as figuras diversas vezes.

{Grupo focal}

Emanuel escolhe a figura abaixo e depois narra:

Figura 10 – Escolhida por Emanuel – Como estou me sentindo agora?



Emanuel: *Esta figura aqui!* (Envergonhado, oralizando e utilizando a Libras). *Por que está triste! Parece comigo, (pergunto se ele está triste). Estou! Não quero falar sobre isso, não!* (Após algumas intervenções ele responde). *Por que quer ficar no sol, pensado que vai trabalhar. Fazer faculdade... Só!*

[...]

Compreendendo as narrativas de Emanuel, tendo como pressuposto que nossa pesquisa, acolhendo as subjetividades do seu sujeito, produz um conhecimento que evidencia o humano em sua inteireza, em concretude. As separações dos sentimentos afetados, para agir e não agir, se deve nortear, para ser uma potência para o reconhecimento de um dever ativo para a Educação em/para os Direitos humanos (MERÇON, 2009; SOUSA, 2016).

Merçon (2009) postula para se ter um aprendizado afetivo é prerrogativo, imbricá-lo a um dever ativo, em outras palavras, como possibilidades futuras. Aquele é produzido pelo o que é proporcionado como vivência que transpira para não ser escravizado por sentimentos ilusionistas que podem deprimir ou minorar nossas potências para as ações.

Conforme, Merçon (2009) nas narrativas de Emanuel, enfatizamos que quando o mesmo realizar o exercício de conversão do seu imaginário que fortalecem e inibe sua potência de agir, por se narrar com o sentimento de tristeza, para uma direção que questione seus sentimentos de medo diante ao inesperado como o que vai fazer, onde vai trabalhar. Ele desenvolverá um

aprendizado afetivo passivo para o aprendizado ativo, a partir da atenção. O mesmo afeto tristeza, inserido por uma cultura marcada pelas inibições dominantes, discriminatórias que são atribuídas às pessoas surdas, pode ser convertida no afeto tristeza que obstrui a sua potência de agir. Entretanto, Emanuel, ao se autoconscientizar que são indutores como a atenção que nos traz a compreensão de nossos limites e a análise dos poderes que nos forjam torna-se o afeto tristeza passivo para o afeto tristeza ativo, capaz de fazer com que Emanuel aja para uma nova ação (MERCÇON, 2009).

Nessa perspectiva de aprender o afetivo à potência que concebe que os sentimentos, como desejos, vontades, são direitos humanos subjetivos, a compreensão desses é a Educação *em* Direitos Humanos (conceito), e o respeitar desses, torna-se a Educação *para* os Direitos humanos (práxis).

Destarte, quando Emanuel narra "especial " no sentido de destoar da pessoa tida não especial, numa concepção fatalista da deficiência, existe uma ausência de um aprendizado afetivo para uma potência de agir. Analisando com os fundamentos de Merçon (2009), que ocorre com Emanuel é um aprendizado sem um devir ético que o mobilize para se emponderar de suas potências para agir e o coloca em uma visão preconceituosa. Esta, por sua vez, não formuladas conscientemente e proposital por ele, mas é reforçada pelos "hábitos sociais inibidores do pensar"(p.69), que é a essência do humano.

Assente na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski e seus parceiros iniciam os estudos, trabalhos e pesquisas experimentais sobre a condição social da gênese da *consciência* do sujeito. Esta teoria tem como princípio fundante que o psiquismo não é delimitado por processos oriundos puramente da natureza (orgânico), mas, também, provém de origem cultural (social). Em conformidade com o autor, a palavra *social* como analisada em nossa/o sujeita/o de estudo tem um signo importante. Destarte, primeiramente apresenta “em sentido mais amplo da palavra, significa que tudo que cultural é social” (VIGOTSKI, 1997, p. 181, tradução nossa).

Esse "*Por que está triste!*" de Emanuel pode ter vários contextos. Contudo ao narrar "*Pensando no que vai trabalhar*", "*Fazer que faculdade*" apresenta uma consciência de vida que passa, geralmente pelas pessoas de sua idade (vinte quatro anos).

[...]

Ao escolher a figura que ilustrava como se sentia no momento, Sylvania escolhe rapidamente a sua. Sylvania, (escolheu uma gravura com mulher com um título de eleitor na mão) e começou a narrar em Libras.

Silvania: *Por que votar no governo é cobrar por uma sociedade mais igual! Dever dos/as surdos/as. Para votar podemos utilizar a identidade, para tirar a carteira de trabalho, precisa da identidade! É uma norma do governo que precisamos respeitar!*

Nas narrativas de Silvania podemos observar a preocupação da participante na inserção do mercado de trabalho que passa transversalmente pelo direito à educação e sua capacitação.

Nas trocas dialógicas com Silvania, compartilhado em outros momentos, ela narra que busca o seu Benefício de Prestação Continuada – BPC, discorrendo que o vigilante do banco que recebe, conhece um pouco de Libras e isso a ajuda muito, contudo, ela narra ter medo de ir sozinha, por causados frequentes assaltos. Todavia, apresenta certa autonomia e consciência de querer trabalhar e não ficar dependendo de benefício.

Relatando o que estava sentindo parecia ser mais um desabafo de seus direitos materiais e imateriais (HERRERA FLORES, 2008). Sua narrativa apresenta similitude com a declaração de Emanuel, preocupam com direitos sociais como o direito ao trabalho.

Figura 11 – Escolhida por Silvania – Como me sinto nesse momento?



Através dessa função psíquica superior, a consciência, de Emanuel e de Silvania, ao narrarem os seus sentimentos transferem os pensamentos para as pessoas, de sua figura, podemos analisar a necessidade do trabalho, que tem sua gênese na filogênese (VIGOTSKI, 1995; 2000; MARX; ENGELS 2009; LEONTIEV, 2004; LURIA, 1991; DELARI JUNIOR, 2013; BARROCO, 2007; DUARTE, 2006). O ser humano tem (re)construído as suas maneiras de atuar no mundo, através de uma sistemática e intensa transformação das condições ambientais naturais. Sabemos que o processo de hominização "se deve ao aparecimento do

trabalho e, sobre esta base, da sociedade. ' O trabalho, escreve Engels, criou o próprio homem'. Ele criou também a consciência do homem" (LEONTIEV, 2004, p. 76).

Refletem suas vidas, a partir da formação, de suas conscientizações de um devir ativo, por entreve um futuro. Compreende que ao alterar a própria natureza (os estudos), Emanuel, altera a si mesmo. Contextualizando, por exemplo, ao ter acesso à educação superior (*Fazer uma faculdade...*), que lhe dê formação para realizar uma atividade laboral (*Pensando se vai trabalhar...*), esse educando, terão os seus sentimentos, as formas de agir e de pensar (re)formados. É uma vida constante em movimento de sempre se torna humano e humanizar (LEONTIEV, 2004; LURIA, 1991; MARX; ENGELS, 2009).

Ao discorrer sobre a dimensão ontológica, Marx e Engels (2009) apresentam que o trabalho, produção criada por/pelo ser humano, é uma categoria fundante, é uma atividade conduzida, conscientemente produzida que altera o meio social. Ele surge a partir, das necessidades humanas vitais "a própria produção da vida material" (op.cit. 41). Nesse sentido, não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência (op. cit., p.32).

Nesse prelo, de conduzir suas subjetividades de vida, de ter a vontade de sua autonomia, através do acesso à educação superior como uma educação em/ para os direitos humanos, Emanuel se subscreve em alguns dos objetivos dessa educação que consolida o PNEDH (2013). A normativa deste plano nacional de EDH afirma como um dos objetivos é difundir "a cultura de direitos humanos [...] incentivar formas de acesso às ações de educação em/para direitos humanos para pessoas com deficiência" (BRASIL, 2013, p. 19)

Assim, compreendemos as ações para promover os objetivos acima em uma *práxis*, um exercício propositivo para a Educação para os Direitos Humanos. O PNEDH, para Educação Superior, ratificar um "compromisso com a construção de uma cultura de respeito aos direitos humanos na relação com os movimentos, e entidades sociais, além de grupos em situação de exclusão ou discriminação" (BRASIL, 2013, p.31), como para uma parte significativa de pessoas surdas no Brasil.

Nessa vertente, analisamos a presença de uma Educação Em Direitos Humanos, que conceitua sendo um dos seus objetivos "incentivar formas de acesso às ações de educação em direitos humanos para pessoas com *dEficiência*" (PNEDH, 2013, grifo nosso). Como uma ação *para* EDH, a educação superior, discorre em seu artigo 18, que precisa desenvolver políticas estratégicas de ação afirmativas, nessas instituições superiores, que promovam o **acesso**, a inclusão e a permanência de pessoas com dEficiência e as que sofrem outras discriminações por serem de grupo de minoria.

Nessa concepção, de reinvenção dos DH, de ressignificar os espaços escolares para a promoção de novos significados, através da educação em/para os direitos humanos, que é interrelacional e indissociável, ao direito à educação, é fundante e urgente que sejam concebidos como uma área de conhecimento e prática humana em constante (trans)formação para que sejam estendidos para todos/as (HERRERA FLORES, 2008; CANDAU, 2007a).

{ Grupo focal }

Enocke como os demais também reflete uma preocupação com o futuro. Uma situação comum para os/as estudantes do ensino médio que evoluem a questão do trabalho, de prosseguir seus estudos, de viver as dinâmicas diversas da vida.

Figura 12 –: Escolhida por Enocke: Como estou me sentindo?



Enocke: *(alegre). Ah! Preocupado se vou conseguir um emprego de novo. Agora tenho uma filha...né? Gosto muito de ficar com minha filha e me distrair na rua um pouco. Preciso trabalhar para comprar as coisas novas e ir ao cinema! (Oralizando e contando a novidade par o grupo).*

As narrativas de Enocke apresenta uma preocupação evidente para os que estão na sua idade (17 anos) que já tem filho, estuda e precisa já enfrentar a vida e suas dinâmicas sociais que envolve conseguir um trabalho com mais segurança, com uma carteira assinada, por exemplo.

Herrera Flores (2008) nos auxilia a compreender que Emanuel, Silvania, Enocke e os outros, por viverem em uma cidade no DF, que apresenta baixo IDH, por ser uma pessoa surda,

possuir baixa renda familiar, está em uma posição com mais dificuldade para ter acesso aos bens materiais e imateriais. Segundo Herrera Flores (2008, p. 25) "a posição social que ocupamos nos tidos marcos de divisões de ser humano, assim teremos uma maior ou uma menor facilidade para ter acesso à educação [...]".

Coadunamos em parte dessa argumentação do autor, independentemente de posição, estrutura social que nos inserimos o direito ao acesso à educação superior deve ser um dos processos da Educação para os DH que rompa esse paradigma dominante para um paradigma emergente, que seja inconformista, não aceitando comodismo social como a trivialização do sofrimento, que de forma passiva permite a invisibilidade social dos que são marginalizados (SANTOS, 1995; 2013).

Confirmamos que os processos de lutas por direitos humanos são intermináveis e constantes para ter acesso a direitos que promova uma qualidade de vida decente. Há sempre um direito novo a se reivindicar, que vão surgindo com as necessidades objetivas e subjetivas gestadas pelas intervenções no mundo onde vive e por este. Nenhum direito é garantido em si, ele pode ser alterado e sofrer retrocessos como vimos na história da educação dos surdos com a *revelação cultural* (conquistas/reconhecimento de direitos) e no *isolamento cultural* (violação de direitos), agora estamos, corajosamente em uma tentativa de *despertar cultural* (reparação dos direitos violados) (STROBEL, 2009; HERRERA FLORES, 2008; SÁNCHEZ RUBIO, 2010; 2015; PULINO 2016; SANTOS, 2006).

Independentemente de suas divergências sobre os fundamentos dos DH, que concebem distintos sentidos às dignidades humanas, se são direitos divinos, direitos naturais, os DH, os autores e autora (BOBBIO, 2004; TOSI, 2016; HUNT, 2009) afirmam que obscurecer a notoriedade que foi a DUDH (1946) para questionar as próprias ações humanas contra humanos, é negar em similitude seus princípios.

Os autores e autora reconhecem que esta declaração tem uma visão liberalista, por ter sido produzida em um contexto histórico marcado pela Declaração da Independência Americana (1776), Revolução Francesa (1789), pela Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789), e principalmente, nas ideias burguesas para igualdade, fraternidade e liberdades individuais. No entanto, ela e eles afirmam compassivamente que a história dos DH não pode ser reduzida aos interesses Ocidentais e que devem ter uma noção de que todos têm direitos a ter direitos, e, que se antes a preocupação estava em sua conceituação fundante, contemporaneamente devemos nos ocupar e garanti-los como produção humana feita para humanizarmos.

A DUDH (1948) sem dúvida representa um marco importante para ser um agente forjador de novos ordenamentos jurídicos que vislumbrem o direito equânime para todos/as. Entretanto, eles não se encerram em si mesmo, devem promover novas ações decolonizadoras, contra-homogeneidade, contra-hegemônica e contemplar as diversas compreensões sobre o que pode ser DH (SANTOS, 2003; HERRERA FLORES, 2008; SÁNCHEZ RUBIO, 2010; 2014; 2015)

Para tal desafio, a Educação em/para os Direitos Humanos, necessita de um olhar na premissa metodológica e pedagógica ao direito à educação. Acolhendo como fundamento, o princípio da vida para a sua realidade diária, incentivando, promovendo o empoderamento, para o reconhecimento da alteridade (através da alteridade e pela alteridade nos tornamos humanizados), da empatia, do respeito às distintas formas de ser *humano/a* (SACAVINO, CANDAU, 2010; FERREIRA; ZENAIDE; DIAS, 2010; MANGENDZO, 2004).

É importante revisitar os sentidos singulares definidos nessa pesquisa, que a interrelação dos estudos de Vigotski (1997) que envolve os sentidos que surgem com a linguagem/pensamento, que tem como seu núcleo o signo, que é a palavra. As palavras intranalizadas coletivamente nas relações sociais com outras pessoas, nos processos de desenvolvimentos das funções psíquicas superiores, internalizada, adquire um sentido, um conceito que pode modificar-se de acordo com as mediações, contextos culturais, sociais, históricos em que estão inseridos

Nessa visita, ao reler as narrativas de Silvania e Emanuel e Enocke os sentimentos aparecem juntos de suas percepções de como estão naquele momento. Esse fato analisado afirma que está sujeita e estes sujeitos da nossa pesquisa, ao serem interpelados sobre seus sentidos, discorrem e falam de suas subjetividades que envolvem as suas emoções. Há um juntar do afeto/cognição, as narrativas expressam suas preocupações com seus devires.

