



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO - UFPE
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ERNANI NUNES RIBEIRO

**RETRATOS DE UM PROFESSOR UNIVERSITÁRIO SURDO:
experiências frente os paradoxos da inclusão/excludente
educacional**

Recife
2020

ERNANI NUNES RIBEIRO

**RETRATOS DE UM PROFESSOR UNIVERSITÁRIO SURDO:
experiências frente aos paradoxos da inclusão/excludente
educacional**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Teoria e História da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Edilson Fernandes de Souza.

Recife

2020

Catálogo na fonte
Bibliotecária Natália Nascimento, CRB-4/1743

R484r Ribeiro, Ernani Nunes.
Retratos de um professor universitário surdo: experiências frente os paradoxos da inclusão/excludente educacional. / Ernani Nunes Ribeiro. – Recife, 2020.
208f.

Orientador: Edilson Fernandes de Souza.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE.
Programa de Pós-graduação em Educação, 2020.
Inclui Referências e Apêndices.

1. Educação Inclusiva. 2. Educação Especial - Surdos. 3. Educadores – Inclusão Social. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Souza, Edilson Fernandes de. (Orientador). II. Título.

371.912 (23. ed.) UFPE (CE2020-029)

ERNANI NUNES RIBEIRO

**RETRATOS DE UM PROFESSOR UNIVERSITÁRIO SURDO:
EXPERIÊNCIAS FRENTE OS PARADOXOS DA INCLUSÃO/EXCLUDENTE
EDUCACIONAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor/a em Educação.

Aprovada em 24/04/2020

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Edilson Fernandes de Souza (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Adriana Di Donato Chaves. (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Edson Hely Silva. (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. José Luís Simões (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Alexandre Simão de Freitas. (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

*Dedico aos meus pais,
Ernani Ribeiro e Maria José Ribeiro*

AGRADECIMENTOS

Aos meus amados pais, Maria José Ribeiro e Ernani Ribeiro, e a minha irmã, Joyce Ribeiro, pelos sacrifícios e compreensão durante todos os anos em que me dedico aos estudos.

Ao professor e orientador Prof. Dr. Edilson Fernandes de Souza, pelo aprendizado, companheirismo e amizade.

Ao professor Antônio Cardoso pelo companheirismo e por compartilhar suas memórias para desenvolvimento desta pesquisa.

Ao amigo Roniero Diodato pelas significativas contribuições no processo de tradução e transcrição das narrativas das memórias registradas.

Aos meus amigos e professores, Dr. Edson Silva, Dra. Adriana Di Donato, Dra. Norma Vasconcelos, Dr. Alexandre Simões e Dr. José Luís Simões pelas contribuições na estruturação da Tese.

A meus amigos, André Barbosa, Wagner Soares, Fábio Paiva, Irany Silva, Laís Castro, Kênio Cavalcante, Gilmar Farias, Simey Magnata e Ricardo Neves, Gutemberg Xavier, Felipe Cavalcanti e Tayara Fabrício, auxiliares na coragem e nos estudos.

Aos que atuam no PPGE.

A todos professores que contribuíram na minha formação.

Gratidão.

“Quem alcança seu ideal, vai além dele.”
Friedrich Nietzsche

RESUMO

Os princípios norteadores da inclusão educacional não se finalizam apenas em inserir sujeitos com deficiência em escolas comuns. Existe uma sensível problematização entre o entendimento do plano conceitual inclusivista e as experiências vivenciadas pelos sujeitos que frequentam os espaços educacionais que alegam respeitar os princípios das legislações normativas, políticas públicas e técnicas (tecnologias assistivas). A pesquisa teve o **objetivo** de analisar as situações sociais e históricas do processo de inclusão/excludente escolar na história de vida de um professor universitário surdo da UFPE a partir das narrativas registradas de suas memórias. Nossa **fundamentação teórica** está esteeda na Sociologia da Educação do sociólogo Pierre Bourdieu que se notabilizou pela análise social através dos conceitos de *habitus*, campos e capitais totais na explicação das desigualdades sociais. Também contribuiu com nossa pesquisa os estudos do sociólogo Bernard Lahire com a base reflexiva da sociologia do indivíduo. Para as **disposições metodológicas** utilizamos o método da história oral que possibilitou aproximações das experiências educacionais vividas por um sujeito surdo, professor universitário. O **resultado** de nossa pesquisa assinalou que as pessoas desprovidas de capitais totais não atenderam ao padrão estabelecido por uma cultura estruturada por sujeitos dominantes, esses tendem a enfrentar situações de preconceitos, estereótipos e barreiras atitudinais. A partir das narrativas das memórias do processo educacional do professor universitário surdo e contrastadas pela teoria bourdiesiana, foram evidenciadas as estruturas das relações sociais, percorridas pelo movimento histórico da educação de pessoas surdas, a própria tradição educacional da “inclusão excludente”.

Palavras-chave: Inclusão educacional; Sociologia do indivíduo; Educação de surdos; Sociologia da educação de surdos.

ABSTRACT

The guiding principles of educational inclusion are not just about inserting subjects with disabilities into ordinary schools. There is a sensitive problematization between the understanding of the inclusive conceptual plan and the experiences lived by the subjects who attend educational spaces that claim to respect the principles of normative legislation, public policies and techniques (assistive technologies). The **research** aimed to analyze the social and historical situations of the school inclusion / exclusion process in the life history of a deaf university professor at UFPE from the recorded narratives of his memories. Our **theoretical foundation** is based on the Sociology of Education of the sociologist Pierre Bourdieu, who stood out for his social analysis through the concepts of habitus, fields and total capitals in the explanation of social inequalities. The studies of sociologist Bernard Lahire with the reflexive basis of the sociology of the individual also contributed to our research. For the **methodological dispositions**, we used the prominences of the oral history method, which allowed approximations of the educational experiences lived by a deaf subject, a university professor. The **result** of our research pointed out that people without total capital did not meet the standard established by a culture structured by dominant subjects, they tend to face situations of prejudice, stereotypes and attitudinal barriers. From the narratives of the memories of the educational process of the deaf university professor and contrasted by the Bourdiesian theory, the structures of social relations, evidenced by the historical movement of the education of deaf people, are evidenced by the educational tradition of “exclusionary inclusion”.

Keywords: Educational inclusion; Sociology of the individual; Deaf education; Sociology of deaf education.

RESUMEN

Los principios rectores de la inclusión educativa no son solo la inserción de sujetos con discapacidad en las escuelas ordinarias. Existe una problematización sensible entre la comprensión del plan conceptual inclusivo y las experiencias vividas por los sujetos que asisten a espacios educativos que afirman respetar los principios de legislación normativa, políticas públicas y técnicas (tecnologías de asistencia). La investigación tuvo como **objetivo** analizar las situaciones sociales e históricas del proceso de inclusión / exclusión escolar en la historia de vida de un profesor universitario sordo de la UFPE a partir de las narraciones registradas de sus recuerdos. Nuestra **base teórica** se basa en la Sociología de la Educación del sociólogo Pierre Bourdieu, quien se destacó por su análisis social a través de los conceptos de habitus, campos y capitales totales en la explicación de las desigualdades sociales. Los estudios del sociólogo Bernard Lahire con la base reflexiva de la sociología del individuo también contribuyeron a nuestra investigación. Para las **disposiciones metodológicas**, utilizamos las prominencias del método de la historia oral, que permitió aproximaciones de las experiencias educativas vividas por un sujeto sordo, un profesor universitario. El **resultado** de nuestra investigación señaló que las personas sin capital total no cumplían con el estándar establecido por una cultura estructurada por sujetos dominantes, tienden a enfrentar situaciones de prejuicio, estereotipos y barreras de actitud. A partir de los relatos de los recuerdos del proceso educativo del profesor universitario sordo y contrastados por la teoría de Bourdieu, las estructuras de las relaciones sociales, discutidas por el movimiento histórico de la educación de las personas sordas, se evidencian por la tradición educativa de la "inclusión excluyente".

Palabras llave: Inclusión educativa; Sociología del individuo; Educación para sordos; Sociología de la educación para sordos.

LISTA DE IMAGENS E FOTOGRAFIAS

Fotografia 1: Sentado no capô do carro do tio _____	103
Fotografia 2: Antônio com as filhas _____	104
Fotografia 3: Colação de grau do Ensino Médio _____	109
Fotografia 4: Comunidade de pessoas surdas _____	111
Fotografia 5: Grupo formação do MEC para agentes multiplicadores _____	114
Fotografia 6: Diretoria da feneis no III Encontro de Surdos _____	116
Fotografia 7: I Passeata das pessoas surdas no Recife _____	117
Fotografia 8: Grupo de Arcoverde na passeata das pessoas surdas _____	117
Fotografia 9: Recorte do Jornal do Comercio _____	118
Fotografia 10: Passeata das pessoas surdas _____	119
Fotografia 11: Grupo de Vitória de Santo Antão _____	119
Fotografia 12: Mosaico de fotografias _____	120
Fotografia 13: Recorte de jornal _____	121
Fotografia 14: Palestra sobre empoderamento no Japão _____	123
Fotografia 15: Grupo de pessoas surdas no Japão _____	124
Fotografia 16: Colação de grau no Letras Libras _____	128

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Produções de artigos _____	33
Quadro 2: Produções da RBTv _____	34
Quadro 3: Teses e Dissertações em Educação - PPGEDU /UFPE _____	36
Quadro 4: Teses e Dissertações - Repositório da Capes _____	38
Quadro 5: Monografias: Pesquisa surdos na contemporaneidade _____	45
Quadro 6: Caracterização do entrevistado da pesquisa _____	68

LISTA DE SIGLAS

ASSPE – Associação de Surdos de Pernambuco

CE- Centro de Educação

DPOE – Departamento de Psicologia e Orientações Educacionais

EaD – Educação à distância

FENEIS – Federação Nacional de Ensino e Inclusão de Surdos

CEBB – Centro de Estudos Budistas Bodisatva

GEPESES – Grupo de Estudos e Pesquisa Sobre Surdez e Educação de Surdos

GRUPELL – Grupo de Estudos e Pesquisa Sobre o Léxico da Libras

L1 – Libras

L2 – Língua portuguesa

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

INES – Instituto Nacional de Ensino de Surdos

MEC – Ministério da Educação

NACE – Núcleo de Acessibilidade da UFPE

NEINFA - Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis

PcD – Pessoa Com Deficiência

TIL – Tradutor e Intérprete de Libras

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	29
2.1 PESQUISAS SOBRE A TEMÁTICA DA INCLUSÃO EDUCACIONAL DE PESSOAS SURDAS	32
2.2 A TEORIA SOCIOLÓGICA DOS CAMPOS, DO HABITUS E DO SUJEITO PLURAL	49
3. DISPOSIÇÕES METODOLÓGICAS	60
3.1 AS BASES DO MÉTODO DA HISTÓRIA ORAL/SINALIZADA	60
3.2 PROCEDIMENTOS PARA O USO DE IMAGENS COMPLEMENTARES ÀS NARRATIVAS	64
3.3 PROCEDIMENTOS E TÉCNICAS PARA COLETA DOS DADOS DA PESQUISA	65
3.4. PROCEDIMENTO DE TRATAMENTO DOS DADOS	68
3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	69
4. A EDUCAÇÃO BRASILEIRA E AS PESSOAS SURDAS	73
4.1 RETRATOS E RECORTES DA EDUCAÇÃO PARA PESSOA SURDA NO BRASIL	73
4.2 AS PROPOSIÇÕES RETRATADAS A PARTIR DAS CONJETURAS HISTÓRICAS	93
5. A HISTÓRIA DE VIDA DE ANTÔNIO CARLOS CARDOSO - Retratos das experiências educacionais	98
5.1 BIOGRAFIA	100
5.2 RETRATOS DA FAMÍLIA	101
5.3 RETRATOS DA ESCOLA	106
5.4 RETRATOS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS	110
5.5 RETRATOS DA FORMAÇÃO ACADÊMICA	124

5.6	RETRATOS DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO _____	130
5.7	APONTAMENTOS A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS RETRATADAS _	134
6.	A INCLUSÃO/EXCLUDENTE EDUCACIONAL E A SINGULARIDADE DA PESSOA SURDA _____	140
6.1	O MODELO DA EDUCAÇÃO: O VALOR SIMBÓLICO NÃO SE EXPLICA POR SI MESMO _____	143
6.2	A INCLUSÃO EXCLUDENTE EDUCACIONAL, O MODELO TRADICIONAL DA ESCOLA BRASILEIRA E O SUJEITO SURDO _____	151
6.3	A EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL INCLUDENTE _____	165
7.	CONSIDERAÇÕES FINAIS _____	174
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS _____	182
	APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA _____	192
	APÊNDICE B - DADOS DA ENTREVISTA _____	196
	APÊNDICE C – MODELO DA AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, SOM DA VOZ, NOME E DADOS CONEXOS _____	198
	APÊNDICE D - AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, SOM DA VOZ, NOME E DADOS CONEXOS _____	199
	APÊNDICE E – MODELO DA CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS AUTORAIS SOBRE DEPOIMENTO ORAL/ GESTUAL (EM LIBRAS) _____	200
	APÊNDICE F - CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS AUTORAIS SOBRE DEPOIMENTO ORAL/ GESTUAL (EM LIBRAS) _____	201
	APÊNDICE G – A EXPERIÊNCIA DE ESCREVER UMA TESE EM EDUCAÇÃO _____	202

1. INTRODUÇÃO

O fato de adquirir autoridade por meio do estudo deu-me uma terrível responsabilidade política.

Albert Einstein

Os processos educacionais passaram por muitas transformações impactando as relações sociais, didáticas e metodológicas no que consiste a formação humana. Em meados anos 1990 as políticas de acessibilidade na educação não eram efetivas e existia poucas estratégias para atender as necessidades linguísticas e pedagógicas de pessoas surdas.

Foi nesse contexto que cursei o Ensino Médio. Nas aulas, observei que havia um estudante surdo que sempre estava solitário e pouco interagia com as propostas pedagógicas apresentadas pelos professores. As aulas sempre ocorreram sem qualquer tipo de acessibilidade. Certo dia, me aproximei para tentar ajuda-lo com os conteúdos, e nesse encontro o colega surdo me apresentou a Língua de Sinais. Quando conclui a Educação Básica estava fluente em Libras. Nessa época os espaços de atuação profissional eram escassos, e havia um lento movimento de inclusão e acessibilidade comunicacional nas escolas, comecei a atuar como Intérprete de Libras em eventos sociais e posteriormente na Educação.

Cursei Licenciatura em História. Durante o processo formativo trabalhava como Intérprete de Libras, e assim, consegui custear os estudos. Além disso, foi oportuno ter acesso a leituras privilegiadas sobre uma escola que buscava adaptações para um cenário educativo que mudava, tanto na questão da pluralidade de educandos singulares, quanto na própria atuação com professores que estavam adaptando-se à uma nova configuração de educação que se mostrava latente.

Em 2009 iniciei o Mestrado em Educação no Centro de Educação/CE da Universidade Federal de Pernambuco/UFPE com a orientação do Prof. Dr. Francisco Lima, estudioso com expertise na temática da inclusão educacional. Na pesquisa realizada discuti a contribuição da audiodescrição na compreensão das imagens relacionados com textos escritos vinculados em livros didáticos, para acessibilidade comunicacional de estudantes surdos. Entre os resultados apresentados na Dissertação, compreendemos que a audiodescrição favorece a todos os educandos melhores condições no processo de aprendizado. Conclui o Mestrado em 2011.

Em 2014, fui aprovado em concurso público para professor efetivo da UFPE e passei a trabalhar no Centro Acadêmico de Vitória. Logo que assumir o cargo fui convidado para compor a equipe do Núcleo de Acessibilidade. A gestão e as políticas públicas fizeram parte do meu cotidiano acadêmico até o ano de 2017. Nesse contexto, comecei a me perguntar sobre as situações relevantes do processo social e histórico da inclusão educacional, sobretudo na perspectiva dos impactos desse movimento nas histórias de vida de pessoas compreendidas como inclusas.

Com base nesse contexto, e com as reflexões sobre o processo de inclusão que vivenciei desde o Ensino Médio, em 2018 iniciei a pesquisa para o Doutorado em Educação na UFPE/CE com a orientação do Prof. Dr. Edilson Souza, estudioso com vasta experiência sobre a perspectiva das histórias de vida. Realizei um estudo a partir da história de vida e processos de inclusão pela perspectiva do outro. A partir de um encontro circunstancial entre singularidades humanas, perceber as complexas teias das relações fortuitas da existência. Em 2020 conclui a escrita e defendi a Tese. Embora a Tese tenha sido pensada e escrita em dois anos, ela é fruto de uma trajetória reflexiva de experiências empíricas e leituras teóricas acumuladas ao longo de minhas vivências.

Os princípios norteadores da inclusão educacional não se finalizam apenas em inserir sujeitos com deficiência em escolas comuns, haja vista que existe uma sensível problematização entre o entendimento do plano conceitual inclusivista e as experiências vivenciadas pelos sujeitos que frequentam os espaços educacionais que alegam respeitar os princípios das legislações normativas da inclusão, políticas públicas de seguridade social e tecnologias assistivas. Com tal cenário, este estudo objetiva responder ao **questionamento**: quais as situações sociais proeminentes do processo histórico da inclusão educacional impactaram a história de vida de um professor universitário surdo na busca pelo direito de ter acesso aos espaços sociais comuns e acessíveis?

Partimos da **hipótese** de que o modelo da educação comum, historicamente construído, não apresenta estruturas para que haja reais adequações às particularidades da proposta da inclusão educacional de sujeitos surdos, sobretudo no quesito da acessibilidade comunicacional. Esse modelo, além de não ofertar os devidos ajustamentos às singularidades dos sujeitos surdos, promove, na verdade, um movimento de “inclusão excludente”, por ofertar estratégias fragilizadas na formação de sujeitos para disputarem espaços legítimos nas arenas sociais. A

relevância do presente estudo está em possibilitar um aprofundamento reflexivo na compreensão do processo de escolarização vivenciada por pessoas surdas, retratadas nas narrativas de um professor universitário surdo, a partir das percepções registradas das memórias de quando cursou da educação básica à superior, evidenciando os principais obstáculos enfrentados, para estar atuando enquanto docente, pesquisador, extensionista e gestor da Universidade Federal de Pernambuco.

Nosso **objetivo geral**: analisar as situações sociais e históricas do processo de inclusão/excludente escolar na história de vida de um professor universitário surdo da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE - a partir das narrativas registradas de suas memórias. No plano de traduzir as ideias para a composição da tese, seguiremos o caminho reflexivo dos **objetivos específicos** que são: apresentar as bases estruturantes do processo educacional contextualizadas com as lacunas e fragilidades do movimento da inclusão educacional de sujeitos surdos no campo educacional; identificar a partir, de retratos apresentados em uma narrativa da história de vida de um professor universitário, os impactos do processo social e histórico da exclusão/integração/inclusão escolar.

Nossos principais **instrumentos teóricos** estão esteados na Sociologia da Educação do sociólogo Francês Pierre Bourdieu (1989); (1992); (1995); (1998); (2001); (2007a); (2007b); (2008); (2011); (2013) e (2017) que se notabilizou pela análise social através dos conceitos de *habitus*, campos, violência simbólica e capitais totais na explicação das desigualdades sociais. Outro sociólogo francês que contribuiu ampliando nossa abordagem teórica foi o Bernard Lahire (1995); (2002) e (2008) com a base reflexiva da sociologia do indivíduo para entender as nuances das disposições retratadas pelas memórias de nosso entrevistado.

Também recorreremos a teoria histórico-crítico da educação no Brasil, a partir da trajetória, limites e perspectivas das pesquisas de Saviani (2007; 2011) contrastados com as tessituras educacionais apresentados por Tedesco (1995) e Larrosa (2014). Nos fundamentos culturais da história balizamos com o pensamento de Burke (2011; 2014; 2016). Além disso, abordamos reflexões teóricas com o apoio dos fundamentos da educação de surdos apontados por Perlin; Strobel (2006); Quadros (2004) e (2007); e Vasconcelos (2018) e dialogamos com os princípios da inclusão escolar sob a perspectiva de Silva (2008); Mantoan (2009); e Sesconeto;

Stiegler (2007). Na filosofia, Spinoza (2013), contribuíram nas reflexões recorrentes à formação humana.

Nossa **Tese** aponta que as pessoas desprovidas de amplos capitais culturais que, por muitas vezes, não atenderam ao padrão estabelecido por uma cultura ideológica dominante, tendem a enfrentar situações de preconceitos, estereótipos e barreiras atitudinais¹. São rotuladas de adjetivos de menos valia e marcadas socialmente como incapacitadas para determinadas atuações sociais. Muitas vezes são impedidas de exercerem atividades intelectuais, mesmo com as competências e habilidades diplomadas, por serem entendidas pelos dominantes de campos como “limitadas”, restando-lhes trabalhos braçais, quando conseguido, ou a partir de imposição legal².

As reflexões desse estudo apontaram que a partir as histórias das relações sociais humanas, as pessoas foram criadas com sistemas de ideias complexas³ para reconhecerem em seus pares o entendimento ilusório da harmonia da igualdade. Esta busca poderia ser notada nos sujeitos moldados nos processos de formação humana, com posturas e formas de pensar, ao refletirem ideias que defendessem e assegurassem o modelo de semelhanças de aspectos ideológicos análogos ao grupo a que pertencem.

A inclusão socioeducacional desestabiliza os padrões educativos construídos pela tradição cultural que regeu a escola por séculos. De tal sorte, para que possamos ter uma educação inclusiva, devemos ressignificar atitudes frente ao sujeito aprendente, respeitando as diferenças. Como também, para se aperfeiçoar uma instituição, temos de despertar processos reflexivos frente às situações sociais,

¹São atitudes apresentadas muitas vezes como preconceitos explícitos ou mascarados para com pessoas que não estão nesse padrão culturalmente estabelecido. Muitos preconceitos surgem de crenças e valores culturalmente socializados e estas crenças transformam-se em estereótipos, tais atitudes podem configurar barreiras que se configuram em ações, posturas e até medos que permeiam o preconceito.

²BRASIL, Lei de Cotas (art. 93 da Lei nº 8.213/91).

³A ideologia é um sistema de ideias que pode ser discutido enquanto tal e, também como forma de apreensão, de denegação ou, principalmente, de construção da realidade do mundo. (...) Para Bourdieu, o conceito de ideologia é muito problemático no seu uso frequente, quando é apresentado como o fundamento último da dominação social. Deslocando para o terreno racional e do lógico uma realidade que deve ser buscada nas formas em que a ordem social se inscreve no corpo e na fisiologia dos indivíduos; no *habitus* que a socialização produz nos indivíduos e grupos. Consequentemente, aquela noção mais comum de ideologia é um mau instrumento heurístico, pois torna o sujeito incapaz de entender as razões da submissão e as reais possibilidades de revolta diante de situações que podem parecer impossíveis de serem vividas, quando aprendidas apenas pelo intelecto (CATANI, 2017, p. 230).

mas não se pode promover tais provocações sem uma ruptura das normas tradicionais fundantes dessas mesmas instituições (MAZZOTA, 2011).

É comum pensarmos que, no contexto das experiências, muitas vezes sentimos que somos agentes livres. Todavia, baseamos nossas decisões cotidianas em pressuposições sobre o caráter, comportamento e atitudes previsíveis e aparentes de outras pessoas. Somos constantemente moldados por opiniões, costumes e atitudes⁴ que geram conceitos e preconceitos sobre as situações que interpretamos pela linguagem e pelo que nos impele no agir. As tradições, as religiões, os grupos políticos e até os times de futebol são exemplos apresentados no empirismo que corrobora com tal perspectiva. A harmonia tende a ser quebrada quando algum sujeito demonstra inaptidão nas estruturas dos sistemas de ideias e contraria o acordo simbólico. Ao apresentar postura destoante da harmonia do modelo sistêmico de leis e costumes (muitas vezes subjetivas) sustentado do grupo dominante, o sujeito é sobrepujado a adequação ou eliminação das relações entre o coletivo a que pertencia.

É a partir dessa problemática referente às relações de poder entre os sujeitos e o meio social que o sociólogo francês Pierre Bourdieu (1930-2002) apontou um questionamento norteador de muitas de suas pesquisas: “como as condutas podem ocorrer sem ser produto de obediência às regras?” Essa reflexão nos provocou um despertar sobre o entendimento das relações de poder; entre o modelo da educação construído pela tradição e o movimento de inclusão educacional, com recorte das situações vivenciadas por pessoas surdas. É nesse contexto que passamos a indagar: quais seriam as situações sociais e históricas que, dialogadas com a perspectiva da teoria bourdiesiana, poderiam nos apontar uma compreensão mais nítida sobre a ilusória simbiose existente entre a educação tradicional e a inclusão educacional de pessoas surdas?

A tradição cultural registrada na história da educação traz consigo um modelo secular moldado para atender as especificidades de sujeitos enquadrados no padrão sistemático de ensino e aprendizagem. Saviani (2007) apontou que essa compreensão social vem percorrendo a história da educação brasileira desde a chegada dos europeus no século XVI. Esse modelo não foi projetado para atender

⁴ A atitude é um processo inter e intrapessoal, envolvendo três dimensões: a cognição, a afetividade e o comportamento. É fortemente influenciado por predisposições genéticas e aspectos fenotípicos oriundos dos discursos construídos, disponíveis ou nutridos pela sociedade (PEREIRA, 2002).

a todas as singularidades, nem a todos os sujeitos que participam dessa formação. Mas, criou-se uma estrutura objetiva e meritocrática⁵ para herdeiros de capitais totais. O argumento defendido, de que o processo de ensino e aprendizado apenas funcionaria para os que melhor estão adequados ao ambiente escolar disciplinado. Este sistema ainda perdura até o presente.

Igualmente, no passado a escola se estruturava para poucos escolhidos e oriundos hegemonicamente de classes sociais detentoras de privilégios econômicos e tradição religiosa dominante. Nesse contexto, as pessoas desprovidas de bens capitais e, assim, de classes sociais subjugadas, estavam excluídas total ou parcialmente do acesso ao processo de ensino e aprendizagem promovido pela educação formal.

Em outras palavras, para Bourdieu (2011), as decisões e percepções do mundo estariam previamente relacionadas à posição social, bem como relacionadas ao grupo social ao qual o sujeito pertence. Nesta circunstância, observa-se a existência de um discurso traduzido em uma métrica de norma ou normalidade culturalmente sistematizada a partir dos valores dos detentores dos capitais totais. Todavia, a normalidade é apenas uma ilusão de manutenção de status e privilégios sociais, para que os demais sujeitos desejassem pertencer ao seletivo grupo. Muitos dos que não estão enquadrados na métrica dos modelos exemplares de capitais totais, buscam ajustar a vida e passam a existir apenas enquanto legitimadores dos que dominam os *hábitos* do espaço social, mantendo legitimados os dispositivos de distinção entre as singularidades dos sujeitos.

Essa perspectiva criou uma tendência de manutenção do exercício de atitudes. Os relatos registrados na história descrevem que os que dominam os espaços privilegiados, tendem a orientar seus descendentes a manterem o *status quo* (BOURDIEU, 2017). Os sujeitos que não têm acesso às orientações das complexidades dos campos sociais, muitas vezes, sequer reconheciam a ausência de direitos básicos, acreditando ser natural estar na compreensão de mundo onde estão.

⁵ Pierre Bourdieu, nos anos 1960, assegurava que o sistema escolar não apenas falhava como agência de justiça social, como reproduzia e legitimava a estratificação capitalista. Teoricamente, as escolas selecionariam os indivíduos com base estrita na capacidade e esforço particulares, mas o faziam através de um “currículo oculto”, um conjunto de atitudes e normas implícitas naturalizando as representações culturais das classes dominantes, ignorava as diferenças e necessidades dos alunos dos grupos desfavorecidos, e fazendo com que estes aceitassem as regras da elite – uma “violência simbólica”, afirmava, tácita, porém eficiente (GRENFELL, 2018).

De certo, Bourdieu (2007) passa a denunciar que as naturalizações das ações sociais são respondidas pelo próprio processo complexo de socialização. Por conseguinte, a ideia central da educação, enquanto formação humana, em que historicamente foi defendido o princípio de igualdade, passou a ser questionada a rever os pilares normativos e a sua veracidade empírica. Com efeito, a inclusão educacional surgiu como movimento de resistência, bem como, despertou um sentimento de enfrentamento ao modelo dominante de educação tradicional, provocando uma ruptura ao colocar na equação o fator respeito às singularidades e assim, estabelecer um norteamento no qual prioriza-se a equidade para atender, com dignidade, os sujeitos singulares na escola.

As memórias, a resistência e as percepções de agentes surdos que romperam o paradigma social historicamente herdado, enquanto sujeitos da periferia dos espaços de dominação social, evidenciam a importância da educação enquanto plano estratégico para fins de transformação da realidade social e promoção da qualidade de vida. Muitas escolas e ambientes educacionais não permitiram, por muitas décadas, o uso da língua de sinais e as pessoas surdas eram obrigadas a aprender leitura orofacial e a língua oral, para atenderem à métrica de normalização linguística da cultura hegemônica da sociedade em que viviam. A desobediência era castigada moral e fisicamente.

Em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos apresentou os primeiros instrumentos universais que promoveriam a sistemática legal fundamentada no respeito às diferenças. Para Mantoan (2006), a história da educação de pessoas com deficiência no Brasil está dividida entre três grandes períodos: 1854 a 1956, marcado por iniciativas de caráter privado; 1957 a 1992, definido por ações oficiais de âmbito nacional; 1993 até os dias atuais caracterizado pelos movimentos em favor dos direitos humanos e educação para todos com qualidade. Contudo, foi entre os anos de 1980 e 1990, que teve início uma forte “mobilização” por parte de grupos de minorias de poder político que se movimentaram juntamente com grupos sociais de pessoas com deficiência em prol da defesa da igualdade de direitos e respeito às necessidades básicas humanas.

Assim sendo, a discussão sobre a temática da inclusão escolar começou há pouco tempo, na perspectiva do tempo histórico, cerca de 30 anos. Antes da década de 1990, os sujeitos com deficiência estudavam, em sua maioria, em escolas especiais, diferentes de educandos sem deficiência que frequentavam escolas

comuns. No processo de democratização liberal, após a ditadura civil-militar, a Constituição da República de 1988 concedeu à União a capacidade para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, o que impactou fortemente os princípios norteadores para o entendimento de uma educação universal. Entretanto, mesmo após três décadas, ainda estamos longe de um modelo que atenda com eficácia às singularidades de sujeitos com necessidades específicas educacionais. A proposta de inclusão escolar atende, de forma precária, a parcela de pessoas com deficiência e outros grupos em situação semelhante de exclusão. Sobretudo na educação pública.

No plano conceitual, a inclusão educacional é um movimento contingenciado pelo respeito às idiossincrasias de todos os membros da escola. É a singularidade da figura humana a ser notabilizada no reconhecimento das diferenças e, nesse processo, assegurar a igualdade de oportunidades e, ao mesmo tempo, garantir a equidade de acesso aos espaços de direito. Assim, também esteada no direito imprescindível de todas as crianças e adolescentes, pelo contínuo avanço nas ciências, na lei, na humanização e na tecnologia (TAVARES, 2012). Os bens culturais produzidos pela humanidade devem servir para a eliminação de atitudes excludentes e a consequente ruptura das estruturas da segregação social. Em reflexões utópicas, incluir é sentir-se pertencente como um ser-em-si-mesmo em uma sociedade afetiva, respeitosa das pluralidades formadas pelas diferentes singularidades humanas.

O processo includente é um movimento subversivo, pois rompe com uma métrica de normalidade culturalmente sistematizada em *habitus* excludentes. Todavia, a educação inclusiva recebe constantes ataques, alegando que a escola não está preparada para tal perspectiva e deixa evidente a relação de desafeto demarcada entre o incluído e o excluído. Exemplificamos isso, quando, muitas vezes, percebe-se a tecnologia assistiva no ambiente, mas o serviço ofertado é precário ou inadequado. Os sujeitos com deficiência são excluídos no próprio modelo divulgado pelas políticas públicas educacionais como “inclusivo”.

O reflexo excludente educacional resulta na constatação que por muitas décadas, as pessoas surdas deixaram de avançar em conhecimentos nos âmbitos social, político, educacional, psicológico e linguístico. Muito disso deve-se ao fato de as línguas de sinais terem sido proibidas, ridicularizadas, reprimidas, minoradas

e perseguidas⁶. Inegavelmente, os sujeitos surdos, foram condenados às barreiras comunicacionais⁷. Eles foram sentenciados ao isolamento social e até familiar.

Bourdieu (2017), comentou que as teorias podem nos apresentar reflexões sobre as estruturas das tradições e ficarmos nesses debates por um tempo infinito, seja pela tradição marxista, neofuncionalista ou mesmo em leituras fenomênicas. “Existe uma espécie de *epochè*, como diriam os fenomenologistas, de colocação em suspenso de toda referência ao que acontece, que possibilita as discussões ditas “teóricas” (BOURDIEU, 2017, p. 55). Neste contexto, há uma sobreposição da teoria frente a empiria. A experiência é sempre objetivada. O que nos remete ao problema estruturante desta tese, no que consiste propor uma conexão com as coisas do mundo real, as situações sociais e a vida dos sujeitos. Sendo a história de vida, a experiência humana o nosso ponto norteador, para dela teorizarmos.

Bernard Lahire (2009)⁸, tem desenvolvido pesquisas sobre o processo de socialização dos sujeitos e a sociologia das disposições sociais e culturais com enfoque nas questões educacionais. O autor é um crítico e admirador do pensamento de Bourdieu, contribuindo para ampliar o entendimento da teoria do *habitus*. Lahire (2017), investe em pesquisas para compreender os processos de construção das disposições relativas ao capital cultural e para as possibilidades e condições de uso do recurso das experiências de socialização de grupos populares e subsídios de desigualdade. Lahire (2017), faz referências a todo um sistema de estratégias, valores e disposições que são socializados nos atores a partir da

⁶ (...) as propostas oralistas contaram com a chancelada oficial do Congresso de Milão (1889), fazendo de grande parte das escolas para surdos espaços de reabilitação, de ortopedia da fala, de normalização de indivíduos ‘anormais’ (EIJ, 2016, p. 1). À época, concebia-se a língua de sinais como uma forma inferior de comunicação composta de um vocabulário limitado de sinais equivalentes à gesticulação mímica e pantomima, sem estrutura hierárquica, gramática ou abstração, limitada a uma representação holística de certos aspectos concretos da realidade (CAPOVILLA, 2000, p. 101).

⁷ São barreiras apresentadas nas comunicações e podem se configurar como qualquer entrave ou obstáculo dificultando ou impossibilitando a expressão ou recebimento de mensagens por intermédio dos meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa. (BRASIL, Lei No. 10.098, Capítulo 1, Artigo II, Item II). Compreendemos, em nosso estudo, como a impossibilidade de expressar ideias e/ou informações entre falantes de línguas diferentes, bem como o não uso de linguagens (visuais) para expressar a troca de conhecimentos. As barreiras atitudinais são barreiras sociais geradas, mantidas, fortalecidas por meio de ações, omissões e linguagem produzidas ao longo da história humana, num processo tridimensional envolvendo cognições, afetos e ações contra a pessoa com deficiência ou quaisquer grupos em situação de vulnerabilidade, resultando no desrespeito ou impedimento aos direitos dessas pessoas, limitando-as ou incapacitando-as para o exercício de direitos e deveres sociais: são abstratas para quem as produz e concretas para quem sofre seus efeitos. (LIMA; TAVARES, 2007).

⁸ Professor da École Normale Supérieure Lettres et Sciences Humaines – França.

família, escola e demais agentes da educação. O processo tende a construir nos indivíduos uma atitude dócil e de reconhecimento frente às práticas educativas.

Ao nos aproximarmos do agente social, Lahire (1998), pôde contribuir com nossa pesquisa para uma escala individual do agente social. Não pretendemos abordar uma sociologia do desígnio metodológico individualista, mas sim, dialogar com a história de vida com uma sociologia que nos evidencie as transformações vivenciadas em perspectivas individuais. As narrativas registradas pelo agente professor universitário surdo nos permitiram entender os impactos do modelo da métrica normalista dos capitais totais e *habitus* dos herdeiros dos dominantes da tradição educacional frente aos paradoxos históricos registrados nos modelos educacionais que evoluíram até o entendimento de inclusão socioeducacional.

As disposições assimiladas pelos agentes no decorrer de suas vidas, são mutáveis e novos quadros de socialização e podem engendrar novas disposições. A experiência e o encontro com novos agentes podem contribuir para que o *habitus* seja modificado e assim apresente uma brecha nas estruturas dos campos para ascensão social. Logo, a ação dependerá das situações que promoverão experiências de projeção do indivíduo a determinada prática. Todavia, Lahire (2001) enfatiza sobre os riscos do empirismo radical, “que já não apreenderia senão uma pulverização de identidades, de papéis, de comportamentos, de ações e de reações sem nenhuma espécie de ligação entre eles” (p. 27). Para preencher essa lacuna, complementamos nossa abordagem propositiva com esclarecimentos macrossociológicos e históricos permitindo um diálogo com as evidências coletadas na narrativa registrada da entrevista.

Com tais premissas, nossa pesquisa foi estruturada com abordagem qualitativa, pois o caráter do estudo possibilitou uma sistematização como forma de exemplificar os diversos aspectos inerentes à pesquisa. Segundo Freitas (1996), a abordagem social e histórica tem como foco encontrar métodos de estudar o ser humano como unidade de corpo/mente e ser biológico/social, membro da espécie humana e agente participante do processo histórico. Entendemos que no campo pesquisado o “objeto não é um dado inerte e neutro, está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações” (CHIZZOTTI, 1998, p. 79).

Realizamos uma pesquisa bibliográfica na busca de referências e informações elaboradas e publicadas por estudiosos, que possibilitem evidenciar, aprofundar e dialogar com reflexões para o entendimento e análise do objeto estudado (ALVES-

MAZZOTTI, 1999). Esta abordagem metodológica caminhou com todo o processo de tessitura da tese, uma vez que a revisita aos teóricos e aos dados coletados fazem parte do próprio processo criativo da ciência. Com o propósito de ilustrar e ampliar o entendimento de nosso objeto de estudo, recorreremos ao uso de fotografias. Uma vez que a imagem representa uma aproximação da realidade seja em um momento de vida, de morte, uma paisagem com um significado naquele instante, e/ou fora desse instante (BARTHES, 1984).

Quanto à coleta dos dados, fizemos uma entrevista com o Professor Antônio Cardoso, docente do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. As narrativas das memórias de um sujeito surdo, professor universitário, nos possibilitaram compreender que a história de vida contribui para que, a partir da percepção dele, nos aproximemos de uma outra perspectiva do processo educacional.

Meiht (2005) orientou que a memória coletiva é um fenômeno construído pela força de fatores externos que circunstanciam um determinado grupo, marcando sua identidade. Neste sentido, compreendemos todo um conjunto de atividades anteriores e posteriores à gravação das entrevistas. Exige, antes de tudo, o estudo e o levantamento de informações para a preparação dos roteiros para o encontro (MONTENEGRO, 2001).

A entrevista foi registrada em língua de sinais. É no uso da língua que o sujeito se identifica com suas memórias, com sua subjetividade e com sua identidade cultural. Quanto ao tratamento crítico dos dados percebemos que a história oral precisa ser contraposta com as fontes documentais e bibliográficas para superar limitações que todas as fontes possuem e, ainda, para evidenciar suas potencialidades (MEIHY, 2005). O processo de relacionar as fontes orais (ou sinalizadas em Libras) com a história possibilitou o suporte para observar as motivações de determinadas narrativas, bem como, respostas para atender aos objetivos relativos ao nosso estudo.

Outrossim, é justamente pela condição comunicativa que o indivíduo apropria-se do mundo externo, pois é pela difusão estabelecida entre sujeitos e o contexto em que estão inseridos que se tornam possíveis as interações das negociações cognitivas e assim estabelecer reinterpretações de informações, conceitos e significados apresentados nas situações sociais.

No percurso da tese, seguiremos alguns questionamentos complementares: a barreira comunicacional entre os falantes da língua portuguesa e os da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), em alguns casos a única língua de comunicação social de pessoas surdas, impede a ascensão a espaços de expressiva atuação social? O modelo educacional e as representações de barreiras atitudinais nos *habitus* do campo escolar promovem uma manutenção de exclusão social e mascaram a incapacidade de o modelo educacional tradicional e regente atender as propostas reais de inclusão?

Tais questionamentos percorridos ao longo da tese orientaram a montagem do repertório necessário para refletir sobre as composições para evidenciar nossa hipótese, e assim, defender a tese que as estruturas do modelo educacional que, além de não ofertarem adequações às singularidades dos sujeitos surdos, promovem um movimento de “inclusão excludente” na atuação em arenas sociais. A inclusão educacional é apresentada nesta tese como um processo de repensar o modelo educacional tradicional, as estruturas ideológicas marcadas por segregações, justificadas em métricas de normalidade e de modelos pedagógicos, apenas favorecendo os que atendem melhor a hipotética métrica da norma que culturalmente foi institucionalizada. Em suma, este mosaico reflexivo composto de teorias, dados e ponderações críticas está percorrido em cinco capítulos nos quais são contempladas a descrição, análise e interpretação do fenômeno pesquisado.