Uma análise que pode ser explicada nas relações sociais, culturais, por uma compensação social que valorize a humana, Silvania, e seus sentimentos. Assim, o humano, de Emanuel e Enocke, bem como os seus sentimentos, ambos são singulares em suas subjetividades. Entretanto, a percepção que temos são, que os dois são esmagados, oprimidos por um capacitismo que devem dar conta da dialética inerente à vida humana, sem se reconhecerem como detentores de direitos subjetivos e acima disso, humana e humanos que temo direito de se expressar. Ao analisarmos as histórias da educação de surdo são poucas literaturas que afirmam há existência de sujeitos/as de direitos surdos/as com autonomia, com habilidades que Emanuel, Silvania Enocke e os demais querem para suas vidas.

Há um recrudescimento da pessoa surda em abordagens linguísticas (Oralismo X Gestualismo), não há espaço para que eles se falem poeticamente, literalmente com sensações, vontades, sonhos (BACHELARD, 1987).

[...]

{Grupo Focal}

Nas conversas dialógicas, foram interpelada/o se gostam da escola em que estudam e sentem incluída/o ou isolada/o nela. As narrativas abaixo representam a maioria. Não teve relato de ninguém que não gostava da escola que estudava.

Silvania: *Sim, acho que sim! Porque amo muito. Matemática amo, Filosofia, Sociologia, (pensativa tentando se lembrar.) Artes, todas as disciplinas, estudo muito, isso é importante. Sinto me incluída com os ouvintes, nós ensinamos uns aos outros! Mostramos uns aos outros que precisamos ser rápidos para estudar e apresentar os estudos. Obedecendo as regras para estudar!*

Por que a inclusão é melhor, surdo junto com ouvintes em igualdade para todos. Mas, o surdo (citando os nomes dos surdos da escola) precisam se incluir, de compartilhar, atentar com atenção e aprofundar a importância de estarem incluídos e juntos observar para compreender os estudos, focar é importante para concentrar obrigatoriamente. Ficar batendo papo não é bom. Precisa estudar, isso é importante. Porque é preciso aproveitar e estudar, ler e treinar.

[...]

Silvania narra que sim, que gosta da escola atual em que estuda. Entretanto ao perguntar os motivos desse sentido, ela narra à escola em relação às disciplinas que gosta de estudar, e depois de analisar, narra que gosta de todas as disciplinas. Uma narrativa que evidencia a importância de estudar. Analisamos que apesar de um discurso de uma Educação para Todos (1990) se referendar sobre as singularidades dos estudantes, ao falar "precisamos ser rápidos" o ensino está voltado para uma educação homogeneizante, que ao padronizar, disciplina todos os *corpos dóceis* para uma normalidade vigente, que mantenha o sistema econômico (FOUCAULT, 2003), nas palavras de Silvania " **Obedecendo as regras para estudar!**". Há uma afirmação que enfatiza que obedecer às regras para estudar é uma forma de pertencer aquele espaço escolar, os que destoam das regras são excluídos daquele microssistema, portanto são

passíveis de serem expulsos e punidos. O sentimento gostar não é flexionado, no sentido da palavra e narrado nos devires de estudar. Aqui, nessa pesquisa não negligenciamos a importância de estudar, mas coadunamos que a vida deve ser para educação emancipatória, formadora de sujeitos de direitos e políticos. A escola é formada por disciplinas e por seres humanos/as nas narrativas de Sylvania. A análise que fazemos que, Sylvania, narra sobre os ouvintes como pares, ao expressar sobre as mediações em seu processo de desenvolvimento de sentir incluída, por eles, e narra, apenas dos componentes curriculares quanto ao seu "gostar" da escola.

[Grupo focal]

Susi: *Eu amo a escola me faz ter mais sabedoria. Gosto de estudar, mas não gosto de Português e Matemática. Me sinto bem aqui, mas implicam muito com a minha amiga (apontando para Samara). Comigo ninguém faz brincadeira má... eu fecho a cara e pronto. Mas precisam respeitar ela. Tem muito aluno que fica implicando com ela. Não gosto disso, não. (Oralizando e em Libras)*

Samara: *Eu gosto muito da escola. Eu amo estudar história, filosofia. Mas, tem alunos chatos que implicam comigo. Eu nem ligo, mas é ruim e às vezes eu fico triste e Susi me ajuda muito. Não gosto de Português! (Em Libras)*

Ester: *Ah! Eu gosto da escola, mas ainda tem muito a desejar no ensino. Só isso. (Oralizando)*

Ezequiel: *Eu gosto da escola! Só isso! Não sei o motivo! Só não gosto de inglês! (Oralizando)*

[...]

A Declaração de Viena (1993) ao afirmar que as pessoas com deficiência deve ter acesso à educação em todos os níveis e uma vida social ativa em todos os lugares, enfatiza o direito educacional em condições equânimes para todos/as, disposto em nossa, Constituição Federal do Brasil de 1988, que já em seu capítulo I (Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos) em seus artigos 205, 206 e 208 trata do direito ao acesso à educação como universal (no sentido de alcançar a todos sem distinção) e dever do Estado e da família. Nessa normativa a finalidade do direito à educação é visar o desenvolvimento da pessoa, o preparo para exercer a sua cidadania e ser um direito interdependente do direito ao trabalho. Reconhecendo como princípio a

liberdade de aprender, que para os participantes citados acima, ainda é um processo em construção por não ter acesso a uma educação emancipatória, autônoma, assente em um ensino para vida ao invés de uma vida para educação (FREIRE, 2005; PULINO, 2016).

{Grupo focal}

Emanuel narrando sobre a escola que estuda atualmente.

Emanuel: *Gosto muito da escola. Para estudar, para ficar inteligente. Mas, me sinto isolado um pouco, hum rum! (Oralizando)*

Emanuele: *Também gosto, mas não gosto de estudar Português, Matemática e Física. É muito difícil! (Oralizando com dificuldade). Estudar é importante para aprender melhor.*

Elias: *Nossa a escola é legal, mas também acho muito difícil compreender as matérias! Quero estudar para ter dinheiro para comprar minha... moto! (risos) (Oralizando e fazendo sinal de moto em Libras)*

[...]

Todos, em suas falas já evidenciam que gostam da escola onde estudam. Ao dialogarmos sobre os motivos que gestam esse sentido, falam "***Para estudar, para ficar inteligente***". Compreendemos nessa conversa, naquele momento, expressava que a ação de estudar era capaz de fazer com que eles tivessem sabedoria, inteligência, condições financeiras para comprar o desejado.

Um automatismo que reifica o ser humano à sua capacidade cognitiva, e que determinasse o que é ser humano pode ser analisado nas falas sobre conseguir ficar sábio e e inteligente. Ao revisarmos a história da Psicologia, compreendemos que historicizar é uma das maneiras de aprendermos para evitar sermos recorrentes com barreiras atitudinais sobre as indefiníveis possibilidades do/a humano/a, reconhecendo que em virtude de muitas concepções científicas ou para ter cientificidade, genocídios, torturas experimentais foram, e ainda são, realizada em ser humano/a que destoa(vam) de um padrão normatizado, quantificável, rotinado, causando a trivialização do sofrimento humano ao invisibilizá-lo como um/a humano/a que não cabe em caixas, por mais adornadas, simetricamente perfeitas (SOARES, 1995).

Não comprimem as assimetrias do/a ser humano/a que o/a torna humanizado/a. São as assimetrias humanas que forma a beleza das distintas *diferenças humanas* que constituem as pessoas, sem fazer distinção dos com e sem dEficiência. Aqui a condição de gostar da escola está atrelada num tipo idealizado para o conhecimento. Estuda-se para ser inteligente, ser sábio, e, não para as dinâmicas que a vida exige.

A origem de muitos pré-conceitos que engendra Emanuel, Susi, Samara, Ester, Ezequiel, Elias, Sylvania e os demais, foram forjados pelo fazer científico. A Psicologia, Neurofisiologia, Medicina contribui significativamente para essa *mumificação de padrão cognitivo indivíduo idealizado* para ter *status quo* de Ciências, replicavam ações experimentais, estava mais preocupada em quantificar e medir os seres humanos do que compreender os processos e atividades humanas dos comportamentos humanos (PEDROZA, 1993, 2008; PATTO, 2002; BLOCK; FURTADO; TEXEIRA, 2001).

O mundo capitalista surge criando a máquina, que por sua vez, (trans)formou a maneira de olhar o mundo e o seres humanos. Em vez de, substituir o ser humano, foi além disso, regulou os comportamentos humanos em paridade com as máquinas, por partir do pressuposto que melhor e mais poderoso equipamento humano era cérebro (BOCK; FURTADO; TEXEIRA, 2001).

Entretanto, nessas mesmas falas os sujeitos da pesquisa, por sermos dialéticos, formado e reformado por contradições, conflitos, relações diversas formas relacionais, que nos coloca em uma constante vontade de transformar e formar a nós e a sociedade que vivemos, prima por estar em formação contínua.

Nesse prelo, de não estarmos prontos, analisamos que Emanuel, passa pelo que Freire (1996) cunha de inacabamento *humano*, essa conscientização de reconhecermos como seres inconclusos, incompletos, nos tornamos "seres éticos" (p. 59). A busca pelo conhecimento, da inteligência, a vontade de estudar

Quanto ao isolamento referido por Emanuel em relação a escola temos que Vigotski (1997) postula que as pessoas com desenvolvimento atípico sofrem duplamente por destoar do biológico tido como normal. Entretanto, a criança não perceber ter uma deficiência, são os meios sociais e culturais que vão fazer se sentir destoante, por não ser elaborados como um desenho universal, forçando a criança se sentir deficiente.

Destarte, o efeito secundário da deficiência produz o afeto inferioridade, que despontecializa o seu agir. Com esse afeto de inferioridade forja o que na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski (1997) postula como menos-valia, que nada mais é quando o ser humano percebe sua condição biológica destoante sofre por ser considerado pela sociedade como sendo improdutivo para o trabalho.

Ao cunhar esse termo menos-valia Vigotski (1997) faz uma analogia a teoria marxiana de Karl Marx, que cunha o termo mais-valia, que emerge de sua teoria ao analisar o sistema capitalista, onde o homem produzia pela força de seu trabalho (atividade humana) e não recebia (salário justo) de acordo com a força empreendida naquela atividade. Isso gerava um lucro que

não chegava a classe operária, ficando nos bolsos da classe empresarial. Nesse sentido mais-valia, nada mais é produto do trabalho (atividade humana) que movimenta e mantém o sistema capitalista hegemônico.

Para Vigotski (1997) menos-valia era um termo em similitude para postular que o processo de desenvolvimento da criança que destoa do biológico tido como padrão, não pode ser visto como menos e sim com mais, por ter um desenvolvimento tão peculiar, que procurava caminhos de rodeios/ alternativos para desenvolver.

As postulações que Vigotski (1995; 1997) faz sobre a indissociação da unidade pensamento/palavra para os processos de desenvolvimento das funções psicológicas superiores (língua, memória, *Língua de Sinais*); a compensação social como forma de valorizar a pessoa e não a deficiência, por meio das relações sociais com seus pares, em sua sociedade, através de intercâmbios culturais, sociais, utilização de instrumentos para a mediação simbólica.

As mediações simbólicas, a partir das compensações sociais, são ações pedagógicas de enfrentamento ao isolamento social, (uma sobreestrutura secundária que amplia a deficiência em detrimento da pessoa humana, por ausência de conviver coletivamente). A nossa análise, identifica e compreende, nas narrativas de Emanuel, estes postulados de Vigotski (1997) como uma proposta pedagógica que o auxilie por meio de sua Língua de Sinais a ter um espaço relacional dialético.

O narrar "*Isolado um pouco*" e confirmado pelo *Hum rum*, e analisando suas percepções anteriores, compreendemos que ele ao se reconhecer destoar do tido como "padrão" para os ouvintes quanto para um perfil de surdo idealizado, conforme Skliar (2015) discorre como são às vezes descritos, e que nessa pesquisa podemos analisar ser uma realidade presente contexto da pessoa surda. Emanuel percebe duplamente sua condição biológica (VIGOTSKI, 1997), apesar de ter um sorriso fácil, ao se narrar e descrever pessoas com deficiência, ele percebe como um problema, não se sente incluído por viver justamente a experiência da fronteira dentro da escola inclusiva.

A Declaração de Salamanca (1994) contribui fortemente para retirar as pessoas com deficiência do exílio social. Distante de uma realidade que contemple a educação para todos, ela sem dúvida, trouxe à tona a ponta do nosso iceberg. Primordialmente, por colocar em agenda a questão da educação de pessoas surdas, que se autodeclaram como Surdos/as (sentido político e identitário) e deficientes auditivos (oralizado, tem reconhecimento linguístico de precisar da Libras, identitário).

Nessa dialética que vive as pessoas surdas nas disputas por uma identidade nomeável para ser considerado o que os outros acham que devem se autodeclarar, é importante

retornarmos as autodeclarações dos participantes da pesquisa na tabela 02. Relembrando que para essa pesquisa, para escolher a/o sujeita/o de pesquisa, além de estar cursando o Ensino Médio, realizamos uma abordagem relevante para verificarmos se a Libras era sua língua de compreensão, estruturante do seu pensamento/linguagem (VIGOTSKI, 1997; 1999).

1º Todos os/as estudantes têm a mediação de um profissional Professor Intérprete de Libras nessa escola, exceto, Ezequiel, por motivos já expostos acima em sua fala, mas que tem este direito garantido por normativas, portanto, é violado o seu direito.

Conforme Quadros e Karnopp (2004) e Quadros (2006), a Libras por ser uma língua visuoespacial, portanto seu contato no caso de pessoas videntes, tem como estrutura linguística: pontos de articulações, expressão facial e corporal, movimento, orientação e direção.

{ Grupo Focal }

Silvania: *Em sala de aula fico olhando com atenção para o intérprete. Explica tudo e antes eu treino e fico olhando percebendo e pensando: depois respondo e mostro se está certo. O Intérprete corrige e afirma que sou inteligente!*

Ezequiel *Eu olho para os professores, em sala de aula. Estou sem intérprete. Acho muito difícil entender. Mas prefiro usar a Libras para me comunicar!*

Emanuele: *Eu olho para o professor e na explicação peço ajuda para o intérprete! Mesmo assim não compreendo o que é ensinado e peço ajuda aqui. (Se referindo a sala de recursos que tem profissionais habilitados em Libras). Então, peço ajuda aqui na sala!*

Susi: *Eu presto atenção e olho para o professor que fala e, também, para o de Libras (referindo-se ao intérprete educacional).*

Emanuel e Silvania no período da pesquisa estava em processo de mudança do profissional professor intérprete, por questões éticas não discorreremos sobre essa questão. A que iniciou o trabalho com Emanuel e Silvania, por razões pessoais, saiu. Enquanto isso os outros profissionais intercalavam para minorar o prejuízo educacional. Houve trocas de profissionais intérpretes por razões pedagógicas e éticas, também, de acordo com a profissional de Sala de Recursos.