No primeiro capítulo, **FUNDAMENTOS TEÓRICOS**, apresentamos uma breve revisão de pesquisas relevantes sobre a história da educação de surdos e contextualizadas com o modelo de inclusão educacional. Outrossim, exporemos os principais instrumentos conceituais da sociologia da educação de Pierre Bourdieu e a contextualizamos com as premissas centrais do nosso tema de estudo.

No capítulo segundo, **DISPOSIÇÕES METODOLÓGICAS**, são discutidos os contextos, objetivos da pesquisa, as escolhas norteadoras do estudo, as justificativas do desígnio do participante, bem como, as categorias de procedimentos de coleta e análise dos dados.

No terceiro capítulo, **A EDUCAÇÃO BRASILEIRA E AS PESSOAS SURDAS**, apresentaremos uma análise dos impactos sociais e históricos do processo de exclusão/integração/inclusão escolar no artifício educativo de pessoas surdas. Para tal fim, as ideias serão apresentadas em um fio narrativo. Altercaremos o processo histórico da educação de pessoas surdas no Brasil, apresentando suas principais

tendências teóricas que impactaram as estruturas de ensino e compreensão da singularidade do surdo enquanto sujeito aprendente. Estes condicionamentos são apresentados a partir de uma análise crítica e com o contexto da formação humana do sujeito surdo falante da Libras.

O capítulo quarto é intitulado de **RETRATOS DAS EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS**. Nesse momento identificamos, a partir de retratos apresentados na narrativa da história de vida do professor universitário Antônio Cardoso, os impactos do processo social e histórico da exclusão/integração/inclusão escolar relacionando-os com as bases estruturantes do processo educacional, além das lacunas e fragilidades do ímpeto do movimento da inclusão educacional, na formação e atuação de sujeitos surdos da escolarização básica até a atuação enquanto professor universitário no campo acadêmico.

No capítulo quinto, **A INCLUSÃO/EXCLUDENTE EDUCACIONAL E A SINGULARIDADE DA PESSOA SURDA**, objetivamos apresentar os aspectos relacionados às bases estruturantes do processo educacional frente às lacunas e fragilidades do impacto do movimento da inclusão educacional, na formação e atuação de sujeitos surdos, a partir dos elementos modeladores evidenciados nas violências simbólicas vivenciados no campo educacional. Atentaremos a partir do conceito de inclusivismo e das questões operacionais da inclusão referente as estruturas legais e políticas. Para fins conclusivos, apontaremos para o fator socioafetivo enquanto experiência educacional includente, que leva em consideração os fatores do inclusivismo, porém de forma ampliada pela mediação da “experiência afetiva” promovida pela empatia.

Nas nossas **CONSIDERAÇÕES FINAIS** apresentamos as conclusões possíveis e ponderadas sobre o assunto pesquisado nessa tese. Destacamos que pensar o ambiente escolar com propostas inclusivas é buscar adaptações pedagógicas para construir um processo de ensino-aprendizagem que responda às singularidades do sujeito. Seguindo uma educação coerente com as orientações recentes da educação inclusiva, compreendendo que a educação deve ser para TODOS, com qualidade e com equidade de condições e oportunidades em todo o processo educacional.

O aprendizado é um encontro fortuito e circunstancial, ele é transformador. É uma experiência afetiva. Pensar educação includente é ir além de mecanismos fragilizados, acessos permitidos e tecnologias assistivas inadequadas; é pensar a

permanência e a dignidade humana em espaços de sociabilidade. É possibilitar dispor de capitais culturais e experiências afetivas de aprendizagem para que os sujeitos, com e sem deficiência, desprovidos de bens monetários, tenham acesso a bens socioculturais, simbólicos e econômicos.

Os registros das lembranças do professor Antônio Cardoso nos provocam a refletir sobre nossas próprias narrativas de vida. O seu empenho nos movimentos sociais em prol de uma sociedade plural, respeitadora das diferenças, da independência e empoderamento o caracterizou como um ser histórico e singular. Entender nossa singularidade e a do outro é oportunizar condições de experiências afetivas de constantes aprendizagens. E assim, na relação de ensinar e aprender, podemos construir pontes para que pessoas com menos oportunidades de ressignificação social possam disputar espaços sociais e ter uma existência digna!

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Houve já quem afirmasse que todas as grandes verdades são absolutamente triviais e que teremos de expressá-las de uma maneira nova e, se possível, paradoxal, para que não venham a cair no esquecimento.

José Saramago

Nos fundamentos teóricos de nossa pesquisa, cabe-nos apresentar uma reflexão aprofundada da sistemática do objeto estudado. Este movimento acontece desde a exposição da temática para colegas da mesma linha de pesquisa e perdura por estudos afinados sobre o tema, bem como, a verificação da comunidade de destino a quem se direcionará a produção do conhecimento. Logo, “toda pesquisa social empírica seleciona evidência para argumentar e necessita justificar a seleção que é a base da investigação, descrição, demonstração, prova ou refutação de uma afirmação específica” (BAUER; GASKELL, 2014, p. 39).

Neste sentido, a pesquisa e os percursos reflexivos de outros estudiosos apontam caminhos e perguntas ainda não respondidas. Diante disso, o pesquisador deixa instrumentos para que outros os sigam ou norteiem novos rumos de ponderações com reflexões originais. Na visita às produções de outros estudiosos, temos em mãos a responsabilidade de fazer escolhas coerentes, para assegurar um trilhar de contributo para a ciência e para a própria compreensão das situações. Nossas escolhas teóricas estão apresentadas neste capítulo em dois momentos. No primeiro, discorreremos sobre nossa revisão da literatura e, no segundo, estão apresentados os conceitos basilares do teórico Pierre Bourdieu.

O campo científico, não obstante da ilusória condição aparente de normalidade, é permeado por conflitos e contradições constantes (KHUN, 2007). Entendemos que o trabalho científico caminha em múltiplas direções. Ora acertando em evidências válidas ao retratar um fenômeno, ora em rever os aspectos constituídos como válidos em paradigmas estabelecidos. Nesta busca, elabora teorias, cria métodos e estabelece resultados. Construindo assertivas, estrutura novos paradigmas e os valida provisoriamente. Nesse movimento criativo, ratifica e retifica a própria trajetória; abandonando algumas vias, encaminha-se para diversas direções, seja para obscuridade ou para espaços privilegiados da sociedade (MINAYO, 2017).

A ciência é fruto do tempo. Os conhecimentos científicos são históricos. A experiência do tempo é percebida na mudança, sucessão, diferença, novidade, separação, finitude, e tantos outros movimentos, inclusive paradoxais. As sociedades humanas existem imersas em condições binárias do ser/não-ser. Condições essa que as constituíram em muitas culturas, ao mesmo tempo, as limitaram. A existência, as memórias, o ser e estar no tempo, são registros cunhados nos anais da história. Culturalmente somos construídos e construímos em relações dialéticas com as situações (REIS, 2012).

O sujeito individual é concomitante um ser coletivo que se ressignifica com a temporalidade. Vive nos ciclos da existência as experiências das circunstâncias fortuitas do tempo, percebendo, em si e no outro, a condição humana, sobretudo a finitude. Nosso legado identitário e nossas memórias são registradas em diálogos, conosco e com nossos pares, em instantes temporais, seja pelo momento de uma história narrada com nossos descendentes; pela expressividade da arte; momento de uma fotografia; pela cultura corporal do fluxo da dança; por textos escritos em poemas épicos; cartas de afeto; mensagens digitais de sentimentos ou urgências cotidianas ou como resultado de uma pesquisa. (WHITROW,1993).

Minayo (2017) nos diz que o objetivo das Ciências Sociais é histórico. Isso significando que cada sociedade humana existe e se constrói em uma determinada época. As culturas se organizam de forma peculiar. Tal provocação nos convida a outros pensares, tais como: quem é eternizado nas laudas do tempo? Quem é o árbitro que escreve a crônica dessa história?

Além disso, Minayo (2017) afirmou que não é apenas o pesquisador que desenvolve as habilidades e competências em dar sentido ao trabalho intelectual. Todos os seres humanos dão significado às ações e as construções sociais; todos são capazes de explicar as intenções de atitudes que projetam e planejam o futuro, dentro de um nível de racionalidade presente nas interações das situações. Neste sentido, a existência humana é impulsionada em diferentes e complexas formas na busca de sentido para o sentimento de estar no mundo.

A pesquisa científica é um modelo sistêmico de pensamento (CAPRA, 2014). Esse fazer pensar sistêmico é a atividade básica da ciência na sua indagação e construção de narrativas extraídas de situações. Whitrow (1993) ponderou que as concepções temporais também são construções relativas às percepções dos grupos sociais. A cultura é um elemento que se prepondera no desenvolvimento

desta tese, visto que, os grupos sociais têm concepções simbólicas e temporais diferentes e que a compreensão sequencial de passado, presente e futuro não é determinante para haver uma coesão social.

Quanto ao ofício do pesquisador social na educação, este tem a meta de ampliar as reflexões, as leituras sobre as situações e buscar respostas viáveis e válidas para entender aspectos das relações sociais, da produção cultural, além de outras perspectivas da formação humana.

O exercício do pensar científico se dá em diálogos com os conhecimentos, frutos das diferentes formas de experiência e maturidade intelectual que se adquire, às vezes motivada ou clivada, por teorias inovadoras ou por aquelas que não têm tanto prestígio acadêmico. Souza (2009) descreve que sempre haverá um esforço do pesquisador em construir no objeto argumentos alinhados para responder às suas problemáticas e torná-las válidas, seja com determinado repertório teórico, seja com base na observação e comprovação empírica, ou, simplesmente, produto refletido a partir da experiência profissional e pessoal.

Todo rigor científico, a fim de assegurar análises complexas, se torna uma tarefa árdua no processo analítico das situações. Porém, não seria possível nenhum modelo atômico, modelos do universo, desenho de uma célula sem o aspecto da criatividade. A capacidade criadora é de suma importância para pesquisadores, pois possibilita imaginar o inimaginável, de pensar o ainda não pensado ou mesmo pensar, em outra perspectiva, leituras de pensamentos legitimados (MINAYO, 2017). Sendo assim, para construir coerência de perspectivas ao se investigar as situações, buscamos constructos que sejam coerentes e traduzíveis em explicações válidas para os aspectos da nossa existência e realidade.

Khun (2007) nos apontou que existiram em diversos momentos da história da ciência um conjunto de regras, métodos e formas de pensar o campo científico que legitimam crenças e perspectivas sobre a compreensão do mundo e de artifícios que consagram os conhecimentos como legítimos pela própria comunidade científica. Esta lógica de pensamento é configurada como paradigma. Para avistarmos novas rupturas paradigmáticas se faz necessária a criatividade, bem como, estudos e análises aprofundadas sobre os modelos vigentes. Todavia, coragem e ousadia, também, se fazem presentes ao apresentarem novas perspectivas sobre objetos investigados na tentativa de compreender as

circunstâncias ainda pouco exploradas ou a partir de um novo do ponto de vista das situações.

Além dos processos criativos, o pesquisador precisa estar atento à necessidade do reconhecimento dos limites da pesquisa. Uma vez que deve-se entender que o resultado de um estudo é uma aproximação da realidade em caráter provisório. “O resultado da pesquisa estará vinculado com a vida real, porém, condicionado historicamente” (MINAYO, 2017, p. 34).

Somando tais premissas, o historiador Peter Burke (2009) apresentou novas perspectivas ao estudo da história. Segundo o autor, na história, por vezes, ocorrem mudanças em termos de particularidades, como também são consideráveis as mudanças de paradigmas enquanto ponto de partida para compreender objetos próprios de uma narrativa registrada pela historiografia. Na contemporaneidade, novos sujeitos têm sido evidenciados enquanto agentes transformadores de espaços sociais.

E como vimos, somos a única espécie que se comunica através do tempo, pois registramos nossas ideias e deixamos contribuições para melhor sermos entendidos nas próximas gerações. Sendo assim, buscar no passado contribuições para nossa pesquisa é fundamental.

2.1 PESQUISAS SOBRE A TEMÁTICA DA INCLUSÃO EDUCACIONAL DE PESSOAS SURDAS

Proporcionaremos um recorte sobre as principais pesquisas tratando da temática estudada, situando assim uma breve revisão de literatura. Esta visita aos contributos de outros pesquisadores contribui para caminhar com mais segurança na composição de nossa tese. Todavia, não apontamos uma revisão da totalidade das produções, nem tampouco, uma revisão histórica sobre a temática, uma vez que esta revisão seria uma nova pesquisa em particular. Nossa preocupação está em apresentar pesquisas que nos nortearam no entendimento da construção de uma história de ideias sobre o processo de inclusão educacional de pessoas surdas.

A priori, consultamos algumas das principais bases de dados, como Scielo, Anped, Capes, Ibict, buscando estudos tratando sobre o processo de inclusão educacional de pessoas surdas, com leituras teóricas do sociólogo Pierre Bourdieu. Chamou-nos a atenção a quantidade de trabalhos publicados com a temática da

inclusão de forma geral, o quantitativo chegou à marca de centenas de trabalhos nos últimos 5 anos (2014-2019) em diferentes títulos de revistas categorizadas entre menos impactantes até as revistas de cunho internacional.

Todavia, para atender nosso recorte, atrelados especificamente a temática relacionada à inclusão educacional de pessoas surdas na perspectiva teórica de Pierre Bourdieu, e para tal fim, usamos os delimitadores de busca com palavras-chave: História; Educação; Surdos; Pierre Bourdieu e Memórias. Encontramos três estudos relacionados ao crivo das categorias apresentadas que apontaram contribuições para o avanço de nossa pesquisa. Conforme descrito no quadro 1.

Quadro 1: Produções de artigos sobre a temática da inclusão educacional de estudantes surdos.

Artigo	Autoria	Revista	Ano	Resumo
“Inclusão escolar e barreiras atitudinais: um diálogo sob a perspectiva da sociologia de Pierre Bourdieu”,	Ernani Nunes Ribeiro, Fabio da Silva Paiva e José Luiz Simões	Revista Olh@res	2017	A pesquisa objetivou refletir sobre a teoria da inclusão educacional na perspectiva das barreiras atitudinais vivenciadas no espaço escolar. Mais especificamente, com base na leitura de Pierre Bourdieu, os autores discutiram o modo como referências negativas impactam o direito do acesso aos espaços escolares por pessoas com deficiência.
“O <i>habitus</i> professoral e a educação especial: percepção dos professores de classe comum e sala de recursos multifuncional”	Norberto Kuhn Junior, Helena Venites Sardagna, Valdir Pedde e Fatima Liliane Oliveski Roth	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	2016	Este artigo analisou a educação inclusiva a partir do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Sala de Recursos Multifuncional (SRM) na rede municipal de Ensino de Novo Hamburgo/RS. Usou para abordagem reflexiva a teoria de Pierre Bourdieu para analisar metodologicamente os dados apresentados da pesquisa de campo.
“A inclusão escolar de alunos com deficiência: uma leitura baseada em Pierre Bourdieu”	Giovani Ferreira Bezerra	Revista Brasileira de Educação	2017	O texto teve o objetivo de discutir e compreender o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência no sistema público de ensino brasileiro, pós-década de 1990, valendo-se de conceitos e (pro)posições teórico-metodológicos de Bourdieu.

Fonte: RIBEIRO, E. N. (2020).

Tais evidências impulsionam nossa indagação sobre como o modelo educacional herdado a partir de princípios excludentes tem impactado na perspectiva da história da educação de surdos. Nesse sentido nos questionamos quais pesquisas têm apontado evidências sobre o impacto da inclusão na vida de pessoas surdas, inseridas em escolas comuns? As contribuições de Pierre Bourdieu

podem discutir e ampliar este quadro das situações apresentadas. Uma vez que entendemos a urgência de envolver a inclusão educacional em um aspecto social e histórico e com enfoque no humano surdo, buscamos dados de pesquisas realizadas sobre a égide da inclusão na educação na Universidade Federal de Pernambuco, no Centro de Educação.

Em Pernambuco, no ano de 2004 teve início as atividades do Centro de Estudos Inclusivos - CEI, no Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (CEI/UFPE). Tavares (2012) destacou que:

O CEI, consoante informações fornecidas pelo seu idealizador, o professor Francisco Lima, surgiu condicionado à provisão de recursos humanos e financeiros, tendo como objetivo fundamental inscrever na agenda educacional, política e social da Universidade Federal de Pernambuco a construção de uma sociedade inclusiva, que não se restrinja à Universidade, mas que, a partir dela, se emane para fora de suas dependências (p. 64).

O CEI objetiva-se em desenvolver pesquisas de cunho inovador em prol da inclusão educacional para pessoas com deficiência. Tem como foco o desenvolvimento de atividades que apontem para a criação de estratégias e promoção da acessibilidade, bem como, fornecer orientações para o uso de técnicas, em contexto com designer universal, para instituições educacionais. Entre as diversas atividades, foi produzida, entre os anos de 2009 – 2014, a Revista Brasileira de Tradução Visual - RBTV. A RBTV objetivava o estudo e a promoção da temática da Educação na perspectiva do empoderamento da pessoa com deficiência. A revista tinha publicação eletrônica, semestral e com acesso gratuito.

Realizamos uma busca no acervo da revista em busca de trabalhos publicados sobre a temática da surdez em contextos inclusivos educacionais. Foram encontrados sete trabalhos, conforme apresentados no quadro 2.

Quadro 2. Produções da Revista Brasileira de Tradução Visual

EDIÇÃO	TÍTULO	Autor
Vol. 15, Nº 15 (2013)	A coesão sequencial na produção de texto por sujeito surdo	Izabelly Santos
Vol. 12, Nº 12 (2012)	Metáfora conceptual em Língua Brasileira de Sinais	Severina Batista de Farias Klimsa
Vol. 11, Nº 11 (2012)	Emancipação de Sinais em Libras: um estudo acerca dos classificadores matemáticos	Henrique Arnoldo Junior, Marlise Geller
Vol. 10, Nº 10 (2012)	Contribuições da áudio-descrição para a aprendizagem de educandos surdos	Ernani Nunes Ribeiro, Francisco José de Lima

Vol. 10, Nº 10 (2012)	Direitos linguísticos dos surdos	Girlaine Felisberto de Caldas Aguiar
Vol. 9, Nº 9 (2011)	Relato sobre o ensino de Libras	Carlos Antônio Fontenele Mourão
Vol. 7, Nº 7 (2011)	E-acessibilidade para surdos	Rachel Colacique Gomes

Fonte: RIBEIRO, E. N. (2020).

Dos textos analisados percebemos que entre as produções estavam o enfoque da comunicabilidade acessível e da importância do uso da Língua de Sinais na perspectiva do empoderamento. Embora, o artigo titulado: “Direitos linguísticos dos surdos” de Aguiar (2012) discorresse sobre o direito de ter acesso em espaços sociais, o mesmo não apresentou aprofundamento sobre o sujeito surdo e a inclusão educacional, nem tampouco apresentou abordagem teórica com perspectivas sociológicas. As demais pesquisas não abordam questões referentes ao movimento histórico de segregação, referindo-se às questões dos direitos e como estes são apresentados nas legislações vigentes.

Para expandir e complementar nossa verificação, pesquisamos as produções do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEdU - do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. O PPGEdU tem realizado pesquisas de Mestrado desde 1978 e passando a integrar em 2002 a formação do Doutorado. O programa se objetiva em contribuir para o entendimento e melhoria da educação brasileira a partir de estudos teóricos e empíricos.

Entre as linhas de pesquisa, destacava-se “Didática de Conteúdos Específicos”, com subárea de “Educação Inclusiva”. Atualmente a subárea de investigações sobre a educação inclusiva está descontinuada. Sobre a linha Tavares (2012), informou:

Partindo da compreensão de que o ensino e a aprendizagem são processos em permanente transformação, sujeitos a rupturas e reconstruções epistemológicas, e que constituem, concomitantemente, produtos realimentadores desses mesmos processos, esta linha de pesquisa compreende estudos que objetivam investigar a ação de ensinar e aprender nas diversas áreas do saber (Matemática, Linguagem e Ciências). Desta perspectiva são examinadas ferramentas cognitivas, transposições e contratos didáticos estabelecidos, interações professor/aluno e aluno/aluno e representações sociais envolvidas na ação educativa (p.78).

No repositório Institucional da UFPE, buscamos teses e dissertações em educação que abordassem a temática da história da inclusão educacional de estudantes surdos no Brasil. Delimitamos o período entre 2008 e 2018, os últimos

dez anos que antecedem nossa pesquisa. Encontramos 15 pesquisas conforme descrito no quadro 3.