Nesse sentido, Lacerda (2002) ao analisar a temática sobre os/as profissionais intérpretes de Libras ressalta a relevância desse/a profissional para as pessoas surdas, tecendo algumas críticas sobre a importância de mais estudos sobre esse profissional mediador da linguagem em sala de aula.

São nesses conflitos de promover uma Educação para Todos (1990), que a Declaração de Salamanca (1994) é desafiadora no nosso dia a dia. O que tínhamos como educandos/as

passava anteriormente pelos filtros de uma política pública descompromissada com a maioria da população. Ao exigir dos seus signatários, ações afirmativas que incluía e promovia o acesso e a permanência de todos com necessidades educacionais especiais, para pessoas com e sem deficiência, o filtro utilizado foi necessário ser trocado de malhas, para uma malha maior, que ainda, não permite o acesso para todos, nos diferentes níveis educacionais, mas permitiu um acesso educacional melhor.

Nessa abordagem a Declaração de Salamanca (1994) promove as políticas públicas afirmativas da Escola Inclusiva no Brasil por ser signatário, inclusive na LDBEN 9396/96 que dispõe que a educação é um direito de todos/as, avança além da, nossa carta magna que coloca como obrigatório apenas à educação básica.

Essa diretriz na parte do Título III (do direito à educação e do dever de educar) em seu Art. 4º – "O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: V – **acesso aos níveis mais elevados do ensino**, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um", evidencia uma abertura interpretativa sobre "níveis mais elevados do ensino" que podemos considerar sendo ensino superior. Já que afirma sendo a educação escolar sendo composta em seu Art. 21, I – a educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II – **educação superior**. Apesar de não colocar a educação superior como obrigatória, podemos verificar nessa legislação a inserção do direito à educação o compromisso de proporcionar o acesso aos níveis mais elevados de ensino, portanto, remete-se ao acesso ao ensino superior como direito à educação e dever de educar.

Com esses preâmbulos, e concebendo uma perspectiva humanística de uma vida para educação, a Educação em/para os Direitos Humanos, tem sua gênese nos Direitos Humanos que é universal (no sentido de ser para todo/as o/as seres humano/as, respeitando suas singularidades éticas, culturais e sociais), interdependentes (um direito está imbricado a outro direito) e indissolúvel (não é possível isolar o DH dos seres humanos), é inexequível que os DH, também deva alcançar as pessoas surdas, que são grupos de minoria, assim como as pessoas com deficiência.

Os processos históricos educacionais, sociais e culturais das pessoas surdas, por serem dialéticos, marcados por exclusões, são (in)visibilizados, à margem de suas conquistas de Direitos Humanos Fundamentais (educacionais, políticos, econômicos, culturais), sendo grande parte dos/as seus/suas formuladores tiveram acessos para uma vida mais justa e equânime entre eles (HUNT, 2009; BENEVIDES, 2012; SANTOS, 2010; ZENAIDE 2008; DIAS, 2010; PERLIN; MIRANDA, 2003; LANE; PHILIP, 1984; LODI, 2005; PERLIN, 2002; 2003; SANTANA, 2007; SKLIAR, 1997). Todavia, essas conquistas de direitos sociais,

principalmente o direito à educação como acesso ao ensino superior não é uma realidade materializada por uma produção humana que vise uma atividade emancipatória para as vidas das pessoas surdas. (VIGOTSKI, 1996; LURIA, 1991; LEONTIEV, 2004; MARX; ENGLES, 2009; BARROCO, 2007; SILVA, 2002; PEDROZA, 2003; 2008).

Distintas normativas internacionais que o Brasil é signatário dispõem sobre os direitos humanos fundamentais. Entre eles, segundo Silva (2016) houve a Convenção de Guatemala de 1999, Convenção Interamericana para Eliminação de todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas com Deficiência, tendo o Brasil como signatário. Fundamenta-se nessas normativas, o Decreto n. 3.956/2001 coaduna regulamentando os compromissos advindos dessa convenção. Para essa autora, essa ação afirmativa, promove a construção de propostas que podem efetivar direitos humanos e liberdades fundamentais para as pessoas com deficiência.

O decreto nº 3.298/99 que regulamenta a Política Nacional da para a Integração da Pessoa com Deficiência, e institui a CONADE com a finalidade de promoção e defesa dos direitos das pessoas com deficiência. Entretanto, ainda em nossas normativas os termos "pessoas portadoras de deficiência, como já analisado em nossas revisões bibliográficas apresentam uma visão naturalista (TUNES, 2003; RAAD, 2007; CORDEIRO, 2015).

A alteração desse ordenamento jurídico, conforme Di Nubila (2007) acontece pelo empoderamento das pessoas de quem se fala nas participações dos debates. O Decreto 3298/99 teve uma mudança significativa na percepção social, em seu artigo 4º que regia sobre a deficiência auditiva. Esta, em seu turno, era descrita na visão fatalista naturalista, assente na concepção médica de deficiências, como “perda parcial ou total das possibilidades auditivas sonoras, variando de graus e níveis na forma seguinte; a) de 25 a 40 decibéis (dB)-surdez leve; b) de 41 a 55 dB – surdez moderada; c) de 56 a 70 dB – surdez acentuada; d) de 71 a 90 dB – surdez severa; e) acima de 91 dB – surdez profunda; e f) anacusia”. O que já foi alterado como evidenciamos nessa pesquisa. (TUNES, BARTHOLO, 2006; DI NUBILA, 2007; RAAD, 2007; LOPES, 2005; CORDEIRO, 2015; MONTEIRO, 2014).

Essa contribuição científica de Di Nubila (2007) no tocante, às quotas para colocação profissional de pessoas com deficiência, muitas empresas passaram a contratar pessoas com deficiência auditiva leve ou unilateral, ao Ministério Público da União informavam que estavam agindo legalmente. No entanto, conforme Di Nubila (2007) discriminavam e excluía as pessoas que destoavam distantemente da percepção auditiva padronizada. A autora analisando essa normativa, contribui para reafirmar que um mesmo direito fundamental produzido para promover a igualdade, pode causar ações violatórias.

Nesse ínterim, as pessoas surdas, continuam a ser "classificadas". Contudo, apresenta uma reparação de violação de Direito Humanos. Destarte, o Decreto 5296/05 passou a ser “deficiência auditiva: perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500 Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz”(DI NUBILA, 2007, p. 89)

Dessa forma, a participação das pessoas de quem se fala é de extrema importância. De acordo com suas vivências e subjetividades podemos almejar construir direitos positivados que dialogue realmente com seus interesses e a sociedade civil a qual pertence. É um exemplo importante, referenciado por Di Nubila (2007, p. 89-90), pois "ao contratar pessoas com *quadros leves*, as empresas podiam estar coerentes com o texto da lei, mas não alcançavam a relevância do espírito desta mesma lei" (grifo nosso).

Nossos esposamentos, nesta pesquisa, divergem que pesquisa seja desacreditar de utopias como uma possibilidade para um futuro, onde classificar, determinar o humano, seja um revisitar de nossas conversas, como ações, de historicizar para as próximas gerações, discorrendo sobre os nossos erros, que são humanos. Para que elas, ao historicizar, reflitam e sintam a afetividade positiva para potencializar as suas emergências, diante às necessidades humanas, de tal sorte que não comentam os mesmos erros (SOARES, 1995; FREIRE, 2005; MERÇON, 2009; STROBEL, 2009; SALVAGNI, 2014).

6.5 EIXO TEMÁTICO – UM DIREITO HUMANO FUNDAMENTAL POSSÍVEL PARA TODOS: PERCEPÇÕES, SENTIMENTOS, VONTADES, SONHOS DE PESSOAS SURDAS SOBRE O DIREITO AO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR

Iremos iniciar as análises deste eixo que é o cerne desta pesquisa, que têm raízes históricas, culturais, sociais, filosóficas, nas histórias educacionais de surdos divergentes, convergentes sobre as pessoas com deficiência, a forma que a história da psicologia, como ciência, auxiliou para a marginalização desses. Dialeticamente promoveu uma nova releitura sobre essa concepção, contribuindo indiretamente para uma visão de ser humano que se humaniza nas relações coletivas e nas transformações que produz no seu mundo pelo trabalho, uma produção humana, e, conseqüentemente, o transforma, assim, torna-se humanizante em um processo *continnun assimétrico*.

Como vimos anteriormente no resumo das entrevistas somente a Ester e Elias sabiam que a Universidade de Brasília era pública, portanto “gratuita” e que não se tinha mensalidade para pagar. Sendo uma instituição de educação superior que abrange várias faculdades. A

grande parte, quando apresentou que conhecia a instituição não sabia os cursos, a gratuidade e nunca foram fisicamente no local. Conhecer fisicamente não é tão relevante, dado que posso não ir a um local, mas saber para que se destina.

Entretanto, todos demonstraram sonhar em estar estudando em um lugar como a universidade, após a mediação que fizemos no primeiro grupo focal. Escolhemos algumas conversas mais direcionadas, por outras já terem sido contempladas em outros momentos. As falas representam, neste contexto, as informações que abrangeram e emergiram no grupo. Caso colocássemos, todas as falas, ficariam repetitivas por já terem sido tratadas na parte das entrevistas.

Todavia, revisitar e historizar as abordagens educacionais das pessoas surdas para o reconhecimento como humanos, passa transversalmente e interdisciplinar com o contexto dos Direitos Humanos, na perspectiva de uma Educação em /para os Direitos Humanos para o acesso à educação superior como um direito à educação.

Essa escolha, fundamentou-se por compreender a Educação Inclusiva, com um olhar macro, e um contexto interdisciplinar entre a educação básica e a educação superior. Conforme Gil (2008), González Rey (2010), Pedroza (2003) a pesquisa qualitativa por meio de suas ferramentas relacionais, instrumentos interativos (entrevistas), geram conversas dialógicas formais e não formais que permitem ser dinâmicos.

Assim, a Educação Inclusiva em uma perspectiva de contemplar as subjetividades, singularidades das pessoas com deficiência devem promover processos de desenvolvimento e aprendizagem que evidencie os participantes da pesquisa como sujeitos de suas ações educacionais, em detrimento de reduzi-los à condição da surdez.

Destarte, o pesquisador faz parte da pesquisa como sujeito e pode analisar uma informação por lentes ampliadas. Os participantes da pesquisa, durante sua produção, devem ser regatados para uma condição de sujeitos, através de uma interação social, divergentemente de informações descontextualizadas de suas experiências já vividas, há uma interação dialógica, que são produzidas, por suas diversas percepções, concepções, compreensões, sentimentos e tramas.

Essas práxis, relacionais, proporcionam uma conversa mais participativa e subjetiva com a/o sujeita/a dessa análise. Ao conversamos sobre a sua transferência da escola inclusiva, atual, para uma escola Bilíngue, depois retornar para a mesma escola, Sylvania esclarece que na opinião dela é melhor estudar com ouvintes.

{Grupo focal}

Silvania: *Surdos de lá, acho que não sabe muito! Quando leio com ouvinte é possível ter trocas, compartilhar. Os ouvintes ajudam, compreendem devagar a Libras, quando a ensinamos, eles aprendem rapidamente a compreensão de Libras, então, fica fácil compartilhar!".*

Dessa forma, coadunamos que com a Declaração de Salamanca (1994), que as pessoas com deficiência têm o direito de ter acesso à educação em escola inclusiva, (inclusive uma universidade inclusiva) e ter suas singularidades de seu processo desenvolvimento psíquico, educacionais respeitados para promoção de sua cidadania, autonomia, etc.

Na Declaração de Viena (1993) essas pessoas com deficiência são reconhecidas sujeito de direitos, de escolherem a sua abordagem educacional, virtude de respeitar seus direitos fundamentais, devendo estar em todos os lugares na sociedade, principalmente nos ambientes escolares. As instituições educacionais devem promover a retirada de barreiras físicas, atitudinais, e promover acesso para todos os níveis de ensino. Portanto, o direito à educação à superior, também, deve ser inclusivo (GOLDFRELD, 1994; SOUSA, 2016; PNEDH, 2013; SILVA, 2016; LINDGREN ALVES, 1995).

{ Grupo focal }

Conversando sobre o direito à educação superior como um direito humano para todos

Susi: *Sim! Surdo tem direito a estudar, sim! Verdade! Eticamente, penso que o surdo, tem direito a educação! Quero fazer Enfermagem para cuidar de pessoas doentes, minha tia ficou doente e eu vi o tanto que é bonito ajudar alguém doente. E também quero fazer Estética aprender a fazer maquiagem, cabelo, etc...quero fazer uma faculdade! Meu maior sonho é fazer Enfermagem! (Oralizando e em Libras)*

Samara: *Todas as pessoas têm direito de serem ensinados na faculdade a ter uma profissão, um trabalho digno no futuro. Eu penso muito em fazer Pedagogia e para ensinar Libras e educar as crianças. Acho isso muito importante! Também quero fazer Fotografia! Eu amo! (Em Libras)*

Elias: *É um direito que não é respeitado para todos não. Eu acho que não é respeitado não. Para a gente principalmente. Eu fiquei sem intérprete na minha prova como já falei antes. Foi muito ruim. Atrapalhou o meu direito a educação superior, né? E ninguém fez nada para me ajudar, perdi uma prova. Quero fazer Medicina... está difícil! (Oralizando e em Libras)*

Emanuele: *Acho que é um direito, sim! (Oralizando)*

Enocke: *Com certeza é um direito! Mas não é muito respeitado. Tem muita gente que não tem condições de fazer uma faculdade. Agora que sei que a UnB é de graça... animou mais! Os impostos que pagamos vai para lá, igual a nossa escola, né! Quero fazer Odontologia! (Oralizando)*

Ester: *É um direito humano não muito respeitado. Mas, quero fazer História, Museologia ou Medicina Veterinária. (Oralizando)*

Emanuel (descontraído): *É um direito. Respeitado, ué"! (Oralizando)*

Os sujeitos da pesquisa reconhecem que o direito à educação superior é um direito humano, que na maioria das vezes não é respeitado. Como vimos nesta pesquisa a educação superior perpassa todos os níveis de ensino em nossa legislação e nas internacionais como educação superior ou nível mais elevado de ensino. Entretanto, apesar de outras normativa brasileiras disporem sobre a educação superior como a Lei da Inclusão Brasileira, nossa CF (1988) e a própria LDBEN 9394/96 fazer referência a esse nível de ensino, não a coloca como obrigatória. Talvez essa seja causa de tantas mazelas referentes ao acesso à educação nesse nível de ensino.

O direito à educação desde DUDH (1948) era disposto como um direito, entretanto, esse reconhecimento não colocava todas as agências humanas (SILVA, 2016). As pessoas com deficiência, escravos, mulheres, e os que não tinham cidadania reconhecida, como estrangeiros. (HUNT, 2009; BOBBIO, 2004; PULINO, 2016).

Todavia, diversos autores, como Herrera Flores (2008), Sánchez Rubio (2015), Pulino (2016) e Sousa Junior (2015), ao discorrerem da DUDH (1948), uma normativa internacional que foi produzida na/pela visão ocidentalizada, não discordam de sua importância, de sua relevância como um marco histórico em Direitos Humanos. Entretanto, esses/a autores e autora reconhecem que por terem raízes no liberalismo burguês, no Iluminismo, e nos interesses de países hegemônicos, os princípios que os alicerçam: a universalidade, interdependência e indivisibilidade devem corresponder às pluralidades das diferentes necessidades culturais, sociais de cada nação.

Segundo Herrera Flores (2008) "apesar da enorme importância das normas que tentam garantir a efetividade dos direitos a nível internacional, isso não pode reduzir a elas mesmas" (p. 11, tradução nossa). Nessa mesma análise, Hunt (2009) discorre que o perigo da história, dos Direitos Humanos, ocidentalizados, resume, reduza atenda somente o mundo ocidental, por antes de se ter a DUDH (1948), outras ações de direitos humanos já existiam no oriente.

Nesse sentido, apresentam uma percepção que consideram o direito à educação a educação superior, como um desdobramento dos Direitos Humanos para as pessoas com *diferenças, para às pessoas surdas* (PULINO, 2016; STROBEL, 2009; LODI, 2005; VIGOTSKI, 1997; NASCIMENTO, 2006).

A nossa Constituição Federal de 1988, dispõe o direito à educação um direito fundamental para todos, dispondo em seus Art. 205, 206 e 208, como sendo um dever do Estado, da família e da sociedade promover a efetivação desse direito (BRASIL, 1988). Assente em nossa carta magna, em normativas internacionais, como a Declaração de Viena (1993), a Declaração de Salamanca (1994), articularam políticas públicas afirmativas educacionais.

Analizamos influências desses ordenamentos jurídicos positivados em nossa LDBEN nº 9.394/96, ao evidenciar que o direito à educação é um direito fundamental, sendo o dever do estado e da família promovê-lo. Em normativas internacionais como a Declaração de Viena (1993), em seu Art. nº 65 a educação é aporte teórico jurídico como um direito humano para pessoas surdas.

Em nossa pesquisa verificamos uma possibilidade das normativas internacionais e nacionais serem interpretadas para perspectiva de um olhar humanístico, socioantropológico. Conseguimos reconhecer o direito à educação um direito humano inalienável, para além das normativas (CANDAU, 2007; PULINO, 2016; SACAVINO, 2007; BRASIL, 2008; 2011). Esse entendimento foi possível, por meio das revisões literárias e bibliográficas sobre o estado da arte da temática que norteia.

Encontramos, nas mesmas disposições normativas, diretas e indiretas, que promovem alternativas de direitos humanizantes para o direito à educação, inclusive, à educação superior. Compreendido como direito educativo, emancipativo, formativo para autonomia, cidadania e promotor para outros direitos humanos fundamentais objetivos (materiais) e subjetivos (imateriais) para as pessoas surdas.

Conforme o PNEDH (2013) os direitos humanos serão mais eficazes à medida que a Educação em/para os Direitos Humanos fazerem parte de uma do ensino nos níveis da educação básica, da educação não formal, profissionalizante e no ensino superior.

Com esses objetivos, de ser universalizante (educação formativa, cidadã, cultura de paz, justiça social sobre os direitos humanos, para todos), PNEDH tem como um dos seus princípios "difundir a cultura de direitos humanos, incentivar formas de acesso às ações de educação em/para direitos humanos para *pessoas com deficiência*" (BRASIL, 2013, p. 19, grifo nosso).

{ Grupo Focal }

Conversamos espontaneamente em relação sobre o PAS, se fizeram esse processo de seleção e se tinham o conhecimento do direito ao intérprete de Libras durante a prova do Vestibular e do PAS.

Silvania: *Sim. Nunca fiz, mas sei que só podem ensinar as palavras das provas. Se não entende você pode chamar para explicar as palavras somente duas vezes. (Em Libras)*

Susi: *Não sabia o que era o PAS, por isso estava esperando o ENEM. Agora quero fazer o PAS. (Em Libras e oralizando)*

Ester: *Eu não preciso de interprete. Não sei Libras. Mas acho importante para os que precisam de Libras ter um intérprete. Fiz o PAS no 1º ano e fui até bem, mas no 2º ano zerei a redação! (Oralizando).*

Elias: *Fiz o PAS no 1ª ano sozinho. O Intérprete não apareceu e não deu em nada. Mas vou fazer esse ano, sim! (Oralizando)*

Samara: *Também não sabia o que era o PAS, agora com certeza vou querer fazer (Em Libras)*

Ezequiel: *Estou sabendo o que é o PAS depois que a gente conversou. Mas, não fiz ates por comodismo meu. E não sabia que tinha interprete, também, não! (Oralizando)*

Emanuele: *Não sei o que o PAS ainda direito. Se tem intérprete é bom (Oralizado)*

Enocke: *Estou sabendo depois da entrevista e da roda que fizemos. Eu acho que não preciso de intérprete, sei quase nada em Libras, mando melhor em Português. Mas, é legal para os que precisam (Apontando para seu amigo Elias).*

Emanuel: *Ainda estou em dúvida sobre o que é o PAS, mas se tem direito a um intérprete, não sei, não! (Risos)*

[...]

O momento serviu para esclarecer mais uma vez o PAS. Os sujeitos da pesquisa, como já evidenciamos não sabia como se organizava esse processo de avaliação seriada. Conversamos também que se achavam que teriam o direito a um intérprete educacional. Os que achavam que teriam colocaram regras de explicar a mesma palavra só duas vezes. Os demais ou não sabiam desse direito ou quando ciente apoiavam como uma necessidade real para auxiliar os usuários de Libras.

Como vimos no Capítulo V, o PAS é um programa de avaliação seriada da Universidade de Brasília com o intuito de melhorar o acesso a esse nível de ensino nessa instituição. Entretanto, as falas evidenciam uma disparidade de distanciamento entre esses estudantes e a universidade. O não conhecimento do PAS se alia com o próprio desconhecimento do que era a universidade para esses/as educandos/as em sua maioria. Ester e Elias conheciam a universidade justamente por já terem vivenciado esse processo seletivo nos anos anteriores.

[...]

Ao explicar que a prova do Vestibular e do PAS poderiam respeitar a questão linguística das pessoas surdas e ser em Libras.

Silvania: *Sim! É bem mais difícil entender, é bem mais difícil entender em Português. Não é fácil compreender o Português, é muito pesado e complexo. A UnB precisa ter cuidado com os surdos que são “especiais” cada um do seu jeito. Ou poderia deixar levar um amigo ouvinte junto que saiba Libras, seria mais fácil compreender. Para ouvinte a Libras e o Português, também são difíceis. É preciso um tratamento, com igualdade para todos! A UnB precisa ter a prova em Libras... está atrasada! (Em Libras)*

Susi: *Seria muito bom para nós surdos e os que precisam da Libras. Não dá para restar atenção para compreender o Português e responder. Precisam respeitar o surdo e sua língua para que possam também estudar e fazer sua faculdade. É o que eu penso. (Em libras e oralizando)*

Elias: *Nossa seria muito bom. O intérprete ficaria para ajudar se precisasse. Tem muito sinal que eles tentam ajudar. Isso pode acontecer...virar verdade (oralizando)*

Samara: *Eu queria muito que fosse em Libras. O Português para nós é muito complicado e difícil. Até deixa a gente triste por não conseguir entender. Eu amo Libras e gostaria que as pessoas aprendessem e respeitassem ela. É importante para os surdos e para eles (apontando para os outros educandos que utilizam a Libras e se autodeclararam deficientes auditivos).*

Analisamos que esses sujeitos da pesquisa, tem um aprendizado em educação para os direitos humanos, sobre processo de alteridade. Colocam em pauta a situação do outro, do ouvinte. Afirmam que se as pessoas que ouvem, tivessem que fazer processo de avaliação seletivo em uma língua não materna e nem natural, como são impostas às pessoas surdas, não seriam tratadas com equidade. O que acontece, infelizmente, com esses/as educandos/as. (CARBONARI, 2007; SKLIAR, 2015; FREIRE, 1996; 2005; PEDROZA; CHAGAS, 2016; PULINO, 2016; ZENAIDE, 2008).

Em relação à questão da tradução em Libras, conforme Lacerda (2002) ainda é necessário, mais pesquisa sobre essa temática e as ações pedagógicas desse/a profissional, sem desmerecer a relevância de sua presença para a garantia de direitos às pessoas surdas que compreendem o mundo em Libras. Nesse mote, Sylvania narra que sabe que tem direito ao intérprete de Libras, mas reconhecendo, a limitações desses, narra se não poderia levar um amigo para traduzir.

Em nossa conversa interativa sobre a importância do reconhecimento de Libras no Vestibular, no PAS da UnB, como língua oficial, todos demonstram que seria extremamente válido e importante o reconhecimento efetivo dessa língua.

{ Grupo focal }

Ao abordar sobre a questão de fazer a prova em videogravado em Libras, com auxílio de um intérprete para tirar possíveis dúvidas ou em Português com auxílio do intérprete.

Sylvania (enfática): *É bem melhor em vídeo, Libras. Penso muito em fazer faculdade! Amo muito! Gosto de Matemática e de Filosofia. Mas, penso... quero fazer duas faculdades: de Matemática e Letras Libras. Quero fazer, Letras Libras, para ensinar crianças surdas desde pequenas, é importante!* E Matemática porquê gosto muito. (Em Libras)

Samara (alegre): Seria muito bom mesmo. Ter provas em Libras! Poder olhar e compreender o que está explicando, perguntado e a gente respondendo! Eu iria amar de verdade isso. Ver respeitado o direito do surdo em utilizar a Libras (Em Libras)

Elias (tranquilo): Mas, seria como? Em Libras? Deve ser melhor do que está. É muito complicado para gente ter que fazer a prova em Português. Pior quando o intérprete falta (Oralizando)

Emanuel: Seria muito bom fazer em Libras, mas nunca fiz uma prova assim. Tem jeito? Se tiver quero fazer faculdade de informática. Só se tiver jeito! Se não for em Libras não vou querer fazer faculdade, não! É muito difícil fazer prova em Português! (Oralizando)

[...]

Depois, dessa problemática assuntada, Emanuel, me afetou positivamente com um sentimento de decepção, de inconformada. Isso produziu uma potência em meu pensar para uma ação, naquele momento da nossa conversa (MERÇON, 2009). Fez-me historicizar às suas conversas iniciais desde visitar para a pesquisa e o grupo focal inicial.

Emanuel já havia narrado no primeiro grupo focal que não sabia o que era UnB. Expliquei que é uma instituição de ensino superior, que têm várias faculdades, e que era gratuita, por muitos questionarem se precisava pagar para estudar na universidade. Expliquei, para Emanuel, e os demais presentes, que não seria um curso e, sim uma pesquisa para saber o que ele percebe (primeiro grupo focal), sente, concebe, compreende sobre os direitos humanos. E principalmente o que percebem sobre o acesso à faculdade, universidade (UnB) como um direito à educação. A minha potência tomou uma ação de contextualizar novamente, problematizando uma situação imaginária, para ele fosse o sujeito de suas informações.

Como os demais haviam compreendido que a prova, em Libras, videogravada para todos as graduações ainda era um sonho, e responderam prontamente demonstrando esse entendimento, abrimos uma conversa maior com Emanuel para que ele entendesse a proposta.

O reconhecimento da Libras como língua oficial e as disposições do Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/15 vão de encontro com a necessidade apresentadas por esses sujeitos da pesquisa e que ainda não é efetivada nas práticas para o acesso ao ensino superior.

É importante ressaltar que no Capítulo V, desta pesquisa, abordamos que tanto o PAS quanto o vestibular tradicional fazem uma apresentação do Edital em Libras. O que nos faz questionar a ausência da própria provas seletivas nessa língua.

{ Grupo focal }

Ao dialogarmos sobre o acham mais difícil para ter direito ao acesso de estudar na UnB.

Emanuel: Na UnB? Para estudar? Fazer prova em Libras... Coisa assim. Ainda não tem para a faculdade que quero, né? Só em Português é bem mais difícil para aplicar, mesmo com

intérprete. Mas, então agora que que sei o que é... quero tentar o PAS e o Vestibular .
(Oralizando)

Samara: Para ter acesso? Hummm...acho que é a prova do PAS e do Vestibular! O Português é complicado para nós. Tenho muita dúvida sobre as palavras, os significados. Os intérpretes também têm dúvidas! O Português nunca foi fácil. Já a Libras é bem mais fácil compreender! (Em Libras)

Susi: É Português não é fácil e as provas são em português, então acho que é o mais difícil! É importante ter o intérprete para ajudar, mesmo se ele não souber todas as palavras (Oralizando e em Libras).

[...]

O ‘aplicar’ tem o sentido de Emanuel "realizar", por transitar em duas línguas, ele desenvolve uma interlíngua que apoia a palavra e sentido na construção do seu pensamento, o que pode refletir diretamente, na forma da produção discursiva. (VIGOTSKI, 1997, 1999, 2000; BAKHITIN, 2006).

Nessa conversa, a presença do intérprete é percebida como um profissional relevante, onde a Libras assume a função de instrumento mediador entre os sujeitos de pesquisa e os processos de avaliações. (LACERDA, 2002; VIGOTSKI, 1997, 1999, 2000).

[...]

Depois interações mediadas, retomamos sobre o direito ao acesso no ensino superior, tendo a Libras, respeitada nos processos do Vestibular, PAS, como sendo um direito humano das pessoas surdas, como um direito fundamental social, a educação. Você, em sua opinião, percebe que a prova para educandos/estudantes com dEficiência auditiva... Para você? Imagine, sonhe! Vocês estão fazendo a prova. Deveria ser em português escrito ou em Libras?

Emanuel: *Em Libras. Eu espero que a UnB olhe para os surdos. Ajude o surdo a aprender melhor!* (Oralizando)

Samara: *Em Libras!* (Em Libras)

Susi: *Em Libras!* (Oralizando e em Libras)

Elias: *Em Libras!* (Oralizando)

Ezequiel: *Em Libras e em português escrito com ajuda do intérprete. Pois, tem sinal em Libras que a gente não sabe, e, de português também tem palavra que a gente não sabe. (Oralizando)*

Silvania: *Precisa ser em Libras. Para que os surdos tenham o direito respeitado. (Em Libras)*

Emanuele (envergonhado): *Em Libras com ajuda do intérprete nos sinais que a gente não conhece (Oralizando)*

Ester: *Para mim é melhor em português escrito. Mas como já falei, acho importante dar atenção aos que precisam da Libras. É uma forma de justiça. (Oralizando)*

Enocke: *Também concordo com ela (apontando para Ester). No meu caso seria o português mesmo.*

[...]