Quadro 3 Teses e dissertações em educação - PPGEdU /UFPE - 2008 a 2018

AUTOR	ORIENTADOR	TÍTULO DA PESQUISA	TIPO DE PESQUISA	LINHA DE PESQUISA	SUBÁREA	ANO
Ernani Nunes Ribeiro	Francisco José de Lima	Estudo da comunicabilidade das imagens: contribuições para o processo de ensino-aprendizagem para alunos surdos	Mestrado	Didática de conteúdos específicos	Educação inclusiva	2011
Paulo Vieira	Francisco José de Lima	Áudio-descrição nos livros didáticos	Mestrado	Didática de conteúdos específicos	Educação inclusiva	2011
Fernanda Cristina Feitosa Loiola	Francisco José de Lima	Subsídios para a educação hospitalar na perspectiva da educação inclusiva	Mestrado	Didática de conteúdos específicos	Educação inclusiva	2013
Maria de Fátima Xavier do Monte	Francisco José de Lima	Auxílio à navegação de pedestres cegos: requisitos informacionais e implicações para o design	Mestrado	Didática de conteúdos específicos	Educação inclusiva	2009
Neulia do Carmo Pereira da Silva Cavalcanti	Francisco José de Lima	O papel do professor itinerante face à inserção da pessoa com deficiência no ensino regular	Mestrado	Didática de conteúdos específicos	Educação inclusiva	2007
Lívia Couto Guedes	Francisco José de Lima	Barreiras atitudinais nas instituições de Ensino Superior: questão de educação e empregabilidade	Mestrado	Didática de conteúdos específicos	Educação inclusiva	2007
Maria Zélia Santana	Francisco José de Lima	Estratégias utilizadas pelo professor de escola regular em cuja sala há aluno	Mestrado	Didática de conteúdos específicos	Educação inclusiva	2006

		com deficiência auditiva				
Fernanda Maria de Araújo Santana	Francisco José de Lima	Desvelando o lugar da Educação Especial nas matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia e do Normal Superior à luz da teoria da inclusão	Mestrado	Didática de conteúdos específicos	Educação inclusiva	2005
Fernanda Maria de Araújo Santana	Clarissa Araújo Martins	As representações sociais dos alunos dos cursos de licenciatura da UFPE sobre Educação Inclusiva	Doutorado	Formação de professores	Não há	2016
Maria Zélia Santana	Alfredo Macedo Gomes	Políticas de Educação Inclusiva; Educação Superior; acesso e permanência; estudante com deficiência (Ecd)	Doutorado	Políticas educacionais	Não há	2016
Disneylândia Maria Ribeiro	Alfredo Macedo Gomes	Barreiras atitudinais: obstáculos e desafios à inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior	Mestrado	Políticas educacionais	Não há	2016
Silas Nascimento dos Santos	Tícia Cassiany Ferro Cavalcante	O livro didático no Ensino Fundamental: por uma áudio-descrição empoderativa de imagens estáticas	Mestrado	Formação de Professores	Não há	2015
Zélia Maria Luna Freire da Fonte	Clarissa Martins de Araújo	A educação de surdos e a prática pedagógica	Doutorado	Formação de professores	Não há	2010
Fernanda Maria Agostinho de Araújo	Clarissa Martins de Araújo	As Representações Sociais de pessoa com deficiência dos estudantes dos cursos de Pedagogia: quando a educação inclusiva interroga	Doutorado	Formação de professores	Não há	2010

		a formação docente				
--	--	--------------------	--	--	--	--

Fonte: RIBEIRO, E. N. (2020).

Após as leituras e análise dos resumos, observados que, também, nenhuma pesquisa realizou a abordagem teórica da inclusão educacional com enfoque na pessoa surda a partir da perspectiva da história ou sociologia. Embora, muitos trabalhos tenham sido realizados sobre os princípios da inclusão, destacando elementos de como promovê-la e até mesmo apontando os limites e possibilidades, notamos que a maioria das abordagens abalizaram para a perspectiva de que escola tradicional tem passado por um movimento adaptativo para atender os imperativos da inclusão educacional.

Tais entendimentos corroboraram com nossos questionamentos, estimulando a busca por trabalhos que tratassem sobre a teoria e história da educação, uma vez que nossa abordagem de pesquisa possibilita uma ampliação reflexiva. Nossas leituras também nos informaram que na linha de pesquisa em “teoria e história da educação” a nossa pesquisa se apresenta como o primeiro estudo a abordar a temática da história da educação com enfoque na pessoa surda.

No plano nacional, buscamos aproximações sobre nosso objeto com as mesmas categorias utilizadas para os artigos. Encontramos, no repositório nacional de teses e dissertações 12 trabalhos conforme descrito no quadro 4, que apresentavam temáticas que se aproximavam de nossa pesquisa.

Quadro 4 Teses e dissertações - Repositório da CAPES.

Pesquisador	Palavras-chaves	Título da pesquisa	Tipo de pesquisa	Linha de pesquisa	Universidade	Ano de defesa
Gisele Oliveira da Silva	Inclusão; Ensino Superior; Letras Libras/ Língua Portuguesa; Surdos.	Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão no curso de letras libras/ língua portuguesa da UFRN	Dissertação	Educação e inclusão em contextos educacionais	Universidade e Federal do Rio Grande do Norte	2017

Aline Martins Varela	Práticas pedagógicas; Educação superior; Educação inclusiva; Surdez.	Práticas pedagógicas bem-sucedidas na educação superior na compreensão de estudantes surdos(as).	Dissertação	Processos de ensinar e aprender	Universidad e Regional de Blumenau	2017
Roseleia Schneider	Ensino superior; Alunos surdos; Educação inclusiva; Processo de inclusão	Educação inclusiva no ensino superior para alunos surdos: resistências e desafios	Tese	Fundamentos da educação	Fundação Universidad e de Passo Fundo	2017
Laisa de Castro Almeida	Sujeitos Surdos; Ensino Superior; Processos de In/exclusão; Narrativas.	Trajetórias escolares de estudantes surdos e seus efeitos nos processos inclusivos no ensino superior	Dissertação	Educação especial	Universidad e Federal de Santa Maria	2018
Clarissa Fernandes das Dores	Escolarização de Surdos; Normalização; Congresso de Milão; Congresso de Paris; Foucault.	A escolarização de surdos e o congresso de Milão: Eclosão da normalização para oralidade	Dissertação	Práticas educativas, metodologias de ensino e tecnologias da educação	Universidad e Federal de Ouro Preto	2017
Wander Luis Matias	Inclusão social [pt] Surdos [pt] (In) exclusão [pt] Globalização	Surdos "incluídos": sujeitos ou assujeitados?	Dissertação	Trabalho, sociedade e educação	Universidad e Federal de Uberlândia	2015
Jaqueline Reni Loss de Mesquita	Estudantes surdos. Surdos e ensino superior. Inclusão e exclusão.	Percursos de escolarização e permanência de acadêmicos surdos no ensino superior	Dissertação	Desigualdades sociais, diversidades socioculturais e práticas educativas	Universidad e Comunitária da Região de Chapecó	2015

Eleny Brandao Cavalcante	Educação de surdos; Vigotski; psicologia histórico-cultural	Educação de surdos: um estudo das teses e dissertações de 1990 a 2013	Tese	Filosofia e história da educação	Universidade Estadual de Campinas	2016
Satila Souza Ribeiro	Educação Superior; Surdo; Estratégias pedagógicas; Permanência	Estratégias pedagógicas para a permanência de estudantes surdos no ensino superior	Dissertação	Educação e diversidade	Universidade Estadual de Campinas	2017
Rosely Lucas de Oliveira	Educação de surdos; bilinguismo; política de educação inclusiva	A Educação dos surdos: avanços e desafios	Dissertação	Desigualdades, diversidades, diferenças e práticas educativas inclusivas	Universidade Federal de Ouro Preto	2015
Fabricio Vinhas Manini Angelo	Práticas Educativas, Pierre Bourdieu, Testamentos, Século XVIII	Herdeiros: o papel da família na educação das futuras gerações na comarca de Rio das Velhas e na comarca de Vila Rica (c. 1720 – c. 1770)	Tese	História da educação	Universidade Federal de Minas Gerais	2017
Carla Cazalato Ferrari	Educação especial; Surdez; Surdos - Aspectos sociais; Identidade social	Surdez, cultura e identidade: as trajetórias sociais na construção das identidades de indivíduos surdos	Tese	Processos de escolarização, desigualdades sociais e diversidade cultural	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2017
Karin Lilian Strobel	Estudos Surdos, língua de sinais, análise narrativa, etnografia, historicismo, história	“Surdos: vestígios culturais não registrados na história”	Tese	Educação e processos inclusivos	Universidade Federal de Santa Catarina	2008

	cultural; identidade.					
Norma Abreu e Lima Maciel de Lemos Vasconcelos	Trajetória educacional de líderes surdos. História de vida. Abordagem histórico-cultural. Educação. Movimentos sociais.	“Histórias e memórias de lideranças surdas em Pernambuco”	Tese	Educação e processos inclusivos	Universidade Federal de São Carlos	2018

Fonte: RIBEIRO, E. N. (2020).

Ao observarmos os resumos e os objetivos alcançados, dois trabalhos destacaram-se por atenderem as categorias: memórias de pessoas surdas/ história da inclusão educacional/ educação de surdos no Brasil, são eles:

a) Strobell (2008): “Surdos: vestígios culturais não registrados na história” tese do Programa de Pós-Graduação em Educação. Na linha de pesquisa educação e processos inclusivos da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC/SC.

b) Vasconcelos (2018): “Histórias e memórias de lideranças surdas em Pernambuco” tese do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar/SP.

Analizamos nesses estudos aspectos metodológicos e contribuições teóricas e reflexivas para a compreensão da delimitação da nossa proposta investigativa.

A Tese de Doutorado, “Surdos: vestígios culturais não registrados na história”, de Karin Lilian Strobel, defendida em 2008, objetivou documentar aspectos culturais que constituem a história do povo surdo em situações não sistematizadas em publicações registradas. A autora desenvolve uma narrativa de relações com base nas situações históricas das instituições escolares e histórias de vida dos sujeitos surdos organizados politicamente. A pesquisa apresentou relatos pessoais e de outros sujeitos ao compor o corpus da pesquisa. Chamou nossa atenção a perspectiva que a pesquisadora, pessoa surda, relata sobre o processo de escolarização:

Na minha inclusão em escola de ouvintes tenho poucas lembranças, somente me recordo de algumas situações e de poucas pessoas que

realmente me valorizaram e também que me magoaram, por exemplo: havia uma freira professora, na primeira série do curso primário, sabendo da minha dificuldade com relação à língua portuguesa, dava atividades para o resto da turma, sentava-me no seu colo e pacientemente me ensinava através de gestos e desenhos os símbolos da escrita, aprendi muita coisa e por isto não me esqueço da solidariedade dela por mim (p. 15).

Strobell (2008) assinalou pelas lembranças que se sentia excluída do convívio dos outros colegas da sala de aula. Além disso, afixou a importância da empatia no processo de ensino e aprendizagem. A pesquisa delimitou os estudos na história cultural e propôs análise das narrativas a partir dos estudos teórico-etnográficos que possibilitou a coleta de dados sobre o entendimento da cultura do povo surdo⁹.

Quanto ao desenho metodológico, destacou que:

Metodologia se descreve ensaios de teorias utilizadas nesta pesquisa de tese em torno do estudo da história da primeira escola de surdos em Curitiba. Demonstrando que o trabalho com as metodologias das análises narrativas podemos perceber como podem resultar as construções de uma história de surdos e com a 'etnografia' podemos coletar os dados bibliográficos e depoimentos informais para percebermos um povo surdo como um grupo cultural e linguístico. (VASCONCELOS, 2018, p. 21)

A tese perpetrou as interpretações das narrativas produzidas pelos sujeitos surdos entrevistados, e assim pôde identificar as descrições sobre as percepções históricas diferenciadas, que possibilitavam construir uma narrativa das pessoas surdos na escola, enquanto espaço "colonial". A partir das inferências da autora, argumentou a tese de que sujeitos surdos apresentam diferenças nas situações a partir da perspectiva linguística e cultural.

A autora não usou de nenhum teórico específico para análises das narrativas, apenas uma reflexão sobre as práticas de modelos tradicionais de ensino nas escolas com pessoas surdos. Apontou, em uma breve discussão na perspectiva das resistências dos agentes surdos, contra a prática segregacionista. A ausência de um diálogo mais preciso com uma abordagem teórica não trouxe nas análises evidenciadas os aspectos de uma estrutura de situações sociais, nem mecanismos de relações de poder. As memórias são um terreno fértil para estudar o processo de construção histórica e de resistência da comunidade de agentes surdos frente

⁹ Povo surdo pode ser compreendido como um grupo de sujeitos surdos que apresentam costumes, história, tradições em comuns e pertencentes às mesmas singularidades, a partir da concepção de mundo por meio da visão. São sujeitos surdos independente de um espaço local físico, mas, ligados pela identidade decorrente do ser surdo e do sistema linguístico sinalizado. (STROBEL, 2008)

os modelos educacionais vigentes. A autora concluiu a pesquisa enfatizando a importância da linha teórico reflexiva de um resgate da cultura surda histórica.

O eixo inovador da pesquisa está no registro do discurso dos sujeitos surdos, diluído nos relatos narrados, evidenciando, ainda que tardiamente, que também foram e continuam sendo atuantes de uma história silenciada. Além de observar o papel fundamental da língua de sinais, é imprescindível destacar o entendimento da comunidade de pessoas surdas enquanto resistência e de possibilitar o objeto de estudo contextualizado, com a perspectiva da construção da identidade do Ser surdo. Dentre as contribuições para nossa pesquisa, observamos, a necessidade de um estudo mais verticalizado sobre o Ser surdo na educação e assim, compreender a identidade em uma perspectiva mais complexa. É a partir desse entendimento que nosso estudo apontou contributos para reflexões, em uma abordagem teórica, com uma compreensão mais complexa das relações sociais nessa conjuntura.

A tese de Doutorado “Histórias e memórias de lideranças surdas em Pernambuco”, de Norma Abreu e Lima Maciel de Lemos Vasconcelos foi defendida em 2018. Essa pesquisa teve uma abordagem histórico-cultural. Propôs, em uma dimensão teórica, apresentar um diálogo entre a história dos movimentos sociais de pessoas surdas em Pernambuco, as questões legais e as políticas públicas que permearam a trajetória da educação de estudantes surdos. A pesquisadora analisou a constituição identitária da pessoa surda no estado de Pernambuco, além de aprofundar o entendimento do movimento social das pessoas surdas. Discutiu sobre a importância do domínio e uso da língua de sinais nos contextos da educação enquanto formação cidadã.

Para tal fim, Vasconcelos (2018) escreveu:

Dessa forma, acredito que o mais importante para esse momento é deixar registrado que as histórias de vida, que também foram movidas pela força, bravura e coragem de verdadeiros Leões do Norte, aqui narradas e desveladas por Manoel Káter, Terezinha, Magda, Paulo Lira, Manoel Rosa, Armando, Antônio Cardoso, Climério, Gutemberg, Felipe e Erikson, em suas singularidades, mostraram histórias e memórias fundamentais para se analisar a constituição da pessoa surda no estado de Pernambuco. (VASCONCELOS, 2018, p. 228).

Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, com base metodológica na História Oral. Método semelhante usado em nossa pesquisa. Os resultados obtidos pela pesquisa de Vasconcelos (2018) evidenciaram que o desenvolvimento humano não

se restringe a fatores biológicos, mas, sobretudo ao plano simbólico das configurações históricas. A autora partiu da premissa de que o humano é um ser social. A análise desse estudo foi feita com a abordagem teórica sociocognitiva do pensamento de Vigostyky. A pesquisa tem aspectos inovadores sobre a abordagem do Ser surdo, enquanto sujeito compreendido pela totalidade histórica e inquietação dialética da vida humana.

A contribuição desta tese para nossas reflexões está na possibilidade de compreender, nas narrativas de histórias de vida de sujeitos, o pressuposto de que o ser humano nasce em contexto social e humaniza-se nesse processo. Além disso, o próprio desenvolvimento humano é composto por tais afinidades. A pesquisa apontou ainda que nos apropriamos dos padrões da cultura na qual estamos inseridos. A singularidade do indivíduo e o desenvolvimento baseia-se na conversão das relações sociais em funções psíquicas superiores.

Todavia, a tese não respondeu como tal processo é percebido nas relações e construção do sujeito social, bem como este é inserido nas relações de poder em meio às relações humanas. Uma vez que apresentamos o desenho dos estudos sobre inclusão de pessoas surdas, através de algumas abordagens reflexivas, buscamos outras pesquisas que se aproximavam com a nossa realidade.

No processo, nos deparamos com a pesquisa "Figurações culturais: surdos na contemporaneidade", realizada pelo Suvag¹⁰, entre setembro de 2008 e junho de 2009, durante o Curso de Especialização em Educação Especial: Estudos Surdos, na Faculdade Santa Helena, com o apoio da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco.

A pesquisa objetivou traçar um panorama da pessoa surda em Pernambuco. Propôs abranger aspectos da família e da escola, bem como, as relações ligadas ao trabalho, associações e outros espaços não formais de sociabilidade, para assim conhecer com maior abrangência e profundidade a situação dos sujeitos surdos. As

¹⁰ "O Centro SUVAG de Pernambuco é uma instituição privada sem fins lucrativos, de utilidade pública federal, fundada em 1976 por um grupo de pais e técnicos, preocupados com a reabilitação da audição e fala das pessoas surdas. Tem por filosofia o bilinguismo. Utiliza a Metodologia Verbotonal do professor Petar Guberina no trabalho com audição e fala das crianças surdas. O Centro SUVAG de Pernambuco foi fundado em 1976 com o objetivo de oralizar crianças surdas. Funcionou-se durante dez anos norteados por este princípio. Ao longo desse período já se começava a tratar de comunicação total, língua de sinais e escolarização em classes especiais. Constatamos que a nossa escola também marginalizava o surdo no momento em que oferecia ensino voltado somente para a oralização, acentuando ainda mais a defasagem cognitiva em relação ao aluno ouvinte". Disponível em: <http://www.suvag.org.br/history.htm> acesso em 08 dez 2019.

análises a partir das múltiplas experiências puderam promover aproximações das expectativas de vida do ser surdo em Pernambuco. A pesquisa se caracterizava a partir da junção de 52 monografias, (tabela 5), que evidenciaram um mosaico de diversas áreas e cidades pernambucanas.

Quadro 5 Monografias produzidas das Figurações culturais: surdos na contemporaneidade

AUTOR	TÍTULO DA MONOGRAFIA	TEMA
Ailza Barboza Pinto	Uso de Libras na comunicação entre pais ouvintes e seus filhos surdos	Relações Familiares-pais ouvintes e filhos surdos/Comunicação
Antônio da Silva Nunes	Estudo Preliminar sobre as barreiras existentes na relação dos pais ouvintes com o filho surdo	Relações Familiares – pais ouvintes, filhos surdos/Barreiras
Arleide Jandira da Costa	Os surdos na Universidade: possibilidades e desafios	Inclusão/Surdo/ Universidade
Betânia Maria de Santana	O Perfil do Estudante Surdo que trabalha	Surdo/Mercado de trabalho trabalhador
Carolina Longman	Sinalizo, logo existo	Identidade Surda/Libras
Célia Marcelino Pedrosa	Considerações sobre a dinâmica de relacionamento entre alunos da EJA e demais alunos de uma escola para surdos no Recife	Educação de Surdos/EJA
Cirlene Madalena da Silva	Políticas Públicas para Educação de Surdos no Estado de Pernambuco	Educação de Surdos/Políticas Públicas
Darlene Seabra de Lira	A experiência e opinião dos Estudantes Surdos nas escolas bilíngües e de inclusão	Inclusão – opinião estudantes surdos
Eliane Ribeiro da Nóbrega	Surdos em Universidades do Recife	Surdos Universitários/Problemas e Dificuldades
Geralda Reis da Silva	O que leva os surdos a Universidade?	Surdos Universitários/Fatores para a entrada
Isis Rosaly da Paixão	A Inclusão dos alunos Surdo no ensino regular	Inclusão do aluno surdo/ideal e realidade.
Izabel Cristina Miranda de Moura	Relações Familiares: possibilidades entre pais e filhos num contexto familiar	Relações familiares – pais ouvintes, filhos surdos – situações de comunicação e interação
Jandira Ribeiro Lins	A família ouvinte e a escola o processo de aprendizagem do surdo	Educação de Surdos/ relações familiares e aprendizagem
Laura Teresa Soares da Silva	O olhar do professor ouvinte sobre sua relação com o aluno surdo em três escolas inclusivas do Recife	Educação de Surdos/Inclusão/ olhar dos professores de salas inclusivas
Liliosa Ramos de Oliveira	Alfabetização de Surdos: Estratégias usadas em sala de aula	Educação – Alfabetização
Lindilene Maria de Oliveira	A inclusão escolar na visão dos estudantes surdos	Educação de Surdos/Inclusão/ olhar do estudante surdo

Maria Clara Cavalcanti L'Amour	Um estudo acerca da inclusão de surdos na escola regular: um olhar na igualdade das diferenças no processo ensino aprendizagem	Educação de Surdos/Inclusão/ Perspectivas
Maria Cristiane Barboza Valente	Aspectos norteadores da prática docente para viabilização da aprendizagem do aluno surdo na proposta inclusiva	Educação de Surdos/Inclusão/Aspectos favoráveis e desfavoráveis
Maria da Conceição Barboza da Silva	Educação de Surdos: A inclusão e as Línguas de Comunicação nas salas de aula	Educação de Surdos/ Inclusão/Realidade da sala de aula
Maria das Graças de Carvalho Sá Cabral	A relação entre a Competência em Libras (L1) e o uso do Português Escrito (L2). Um estudo com surdos	Educação de Surdos/ Importância da competência lingüística em Libras(L1) para a aprendizagem do português escrito. (L2)
Maria das Graças de F. Rodrigues	Representações sociais atribuídas a Libras: uma leitura dos familiares surdos	Representações Sociais / Familiares de Surdos/ LIBRAS
Maria de Fátima Ribeiro Ferraz	Representação Social da Surdez e do Surdo	Representações Sociais / Surdo/Surdez
Maria Jeane da Silva Lima	A descoberta da surdez: um momento de ruptura na interação familiar	Surdo/Relações Familiares
Maria Lucia Angelim Torres	A escola ideal para surdos	Educação de Surdos/Escola Ideal/O olhar dos Surdos
Maria Sheila de Souza leite	O ensino para surdos na escola inclusiva: é possível estabelecer uma aprendizagem efetiva?	Educação de Surdos/Inclusão/Avaliação da Aprendizagem
Marinete Velez de Freitas	Relação entre as lembranças relatadas pelas mães/pais diante da confirmação da surdez de seu filho(a) e a aceitação ou não desse filho(a) no ambiente familiar	Relações Familiares - pais ouvintes, filhos surdos/ aceitação
Marisa Cristina da Silva	A inclusão do Aluno Surdo no Ensino Regular na Perspectiva de Professores de Classe inclusiva	Educação de Surdos/Inclusão/ Um olhar crítico
Marta Maria Oliveira de Figueiredo	Auto isolamento ou exclusão? As diferentes visões sobre os surdos	Educação de Surdos/ Inclusão/ o olhar do professor. Dos pais e do aluno surdo
Mônica Pacheco	Identidade e Cultura Surda: Aspectos contemplados nos currículos escolares	Educação de Surdos/Identidade e Cultura Surda
Mônica Valença de Almeida Sá Cavalcanti de Albuquerque	O papel da família na aquisição da Língua de Sinais	Relações familiares/importância da família na aprendizagem de LIBRAS
Nadja de Barros Albuquerque	O professor itinerante na perspectiva da educação inclusiva	Educação de Surdos/Inclusão/Professor itinerante
Neyla Maria de Amorim Jatobá	A Aceitação da Língua de Sinais	Língua de Sinais/ Aceitação pelos diferentes agentes sociais
Rafael de Araujo Ferraz	O mundo Surdo: Passeata dos Surdos – luta e a comemoração	Movimento Surdo/História da Passeata dos Surdos/História dos Surdos
Rejane Maria de Oliveira Nascimento	Resistência da família com filho surdo ao aprendizado de Libras	Relações Familiares – pais ouvintes. Filhos surdos - Língua de Sinais/Resistência

Renilde Neves Ribeiro	O que o professor ouvinte de surdos conhece sobre a LIBRAS	Educação de Surdos/ Inclusão/ Conhecimento de Libras do professor ouvinte
Risomar Souza do Nascimento	Aspectos educacionais na construção da identidade surda	Educação de Surdos/Inclusão/Construção da Identidade Surda
Risonilta Germano Bezerra de Sá.	Inclusão: Diferentes olhares no mesmo contexto	Educação de Surdos/ Inclusão/ o olhar do professor. Dos pais e do aluno surdo
Sandra Maria Gonçalves Fernandes da Silva	Classes bilíngues para alunos surdos em escolas inclusivas – modelo de referência em Pernambuco	Educação de Surdos/ Inclusão/Classes Bilíngues, outro modelo para ação
Silvana Fonseca Teles	Metodologias na Área da Educação Matemática para Surdos: Revisão da Literatura	Educação de Surdos/Inclusão/Educação Matemática
Soraya Fonseca de Albuquerque	Uma história, vários atores e algumas memórias	Educação de Surdos/Educação Artística em uma escola bilíngue
Suely Alves de Paiva	Os sinais identificadores na Cultura Surda	Identidade Surda/Sinais Identificadores
Verônica Paula de Oliveira Correia	Análise das competências construídas no ensino de ciências por estudantes surdos	Educação de Surdos/ Inclusão/Ensino

Fonte: RIBEIRO, E. N. (2020) *Apud* SUVAG (2009).

Entre as evidências apontadas nas pesquisas, o que mais nos chamou atenção foi o fato do professor, por não saber falar Libras, atuar em salas de aulas comuns com estudantes surdos inclusos. Este fator impacta de forma negativa todo o processo de aprendizagem, haja vista que, o processo educativo não se trata apenas de apresentar informações, mas de provocar reflexões que estimulem a ampliação de experiências e o desenvolvimento do raciocínio lógico, crítico e lúdico.

Tal entendimento corrobora com nossas reflexões, uma vez que, a pesquisa ampliou o entendimento de que, em Pernambuco, a inclusão escolar, ao colocar pessoas surdas em uma mesma sala de aula com a maioria de colegas falantes apenas de língua oral, dissimula o processo de inclusão, nos leva a pensar sobre o processo de formação docente, bem como, toda a estrutura educacional que faz parte do princípio da audição, na maioria das vezes, e da oralização, por serem predominantes na sociedade. Entendemos também, nesta pesquisa, proeminências de que a prática da política de inclusão escolar atual coloca em xeque a base filosófica da própria tradição educacional basilar da pedagogia moderna.

Após visitar às produções acadêmicas que orbitam nosso objeto de estudo, delimitamos nossas reflexões em duas perspectivas norteadoras para o corpus teórico e metodológico. A primeira: constatamos a insuficiência de pesquisas na

temática específica da inclusão educacional com abordagem teórica em aspectos sociais imbricados na construção de descritivos das situações relacionados ao fenômeno da inclusão/excludente na educação regular da pessoa surda. A segunda: a necessidade de investimentos em abordagens investigativas que dialogam com reflexões de caráter sociológico para compreender a relação entre a pessoa surda, a sociedade e as disposições legitimadoras dos dispositivos de empoderamento social.

As formas simbólicas são os princípios da construção da realidade social. “Os agentes sociais não são simplesmente partículas movidas por forças físicas, são também agentes conhecedores que portam estruturas cognitivas” (BOURDIEU, 2012 p.227). Isso produz uma consequência desagradável para a pedagogia, uma vez que, para a tradição, a melhor educação é a que constrói aspectos cognitivos entendidos como caminhos para o sucesso, ao relacionarem-se com as situações sociais.

O mesmo é dizer que a falta de um conhecimento aprofundado, metódico e sistemático em um domínio particular da cultura legítima não impede, de modo algum, a satisfação de exigências culturais inscritas na maior parte das situações sociais, nem mesmo na situação quase escolar criada pela relação de pesquisa (BOURDIEU, 2017 p.85).

Corroborando com o pensamento bourdiesiano, nossa ponderação enquadra-se na compreensão que a perspectiva linguística e cognitiva-didático-pedagógica se apresenta na problemática central em questões educativas. Essa abordagem se sustenta no entendimento de que o sujeito, além de apoiar-se em fatores da estrutura linguística, também apresenta aspectos constituintes socializados e traduzidos em capitais nas relações com as situações sociais. Tais aspectos situam nossa tese no entendimento do contexto da virada linguística pragmática, em que se entende a linguagem na perspectiva concreta, ou seja, compreendemos os usuários de uma língua em sua prática linguística, como nas condições que governam essa prática. Nesse sentido:

O capital simbólico de qualquer indivíduo está não apenas aberto à transformação, mas campo flutua continuamente em resposta a posições e estruturas que mudam. Esse habitus modificado e modificável volta então a que alimentar a estruturação do próprio campo num processo duradouro e contínuo de mudança. (GRENFELL, 2018 p.170)

Nesse ínterim assumimos o entendimento de que cada sujeito é uma singularidade complexa (LAHIRE, 2002). A partir dessa premissa, o sujeito epistêmico de nossa tese é um ser singular e complexo que apreende o

conhecimento e o instrumentaliza em uma relação cognitiva. Sendo assim, podemos ampliar as concepções cognitivas que possibilitam abarcar o sujeito e o identificar em um saber dedutível e o postular em resoluções de tarefas e problemas determinados, independente de apresentar deficiência.

É a partir do autoconhecimento que nós nos compreendemos separamos dos demais seres existentes, e reconhecemos nossas idiossincrasias acidentais, e nossos componentes, posto em uma perspectiva psicológica, mostrando-se atrelado a aspectos que nos constroem em habitus que nos direcionam para comportamentos e motivações singulares. “O habitus evolui em resposta a essas oportunidades novas, mas de maneira imprevisível, onde as consequências para o posicionamento de campo do indivíduo ainda não foram determinadas” (GRENFELL, 2018 P.170).

Muito mais do que evidenciar a história da inclusão de surdos, abordaremos os emaranhados e desdobramentos dos modelos educacionais apresentados em recortes da história da educação tradicional brasileira, as devidas corroborações que esse modelo educacional influenciou em molduras constituintes das estruturas da educação inclusiva. É nessa conjuntura que Pierre Bourdieu se torna fundamental para nosso estudo, uma vez que contribui com conceitos basilares para desmistificar atitudes culturalmente compreendidas como naturais.

2.2 A TEORIA SOCIOLÓGICA DOS CAMPOS, DO *HABITUS* E DO SUJEITO PLURAL

Faremos uma apresentação sobre o teórico central da tese, Pierre Bourdieu, apontando relatos de sua biografia, teoria, conceitos basilares e aspectos metodológicos contextualizados com nossa proposta de estudo. O sociólogo, Pierre Félix Bourdieu nasceu em Denguin¹¹, França, em 1930. Oriundo de uma família campesina. O pai de Bourdieu nunca completou a educação formal, todavia, sua mãe conseguiu estudar até os dezesseis anos.

Bourdieu, conseguiu concluir a educação básica e foi aprovado na seleção à *Ecole Normale Supérieure* (ENS), onde entrou em 1951 e se graduou em 1955 com

¹¹ Vila construída na planície de Gave em um monte feudal, agora destruída. População em 2014 de 1785 habitantes. Disponível em <http://denguin.fr/infos/wp-content/Denguin-son-histoire.pdf>. Acesso em 17 de novembro de 2018.

um diploma em Filosofia. Porém optou por trilhar a trajetória acadêmica com a sociologia¹². Ele morreu em Paris, França, em janeiro de 2002. Sua história de vida foi marcada pelo sentimento de questionar as relações de poder e estratificação social com pesquisas, reflexões sociais e filosóficas que se estenderam e romperam os muros da academia, e o impulsionaram ao ativismo por melhores condições de existência de pessoas que estavam em classes menos privilegiadas.

Um fato nos chama a atenção sobre a trajetória de Bourdieu. Na França dos 1960¹³ ocorreu uma reviravolta sobre as decorrências do processo de massificação do ensino. A educação era vista com o olhar otimista e como meio para a ascensão social, contudo, estudos sociológicos estavam apontando que a educação mascarava características tecnicistas, que visavam o ensino de ofícios para atuação em meios industriais como mão de obra qualificada, sobretudo para a camada mais pobre da população.

Ao atribuir o mesmo valor a todos os detentores do mesmo diploma e tornando-os então substituíveis, o sistema de ensino reduz ao máximo os obstáculos à circulação do capital cultural que resultam do fato de que ele está incorporado a um indivíduo singular (sem por isso aniquilar os ganhos associados à ideologia carismática da pessoa insubstituível); ele permite referir o conjunto dos detentores de diplomas (e também, negativamente, o conjunto daqueles que não têm nenhum diploma) a um mesmo padrão, instaurando assim um mercado unificado de todas as capacidades culturais e garantindo a convertibilidade em moeda do capital cultural adquirido mediante determinado gasto de tempo e trabalho (BOURDIEU, 2018, p. 198).

Tal perspectiva, inquietou Pierre Bourdieu com o sentimento de frustração com o baixo retorno social e econômico auferido pelos certificados escolares. Tomado por tais angústias, Bourdieu (1992) se propôs pesquisar o processo educacional se questionando sobre o modo como configuravam-se enquanto mantenedores de divisões de classes e reprodutores de atitudes ideológicas. Catani

¹² “Enquanto eu, empenhando-me resolutamente no campo das ciências sociais, primeiramente na etnologia, depois na sociologia, rompia realmente com as expectativas e as exigências do mundo filosófico para me submeter às exigências de uma disciplina científica dotada do seu capital específico de problemas, de teorias e de métodos, Michel Foucault continuou sempre presente no campo filosófico e atento às expectativas do mundo intelectual parisiense, por grande que fosse a sua distância em relação ao centro da instituição universitária, confirmada pelo seu afastamento, em primeiro lugar, geográfico e, depois, social. Estas diferenças nas situações objectivas estão, obviamente, numa relação de causalidade circular com as disposições”. (BOURDIEU, 2004 P.87;)

¹³ “Bourdieu voltou para Paris em 1960, onde foi indicado como assistente do importante intelectual francês Raymond Aron. Ele lecionou na Universidade de Lille (1961-1964) antes de ser nomeado como diretor de Estudos na *École Pratique des Hautes Études* (uma precursora da *Ecole des Hautes Études en Sciences Sociales - EHESS*). Subsequentemente, ele foi nomeado como diretor do *Centre de Sociologie Européenne*, que fora fundado por Aron.” (GRENFELL, 2018, p. 30)

(2017), afirma que, para Bourdieu, compreender o objeto social estudado traz consigo a necessidade de socioanálise, pois se concorda com a necessidade de "objetivar o sujeito", surgindo a questão de saber como proceder a tal objetivação.

Ao demonstrar que o sistema de ensino opera uma eliminação ainda mais total quando se trata das classes mais desfavorecidas, os autores colocam em xeque as políticas de democratização e explicitam a face "perversa da educação escolar, a qual dissimula uma aristocracia dos méritos (herdados). Esta perspectiva analítica se amplia e se aprofunda na complexa polêmica obra *A reprodução* (1970). Nela os autores põem a nu os mecanismos propriamente pedagógicos por meio dos quais se efetiva a reprodução da estrutura de classes e mostram que a escola é o lugar por excelência de transmissão de uma "lógica secreta marcada pela violência simbólica, que disfarça seu fundamento "profano" e sua finalidade real. Esta abordagem, relativamente pessimista, dos sistemas de ensino teve grande repercussão, inclusive no Brasil, e foi, de forma simplista, identificada como "reprodutivista". (BOURDIEU, 2017 P. 15)

Nessa contextura, entendemos que, para a nossa análise, uma amplitude reflexiva se faz necessária a partir de uma historicização do processo inclusivista, por meio de um diálogo com o modelo pedagógico tradicional. Esse investimento reflexivo está discorrido ao longo de nossa pesquisa. Corroborando no que diz respeito a Bourdieu (2011), a objetivação só pode ser realizada com as ferramentas da própria teoria do espaço social e dos campos. Só será possível entender com propriedade o processo de inclusão escolar de pessoas surdas, e como estas têm vivenciado a ilusão da inclusão/excludente a partir da pesquisa sobre sua gênese. É nessa configuração que se faz imprescindível voltar ao ponto de partida. Catani (2017) nos orienta que nesse contexto, para a perspectiva bourdiesiana, se faz necessário o processo de compreender a inserção do sujeito na situação social e historicizar em seu contexto temporal, bem como, a objetivação do agente transformador e transformado pela ação do tempo histórico, ou seja, o transcendental histórico.

Uma vez que o mesmo modelo educacional se sustenta enquanto estrutura, esse mesmo modelo se atualiza como estruturante. Tal fator mantém as relações controladas e sem grandes revoluções. As estruturas, embora apresentem fragilidades paradigmáticas, tendem a manter a mesma estrutura, uma vez que, quando um sujeito consegue emancipar-se para entender as estruturas do campo, tende a manter e até a conservar os modelos estruturais. O sujeito estruturando-se como recém-chegado ao campo e assim, o revolucionário tende a ser aquele que necessariamente tem o capital, assumindo assim um enorme controle dos recursos coletivos.

Quanto mais a reprodução das relações de dominação estiver dependente de mecanismos objetivos, que servem aos dominantes sem que estes tenham necessidade de se servir de tais mecanismos, tanto mais indiretas e, se podemos dizer, impessoais serão as estratégias objetivamente orientadas em direção à reprodução: escolhendo a melhor aplicação para seu dinheiro ou o melhor estabelecimento secundário para o filho e evitando demonstrar liberalidade, cortesia ou gentileza à faxineira (ou a qualquer outro "subordinado") é que o detentor de capital econômico ou cultural assegura a perpetuação da relação de dominação que o une objetivamente à sua faxineira e, até mesmo, aos descendentes desta (BOURDIEU, 2018 p. 202).

O espaço de posição social para Bourdieu (2011) apresenta-se como o conceito de *campo*, que pode ser compreendido enquanto um conjunto de instituições sociais, indivíduos e discursos que se sustentam mutuamente. A sociedade é composta por inúmeros campos que se sobrepõem. Campo é um universo social com propriedades bem definidas (BOURDIEU, 2007). Este conceito é usado precisamente para se referir a determinados espaços de posições sociais, onde diferentes tipos de bens são produzidos, consumidos e classificados.

O poder econômico não reside na riqueza, mas na relação entre a riqueza e um campo de relações econômicas, cuja constituição é inseparável do desenvolvimento de um corpo de agentes especializados, dotados de interesses específicos; é nesta relação que a riqueza se encontra constituída, como capital – isto é, enquanto instrumento de apropriação de um equipamento institucional e de mecanismos indispensáveis ao funcionamento deste campo e, ao mesmo tempo, dos lucros que ele prodigaliza (BOURDIEU, 2018 p. 194).

O campo apresenta no seu interior uma distribuição desigual de capitais de diferentes tipos (BOURDIEU, 1989). O sociólogo usou a terminologia do capital pela natureza e pelas propriedades do capital (recurso, acumulação, reprodução). No campo, os agentes buscam ter mais capital específico do campo ou então lutam para redefinir este capital específico (BOURDIEU, 2011). Fazendo alusão a jogos que disputam prêmios. A melhor estratégia para os melhores espaços de poder está no fato de estrategicamente transformando capitais em mais capitais e assim com mais aspectos distintivos dos demais jogadores, legitimando-se como dominante para ocupar espaços privilegiados nos mesmos campos de atuação.

De fato, a tendência da disposição culta para a generalização é apenas a condição permissiva do esforço de apropriação cultural que está inscrita como uma exigência objetiva na filiação à burguesia e, deste modo, nos títulos que abrem o acesso aos direitos e deveres da burguesia. Eis porque convém deter-se, em primeiro lugar, no efeito, sem dúvida, mais bem dissimulado da instituição escolar, ou seja, aquele que produz a imposição de títulos, caso particular do efeito de atribuição estatutária, positiva (enobrecimento) ou negativa (estigmatização), que todo grupo produz ao fixar os indivíduos em classes hierarquizadas. Diferentemente dos

detentores de um capital cultural desprovido da certificação escolar que, a todo o momento, podem ser intimidados a apresentar seus comprovantes, por serem identificados apenas pelo que fazem, simples filhos de suas obras culturais, os detentores de títulos de nobreza cultural - neste aspecto, semelhantes aos detentores de títulos nobiliárquicos, cujo ser, definido pela fidelidade a um sangue, solo, raça, passado e pátria. (BOURDIEU, 2017 P.27)

Chamando a atenção nessa reflexão para o fato de certos padrões culturais serem difundidos por grupos dominantes, privilegiados por capitais totais herdados, criarem a ilusão de padrões com o sentimento que certas leituras culturais são consideradas superiores a outras, distinguindo-se entre alta e baixa cultura (no entendimento cultural posto na métrica de normas construídas pelo próprio grupo de privilegiados). A distinção, neste sentido, é uma forma de controlar os possíveis candidatos a serem aceitos para o campo, haja vista que, a classe social não se define, nesse contexto, apenas pela posição nas relações de capital monetário, mas pelo *habitus* de classe que está normalmente associado a essa posição propiciada pela acumulação de capitais totais traduzidos em bens simbólicos (BOURDIEU, 2011).