Por viverem na fronteira entre o mundo ouvinte e das pessoas surdas, sofre triplamente a estigmatização. Por mais que desejam fazer por considerar a prova em Libras a mais adequada, eles, ainda, não têm esse direito respeitado. Apesar de apresentar uma certa esperança em poder afirmar qual a melhor metodologia seria adequada, esses sujeitos de direito demonstraram constrangimento. Primeiramente, o deles com eles mesmos, por mostrar constrangimento em não conhecer o que era UnB, o PAS. Em segundo, relatar necessidade do professor intérprete para compreender as explicações do professor em sala. Como se pudesse escolher um ou outro. Ou a prova em Libras ou a ajuda do intérprete. Em terceiro, ele vivência nas suas relações sociais, culturais e familiares, educacionais nas *identidades fronteiriças*, nos mundos das pessoas ouvintes e das pessoas surdas na questão da língua.

Demonstram uma *celebração móvel*, de uma identidade não prefixada, mas que se desloca e transita nos espaços culturais, sociais, educacionais que lhe são inseridos (HALL, 2001). As suas conversas reclamam por um olhar dialético, de reconhecimento de educandos/as não por "destoarem" do "tidos como destoáveis", mas descobrir o preconceito que há na existência de "*diferentes dentro das diferenças*" (DOZIART, 2011). Eles e elas convivem na interculturalidades dos saberes, entretanto o espaço escolar que deveria privilegiar essas diversidades é o mesmo que reifica os seus educandos (CANDAUI, 2007).

[...]

{ Grupo Focal }

Narrativas do grupo focal com o uso do recurso videogravado que tem a Libras no Vestibular como língua na metodologia de apresentação dos enunciados.

Neste momento foi apresentado o vídeo que ao utilizar a Libras como forma de comunicação, respeitando as características da linguagem que envolve a língua de seus comunicantes. Além de, estar em conformidade com o Estatuto das Pessoas com Deficiência/Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015) seu "Art. 30 III – disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência", desde que comprovada a sua necessidade. No capítulo V, em nossos argumentos teóricos discorremos que, ainda, é a concepção fatalista da visão médica que define quem são essas educandas, apesar de termos a Lei nº 10.498/02 que dispõe uma visão socioantropológica da surdez. São os relatórios médicos e laudos audiômetros que determinam o atendimento especial.

Deixamos evidenciado em nossas argumentações que não somos contra os avanços da medicina em relação à pessoa com deficiência, mas sua ressignificação para o sujeito como uma ciência salvacionista.

Está, também, em consonância com outros documentos normativos que já explicitamos nesta pesquisa sobre o direito à educação para todos, bem como, a educação em/para os direitos humanos como uma prática para cidadania, autonomia e valorização da diversidade dentro dos espaços educacionais. (MJC/SEEDPD, 2016; BRASIL, 1988; 2002; 2005; 2008; 2011; 2013; PULINO, 2016; SOUZA JUNIOR, 2016; SOUSA, 2016; DIAS, 2007, SILVEIRA, 2017).

No início Emanuel narrou a/o apresentador/a das provas. Uma apresentadora é surda e o outro é ouvinte. (Nesse momento, educandos/as do 1º ano da escola, assistiram sem intervir no processo. A pesquisa desde início despertou o interesse desses e como seria uma forma de reflexão e promotora para uma educação em/para de inquietações eles/elas ficaram na sala de aula).

Todos se mantiveram atentos: Emanuel fazia sinais que estava compreendendo. Sylvania também, narrou em Libras diversos sinais utilizados durante o vídeo como de “*intervalo*” em Libras na prova para exemplificar que parece com o sinal de tempo de *brincar (recreio)*.

Samara, Susi, Emanuele, Elias e Ezequiel ficaram motivados, alegres e o tempo todo comentava que estava entendendo as perguntas e as respostas.

A alegria, a participação e a satisfação em compreenderem e responderem as perguntas da prova em Libras foi entusiasmante. Objetivo desta pesquisa, não era analisar o processo de avaliação seletivo apresentado, e sim, a metodologia com Libras e recursos utilizados para compreender como a/o educanda/o discorrem o seu acesso ao direito à educação superior.

Devido tal objetivo foi apresentado somente um trecho do vídeo para que o/a sujeito/a da pesquisa conhecessem o direito ao acesso ao ensino superior como um direito humano fundamental para todos, utilizando a Libras para equidade entre usuários dela com os usuários de Português. Já que como explicitamos nessa pesquisa, ambas são línguas oficiais brasileiras. Independentemente de sua condição social, ideológica e identitária através de um processo de avaliação seletivo, em Libras para as pessoas surdas, como base nas normativas brasileira que estão corpo dessa pesquisa.

O vocábulo utilizado para se referenciar a cursos de graduação foi “faculdade”, por fazer parte do vocabulário cultural daquele grupo. Bem como, ao consultar dicionários online e o dicionário de Capovilla não foi encontrado o vocábulo "graduação" para realizarmos mediações linguísticas. (VIGOTSKI, 1997; 1999; 2000; KELMAN, 2015; MADEIRO-COELHO, 2012; 2015).

Todos acompanhavam analisando as questões, verbalizando as informações do vídeo. Comentava constantemente o vídeo com a pesquisadora. A questão de como preencher as respostas que achavam estar corretas foram compreendidas. Sylvania replicava a informação de preencher as respostas nos círculos “a”, “b”, “c” e “d” admiradamente, colocava as mãos na face e expressando sua alegria de compreender, pensar, participar dando respostas.

Susi participava atentamente, realizando a linguagem em Libras para responder as questões (VIGOTSKI, 1997; 1999). Quando aproximei da tela Sylvania, rapidamente em Libras diz “*espere um momento*”, por querer conferir as respostas. A intenção ao dirigir-me para TV, não era de paralisar o vídeo antes da resposta. Entretanto, era de ficar próxima por somente um trecho do vídeo ser utilizado como exemplo.

Sylvania faz questão de perguntar se a resposta que ela mostra (a letra “d”) em Libras, era a correta. Emanuel, Susi, Enocke, Elias, Samara, Emanuele e Ezequiel também verbaliza a letra “d” e faz em Libras. A pesquisadora afirma que sim. Expliquei que após alguns segundos a mesma pergunta seria repetida novamente.

Dialogamos que ao término do 3º ano do Ensino Médio, não se acaba os estudos. É preciso pensar, sonhar em possibilidades futuras, como o direito de realizar uma faculdade, como conversado anteriormente.

Conversamos sobre a percepção que tiveram do processo avaliativo seletivo em Libras, quais os sentimentos tiveram. Conversamos e informei que não era preciso escrever naquele momento. Como professora intérprete e pesquisadora percebi o desconforto, apresentado naquele momento, de terem que escrever. Com alteridade e uma concepção voltada para a EDH, tomei essa atitude.

***Silvania:** Fácil! Olhei e observei atentamente as questões, tinha um ouvinte que traduzia em Libras as opções em “a”, “b”, “c” e “d” de um lado. No outro tinha uma surda que fazia as perguntas em Libras. Eu fiquei olhando e percebi cada pergunta e escolhia a resposta certa! Em Libras é bem mais fácil entender! Que legal!*

***Samara** (comemorando): Eu entendi! Muito bom de verdade!*

***Susi:** Como é legal! Ela é surda também (se referindo a apresentadora). Entendi tudo!*

***Emanuel** (animado/feliz): Libras e falado também... muito bom e importante. Deu para entender as perguntas. Nossa... eu iria ficar feliz em fazer uma prova assim.*

[...]

Emanuel muito confuso dizia que preferia os dois em Libras e português oral. Isso se explica pelo Vestibular, em vídeo, apresentado os intérpretes narravam em Libras com o apoio da Leitura Labial.

Analisando, as informações desses/as educandos/as, coadunamos sobre os argumentos de Chauí (2001) ao discorrer sobre a base autoritária da nossa sociedade. Segundo a autora, nossa sociedade é construída por um tecido social excludente, faz (re)produzir através de suas instituições públicas, inclusive, a universidade, perpetuação das marginalizações culturais e sociais da camada menos favorecida de nossa sociedade.

Ao assistirem o Vestibular em sua língua (Libras) narram com sentimentos, suas percepções sobre um processo seletivo que tem todas as normativas legais para ser dessa forma, independentemente do curso de graduação escolhido. (BRASIL, 1988;1996, 2015; MCJ/SEEDPD, 2016). Essa falta de alteridade de uma instituição pública de ensino gratuita implica que nossa universidade é a nossa realidade social, sim, nossa, por ser do povo e para o povo, que Chauí (2001, p. 35) denuncia "não é uma realidade separada e sim expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada".

Destarte, é preciso dialogar sobre a missão, a função da educação superior como um direito para as pessoas surdas, que também é disposto no art. 3º, afirmados na Declaração

Mundial sobre Educação Superior (1998), que aborda a igualdade de acesso nesse tipo de ensino, com enfoque às pessoas com deficiência.

Herrera Flores (2008) e Sánchez Rubio (2010; 2015) são contundentes ao discorrerem que os direitos humanos não alcançaram a todos, principalmente, por não ser interesses das classes hegemônicas determinarem os que podem ter acesso aos bens materiais e imateriais. Para esses autores, os DH estão ainda sob o júdice dos interesses dos países capitalistas que injetam sustentam uma política voltada para os seus interesses, em países como o Brasil.

As pessoas dEficientes, as pessoas surdas, ainda, não são vistas como consumidoras em potencial como exige o mercado globalizado, neoliberal, portanto, não podem deter o *status quo* de cidadão. São vistos com mascaramento de improdutivos e dependentes, se temos os que definem o que é doença (deficiência) e precisa de cura, agora com a Modernidade ou advento da pós-modernidade temos os que definem o que podem ser intelectualizados, a disputa agora é pelo conhecimento e quem ele deve libertar. (BAUMAN, 1999; PESSOTTI, 1984; TUNES, 2003; RAAD, 2007; SANTOS, 1995).

{ Grupo Focal }

Dialogamos novamente, que os cursos das faculdades que os sujeitos da pesquisa têm vontade de cursar, ainda não são disponibilizados em Libras na UnB. A partir disso, se elas e eles percebiam o Vestibular Tradicional, o PAS, adequados e justos para as pessoas surdas. Conforme apresentado no vídeo para o vestibular.

Silvania (decepcionada): *Que manda é a UnB... ela que manda!* (Em Libras)

Emanuel: *Várias faculdades sem a prova em Libras! É muito triste, não pensam em nós!* (Oralizando)

Samara: *Ainda bem uma que escolhi tem. Mas, a outra não tem! Muito envergonhoso isso!* (Em Libras)

Susi: (admirada, entusiasmada): *Precisa ter prova em Libras! Eu quero Libras, sendo utilizada em todas as provas. Ver a prova em Libras, anteriormente da Língua portuguesa precisa. Para o surdo compreender! Eu gosto! Eu quero!*

[...]

A nossa LDBEN nº 9394/96 apesar, de dispor como obrigatório a educação até o Ensino Médio, têm disposições normativas interpretativas que colocam o direito ao acesso à educação

superior como um dever do Estado, e, por tanto deve ser cumprido como em no seu Título III (do direito à educação e do dever de educar) em seu Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: "V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um", evidencia uma abertura interpretativa sobre "níveis mais elevados do ensino" que podemos considerar sendo *ensino superior*. Já que afirma sendo a educação escolar sendo composta em seu Art. 21, I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II – educação superior. Destarte, proporcionar o acesso aos níveis mais elevados de ensino, portanto, remete-se ao acesso ao ensino superior como direito à educação e dever de educar.

De acordo com Lopes (2014) ao tratar da Trajetória da Educação Inclusiva, em sua dissertação, houve importantes mudanças na LDBEN nº 9.394/96, como a substituição da expressão "necessidades especiais" pelas descrições de diferentes desenvolvimentos atípicos que se referem a pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e questão de altas habilidades. A autora, também pontua uma mudança importante no Art. 4º sobre a concepção do atendimento especializado ser transversal, ou seja, alcançar todos os níveis, etapas e modalidades na rede regular de ensino. Segundo a autora esse fato desloca a função desse serviço para ser realmente complementar. Nesse aspecto, acrescentamos em ser também suplementar de acordo com o educando.

Analizamos um reconhecimento salutar a Lei 13.146, de julho de 2015, a Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), a chamada Lei Brasileira da Inclusão (LBI), após 7 anos de o Brasil ratificar pela primeira vez, inteiramente uma declaração internacional, finalmente ela foi promulgada após 15 anos. A Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e seu Protocolo Facultativo (2006), ratificada pelo governo brasileiro por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, em consonância com a CF (1988) em Art. 5º § 3º e promulgada pelo Decreto no 6.949, de 25 de agosto de 2009 (MJC/SEDPD, 2016).

Essa lei tem como objetivo incluir a pessoa com deficiência em todo contexto social que participa. Prioriza a assegurar e garantir a essas pessoas a inclusão social e sua participação como cidadãs, sendo garantida a igualdade de acesso às oportunidades com equidade para efetivação dos seus direitos e liberdades fundamentais. Para isso, dispõe uma concepção sobre deficiência numa perspectiva biopsicossocial, que tenta equilibrar a visão naturalista com a visão eussêmica.

[...]

{ Grupo focal }

Finalizamos essas análises com as falas de Silvania (que representa os demais) sobre ao explicar que a prova poderia ser diferente e respeitar a questão linguística.

Silvania expõe: É bem mais difícil entender, é bem mais profundo entender. Não é fácil compreender o Português, é muito pesado. A UnB precisa ter cuidado com os surdos que são “especiais” cada um do seu jeito. Ou poderia deixar levar um amigo ouvinte junto que saiba Libras, seria mais fácil compreender. Para ouvinte a Libras e o Português, também são difíceis. É preciso um tratamento, com igualdade para todos (comparando as pessoas que ouvem, tivessem que fazer o PAS e Vestibular Tradicional em uma língua não natural, como as pessoas surdas que não são tratadas com equidade). A UnB precisa avançar, é necessário... está atrasada! Sem dúvida é bem melhor em vídeo, em Libras as provas do PAS e do vestibular. Essa conversa com os surdos e deficientes auditivos é muito importante! Por que mostrando a UnB, podemos apreender melhor sobre o direito de fazer a prova do PAS em nossa língua natural, apropriada para surdos!

[...]

Essas narrativas finais, da Silvania, analisamos que quando ela teve o seu direito à educação, informado, que poderia ter uma prova do Vestibular, inclusive, o PAS, em sua língua oficial e brasileira (Libras) como um direito humano fundamental, ela narra que a universidade está atrasada. Desabafa que os intérpretes poderia ser seus amigos de convivência durante as provas, por não confiar na tradução oferecida. Com sentimento de empatia argumenta que para os ouvintes a Libras também é difícil. Ela passa a ter uma produção consciente de sua cidadania e tece críticas, que em nossas perspectivas são relevantes para ser um paradigma na história da educação de pessoas surdas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As histórias da educação das pessoas surdas são engendradas por dicotomias entre sua condição de humano e *ahumano*. Com mascaramentos que eram forjados por contextos filosóficos, epistemológicos, antropológicos, econômicos e religiosos. Contudo, não podemos negligenciar esses, apesar de suas contradições construíram essa história. As atrocidades, genocídios dos séculos passados, para os que sofreram não têm como ser reparadas. Devem ser visibilizadas, historicizadas e recontadas, com a maior participação das pessoas surdas. Esse movimento de deslocar para o passado e verificar os acertos e erros gesta nos agentes das histórias um empoderamento sobre o seu "eu" que promove a produção de um "nós".