As diferenças oficiais produzidas pelas classificações escolares tendem a produzir (ou a fortalecer) diferenças reais ao produzirem, nos indivíduos classificados, a crença, reconhecida e defendida coletivamente, nas diferenças e ao produzirem, assim, as condutas destinadas a aproximar o ser real do ser oficial. (BOURDIEU, 2017 P.28)

Outrossim, é nessa questão que surge a ideia de ilusão naturalista (BOURDIEU, 1989). Começando com o entendimento de aspectos sociais sendo considerados como naturais, inferindo sujeitos a crerem que as ações e a estrutura social são tal como são por uma ordem natural. Ainda mais, passa a ser apresentada, neste contexto, quando observamos no senso comum em justificativas de naturalização de ações pertencentes ao fato social em uma métrica culturalmente construída e naturalizada. O modo de pensar e agir passa a ser normatizado e serve como instrumento de categorização entre os próprios agentes dos campos.

Os capitais podem ser categorizados segundo Bourdieu (1989); (1992); (1995); (1998); (2001); (2007a); (2007b); (2008); (2011); (2013) e (2017) em:

- **Capital econômico** = fatores de produção, renda, patrimônio, bens materiais;

- **Capital cultural** = qualificações intelectuais (no sistema educativo ou obtidas na família). Em três formas: incorporados no corpo (expressão oral), objetivos (posse de quadros ou obras de arte) e institucionalizados (diplomas e títulos);
- **Capital social** = recursos produzidos pelas redes sociais (convites recíprocos). Responsável pela “transubstanciação”;
- **Capital simbólico** = ligados à honra e ao reconhecimento (ritos, etiqueta, protocolo). É uma representação, um modelo de excelência;
- **Capital linguístico** = uso com propriedade de jargões profissionais e da fala e escrita da língua culta.

O ideal de humano tem consigo todo um capital social, cultural, estético etc. Em outras palavras, a junção de capitais totais (BOURDIEU, 2007a).

A ideologia do gosto natural opõe, através de duas modalidades da competência cultural e de sua utilização, dois modos de aquisição da cultura: o aprendizado total, precoce e insensível, efetuado desde a pequena infância no seio da família e prolongado pela aprendizagem escolar que o pressupõe e o completa, distingue-se do aprendizado tardio, metódico e acelerado, não tanto - conforme o apresenta a ideologia do "verniz" cultural - pela profundidade e durabilidade de seus efeitos, mas pela modalidade da relação com a linguagem e a cultura que ele tende a inculcar como suplemento. Ele confere a certeza de si, correlata da certeza de deter a legitimidade cultural e a abastança, a qual serve para identificar a excelência: ele produz a relação paradoxal, feita de certeza na ignorância (relativa) e de desenvoltura na familiaridade que os burgueses da velha cepa mantêm com a cultura, espécie de bem de família, do qual eles se sentem os legítimos herdeiros. (BOURDIEU, 2017, p.29)

Este sujeito dotado desses capitais, e vivendo em uma bolha de sujeitos semelhantes, vê na ausência destes aspectos uma compreensão de menor humanização. A Sociologia da Educação de Bourdieu (2011) notabilizou-se justamente por elencar outros fatores além do fator econômico, trazendo para a equação a variante, comparativamente ao cultural, na explicação das desigualdades sociais. Sendo assim, os sujeitos que têm o capital total diminuto não conseguem adentrar em determinados espaços sociais.

É claro que não se pode fazer com que crianças oriundas de famílias mais desprovidas econômica e culturalmente tenham acesso aos diferentes níveis do sistema escolar e, em particular, aos mais elevados, sem modificar profundamente o valor econômico e simbólico dos diplomas [...]. Os alunos ou estudantes provenientes das famílias mais desprovidas culturalmente têm todas as chances de obter, ao fim de uma longa escolaridade, muitas vezes paga com sacrifícios, um diploma desvalorizado. (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1998, p. 221)

Bourdieu (1998) afirmava que, com um mesmo diploma, jovens com origens sociais mais elevada tendem a obter, no mercado de trabalho, um rendimento maior de suas habilitações do que colegas pertencente às camadas populares¹⁴. Esse princípio pode ser adequado ao contexto de nossa ponderação, uma vez que sujeitos com deficiência são inseridos em escolas comuns e perpassam por toda a formação educacional sem as devidas adaptações para minimizar as barreiras que impedem o desenvolvimento, tanto quanto os demais educandos. Esses estudantes chegam nas disputas de emprego sem os repertórios necessários para competir por vagas de trabalho que lhes dariam melhores condições de vida. Muitos desses sujeitos, mesmo diplomados, são excluídos e vivem à margem da sociedade, na ilusão de que são pertencentes ao mesmo espaço social (BOURDIEU, 1989).

Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças de diferentes classes sociais (BOURDIEU, 1998, p. 53)

Relacionando com nossas reflexões, alegamos que incluir sujeitos em espaços escolares sem as devidas estruturas assistivas e sem o reconhecimento das singularidades não é incluir. Muitas vezes, acreditar-se que apenas rampas, tradutores e intérpretes de Libras são suficientes para o sujeito ser incluso. As políticas de ações afirmativas da educação integrativa colocaram jovens com deficiência (neste caso, a pessoa surda) de origens desprovidas de capital econômico, linguístico e cultural em uma realidade escolar, predominantemente tradicional, com estruturas excludentes que destoam do coletivo adaptado em um ambiente regido por uma métrica de normas que mantêm determinados grupos silenciados. Para Bourdieu (1992), a educação deixou de ser uma instância transformadora e democratizadora, e se transformou em um espaço de legitimação e reprodução das desigualdades sociais. Um espaço de educativo excludente.

Para o autor, diferentes características dos *habitus* trariam consigo determinados fatores fundamentais ao bom ou mau desempenho escolar (BOURDIEU, 1992). A escola, por sua vez, ignora essas diferenças socioculturais, favorecendo jovens que trazem consigo a bagagem cultural dos capitais totais.

O certo é que existe uma afinidade imediata entre as disposições que se adquirem pela familiarização com a cultura legítima e o mercado "mundano" (ou as formas mais "mundanas" do mercado escolar): as oportunidades

¹⁴ Bourdieu nomeou este conceito *Lei do rendimento diferencial do diploma* (Bourdieu, 1998).

habituais da vida social excluem os testes tão brutais quanto o questionário fechado, ápice da interrogação escolar à qual a própria instituição escolar se recusa sempre que, aceitando implicitamente a depreciação mundana do "escolar", ela transforma a interrogação, destinada a verificar e avaliar a competência, em uma variante da conversação mundana (BOURDIEU, 2017 P.85)

Como vimos, os modelos escolares, construídos a partir das experiências históricas, tendem a se apresentar enquanto sistemas duráveis e transponíveis de disposições. Nesse sentido, são as estruturas dispostas a funcionar como estruturas estruturantes. Em outras palavras, a neutralidade da escola nada mais é do que a legitimação de valores próprios das camadas privilegiadas, neste nosso contexto, a manutenção das estruturas de uma escola tradicional, cunhada para atender a determinada métrica normativa de sujeito herdeiros de determinados *habitus* e que já trazem consigo capitais totais a serem potencializados para a atuação nos campos sociais que ocuparão.

A inclusão seria neste movimento apenas um remendo ilusório. Uma vez que, a escola exige do indivíduo não apenas conteúdos propriamente ditos, mas comportamentos e experiências unicamente obtidos pela métrica normalista que estruturou os *habitus* dos dominantes. A educação é naturalizada para os indivíduos que trazem, desde sua infância, familiaridades com exigências da escola secular (BOURDIEU, 2013).

O conceito bourdieusiano de *habitus* rompe com a filosofia cartesiana da consciência e, ao mesmo tempo, possibilita evitar a alternativa restritiva entre o determinismo causal e a determinação racional. O *habitus* é neste caso um mecanismo de interiorização das exterioridades: interiorizado pelos indivíduos, em função de sua condição objetiva de existência. Apresenta-se como estratégias cognitivas e habilidades que não passam pela consciência, mas são incorporados em atitudes (BOURDIEU, 2011).

Considerando as reflexões de Bourdieu, é possível pensarmos que a escola é um espaço de reprodução de estruturas sociais e de transferência de capitais entre gerações. O legado econômico da família transforma-se em capital cultural, construindo assim o *habitus* que a escola tende a valorizar e estimular em uma disputa meritocrática. Sujeitos surdos tendem a chegar aos espaços sociais em significativas desvantagens, em virtude das lacunas apresentadas pela falta de

acesso aos capitais disponíveis, muitas vezes devido às barreiras comunicacionais e atitudinais que enfrentam cotidianamente desde o nascimento.

Uma mostra dos mecanismos de perpetuação da desigualdade é facilmente verificável na frustração apresentada no fracasso escolar, que leva muitos educandos e famílias a investirem menos esforços no aprendizado formal, desenhando um círculo que se auto alimenta (BOURDIEU, 1992). A baixa expectativa de investimentos em capital cultural pode ser exemplificada com o entendimento de muitos estudantes, que, ao terminarem a educação básica (quando terminam), projetem alcançar um emprego, por não ver sentido, muitas vezes, em continuar estudando por mais 4 ou 5 anos em uma formação universitária.

A sociologia de Pierre Bourdieu tem a tradição de objetivar investigações de caráter coletivo, a partir das "estruturas sociais" e da "reprodução". Seus estudos têm enfoque no predomínio na abordagem da totalidade sobre as particularidades. Todavia, nossa pesquisa busca um estudo a partir da singularidade, neste caso, em uma perspectiva menos ortodoxa dos trabalhos de Pierre Bourdieu é possível evidenciar circunscrições do singular em suas relações com o coletivo, Corcuff (2017), comentou que:

É neste sentido que essa sociologia nos ajudará a pensar um problema de acepções indubitavelmente diversas: a precaução da singularidade em face de unificações demasiadamente precipitadas. Este uso dos recursos da sociologia bourdieusiana deve ser conquistado contra leituras mais correntes de suas obras sejam elas favoráveis ou desfavoráveis. Estas leituras participam do sentido que a obra tomou e encobrem o que ela tem de mais original, engessando-a quase exclusivamente na impessoalidade coletiva ou nas "regularidades" objetivas opostas à singularidade. Isto constitui, certamente, um dos fios presentes em Pierre Bourdieu, mas somente um de seus fios. (CORCUFF, 2017 P. 169)

É a partir de um desses fios que compreendemos que um campo de pesquisa poderia utilmente ser constituído no sentido de uma sociologia histórica das formas de unificação discursiva do "ser" singular, a partir de "uma leitura menos partidária e parcial dos trabalhos de Pierre Bourdieu torna possível evidenciar certos traços do singular em suas relações com o coletivo" (CORCUFF, 2017 P. 169).

A dificuldade da apreensão do social sob a forma individualizada é devida a dois riscos permanentes: primeiramente, o fato de poder crer estudar um novo tema de estudo simplesmente reciclando antigos conceitos e métodos. Sem se dar conta e sem medir as consequências, a sociologia se interessou tanto pelos indivíduos socializados (em estudos de caso ou trabalhos apresentando, entre outros tipos de "dados", retratos individuais sustentados metodologicamente pela prática da narrativa de vida ou de entrevistas aprofundadas) quanto por grupos, categorias, estruturas, instituições ou

situações (qual seja seu tamanho ou tipo). O movimento teria sido mais visível se os pesquisadores não tivessem o hábito de reivindicar a pertinência de sua proposta, qual seja, a escala de análise adotada (do espaço global ao indivíduo singular). Entre o conjunto de trabalhos existentes, o de Pierre Bourdieu investigou teoricamente essas "pequenas máquinas produtoras" das práticas (no sentido lato do termo), essas "matrizes" contidas no corpo de cada indivíduo produzidas por experiências passadas. (LAHIRE, 2017 P. 33)

Nessas perspectivas, podemos assim nos aproximar do agente que vive no campo e disputa os espaços em estruturas sociais de disposições estruturantes e estruturadas por meio de capitais disponibilizados de forma desigual. (LAHIRE, 2017).

As ciências sociais (particularmente a sociologia, a antropologia e a história) viveram por muito tempo uma visão homogeneizada do indivíduo. Na pesquisa da sua visão de mundo, sua relação com o mundo ou "a fórmula geradora de suas práticas", o habitus foi considerado e ainda permanece como algo ativo em si. Ora, é preciso lutar contra esta tendência filosófica e mais precisamente fenomenológica que, ao falar corriqueiramente (no singular) do "ser-no-mundo de um sujeito" de nossa "relação com o mundo do outro" cria maus hábitos discursivos (e mentais) nos sociólogos, depositários mais ou menos conscientes (LAHIRE, 2017, p. 52).

Além disso, a reflexão de uma sociologia do indivíduo nos oferece instrumentos úteis para acompanhar as memórias, experiências e história de vida do professor Antônio Cardoso. O campo contemporâneo das análises sociológicas, a partir das singularidades também têm a ver com a identidade pessoal, assim como o que a ultrapassa das percepções do evidenciando nas situações sociais das conjecturas estruturantes e estruturadas da própria sociedade onde o agente vive. Lahire (2017, p. 72) comenta que, "assim, é pela diferenciação de nosso mundo contemporâneo e por conta de os indivíduos dessas sociedades serem portadores de disposições e capacidades (mais ou menos) plurais que eles podem viver essas pequenas ou grandes preocupações que, às vezes, terminam por atormentar suas existências".

"O que se inaugura aqui é o campo de uma sociologia que se esforça para não negligenciar as bases individuais do mundo social e que estuda os indivíduos transpondo diferentes cenas, contextos, campos de força etc." (LAHIRE, 2017 P. 68). A partir dos argumentos dispostos por Lahire (2017), os elementos das situações sociais apresentadas nas concepções da inclusão excludente podem ser evidenciados em contexto com as narrativas do agente que as apresentam em sua história de vida. "A sociologia em escala individual, portanto, não tem por

especialidade se ocupar com casos excepcionais, estatisticamente atípicos e improváveis, embora, às vezes, tais casos lhe sejam úteis para fazer aparecer certos problemas que ela procura tratar especificamente” (LAHIRE, 2017 P. 63).

Entendemos que, para realizar uma reflexão profunda sobre os conflitos do processo de inclusão e como este impactou a vida de pessoas surdas, recorreremos de técnicas da História Oral a partir de narrativas de vida de um agente surdo que atualmente está em espaços de destaque social. “Para explicar a singularidade de um caso é preciso compreender os processos gerais dos quais esse caso não é senão um produto complexo” (LAHIRE, 2017 P. 63). Tais elementos discorreremos no próximo capítulo que trata dos planos metodológicos.

3. DISPOSIÇÕES METODOLÓGICAS

Sempre o impossível tão estúpido como o real,
Sempre o mistério do fundo tão certo como o sono de mistério da superfície,
Sempre isto ou sempre outra coisa ou nem uma coisa nem outra.
Fernando Pessoa

Apresentaremos neste capítulo as disposições metodológicas da pesquisa. Este estudo de característica exploratória seguiu a abordagem do tipo qualitativa, que possibilitou acesso direto ao sujeito colaborador/entrevistado, uma vez que permitiu uma aproximação com o sujeito e de como esse encara a situação-problema. Além disso, a pesquisa pôde possibilitar dados descritivos em um plano aberto, podendo contextualizar com as situações sociais e históricas. No processo reflexivo, usamos de análise crítica, pois buscamos desvelar as interconexões entre os fenômenos, bem como, as relações das partes com a totalidade, a historicidade dos acontecimentos, as contradições sociais e as situações culturais.

3.1 AS BASES DO MÉTODO DA HISTÓRIA ORAL/SINALIZADA

A história oral é uma metodologia de relevante importância, possibilitando buscar nas experiências, novos horizontes, novas aproximações com o vivido no passado. Tal metodologia está intimamente conexa à memória e à linguagem falada ou sinalizada, podendo ser definida, dependendo da orientação do trabalho, como método de investigação científica (ALBERTI, 2005).

Assim sendo, utilizamos da legitimidade das proeminências desse método, uma vez que, entendemos que todas as formas de coletas de dados podem ser questionáveis quanto à confiança em fontes documentais sobre a fidedignidade de suas informações. Todavia, Thompson (2008) orientou que “o processo da memória depende, pois, não só da capacidade de compreensão do indivíduo, mas também de seu interesse. Assim, é muito mais provável que uma lembrança seja precisa quando corresponde a um interesse e necessidade social” (p. 153). Assim sendo:

Toda fonte histórica que deriva da percepção humana é subjetiva, mas apenas a fonte oral permite-nos desafiar essa subjetividade: descolar as camadas de memória, cavar fundo em suas sombras, na expectativa de atingir a verdade oculta. Se assim é, por que não aproveitar essa oportunidade que só nós temos entre os historiadores, e fazer informes se acomodarem relacionados o divã (THOMPSON, 2008, p.197).

Ampliando as reflexões, Thompson (2008) ao nos informar que a história oral é um método utilizado por milênios e que muitos registros hodiernos nos chegaram por meio de contos de memórias transmitidos entre as gerações. Os relatos dos tempos narrados pelas tradições foram contados e cantados em rodas de fogueiras, traduzidos em lendas e recontados pelas gerações de nossos antepassados. Com nossas diferentes linguagens registramos as experiências coletivas (ALBERTI, 2005). A comunicabilidade de nossas histórias culturais viabilizou e viabiliza a formação do homem como ser social, assegurando relações afetivas e o convívio em coletivos (SOUSA; SANTANA, 2017).

Indubitavelmente, o pesquisador deve estar ciente que os entrevistados tornam visíveis opiniões e práticas cotidianas e constroem uma perspectiva da experiência relatada por meio da oportunidade de ser registrado nos anais do tempo e se fazer ouvir (MEIHY, 2005). Assim, o procedimento consiste em compreender que o entrevistado ao revisitar suas memórias, organiza acontecimentos, criar uma coerência que é inexistente, mas, ao buscá-las, sistematizam um sentido narrativo ao momento vivido no passado. Logo, a narrativa da história de vida é uma criação artificial de sentido (BOURDIEU, 2007). Destarte, apesar do real ser descontínuo, o entrevistado ao narrar sua própria história de vida à luz de suas convicções, esforça-se para dar significado, com causas e finalidades aos questionamentos sugeridos pelo pesquisador.

Entretanto, salientamos que nem toda a entrevista pode ser considerada um trabalho de história oral. O método exige do pesquisador as especificidades técnicas quanto ao domínio da história e das situações sociais estudadas (MEIHY, 2005). Desse modo, escolhemos uma abordagem temática, em que apresentamos um eixo reflexivo sobre o processo de inclusão na educação regular que serviu de matriz para o entrevistado seguir o percurso de resgatar lembranças e assim criar a narrativa desejada.

Enfatizamos que a partir desse método torna-se possível o registro narrativo de vidas. Ao abordamos a perspectiva do sujeito participante sobre os aspectos da história, entendemos que este método pode posicionar o sujeito no próprio eixo temático, possibilitando a sua percepção sobre as situações sociais das próprias memórias apresentadas (MONTENEGRO, 2010).

Sobre este método, Meih (2005) escreveu que:

[...] a memória coletiva é um fenômeno construído pela força de fatores externos que circunstanciam um determinado grupo, marcando sua identidade. A memória coletiva é reconhecida no cruzamento de temas comuns – identidade – das narrativas individuais. Onde se dão os pontos de afinidades temáticas, estabelecem-se as memórias coletivas. (MEIHY, 2005, p. 64).

Incumbiu ao pesquisador levar em consideração que, ao se tratar do campo da memória, o indivíduo relembra o passado seguindo a perspectiva colocada em pauta pela proposta da pesquisa. E, neste sentido, nossa entrevista foi feita de forma livre, com poucas interrupções do entrevistador.

Outro artifício importante se deu em compreender que o sujeito é influenciado pelo tempo da narrativa, que é diverso do tempo histórico, e pelas questões sociais, emocionais e individuais que circundam o trabalho da memória, ao contribuírem nos resgates das situações do passado com a argúcia do presente. Coube-nos reorganizar a narrativa para apresentar ao leitor fluidez temporal, bem como, coesão e coerências dos fatos discorridos.

Vale ressaltar que o entrevistado pode apresentar depoimentos ucrônicos¹⁵, como medida de expor ou censurar aquilo que o personagem gostaria que fosse lembrado ou que tivesse realmente ocorrido (MONTENEGRO, 2010). Assim, é possível que se perceba em algumas situações a cultura, costumes, interesses e opiniões de determinados grupos, além de aspectos que elucidem os argumentos propostos pelo entrevistador. Pois, “[...] até mesmo erros, invenções e mentiras constituem, à sua maneira, áreas onde se encontra a verdade” (PORTELLI, 2002, p. 25).