Essas ações violatórias foram no mínimo aberrações de seres humanos contra humanos/as. Entretanto, os Direitos Humanos, por meio da Educação em/para os Direitos humanos podem ser um aporte teórico fundamental para promover a reparação da violação dos direitos sociais fundamentais, como o direito à educação para essa nova geração de pessoas surdas.

O contexto religioso, apesar de fortes críticas que são verídicas, sobre a concepção fatalista sobrenatural que causaram o sofrimento de muitas pessoas surdas, também devem ser vistos como um erro. Entretanto, como uma dialética dicotômica, teve religiosos como L'Epée reconhecido pelos próprios surdos como um humano que por olhar macro para sua época reconheceu nesses a sua língua dos surdos com valor, antes da ciência (epistemológico) com Stokoe (1960) comprovar o *cientificamente testado* para validar a condição de humano, de comunicar em Língua de Sinais Americana, e, portanto, pensar. A ciência sem dúvida tem a sua importância, mas ela não pode determinar o humano do *ahumano*. Ela deve promover a produção de conhecimento como uma atividade humana e para todos, e não ser determinista, eugenista, discriminadora, rotuladora. Ela deve servir aos interesses da humanidade para sua equidade.

Nesse sentido, com um olhar humano, para promoção de um novo ser humano, dialético, Lev Seminióvic Vigotski rompeu com uma época, produziu um paradigma ao analisar o processo de desenvolvimento da criança que destoa biologicamente, ditos normais. Aquelas possuem peculiaridades no desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores, que ocorrem nas mesmas leis gerais de desenvolvimento de qualquer criança. Entretanto, elas por meio de caminhos de rodeios/alternativos desenvolvem.

As *deficiências secundárias* são sobreestrutura dos processos de desenvolvimento que acontecem devido ao exílio social que são submetidas, por preconceitos culturais, barreiras

atitudinais, físicas, linguísticas (pessoas surdas). Em alternativa para que ocorra os processos de desenvolvimentos, Vigotski (1997; 1999; 2000) postula como analisamos nessa pesquisa alguns princípios de sua Teoria Histórico-Cultural (compensação social, mediação simbólica, caminhos de rodeios/alternativos, processos de desenvolvimento funções psicológicas superiores: pensamento/linguagem; sentido/cognição, atenção/memória). Estas, por sua vez, estão intrinsecamente relacionadas à linguagem/pensamento que fundamentou a retirada da pessoa surda do exílio asilar para a escola especial.

A teoria de Vigotski (1997; 1999; 2000) contribui nos dias atuais para educação de pessoas surdas, alinhada as subjetividades de seu seguidor González Rey que promoveu os sentidos estudados por Vigotski (1997). Contudo, essa teoria deveria ser mais discutida, dialogada e analisada para promover uma educação de qualidade para as pessoas surdas.

Nessa pesquisa, analisamos que, apesar dos avanços tenham sido conquistados por meio de movimentos sociais, lutas por vários seguimentos, a Língua de Sinais Brasileira (Libras), sejam reconhecidos em normativas, declarações, a história da educação das pessoas surdas corre um iminente perigo de repetir suas violações, só que de maneira mais cruel e especializada.

Em nome da suposta educação dos surdos, grandes embates entre estudiosos, pesquisadores colocaram a Língua de Sinais em condição de periculosidade para educação de surdo. Se antes tínhamos Oralismo X Gestualismo, agora temos Oralismos X Bilíngüismos e similitude Escolas Inclusivas X Escolas Bilíngües, e com a Modernidade, que forja a necessidade do sujeito pós-moderno as *celebrações móveis* desses em diferentes funções, ainda, surge uma dicotomia entre Surdos X dEficientes auditivos. Essas dicotomias não são tão ruins, como parecem. São piores, ao invés de nos preocupar em emancipar a educação da pessoa surda, contemplando a dialética entre os Surdos/dEficientes auditivos, abordagens, vertentes, métodos tornam-se rivais e invisibiliza a pessoa humana surda, replicando a história.

Assusta-nos, é que a educação das pessoas surdas, permanece sob a vontade de pessoas ouvintes, exclusivamente. Isso não pode percebido como algo negativo, todos nós precisamos viver em uma sociedade inclusiva. A questão é a hegemonia de uma *diferença sobre a outra diferença*. Nós, ouvintes, também somos diferentes!

Ao analisarmos as informações e todo o processo de produção dessa pesquisa, verificamos que esse/a sujeito/a inicialmente não sabiam expressar em sua língua o que era UnB, não por questões linguísticas de não conhecerem o vocábulo, mas pela indiferença, distanciamento entre o Ensino Médio e a Universidade de Brasília. Para narrarem suas percepções sobre Direitos Humanos, primeiramente foi primordial realizar uma interação

dialógica. Após, essas medições simbólicas resumiram aos direitos sociais que no seu cotidiano tinham acesso.

É importante dissertar que durante o processo de produção desta pesquisa foi possível analisar uma prática em Educação em Direitos Humanos. À medida que ela começou a compreender os seus direitos humanos, com empatia se coloca na identidade dos intérpretes onde a Libras é uma segunda língua, com alteridade ela motiva o seu amigo a participar da pesquisa, que seria importante para o futuro da educação deles e dos surdos.

O direito à educação foi propositivamente evidenciado, entretanto desconheciam que a Libras é uma língua oficial e por isso tem o direito a ter o acesso ao ensino superior com essa língua no Vestibular. Nesse tocante, percebem a universidade como onipotente que oferece somente para um curso. Uma das narrativas da sujeita foi "*UnB é que manda... Ela manda*". Ao mesmo tempo, ela deseja fazer o curso que tem a Libras como língua de acesso e outro que não tem. Ele deseja fazer uma graduação que, também, não tem a Libras como acesso.

Foi uma pesquisa qualitativa que mexeu muito com as minhas expectativas enquanto pesquisadora. Pensei que a realidade dos educandos que também tinha contato como professora de Sala de Recursos e como professora intérprete estaria em um processo de ensino-aprendizagem mais desenvolvido do que analisamos.

Todavia, foi além de uma pesquisa qualitativa comum. Ela evidenciou que esse/a educando sonha, deseja, tem vontade de fazer uma faculdade. Há presença de esperança, de acolhimento na escola que estudam. Ele e ela são um pequeno *corpus* que não podem falar por toda realidade da atual educação de pessoas surdas, mas são único e única, são humano e humana que esperam com altivez o acesso ao direito à educação superior pelo reconhecimento de sua língua.

Nesse sentido, essa pesquisa ampliou os nossos questionamentos. Será que é uma escolha mais assertiva esperar as pessoas surdas "dominarem" sua língua natural para terem acesso ao conhecimento acadêmico que não pode ser para todos? Por que não promovemos o acesso desses educandos e educandas pelo o Vestibular Tradicional, pelo o PAS em Libras e "libertemos" esses/as sujeitos/as de direito para terem uma formação emancipatória, cidadã, para uma vida com autonomia de escolher, discutirem, promover propostas pedagógicas e metodológicas ao nosso lado, ao invés de ser sob nossas ações? Será que não estamos reproduzindo uma dominação mais especializada por conhecermos um pouco a sua língua natural? Será que não estamos os/as considerando mascaradamente, ainda, como incapazes, inválidos/as, *deficientes* e por isso temos receio de abrir as portas do academicismo?

Por fim, após essa pesquisa, acreditamos que mesmo sendo um excelente professor/a de pessoas surdas, não somos professor/a pessoa surda. Acreditamos que somente com o empoderamento com uma EDH que nos permita reconhecer a diversidade como um privilégio humano, que a diferença nos constitui e que todos têm o direito à educação superior, e os tempos áureos da educação de pessoas surdas ocorreram somente quando esses eram sujeitos de sua educação.

Para nos desacomodar e nos inconformar, como percebem os/as educandos/as que estão em nossa universidade, quais são cursos que frequentam? Se sentem incluídos?

Consideramos em última análise, que ter somente um curso na UnB, com essa metodologia que utiliza a Libras como meio da linguagem como medição simbólica linguística, para o Vestibular, é um avanço, mas não dá conta das subjetividades humanas que cercam a pessoa humana surda.

"Se falamos de pessoas deficientes é por que elas estão excluídas do processo de escolarização (p. 9)". Parafrazeando Tunes (2003), se ainda falamos de Surdos/as e dEficientes auditivos/os é por que eles/as estão excluída do processo de escolarização. Nesse ínterim, acreditamos que com direito à educação, respeitando as pessoas surdas a terem o direito ao acesso à educação superior como um direito humano. Produziremos e produzirão conhecimento científico com sua participação, propostas pedagógicas e metodológicas mais relevantes, e ao pesquisarmos esses/as humanos/as narraremos, pesquisaremos, pesquisarão em suas e nossas produções científicas, nas suas bibliografias, por seus nomes, pois eles/elas estarão dentro dos espaços acadêmicos em equidade com os pesquisadores ouvintes.

Nós ouvintes brasileiros temos o direito ao acesso ao ensino superior realizando o processo seletivo em nossa língua natural (Língua Portuguesa) e ainda fazemos avaliações em língua não oficiais (inglês, espanhol, francês). Já as pessoas com surdez brasileiras têm sua língua natural reconhecida (Língua Brasileira de Sinais), mas têm que participar desse mesmo processo seletivo, realizando-o sem ser em sua língua natural (Libras) e submeter à "concessão de direito" de ter um intérprete de sua própria língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Dicionário de Filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 1210 p.

AMORIM, A. C. F. **Surdez e biculturalidade**: um estudo sobre o autoconceito a partir das interações surdo-surdo e surdo-ouvinte. Brasília, 2013 (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília.

ARANHA, M. S. F. Paradigmas da Relação da Sociedade com as Pessoas com Deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Brasília, Ano XI, n. 21, março, 2001. pp. 160-173.

ARANHA, M. L. de A. **Filosofia da educação**. São Paulo: Moderna, 1989.

ARCOVERDE, R. D. L. Dos desencontros com a linguagem escrita a um encontro plurilinguístico. In: DORZIAT, A. et al. **Estudos surdos: olhares diferentes**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

BACHELARD, G. **A filosofia do não; O novo espírito científico; A poética do espaço**. Sel. de textos de José Américo Motta Pessanha. Tradução de Joaquim José Moura Ramos. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os Pensadores)

_____. **A água e os sonhos**: Ensaio sobre a imaginação da matéria. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BARROCO, S. M. S. **A Educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais**. São Paulo, 2007 (Tese de Doutorado). UNESP de Araraquara.

BAUMAN, Z. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BENEVIDES, Maria Victoria. **Cidadania e direitos humanos**. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. IEA/USP. 2012. Disponível em <www.iea.usp.br/artigos>. Acesso em: 19 de jan. 2017.

BOBBIO, N. **A Era dos direitos**. Nova Ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias – uma Introdução ao estudo de Psicologia**. 8ª ed. São Paulo: Ed. Saraiva, 1995.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Trad. de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. (Coleção Memória e Sociedade)

BRASIL. Secretaria Nacional de Promoção do Direitos da Pessoa com Deficiência. In: **CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA**. Brasília: Secretaria dos Direitos Humanos, 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Relações interpessoais: abordagem psicológica** [Regina Lúcia Sucupira Pedroza]. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2006.

_____. _____. Secretaria de Educação Especial. **Marcos político-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: SEE, 2010.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007, 76 p.

_____. _____. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2013, 76 p.

_____. **Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 12 jul. 2016.

_____. **Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras – e dá outras providências. Brasília, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 12 jul. 2016.

BURGESS, R. **A pesquisa de terreno: uma introdução**. Trad. de Eduardo de Freitas e Maria Inês Mansinho. Oeiras: Celta Editora, 2001.

CANDAU, V. M. (Org.). **Reinventar a escola**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007a.

CANDAU, V. M. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: SILVEIRA, R. M. G. et al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007b.

_____. **Interculturalidade e educação escolar**. DHNET [online]. (S/D). Disponível em <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau_interculturalidade.html> Acesso em 22 de jan. 2017.

CARVALHO, J. M. de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CAVALCANTE, A. V. **O preconceito da deficiência no processo de inclusão escolar**. Brasília. (Dissertação (Mestrado em 2004). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília-UnB.

CHAGAS, J. C. **Psicologia escolar e gestão democrática**. Uma proposta de atuação em escolas públicas de educação infantil. Brasília, 2010 (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília: Instituto de Psicologia.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.

- CLÍMACO, J. **Discursos jurídicos e pedagógicos sobre a diferença na educação especial**. Buenos Aires, 2010 (Dissertação de Mestrado). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- CODEPLAN. **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – PDAD**. Brasília, 2015. Disponível em: <www.codeplan.df.gov.br>. Acesso em 08 jun. 2016.
- COELHO, O.; CABRAL, E.; GOMES, M.D.C. Formação de surdos: ao encontro da legitimidade perdida. **Revista educação, Sociedade & Cultura**, Porto, n. 22, p. 153-181, 2004. Disponível em <<http://www.fpce.up.pt/ciie/?q=publication/revista-educa%C3%A7%C3%A3o-sociedade-culturas/edition/educa%C3%A7%C3%A3o-sociedade-culturas-22>>. Acesso em: 10 mar. 2017.
- COMPARATO, F. K. **Fundamento dos direitos humanos**. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, 1998. Disponível em <www.iea.usp.br/artigos>. Acesso em: 10 ago. 2016.
- CORDEIRO, R. L. **Dimensões subjetivas de professores de uma escola pública do Distrito Federal no contexto da Educação Inclusiva**. Brasília, 2015 (Dissertação de Mestrado) Universidade de Brasília, Faculdade de Educação.
- DELARI JUNIOR, A. **Vigotski: consciência, linguagem e subjetividade**. Campinas: Alínea, 2013.
- DESLOGES, P. A deaf person's observations about a elementary course of education for the deaf. In: LANE, H. E PHILIP, F. **The deaf experience: classics in language and education**. Tradução do original francês para o inglês de Philip, F. Cambridge, Massachusetts e London: Harvard University Press, 1984. (Texto publicado originalmente em francês em 1779).
- DIAS, A. A. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. In: SILVEIRA, R. M. G. et al. **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.
- DIAZ, Antonio Leon Aguado. **Historia de las deficiencias**. Escuela Libre Editorial, Madrid, 1995.
- DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. Deficiência, direitos humanos e justiça. **Revista Internacional de Direitos Humanos**, 2009. 65-77.
- DINIZ, Debora. **O que é deficiência**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.
- DI NUBILA, H. B. V. **Aplicação das classificações CID-10 e CIF nas definições de deficiência e incapacidade**. São Paulo, 2007. 182 f. Tese (Doutorado em Saúde Pública) Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo.
- DORZIAT, A., et al. **Estudo surdos: diferentes olhares**. Porto Alegre: Mediação, 2011.
- DUARTE, N. **Vigotski e o aprender a aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. 4ª ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão** (R. Ramalhete, Trad., 20ª ed.). Petrópolis, 1999.

_____. **A microfísica do poder**. 21ª ed. Trad. de R. Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2003 (trabalho original publicado em 1979).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GALVÃO, L. F. **Que(m) nomeia a deficiência?**. São Paulo, 2011. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde->>. Acesso em 12 de dezembro de 2015.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, H. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1998.

GÓES, M. C. R. **Linguagem, surdez e educação**. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. São Paulo: Plexus Editora, 1997.

_____. _____. São Paulo: Plexus, 2002.

GOMES, M. D. C. F. **A reconfiguração política da surdez: entre os discursos identitários e os discursos de regulação**. Porto, Portugal, 2012 (Tese de Doutorado) Universidade do Porto.

GONDIM, S. M. G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, v. 12, n. 24, p. 149-161, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n24/04.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2015.

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2010.

GONZÁLEZ REY, F. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. [s.l] 2005.

GUGEL, M. A. **Pessoas com deficiência e o Direito ao Trabalho**. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007.

GUI, Roque T. **Grupo focal em pesquisa qualitativa aplicada: intersubjetividade e construção de sentido**. RPOT, v. 3, n. 1, p. 135-160, jan./jun. 2003. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/rpot/article/view/7071/6544>>. Acesso em 1º maio 2015.

HABERMAS, J. **Conhecimento e interesse** (J. N. Heck, Trad.). Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987 (trabalho original publicado em 1968).

HELLER, A. (1929) **O cotidiano e a história**. Tradução de Calos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 10ª ed. São Paulo: Paz Terra, 2014.

HERRERA FLORES, J. **A (re)invenção dos direitos humanos**. Trad. de C.R.D. Garcia et al. Florianópolis: Fundação Boiteux; IDHID, 2009.

HONORA, M. **Inclusão educacional de alunos com surdez: concepções e alfabetização: ensino fundamental, 1º ciclo**. São Paulo: Cortez, 2014.

HOUAISS, A. VILLAR, M. S.; FRANCO, F. M. M. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

HUNT, L. **A invenção dos direitos humanos: uma história**. Trad. de Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

JANNUZZI, G. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. Rio de Janeiro, J. Zahar, 1996. 3ª Edição.

KELMAN, C. A.; SOUZA, M. A. Sociedade, educação e cultura. In: MACIEL, D. A; SILVIANE BARBATO. **Desenvolvimento humano, educação, inclusão social**. 2ª ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2015.

_____. A pessoa com surdez na escola. In: MACIEL, D. A; SILVIANE BARBATO. **Desenvolvimento humano, educação, inclusão social**. 2ª ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2015.

KUHN, T. S. (1962). **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

LACERDA, C. B. F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação de surdos. **Caderno CEDES**, 1998.

_____. O Intérprete educacional de língua de sinais no Ensino Fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades. In: **Letramento e Minorias**. LODI, A. C. B. et al. (Org.). Porto Alegre: Mediação, 2002.

LANE, H. E PHILIP, F. **The deaf experience: classics in language and education**. Tradução do original francês para o inglês de Philip, F. Cambridge, Massachusetts e London: Harvard University Press, 1984. (Texto publicado originalmente em francês em 1817).

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIDGREN ALVES, J. A. L. 1995: os direitos humanos em “sursis”. **Lua Nova**, n. 35, p. 149-165, 1995. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n35/a07n35.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2016.

LODI, A. C. B. Plurilingüismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 409-424, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022005000300006&script=sci_abstract> Acesso em 8 de mar. 2017.

LOPES, M. C. Escola Bilíngue para Surdos. In: LOPES, M. C. et col. (Orgs.). **Cultura surda & Libras**. Editora Unisinos, 2012.

LOPES, M.; VEIGA-NETO, Alfredo. Marcadores culturais surdos. In: VIEIRA-MACHADO, Lucyenne Mattos; LOPES, Maura Corcini (Orgs.). **Educação de surdos: políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2010.

LORDELO, L. R. A crise na Psicologia: análise da contribuição histórica e epistemológica de L. S. Vigotski. **Psicologia: teoria e pesquisa**. 2011 (out./dez.) 27(4), 537-544, Universidade Federal da Bahia. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722011000400019&script=sci_arttext>. Acesso em 10 mar. 2017.

LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral**. Introdução Evolucionista à Psicologia. Vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

_____. Vigotski. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2012. pp. 21-38.

MADEIRA-COELHO, Cristina Massot. Linguagem, fala e audição nos processos de aprendizagem: desafios e estratégias. In: MITJÁNS MARTINEZ, A.; TACCA, M. C. V. R. (Orgs.). **Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011. cap. 6.

_____. Sujeito, Linguagem e Aprendizagem. In: MITJÁNS MARTINEZ, Albertina; TACCA, Maria Carmen Villela Rosa (Orgs.). **A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009. cap. 2.

_____. Inclusão escolar. In: MACIEL, D. A.; BARBATO, S. **Desenvolvimento humano, educação e inclusão social**. 2. ed. rev. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2015.

MADRUGA, S. **Pessoas com deficiência e direitos humanos: ótica da diferença e ações afirmativas**. São Paulo: Saraiva, 2013.

MAGENDZO, A. Alteridade y diversidad: componentes fundamentais de la educación em derechos humanos. In: _____. **De miradas y mensajes a la educación em derechos humanos**. Santiago: LOM Ediciones, 2004.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MCCOWAQUIN, T. A base conceitual do direito universal à educação superior. **Conjectura: Filosofia e Educação**. 2015, v. 20, n. esp., p. 155-182. Caxias do Sul. Disponível em:

<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/3655/pdf_440>. Acesso em: 12 ago. 2016.

MERÇON, J. **Aprendizado ético-afetivo**: uma leitura spinozana da educação. São Paulo: Alínea, 2009.

MICHEL, M. H. **Metodologia e pesquisa científica em Ciências Sociais**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MIRANDA, Wilson de Oliveira. **Comunidade dos surdos**: olhares sobre os contatos culturais. Rio Grande do Sul, 2001 (Dissertação de Mestrado) UFRGS.

MONTEIRO, R. M. G. **Surdez e identidade bicultural**: como nos descobrimos surdos? Brasília, 2014 (Dissertação de Mestrado) Universidade de Brasília.

MORIN, E. **O paradigma perdido**: a natureza humana. Paris: Seul, 1973.

NASCIMENTO, L. C. R.: Um pouco mais da história da educação dos surdos, segundo Ferdinand Berthier. In: **ETD – Educação Temática Digital**. 7 (2006), 2, pp. 255-265. Disponível em <<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-101756> >. Acesso em 25 fev. de 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. Declaração e Programa de Ação de Viena. In: **Conferência Mundial sobre Direitos Humanos**, Viena, 14-25 de junho de 1993.

PADDEN, C.; HUMPHRIES, T. **Deaf in américa**: voices from a culture. Cambridge: Harvard University, 2000.

PATTO, M. H. S. DH e a atuação na educação. Em: **Os direitos humanos na prática profissional dos psicólogos**. [versão eletrônica] Brasília, 2003. pp. 13-15.

_____. **A produção do fracasso escolar** – histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PEDROZA, R. L. S. Relações interpessoais abordagem psicológica. In: CURSO TÉCNICO DE FORMAÇÃO PARA OS FUNCIONÁRIOS DA EDUCAÇÃO/PROFUNDACIONÁRIOS [Versão Eletrônica]. 2008. Brasília: Universidade de Brasília, Ministério da Educação e Secretaria de Educação Básica.

PEDROZA, R. L. S.; CHAGAS, J. C. Direitos humanos e o Projeto político-pedagógico. In: PULINO, L. H. C. Z. et al. (Orgs.). **Educação em e para os direitos humanos**. Brasília: Paralelo 15, 2016.

_____. **Freud e Wallon**: contribuições da psicanálise e da psicologia para a educação. Brasília, 1993 (Dissertação de Mestrado) Universidade de Brasília.

_____. **A psicologia na formação do professor**: uma pesquisa sobre o desenvolvimento pessoal de professores do ensino fundamental. Brasília, 2003. (Tese de Doutorado) Universidade de Brasília.

PEQUENO, M. Ética, Educação e Direitos Humanos. In: ZENAIDE, M. N. T. et al. **Direitos Humanos: capacitação de educadores**. João Pessoa: Editora Universitária-UFPB, 2008.

PERLIN, G. T. T. Identidades Surdas. In: SKLIAR (Org.) et al. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2015.

_____. **O ser e o estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade**. Porto Alegre, 2003. (Tese de Doutorado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

PERLIN; MIRANDA, WILSON. Surdos: o narrar e a política. In: Estudos Surdos – Ponto de Vista: **Revista de Educação e Processos Inclusivos**, nº 5, UFSC/ NUP/CED, Florianópolis, 2003.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. SP: EDUSP, 1984.

PIMENTEL, S.C. **Estudantes com deficiência no Ensino Superior: construindo caminhos para desconstrução de barreiras na UFRB**. Cruz das Almas/ BA: NUPI, PROGRAD, UFRB, 2013.

PINO, A. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e o seu papel na explicação do psiquismo humano. **Cadernos Cedex**. 1991, 24(2), 32-43.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil, repercussões no campo educacional**. Brasília, 2010. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de Brasília.

PULINO, L. H. C. Z. Tornar-se humano e os direitos humanos. In: PULINO, L. H. C. Z et al. (Orgs.). **Educação em e para os direitos humanos**. Brasília: Paralelo 15, 2016.

QUADROS, R. M. (Org.) **Estudos surdos I**. Petrópolis: Arara Azul. 2006.

QUADROS, R. M. D.; KARNOPP, L. B. **Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.

RAAD, I. L. F. **Deficiência como iatrogênese: a medicina, a família e a escola como cúmplices no processo de adoecimento**. Brasília, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Brasília.

RABENHORST, E. R. O que são direitos humanos? In: ZENAIDE, M. N. T. et al. **Direitos Humanos: capacitação de educadores**. João Pessoa: Editora Universitária-UFPB, 2008.

RUBIO, D. S. **Encantos e desencantos dos direitos humanos: de emancipações, libertações e dominações**. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2014.

SÁ, N. R. L. **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo: Paulinas, 2006.

SACAVINO, S. Direito humano à educação no Brasil: uma conquista para todos/as? In: SILVEIRA, R. M. G. et al. **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

SACKS, O. **Vendo Vozes**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SALVAGNI, J. M. **A formação de cuidadores de uma instituição de pessoas com deficiência: o cuidado enquanto meio de transformação social**. Brasília, 2014. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania). Universidade de Brasília.

SANTOS, B. S. (Org.). **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, B. S. A construção multicultural da igualdade e da diferença. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, Rio de Janeiro: Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 4 a 6 de set. (Conferência), 1995a.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. Coimbra. Edições Afrontamentos, 1995b.

_____. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. S. Paulo: Cortez, 2006.

SASSAKI, R. K. Portadores de deficiência ou pessoas com deficiência? In: CURSO DE SASSAKI, R. K. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, a. 5, n. 24, p. 6-9, jan./fev. 2002.

_____. Como chamar as pessoas que têm deficiência. São Paulo, 2005.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, 15(45). 2010 (set. dez). Recuperado em 03 de maio, 2017, em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/02>.

SEVERINO, A. J. **Filosofia**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério 2º Grau. Série Formação Geral).

SILVA, C. M. **Processos de escolarização no Distrito Federal: o que dizem os profissionais da escola sobre a inclusão de surdos?** Brasília, 2014. 83 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília.

_____. **Processos de escolarização no Distrito Federal: o que dizem os profissionais da escola sobre a inclusão de surdos?** Brasília, 2014 (Dissertação de Mestrado) Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia.

SILVA, V. Educação de surdos: uma releitura da primeira escola pública para surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880. In: QUADROS, R. M. de (Org.). **Estudos surdos I**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006. pp. 14-37. Recuperado em 13 janeiro, 2015, de http://editora-arara-azul.com.br/portal/media/k2/attachments/partea_1.pdf

SILVA, L. H. et al. (Orgs.). **Novos mapas culturais: perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.

SILVA, Otto Marques. **A epopéia ignorada**: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: CEDAS, 1987.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. Capítulo 2. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVEIRA, R. M. G. et al. **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

SILVA, S. A. S. Conhecendo um pouco da história dos direitos humanos para reconhecer o direito à educação de surdos. In: MACEDO, A. et al. (Orgs.). **Direitos Humanos** – diversas abordagens. Rio de Janeiro: Câmara Brasileira de Jovens Escritores, 2016.

SKLIAR, C. **La Educación de los sordos**: una reconstrucción histórica cognitiva y pedagógica. Mendoza: EDIUNC, 1997.

_____. Os estudos em Educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR C. (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2015a.

_____. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. In: _____ (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2015b.

SLOMSKI, V. G. **Educação Bilíngue para surdos**: concepções e implicações práticas. Curitiba: Juruá, 2010.

SOARES, M. A. L. **A educação do surdo no Brasil**. Campinas: Autores Associados/Bragança Paulista, 1995.

SOUSA JUNIOR, J. G. Algumas questões relevantes para a compreensão dos direitos humanos: problemas históricos, conceituais e de aplicação. In: PULINO, L. H. C. Z. et al. (Orgs.). **Educação em e para os direitos humanos**. Brasília: Paralelo 15, 2016.

SOUSA, N. H. B. Retrospectiva histórica e concepções da educação em e para os direitos humanos In: PULINO, L. H. C. Z. et al. (Orgs.). **Educação em e para os direitos humanos**. Brasília: Paralelo 15, 2016.

SOUZA, R. M. Intuições "linguísticas" sobre a Língua de Sinais, nos séculos XVIII e XIX, a partir da compreensão de dois escritores surdos da época. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, 19(2), 329-344. 2003.

_____. **Que palavra que te falta?** Linguística e educação: considerações epistemológicas a partir da surdez. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

STOKOE, W. **Sign and Culture**: a Reader for Students of American Sign Language. Maryland: Linstok Press, 1960.

STROBEL, K. **A história da educação dos surdos**. Florianópolis: UFSC, 2009.

STUMPF, M. R. Mudanças estruturais para uma inclusão ética. In: Quadros, R. M. **Estudos Surdos III**. Petrópolis: Arara Azul, 2008. p. 14-29.