Quando nos referimos à memória, entendemos que esta seleciona, ressignifica, apaga, reprocessa e ativa experiências do passado vivido (BERGAMASCHI, 2002). Esse processo torna possível explanar versões sobre um fato, um contexto histórico, ou sobre si mesmo. A pluralidade de experiências vivenciadas pelo sujeito possibilita uma narrativa vívida e atrelada de emoções e detalhes. Coube-nos entrelaçar com outras fontes para fins de proporcionar um conhecimento verificado, constitutivo de um ser social, uma vez que a memória é formada por relações entre o individual, o coletivo e as situações em que o sujeito está inserido (ALBERTI, 2005).

¹⁵ Ucronia, termo que significa ausência ou erro de cronologia, ou um tempo ao qual nunca se chegou. Disponível em <file:///Users/ernaniribeiro/Desktop/semestre%202020/profbio/silvio/5306-Texto%20do%20artigo-16859-1-10-20171203.pdf>. Acesso em 02 de maio de 2020.

Como referido, a memória é o ponto chave desta metodologia. É através dela que conseguimos acessar versões mais criativas e subjetivas de nosso estudo, apresentando uma riqueza de informações qualitativas. A história oral registrada de um sujeito falante de língua gestual, possibilitou ressignificar as memórias, reconstruídas do passado e aproximá-lo do presente através de experiências, afetos e acontecimentos traduzidos para o formato documental. Através da língua de sinais, tivemos acesso à memória de um sujeito surdo, bem como suas perspectivas culturais, e podemos reviver a reconstrução do passado frente ao processo de inclusão e exclusão que foi vivenciado em diferentes esferas sociais, além de poder compreender suas interpretações pessoais sobre esta temática.

Compreendemos que há todo um conjunto de atividades anteriores e posteriores à gravação da entrevista. Exigiu-se antes da pesquisa de campo um levantamento de dados e preparação de um roteiro. Posteriormente, o tratamento crítico dos dados. Esse foi feito com análises de fontes documentais e bibliográficas para superar as limitações que todas as fontes possuem e, ainda, para evidenciar as potencialidades (MEIHY, 2005).

Outro fator importante consiste em entendermos que toda a memória individual é existente em uma órbita de um coletivo de memórias, e que o sujeito põe em perspectivas os acontecimentos a partir de suas idiossincrasias e caracteriza a circunstância do evento sob o olhar de suas motivações, reflexões, sentimentos, paixões que atribuímos a nós mesmos, enquanto protagonistas do evento, que são, na verdade, registradas, na maioria das vezes, pelo coletivo (HALBWACHS, 2009).

A memória se relaciona de forma simbiótica com o sentimento de identidade. Para Pollak (2009), a identidade se apresenta a partir de uma autoimagem que construímos de nós para nós mesmos. Todavia, a identidade é correlacionada com outras identidades individuais ou coletivas. A identidade se apresenta no plano material enquanto unidade física, figuração de nossos corpos, no caso dos indivíduos, ou em um plano mais amplo, como um território, no caso dos grupos identitários. Além disso, as nossas identidades são percebidas no contínuo temporal e reverberadas em sentimentos de coerências subjetivas.

Como vimos, os dados do trabalho empírico apresentado pelas narrativas do entrevistado nos possibilitam ter uma aproximação de elementos vivenciados em contextos históricos e esferas sociais específicas. Todavia, vale ressaltar que as

narrativas são fontes ilustrativas e como tal não são a realidade em si. São retratos de experiências existentes e vividas que modelam o sujeito a ser como ele é (ALBERTI, 2009).

3.2 PROCEDIMENTOS PARA O USO DE IMAGENS COMPLEMENTARES ÀS NARRATIVAS

No que consiste aos complementos das informações, usamos de discursos imagéticos registrados em fotografias para ampliar os aspectos sócio-históricos apresentados nas narrativas do entrevistado. Barthes (1984) apontou que as imagens enquanto mensagens podem apresentar aspectos para se compreender aproximações da realidade, pois os aspectos constituintes dos discursos imagéticos estão presentes em todo percurso temporal das sociedades servindo de representações.

Além disso, Barthes (1984) afirmou que as imagens enquanto objeto de indagação, tendem a expressar mensagens à medida em que se busca compreender os sistemas de representação imagética. Logo, uma fotografia, enquanto mensagem imagética, expressa conceitos e leva o espectador a construir ideias sobre as situações sociais que retrata. Tais condições acontecem quando: primeiro, ao trazerem constructos que apresentam a imagem como um sistema de linguagem que expressam informações; segundo, ao mostrarem na imagem, um transporte levando observadores a um contexto histórico relacionado a um momento retirado das situações. A fotografia é o instante retratado de uma situação efêmera que permite a posteriori a presença na ausência (RIBEIRO, 2011).

Ao se analisar a imagem, é necessário compreender os aspectos constituintes que as compõem. Haja vista que, assim como um texto escrito, existe uma ordem lógica de apresentação das ideias postuladas. A imagem também obedece a relações semânticas e constructos de coesão e coerência. O propósito da análise dos aspectos constituintes da imagem está em apresentar uma amostra representativa do material a ser analisado. Barthes (1984) assinalou que, para uma leitura denotativa da imagem, é necessário um olhar neutro e descritivo, buscando apenas os aspectos constituintes dos imagemas. Com base neste procedimento, usaremos de fotografias disponibilizadas pelo nosso entrevistado.

A partir dos estudos de Ribeiro (2011), buscamos compreender na imagem o papel de contextualizar, evidenciar e aproximar o leitor à realidade do sujeito entrevistado. No primeiro momento analisamos todas as fotos e imagens cedidas para a pesquisa. Catalogamos e apontamos o argumento que a foto foi contextualizada. No segundo momento, analisamos a imagem com base em aspectos constituintes, buscando na imagem, os elementos relacionadas com a parte da narrativa a que se faz menção. No terceiro momento, agrupamos as imagens em duas categorias: ornatas e complementar/ilustrativa. As imagens ornatas serão aquelas que mantêm uma débil expressão do texto escrito a elas associado, apresentando “valor” ornamental, essas serão descartadas. As imagens complementares são aquelas que:

- 1- exprimir o texto escrito exemplificando/explicando (imagem ilustrativa);
- 2- exprimir/ampliar o conteúdo e a compreensão textual (imagem suplementar).

A partir do entendimento exposto, assumimos a premissa de que a imagem apresenta um núcleo de denotação representativa. A relação entre uma imagem e o que ela representa é uma relação de proximidade constituída pelo encontro de um predicado e um fato. Sobre este fato, Barthes (1987) apontou que o entendimento de uma imagem é conduzido através da mediação da linguagem. As imagens podem significar, mas isso nunca acontece de forma autônoma. O fenômeno imagético está condicionado ao sujeito observador que, dotado de experiências, pode conotativamente extrair sentido do alcançado na percepção da representação visual exposta na fotografia. Tal experiência é singular e subjetiva.

3.3 PROCEDIMENTOS E TÉCNICAS PARA COLETA DOS DADOS DA PESQUISA

Com base na literatura e procedimentos acordados pelo método, construímos um roteiro de entrevistas (apêndice A) que nos orientou o registro da narrativa. O roteiro não foi usado como um instrumento de perguntas e respostas, mas, um procedimento para discorrer naturalmente de uma pergunta a outra. Além disso, seguimos a orientação de Thompson (2008) de levar conosco diversos auxílios para a memória, tais como: um velho recorte de jornal ou um guia das ruas do lugar que podem ser úteis.

Feitos os trabalhos preliminares, entramos em contato com o entrevistado. Explicamos sucintamente o objetivo da pesquisa e apresentamos sugestões de datas para agendar o evento. Salientamos que a entrevista embora tenha sido um diálogo, é sobretudo um momento de aprendizado com o outro. O pesquisador manteve-se, sempre que possível, em segundo plano, apenas fazendo algum gesto de apoio, ou perguntas para esclarecimentos, contudo, sem introduzir comentários conclusivos.

No decorrer da entrevista se houver necessidade de ampliar um dado que se torne insuficiente, pode-se inserir uma interjeição provocadora - assim, buscar mais detalhes sobre o fato que pode ser melhor explorado apresentando mais detalhes sobre a temática investigada (THOMPSON, 2008, p.261),

Vale ressaltar que falar sobre o passado pode despertar memórias dolorosas e, por sua vez, sentimentos intensos que, muito fortuitamente, podem afligir o entrevistado. Buscamos evidenciar compreensão e empatia pelo ponto de vista do sujeito colaborador da pesquisa. Vale salientar que respeitamos o silêncio e detalhes sobre memórias específicas que não cabiam no contexto da pesquisa. O aspecto crucial para uma boa condução da entrevista está no respeito aos fatores afetivos e emocionais do sujeito colaborador. Certificamo-nos em saber, com antecedência, se o entrevistado, no dia agendado para o registro das memórias, estava gozando de bom estado emocional e físico.

Sobre a entrevista:

Ser bem-sucedido ao entrevistar exige habilidade. Porém, há muitos estilos diferentes de entrevistas, que vão desde a que se faz sob a forma de conversa amigável e informar até o estilo mais formal e controlado de perguntar, e o bom entrevistador acaba por desenvolver uma variedade de método que, para ele, produz os melhores resultados e se harmoniza com sua personalidade (THOMPSON, 2008, p. 254).

Não obstante, ocorre de que, em geral, quanto mais conhecemos nossos estudos, mais provável é que se obtenha informações importantes de uma entrevista (THOMPSON, 2008).

A pesquisa não apresentou riscos diretos ao entrevistado. Todavia, os riscos indiretos seriam em relação a perguntas que poderiam causar desconforto, constrangimento ou repudia e até mesmo gerar negatividade em responder da parte do entrevistado. Para amenizar quaisquer riscos desta natureza, o pesquisador evitou perguntas de cunho pessoal, deixando o entrevistado à vontade para falar o que desejasse com relação as suas particularidades relacionadas ao eixo temático

proposto. O entrevistado teve acesso ao produto da entrevista e deu o aceite para análise e discussão.

Quanto aos benefícios deste estudo para o entrevistado, o professor voluntário tem sua história de vida reconhecida enquanto valor simbólico e de referência para compreender em seu tempo as situações sociais que viveu. Além disso, contribuirá para que haja o reconhecimento da particularidade de ser surdo a partir da percepção da própria pessoa surda. Destacamos também, que o reconhecimento de anos de dedicação e luta pelos direitos da educação de pessoas com deficiência será registrado no corpo desta tese. O aceite do sujeito entrevistado foi mediante assinatura de uma carta de cessão (apêndice B) dos direitos de uso dos registros da narrativa do entrevistado (apêndice C).

Uma vez escolhida a teoria e o método, convidamos o professor Antônio Cardoso para participar de nossa pesquisa, uma vez que ele atendia aos seguintes critérios:

- Pessoa surda falante da Libras como primeira língua (L1);
- Ter adquirido língua após os 6 anos de idade;
- Filhos de pais ouvintes;
- Ter aprendido Libras em espaços escolares e sociais;
- Reconhecer na Libras a língua de comunicação e identidade linguística;
- Ter curso universitário com formação em Letras-Libras;
- Ter curso de especialização em Libras ou educação ou estar cursando pós-graduação;
- Ser professor efetivo em Universidade Federal;
- Atuar com ensino, pesquisa e extensão;
- Ter atuado em movimentos sociais e de resistência pela comunidade surda;
- Ter frequentado a associação de surdos em Pernambuco — ASSPE;
- Representatividade de diferentes segmentos sociais.

Quadro 6 - Caracterização do entrevistado da pesquisa

Sujeito	Titulação concluída ou em curso	Atuação profissional
Antônio Carlos Cardoso ¹⁶	Mestrando em Educação pela UFPE; Especialização em Pós-Graduação Lato Sensu em Libras; Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, DPOE/CE DA UFPE, Brasil.	Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, DPOE/CE DA UFPE, Brasil. 2014 – Atual. Servidor público, enquadramento funcional: professor do Magistério Superior- Disciplina LIBRAS, Carga horária: 40h, Regime: Dedicção exclusiva.

Fonte: RIBEIRO, E. N. (2020).

Após o aceite do convite, o professor Antônio Cardoso colocou-se à disposição para concretizar as entrevistas. Essas ocorreram no mês de setembro de 2018, na sala de reuniões do Centro de Educação da UFPE. O ambiente era silencioso, confortável e com boa iluminação. Contamos com duas filmadoras, uma focando no entrevistador e no entrevistado e a outra apenas no entrevistado. O registro foi guardado em dois HD externos, um computador e na nuvem do Google Drive. Tais registros estão em posse do pesquisador e ficarão preservados no Laboratório de Ensino de Biologia da UFPE do Centro Acadêmico de Vitória – CAV.

A entrevista ocorreu em duas sessões, sendo a primeira com duração de 1 hora e 40 minutos. O entrevistado apresentou cansaço e sugerimos um segundo encontro que durou cerca de 40 min. Nas duas gravações contamos com intérpretes de Libras para apoio nas filmagens. A entrevista começou com um diálogo informal e após alguns instantes o pesquisador apresentou os objetivos da pesquisa, evidenciando a linha teórica, os objetivos e procedimentos metodológicos. Foi acordado que, após a transcrição, o entrevistado leria as informações apresentadas e, só depois de concordar, seguiríamos com as análises para composição de nossa tese.

3.4. PROCEDIMENTO DE TRATAMENTO DOS DADOS

As orientações de Duarte (2004) salientam que o período de transcrição e análise das entrevistas devem ser feitas logo que finalizada a coleta, pois o pesquisador terá na escrita uma aproximação com a experiência contada, podendo ligar as expressões faciais, a entonação da voz a uma situação relatada. É de nota que o professor Antônio é falante da Libras, assim foi necessário somar ao

¹⁶ Consulta feita em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do?metodo=apresentar>. Acesso em 12 out. 2018.

procedimento de transcrição o processo tradutório da Libras para o português. Em tal processo, tivemos o fino cuidado em manter a fidelidade narrativa em nível semântico.

Além disso, tivemos a parceria de um tradutor e intérprete de Libras que nos ajudou a manter as narrativas fidedignas ao exposto pelo entrevistado, mantendo, sobretudo os aspectos da fala, bem como, peculiaridades da narrativa do princípio indenitário. É de convir comentar que essa transcrição/tradução foi feita com o apoio de Roniero Diodato, intérprete da Libras da UFPE, que foi disponibilizado pelo Centro de Educação. O intérprete é servidor efetivo e com larga experiência em processos tradutórios.

O procedimento de transcrição/tradução ocorreu em três momentos:

- No primeiro houve uma reunião com o intérprete, e a apresentação da pesquisa, onde destacamos os procedimentos do método. Discutimos sobre o processo de transcrição e tradução da Língua de Sinais para a Língua Portuguesa. Enfatizamos a necessidade de manter os marcadores faciais com descritivos no corpo do texto.
- No segundo, ocorreu um diálogo com o entrevistado e a apresentação do vídeo para discutir sinais e ideias que não estavam com entendimento evidente.
- No terceiro momento o material foi entregue ao pesquisador (falante de Libras) que o conferiu e levou para o entrevistado tomar ciência.

De posse dos dados empíricos, ajustamos as narrativas e contextualizamos com as imagens cedidas pelo entrevistado. As transcrições foram roteirizadas dando sentido às sequências de acontecimentos. Fizemos os ajustes e organizamos a narrativa para dar fluidez à leitura. Tomamos as devidas cautelas, a fim de não alterar o sentido das informações, mas de agrupar as ideias em ordem temporal crescente, do nascimento até a atualidade, sem fugir dos contextos expostos na narrativa construída pelo entrevistado.

3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

A partir do exposto, buscamos compreender as bases estruturantes do processo educacional as evidências das lacunas e fragilidades do impacto do movimento da inclusão educacional, na formação e atuação de sujeitos surdos no

campo educacional. Para isso, com base nas leituras teóricas fizemos as interconexões entre as situações e os fenômenos sociais apresentados pela empiria coletada das narrativas.

A complexidade da história de vida na construção de narrativas possibilitou um diálogo com as teorias sociais a partir das reflexões do sociólogo Pierre Bourdieu, e assim desvelar as propriedades das disposições legitimadoras que se configuram no campo educacional e acadêmico.

Por meio de um conceito como o de "habitus" é desenhado todo o programa de uma sociologia da socialização, de uma sociologia genética das disposições (para agir, sentir, crer e pensar) e de suas ativações, esse programa tem como ambição ultrapassar a oposição teórica estéril entre "a sociedade" e "o indivíduo" que cria a aparência de duas coisas diferentes, tais como, "uma mesa e uma cadeira" ou "um pote e uma panela". Essa forte intuição, aniquilando o mito da liberdade individual, encontrava pela primeira vez uma via precisa de concretização conceitual e esteve na origem de meus próprios interesses de conhecimento em sociologia: compreender social sob sua forma incorporada, apreender o que o mundo social de poste a em cada um de nós sob a forma de propensões para agir e reagir de certa maneira, de preferências e de aversões, de formas de perceber, de pensar (LAHIRE, 2017, p. 88).

Para tal finalidade, relacionamos os eixos reflexivos extraídos das memórias do entrevistado com a teoria bourdiesiana. Para isso, nossas ponderações aconteceram a partir de cinco eixos: família e infância; escolarização; formação e atuação profissional; movimentos sociais e resistência; e perspectivas sobre o futuro.

- **Família e infância:** buscamos entender as heranças dos capitais disponíveis ofertados pelos parentes. Também tivemos um aprofundamento reflexivo sobre as construções da identidade do sujeito enquanto ser surdo e falante de Libras.
- **Escolarização:** interpolamos os aspectos de modelos educacionais vivenciados pelo entrevistado e relacionamos com a sociogênese da educação de pessoas surdas.
- **A formação profissional e Atuação profissional:** compreendemos neste momento da análise a complexidade das conexões entre o *habitus* e os capitais totais imbricados nos comportamentos dos sujeitos no seu campo de atuação, nesse caso, o campo acadêmico.
- **Os movimentos sociais e resistência:** extraídos das memórias do sujeito possibilitou resgatar situações dos movimentos sociais em busca de direitos

para estar em espaços de relevância social. Nesse momento, analisamos como os movimentos de resistência das comunidades de pessoas surdas tiveram um papel fundamental em despertar no sujeito a compreensão de si frente ao movimento de mobilizar para romper o modelo excludente que vivenciam ao longo da história.

- **Atuação enquanto professor universitário e perspectivas sobre a inclusão educacional:** focamos nossas percepções para extrair informações sobre as relações de poder e atuação no campo acadêmico. Apresentaremos um panorama sobre a educação no Brasil e como esta tem apontado para manutenção de modelos excludentes, mesmo nomeados de inclusivos.

Somados às categorias acima apresentadas, nossa expectativa esteve em retratar uma aproximação das situações sociais com a narrativa de vida, e assim, apresentar as complexas tramas implicadas do modelo tradicional de ensino e como este modelou a própria concepção de educação inclusiva/excludente. Nesse viés e complementando os conceitos bourdieusianos, é importante destacar que:

O habitus pode ser tanto de "grupo" quanto de um "indivíduo". Isso não colocaria nenhum problema particular, pois não prestaríamos atenção particular a eles e a teoria não se propunha verdadeiramente estudar empiricamente essas realidades. Isso satisfaria amplamente o ofício de sociólogo e sem dúvida ainda hoje satisfaz grande parte deles. Com efeito, muitos sociólogos continuam a praticar sociologia sem nem mesmo ter necessidade de dar um nome a essas matrizes corporais (cognitivas, sensíveis, avaliativas, ideológicas, culturais, mentais, psíquicas..., comportamentos, ações e reações. Alguns pensam que estamos diante de verdadeiras "caixas pretas" (assim como as noções de "socialização" ou de "habitus") que todo sociólogo científico e explicativo deveria decifrar. Nós não poderíamos falar em estruturas mentais, em esquemas, em disposições, em habitus ou em incorporação sem nos arriscarmos atrair a interrogação crítica sobre os pesquisadores (LAHIRE, 2017, p. 34).

Para que nosso entendimento sobre as situações sociais pudesse ter melhor nitidez nesse processo, Lahire (2017), nos alertou que nossa individualidade é expressa de forma singular e evidenciada em trocas sociais em uma necessidade histórica de pensar o social no interior da sociedade da qual o sujeito é herdeiro. Nossos habitus são memórias vivas falando por nossos corpos. Nossas memórias nos contam mais que apenas as lembranças, nos possibilitam compreender a sociedade da qual nós fomos socializados.

Lahire chama a atenção para o fato de a existência de um capital cultural familiar, a posse de diplomas, o gosto pela leitura ou a frequência a cinemas ou teatros vão determinar, não garantir mecanicamente a posse de cultura dos herdeiros. Segundo ele, é necessário estar atento para as formas de se

relacionar com a cultura, as formas de transmissão, de apreensão e de apropriação desta herança cultural. É preciso então observar as condições desse processo de transmissão/interiorização para entender esses recursos como responsáveis ou artífices de um sucesso (SETTON, 2018, p. 65).