TAVARES-SANTOS, V. Subjetividade e processos de comunicação de dois jovens surdos estudantes da SEDF. Brasília, 2016 (Dissertação de Mestrado) Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

TAVARES-SANTOS, V.; MADEIRA-COELHO, C. M. **Significados e sentidos sobre a formação de uma cidade: o olhar de estudantes surdos e seus familiares**. ISCAR – Brasil. São Paulo: [s.n.]. 2014.

TERMINOLOGIA SOBRE DEFICIÊNCIA. Praia Grande: Prefeitura Municipal, Seduc, ago. 2008.

THOMA, A. S. Surdos: esse "outro" de que se fala a mídia. In: SKLIAR (Org.) et al. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2015.

TOSI, G. **10 Lições sobre Bobbio**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016 (Coleção 10 Lições).

TULESKI, S. C. Em defesa de uma leitura histórica da teoria vigotskiana. In: FACCI, M. G. D; TULESKI, S. C.; BARROCO, S. M. S. (Orgs.). **Escola de Vigotski: contribuições para a Psicologia e Educação**. Maringá: Editora Eduem, 1999. pp. 35-62.

TUNES, E. Por que falamos de inclusão?. *Linhas críticas*, 2003, 9 (16), 5-12.
_____. **Incluir quem, por que e para quê? a dimensão ética da inclusão**. XII Encontro Regional de Psicopedagogia, Goiânia/GO, 2002.

TUNES, Elizabeth; BARTHOLO, Roberto dos S. J. O trabalho pedagógico na escola inclusiva. In: TACCA, M. C. V. R. (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006. p. 129-148

UNITED NATION EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION – UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação. In: **CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO SUPERIOR**, Paris, 9 de outubro de 1998 Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>>. Acesso em 12 ago. 2016.

WANDERER, A. **Violência intrafamiliar contra pessoas com deficiência: discutindo vulnerabilidade, exclusão social e as contribuições da psicologia**. Brasília, 2012, 171 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília.

VIOLA, S. E. A. Direitos Humanos no Brasil: abrindo portas sob neblina. In: SILVEIRA, Rosa. M. G. et al. **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4ª ed. (J. Cipolla Netto et al., Trad.). São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Obras Escogidas: fundamentos da Defectologia.** Madrid: Visor Distribuciones, 1997.

_____. **Teoria e método em Psicologia.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. O significado histórico da crise na Psicologia. In: L. S. VYGOTSKI. **Teoria e método em Psicologia.** São Paulo: Martins Fontes, 1999. pp. 203-247.

_____. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade.** Campinas, 2000. p. 21-44. Recuperado em 16 agosto, 2012, de <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a02v2171.pdf>.

_____. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Obras Escogidas II – Pensamiento y Lenguaje: conferencias sobre Psicología.** Madrid: Machado Libros, 2014.

WERNECK, C. **Manual sobre desenvolvimento inclusivo.** Rio de Janeiro: WVA, 2005.

WRIGLEY, O. **The politics of deafness.** Washington, D. C.: Gallaudet University Press, 1996.

ZANELLA, A. V. **Vygotsky: contexto, contribuições à psicologia e o conceito de zona de desenvolvimento proximal.** Itajaí: Editora Univali, 2014.

ZENAIDE, M. N. T. et al. **Direitos humanos: capacitação de educadores.** João Pessoa: Editora Universitária-UFPB, 2008.

ANEXO A – POR UM PHIL

Ei, você que está seguindo o *Por um Phil*. Você sabe quem está por trás dessa história? Meu nome é Carolis, eu tenho 20 anos, moro em Brasília. Sou graduada em *Design Gráfico*. Desde pequena, sempre fui de inventar histórias, personagens, para interagir comigo. No entanto, conforme fui crescendo, perdi o encantamento pela arte, por tanto falarem, que isso não me daria futuro! Mas, vocês querem saber de uma coisa? Eu nunca deixei de desenhar e alimentar minha mente criativa.

Foi então, que a personagem, Phil, surgiu na minha vida! Ele, nada mais é do que a representação de quem eu sou em um Universo Paralelo. Isso mesmo! Eu sou o Phil. Acredito que cada um de nós, constituímos, um pouco dele, em nossa imaginação!

E vocês sabem quem é Samba? Samba é, filhotinha de zebra, ingênua e agitada, homenageia a minha amável irmã, de seis anos. A diferença de idade entre eu minha irmã, é representada na *diferença* de espécie nas personagens.

Por um Phil conta a história de uma amizade diferente de todas que vocês já viram! Todas as variações de humor do Phil são reais, humanas, expressadas com todo coração, através de traços simples. É uma história para todas as faixas etárias, nacionalidades e nacionalidades, em outras palavras, tem como princípio ser *universal*, no sentido de alcançar todos/as as/os seres humano/as.

Eu sempre quis explorar o mundo, conhecer pessoas novas e estar em vários lugares ao mesmo tempo. *Por um Phil* viaja o mundo inteiro, com a ajuda das minhas amigas e dos meus amigos, que o levam e revelam fotos de lugares incríveis! Ah! Elas e eles postam na página da rede social que criei.

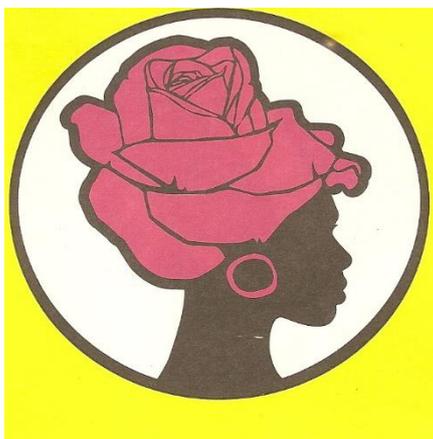
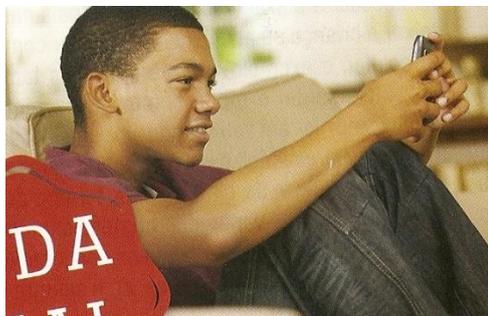
Dessa forma, com as minhas ilustrações, *Por um Phil*, que eu posso ser o que eu quiser! É incrível, concordam? Por que, assim, como o *slogan*, que eu criei para o Phil, vivêncio em minha vida: "*No meu mundo, quem cria o mundo sou eu!*". Compartilho esse meu sonho com você! Está disposto a ajudar-me a repassar essa corrente de afeto? Claro que sim, não é mesmo! Então vamos, mãos a teclar! Gentilmente marque seus/suas amigos/as, neste post e os convidem para conhecer o meu Universo, onde cada novo Phriend⁴⁸ será uma nova experiência, um novo capítulo para essa história.

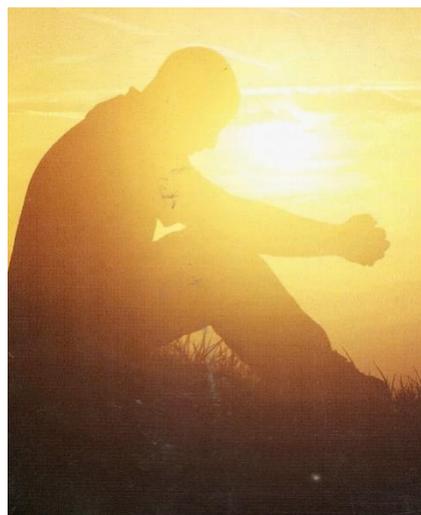
Meus sinceros agradecimentos, obrigada!

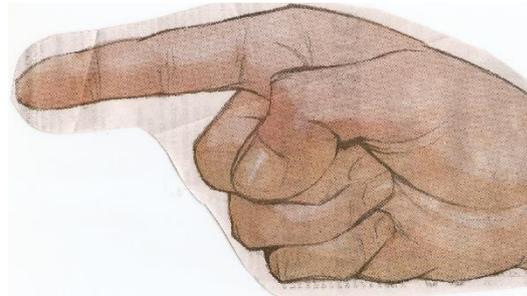
Autora: Caroli Saints

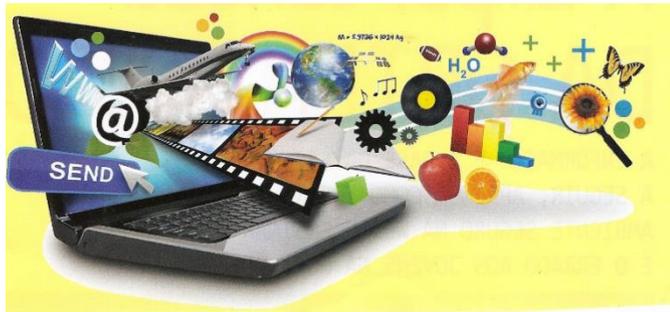
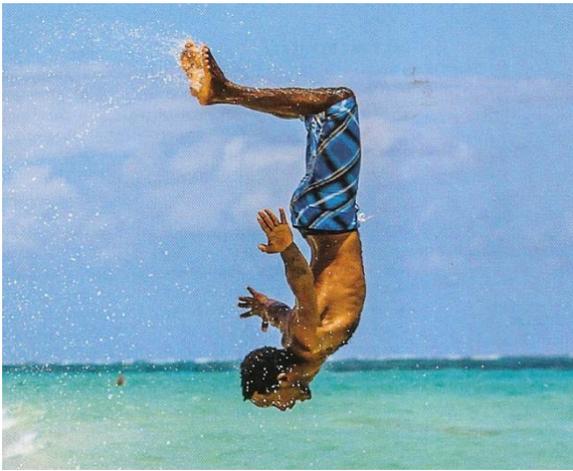
⁴⁸ Phriend significa amigos/as de Phil, uma neologia cunhada pela autora.

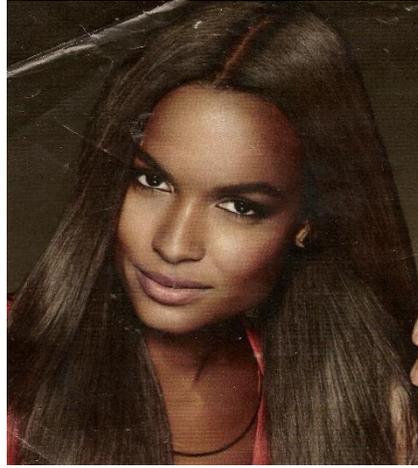
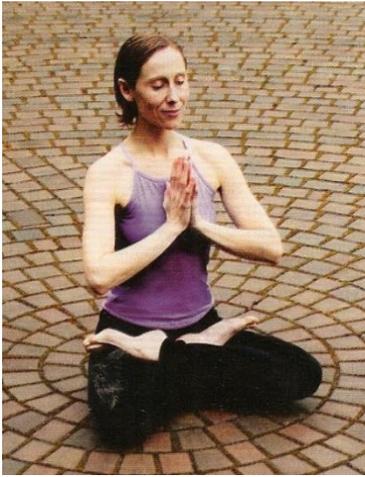
ANEXO B – FIGURAS DO GRUPO FOCAL



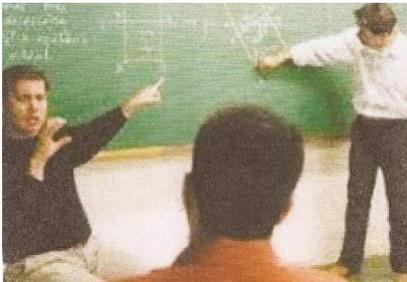


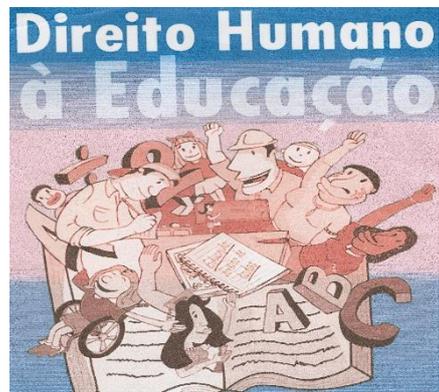
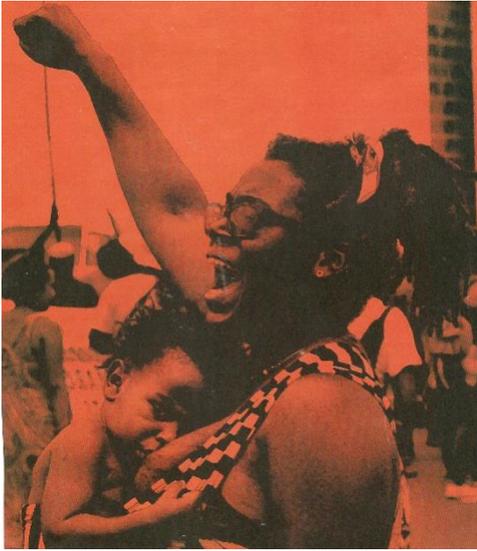


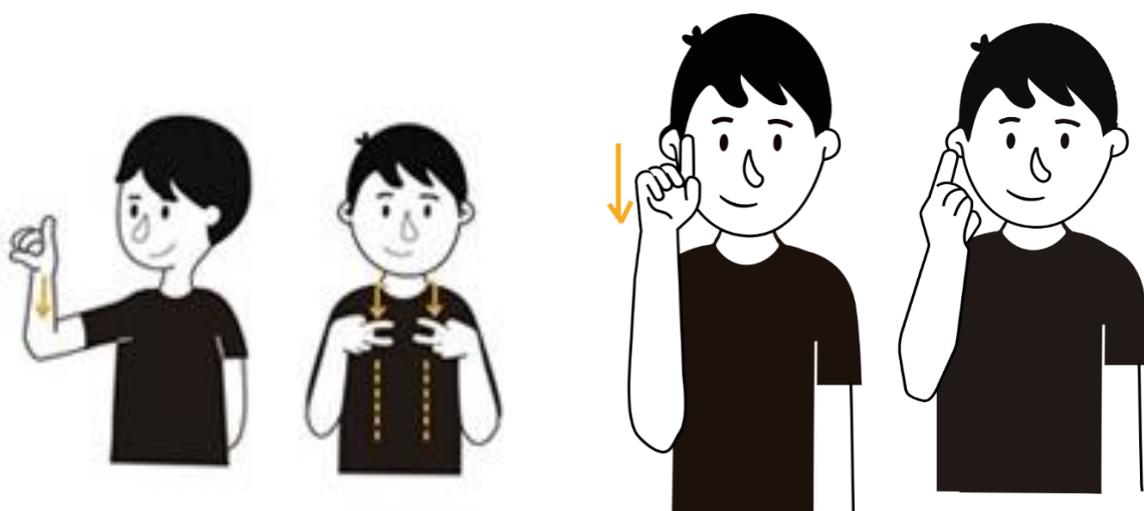












Faculdade