Nesse sentido, estando no papel de observador crítico desse universo da pesquisa, e utilizando as ferramentas de objetivação para neutralizar os vieses entre o observador sociológico e seu objeto, podemos nos aproximar da singularidade da história de vida. Nossas reflexões e apontamentos a partir das premissas apresentadas nos fundamentos teóricos e metodológicos estarão discorridos nos próximos capítulos.

4. A EDUCAÇÃO BRASILEIRA E AS PESSOAS SURDAS

Não há fatos eternos, como não há verdades absolutas.

Friedrich Nietzsche

O processo educacional tende a ser a estrutura social de maior impacto no quesito de difundir capitais simbólicos na formação de agentes, reabastecendo e ressignificando as gerações para serem pertencentes da concepção de realidade herdada pela comunidade a qual o sujeito é herdeiro (TEDESCO, 1995; BOURDIEU, 2001). Assim sendo, esse capítulo objetiva apresentar aspectos relacionados às bases estruturantes do processo educacional frente às lacunas e fragilidades do impacto do movimento da inclusão educacional na formação e atuação de sujeitos surdos, a partir dos elementos modeladores evidenciados nas violências simbólicas e vivenciados no campo educacional percorridos na história.

Cabe-nos enfatizar que o processo de pesquisar as situações sociais tem como base buscar aspectos descritivos de fenômenos e interações entre os agentes sociais imersos nas teias do real e nas interações com outros agentes (BAUER; GASKELL, 2005). Nesse sentido, a compreensão pela nomeação de aspectos constituintes de ações e interações entre os símbolos culturalmente construídos e registrados na história, apresentam sentido às nossas vivências e aos constructos sociais, e, assim, naturalizam-se nos campos.

4.1 RETRATOS E RECORTES DA EDUCAÇÃO PARA PESSOA SURDA NO BRASIL

Consideramos a partir dos registros historiográficos apresentados, nesta sessão, alguns recortes significativos da história educacional de pessoas surdas. Martins (2015) nos informa que na França, em meados do século XVI, têm início as primeiras iniciativas que reconhecem no sujeito surdo um agente passivo de ser educado, uma vez que, nesse contexto houve várias iniciativas de atendimento educacional para pessoas com deficiência.

O destaque se dá na abordagem de um monge, de nome Ponce de Leon, que teria desenvolvido trabalhos educativos com crianças surdas, “filhas de membros da corte espanhola, no mosteiro de Oña, no período compreendido entre 1541 até 1549” (MARTINS, 2015, p. 33).

Ainda no século XVI, um italiano chamado Girolamo Cardano havia comprovado que a surdez não alterava a inteligência e que, portanto, o surdo era capaz de aprender, afirmando ainda que a melhor forma para o ensino fosse através da leitura e da escrita (FELIPE, 2002; MARTINS, 2015).

No século XVI, Girolamo Cardano, além de buscar estudar relacionamentos à condução óssea do som, procurou avaliar o grau de capacidade de aprendizagem entre diferentes surdos, afirmando também a escrita poderia representar os sons da fala ou as ideias do pensamento, e por isso, a mudez não se constituía em impedimento para que o surdo adquirisse conhecimento. Em outras palavras, a surdez não alterava a inteligência e que aqueles que a apresentavam eram capazes de aprender, sendo a melhor forma de ensiná-los através da leitura e escrita. (MARTINS, 2015, p. 29)

Embora muitos países da Europa já apontassem para o entendimento que pessoas surdas poderiam ser educadas, estes teriam que ser herdeiros de tutelas de nobreza (capitais monetários e poder simbólicos).

Sob a égide do mercantilismo, o Brasil (enquanto colônia portuguesa) estava passando por impactantes configurações socioculturais em decorrência das navegações. Esse contexto serve de pano de fundo para revisitarmos a história da educação nesse território. Notamos que, desde a chegada dos europeus, as trocas simbólicas na educação eram evidentes com a efervescência dos valores europeus em detrimento do juízo de educação dos povos nativos enquanto valor formativo humano.

Bourdieu (1989) nos alvitra que tal ordem de arbitrariedade cultural é classificada como “violência simbólica”. Essa prática ficou fortemente retratada com a chegada dos jesuítas no Brasil. Uma vez que com eles houve uma ruptura entre a educação relacionada à vida habitual condicionada à realidade do indígena para uma ressignificação simbólica objetivando atender ao padrão de vida e de valores trazidos pelos portugueses. A medida aconteceu com base na imposição (SAVIANI, 2007).

No Brasil a herança portuguesa educacional, de concepção religiosa, persistiu por quase dois séculos (SAVIANI, 2007). A métrica de ideal de formação humana concebida pela educação tradicional jesuítica manteve-se sem significativa ruptura estrutural, por muitas décadas, e cada vez mais latente ficava demonstrada a distinção formativa para os herdeiros dos portugueses com a educação voltada para liderança. Quanto aos nativos indígenas, pobres e negros (quando educados), restava o aprendizado para subserviência/sobrevivência.

No século XVII com a anuência Dom José I, então Rei de Portugal, o Marquês de Pombal (1699 – 1782) introduziu no Brasil experiências de aprendizados a partir das ideias iluministas que afloravam na Europa. Conjecturava novas posturas na formação educacional, mormente por orientação da coroa portuguesa. Logo que chegou, o Marquês impôs drásticas reformas socioculturais e, entre elas, fechou as escolas dos jesuítas e aboliu o ensino de cunho exclusivo religioso. O enfoque seria de modernizar o Estado Português (colônia brasileira), atendendo às perspectivas de uma Europa que se descortinava ao século do humanismo (SAVIANI, 2007). O contexto mundial da educação apontava para novas políticas de direito à educação. Exemplificando isso, o abade Michel de L'Épée, que no ano de 1778 transformou sua casa, em Paris, na primeira escola para surdo, aberta a pobres e ricos (MARTINS, 2015. 34). Lacerda (2002) destaca que:

Para de L'Épée, a linguagem de sinais é concebida como a língua natural dos surdos e como veículo adequado para desenvolver o pensamento e sua comunicação. Para ele, o domínio de uma língua, oral ou gestual, é concebido como um instrumento para o sucesso de seus objetivos e não como um fim em si mesmo. Ele tinha clara a diferença entre linguagem e fala e a necessidade de um desenvolvimento pleno de linguagem para o desenvolvimento normal dos sujeitos (LACERDA, 2002, p. 58).

L'Épée foi pioneiro nos estudos acerca da língua gestual, percebida na comunicação entre surdos. O abade investigou possibilidades educacionais e linguísticas. A partir das relações empíricas, percebeu que, durante a comunicação, os sujeitos surdos se apoiavam no canal viso-gestual de maneira satisfatória.

O movimento histórico iluminista apontou novas perspectivas para a educação (SAVIANI, 2007). A coroa portuguesa sinalizava o interesse de mudanças no processo de instrução pedagógica. O contexto europeu apontava em direção à saída da tradição religiosa para um movimento crítico-científico. Entretanto, o Marquês de Pombal, no Brasil, mantém o entendimento da educação distante dos critérios de universalização. Ele persiste com mecanismos de legitimação que favorecessem os sujeitos que tivessem a sorte da herança dos capitais totais e dispositivos de distinção social. Tais situações dependem exclusivamente do espaço social em que o sujeito foi culturalmente inserido. O sistema de ideias permanece condizente com os interesses de status sociais que mantivessem válidas as estratégias de manutenção dos dispositivos de tal distinção social.

Fica evidente que a ação do Marquês, mesmo no século XVIII, impactou na conservação das estratégias de legitimação dos indivíduos e das instituições por

manterem as disposições de privilégios, naturalizando seus bens culturais. Os sistemas educacionais desse contexto legitimam as categorizações de sujeitos a partir de capitais totais e as estruturas da educação comum, uma vez que os herdeiros nasciam em espaços privilegiados para vivências exigidas dos campos que se destinavam.

Vale ressaltar que até o século XIX, mais precisamente até 1835, não houve qualquer ocorrência no país em prol da educação das pessoas com deficiência de significativa relevância, salvo para os filhos de pessoas com o status de nobreza (MARTINS, 2015, p. 77), contrariando o movimento recorrente das mudanças que vários países sinalizavam nesse setor. Sardagna (2013), contextualiza o fato que:

A partir de 1890, surgem múltiplos congressos, associações e intervenções oficiais de médicos em torno do ensino primário, o que caracterizou a instituição do campo médico-pedagógico. As pedagogias corretivas buscam solucionar a questão social, da institucionalização do anormal à inclusão escolar (SARDAGNA, 2013, p. 47).

No início do século XIX, o Instituto Nacional de *Surdos-Mudos* de Paris, vivenciava os efeitos da Revolução Francesa que estava em fase de consolidação. Com isso, os trabalhos de educar pessoas surdas com o uso de língua de sinais, desenvolvidos pelo Abade L'Épée, em 1760, tinham se transformado em uma escola especializada e, assim, corroborando os ideais de *Liberdade, Igualdade e Fraternidade*. Essas passaram a permear a educação, mesmo que para poucos, mas possibilitando a ilusão de esperança para muitos (SACKS, 2009).

Martins (2015) conta-nos que no Brasil, em 1835, ocorreu a proposta de criação de cargos de professor de primeiras letras para cegos e “surdos-mudos” (termo usado na época), na cidade do Rio de Janeiro e nas demais províncias. Todavia, apenas em 1857 é promulgada a Lei nº 839, de 26 de setembro, que funda o “Imperial Instituto de Surdos Mudos”, no Rio de Janeiro, com estrutura e aparente função de asilo. O enfoque na educação literária e no ensino profissionalizante (sapateiro, encadernação, pautação e douração) para meninos, com idade entre 7 e 14 anos.

Mazzota (2011) destacou que:

A fundação do Ines, decorrente da influência do professor francês Ernesto Hüet, que era surdo e havia sido professor e diretor no instituto de Bourges, na França. Ele foi encaminhado ao imperador D. Pedro II, em 1855, pelo Marquês de Abrantes, figura proeminente daquela época, a fim de lhe apresentar seus planos relativos à estruturação de uma escola para surdos-mudos, no Brasil, sendo apoiado pelo governo imperial. Em uma sala improvisada, duas crianças surdas foram educadas nas disciplinas: língua portuguesa, aritmética, geografia, história do Brasil, escrituração mercantil,

linguagem articulada, doutrina cristã e leituras dos lábios (MARTINS, 2015, p. 82).

Nesse momento, configurava-se a necessidade de criação de estratégias que fossem eficazes para o processo de ensino e aprendizagem para esses estudantes surdos. Era comum, por parte dos professores a criação de alfabetos digitais e com o ensinamento da leitura-escrita e, partindo daí, instrumentalizavam-se diferentes técnicas para desenvolver habilidades e competências, tais como leitura labial e articulação das palavras (LACERDA, 2002). Quanto ao processo didático-pedagógico, o incentivo estava no enfoque nas técnicas orofacial. “Falava-se da capacidade do surdo em correlacionar as palavras escritas com os conceitos diretamente, sem necessitar da fala” (LACERDA, 2002, p. 78).

Não havia padrão enquanto técnica a ser utilizada para a educação de surdos. No ano de 1889, houve um congresso na cidade de Milão que se propôs discutir acerca da educação de surdos. Discutiu-se sobre políticas públicas e práticas educacionais aplicáveis à formação humana de pessoas que não escutam.

Pedagogos de cunho oralista, contemporâneos de L'Epée, costumavam tecer críticas a sua metodologia de ensino, entre os quais poderíamos citar Pereira, em Portugal, e Samuel Heinicke, que foi o primeiro educador a desenvolver uma instrução sistemática para os surdos, na Alemanha. Este foi considerado por muitos teóricos como o fundador do Oralismo, segundo o qual o pensamento só é possível através da linguagem oral e depende dela. A língua escrita teria uma importância secundária, devendo seguir a língua oral e não a preceder (MARTINS, 2015, p. 34).

A partir desse congresso, escolheu-se um modelo educacional com perspectivas clínicas, assim se propôs adequações às necessidades educacionais de pessoas surdas (MOURA, 1996). O Congresso de Milão teve hegemonia e necessidade de adequação das singularidades ao padrão de *habitus* dominante, nesse caso somado à métrica dos capitais totais surge o ajuste biológico. Com base nessa premissa, houve a legitimidade de atuar sob a égide do ajuste da diferença à norma, foi declarado o método oral puro¹⁷ como o arquétipo orientador educativo para o sujeito surdo. Sacks (2009) destaca que nesse congresso as pessoas surdas não tiveram direito a defender posicionamentos sobre suas próprias perspectivas.

¹⁷ Técnica que consiste no processo pelo qual se pretende capacitar o surdo na compreensão e na produção de linguagem oral e que parte do princípio de que este indivíduo, mesmo não possuindo o nível de audição para receber os sons da fala, pode se constituir em interlocutor por meio da linguagem oral.

Este evento impactou fortemente na história da educação de pessoas surdas, uma vez que houve a negação do uso natural de línguas de sinais e, em virtude deste fato, projetos de políticas e leis foram direcionados para o processo de oralização. Com base nessa orientação, a formação educativa de pessoas surdas passou a focar no processo de normalização na métrica do ouvir/falar com a adaptação das técnicas da leitura orofacial/oralização.

As instituições educativas (reabilitação) passaram a atuar com o método da oralidade. Tal posicionamento, evidenciado nas estratégias de ensino e aprendizagem, demonstrava o entendimento que o sujeito seria compreendido pela perspectiva da deficiência, nesse caso a surdez. Assim sendo, este sujeito precisava ser adaptado à sociedade ouvinte. O princípio aqui retratado estaria na norma do mérito da adaptação e, conseqüentemente, a inserção em contextos sociais comuns. Um artifício excludente para os sujeitos que não tinham habilidades (capitais totais e/ou disposições genéticas) para tais fins.

No fim do império, no Brasil, o empenho para a modernização do estado moderno concebe novos arazoamentos para a educação. A universalização do ensino foi propagada em muitos países, porém os investimentos para tal perspectiva neste país, ainda eram insuficientes. É possível perceber que a herança deixada por esse período histórico da educação brasileira, no que se refere às lacunas estruturantes entre formação culta da população e igualdade de oportunidade intensificava a desigualdade (SAVIANI, 2007).

Em 1916, as pessoas surdas no Brasil ainda estavam longe de avanços significativos no quesito dos direitos civis. O artigo 101 do Código Civil dessa época ajuizava que: “os surdos-mudos serão havidos por absolutamente incapazes para os *actos* da vida civil, quando forem tais que não possam dar-se a entender por escrito”. Esta situação histórica se dá em uma realidade social em que a educação popular era praticamente inexistente e o índice de analfabetismo em 1920 era em torno de 75 % da população (MARTINS, 2015).

Entre os anos 1759 a 1932 houve um período marcado pelo choque entre as correntes pedagógicas religiosas e liberais. Contudo, entre os anos de 1932 a 1969, uma breve transformação educacional ocorreu no Brasil. Tem início o predomínio da pedagogia nova enquanto tentativa de ruptura com a educação tradicional. Com o impulso capitalista e os avanços da industrialização, após 1930, foi criado o

Ministério da Educação e saúde pública. É nesse período que surge o movimento escolanovista.

O movimento da escola nova se caracteriza por fundamentar suas perspectivas no entendimento da prioridade aos processos formativos característicos da educação escolar: o que nos chama a atenção está no enfoque da defesa dos princípios da educação gratuita, obrigatória e laica. O registro oficial da defesa da universalização da educação. Além disso, a necessidade da continuidade na formação escolar: infantil, primário, secundário e superior; destaque para a educação do secundário que poderia ser para a formação intelectual ou manual (atividades técnicas) (SAVIANI, 2007).

Concomitantemente, o modelo de educação especial ou especializada não atendia ao educando (a singularidade humana), mas à deficiência dele, ajustando-o, quando possível, à métrica de normalidade culturalmente estruturada. Havia escolas especialistas para pessoas com deficiência intelectual, para pessoas cegas e para pessoas surdas.

A média escolar assume caráter de valoração no jogo das comparações entre normal e anormal. É uma técnica que pode ser relacionada às práticas fundamentadas na psicologia experimental, que se fortaleceu a partir do início do século XX, com os teóricos da Escola Nova. As práticas de normalização estão sempre referenciadas em uma média, a partir da qual os sujeitos são posicionados em lugares específicos, como nas "classes de aprendizagem lenta" e nas "classes especiais". Nesse processo, a norma é uma medida padrão que se constitui em uma média e opera na própria da institucionalização do anormal à inclusão escolar (SARDAGNA, 2013, p. 51).

No ano de 1949, o Decreto nº 26.974 fomenta iniciativas de alfabetização para pessoas surdas em todo o país. Porém, o projeto tem como enfoque as técnicas de oralização do surdo. Os empreendimentos mais marcantes ficam caracterizados na década de 1960. Em contraponto, Lacerda (2002) comenta que:

(...) começaram a surgir estudos sobre as línguas de sinais utilizadas pelas comunidades surdas. Apesar da proibição dos oralistas no uso de gestos e sinais, raramente se encontrava uma escola ou instituição para surdos que não tivesse desenvolvido, às margens do sistema, um modo próprio de comunicação através dos sinais (LACERDA, 2002, p. 55).

A Lei nº 4.024/1961 cria as Políticas de Educação Especial que contemplam a educação para surdos. "A 'classe especial' é 'um recurso educacional alternativo e temporário à classe comum, atendendo às necessidades educativas especiais dos educandos" (SARDAGNA, 2013, p. 56).

Mesmo com toda a tensão da política nacional, em 1966, a Secretaria de Educação de Pernambuco inaugura as três primeiras —classes anexas, que depois passaram a ser chamadas de —classes especiais. Essas classes eram equipadas com aparelhos de estimulação auditiva para desenvolver a fala e era proibido o uso de sinais. Nesse mesmo período, no Instituto Domingos Sávio, que também contava com classes para estimulação auditiva, o uso da mímica, dos sinais e de qualquer outra forma possível de comunicação já acontecia. O início dos anos de 1960 foi marcado por tensões e conflitos entre a direção, coordenação, professores e alunos dessa escola, que começavam a ser influenciados por uma nova corrente filosófica de educação de surdos, a Comunicação Total. (VASCONCELOS, 2018, p. 47)

Nesse quesito, concomitantemente, passou-se a reordenar o espaço da escola, que incidiria receber "estudantes incluídos". Tal processo ficou retratado como integração escolar. Sobre esse momento, destaca-se que:

1961, evidencia a necessidade de dispor melhor os sujeitos ao definir "tratamento especial" para os alunos com "deficiências físicas, mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados". Assim, reforça-se o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais. Nesse conjunto de práticas, a média e a vigilância são recorrentes, dando suporte às técnicas que operam nos discursos. A média classifica, hierarquiza e posiciona o sujeito e está relacionada à norma, ou seja, é um dispositivo da norma. É por meio da média, extraída do saber estatístico, que as normalidades são estabelecidas (SARDAGNA, 2013, p.. 51).

Ainda nos anos 1960 o Brasil passa por uma reestruturação econômica dada a capitalização por empréstimos com os Estados Unidos da América, bem como, uma significativa expansão da indústria. Estes eventos causaram fortes impactos na formação educacional da sociedade brasileira. As ideias escolanovistas enfraquecem e sucumbem. Surgem concentrações educacionais com o cunho produtivista no plano nacional.

Neste contexto destaca-se Paulo Freire (1921-1997) em contraponto ao modelo tecnicista. Com o olhar para camada mais pobre da população, cria propostas educacionais com enfoque para a reflexão sobre a própria condição humana subjugada. Freire enxerga o oprimido e as estruturas bancárias do ensino e aponta por meio da educação o enfrentamento (FREIRE, 2017). No valor da cultura popular assinala o olhar crítico para a realidade libertária. A formação tem enfoque nos sujeitos agentes e atuantes nas relações de poder, ressignificando em possibilidades democráticas.

O Brasil das décadas de 1970 e 1980 apontaria várias transformações que refletem ainda na contemporaneidade a respeito da estrutura sócio-política. O general João Baptista Figueiredo (1979-1985), então presidente, decreta a Lei da

Anistia, concedendo o direito de retorno ao Brasil para os políticos, artistas e intelectuais brasileiros exilados e condenados por crimes políticos. Esses trouxeram grandes contribuições para novo cenário brasileiro (SAVIANI, 2007).

Sobre essa época, Vasconcelos (2018) relatou que, o desagrado das técnicas utilizadas pelo oralismo e as muitas pesquisas insurgentes que acusavam o entendimento que as línguas de sinais tinham características linguísticas semelhantes às das línguas orais, e assim, poderiam aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem de pessoas surdas, deram origem às novas propostas pedagógico-educacionais em relação à educação da pessoa surda.

A partir dos anos 1970, de forma discreta, técnicas como a oralização sinalizada, compreendida como Comunicação Total, começou ser usada com mais frequência em várias instituições. O processo cede espaço para o respeito à singularidade comunicacional da pessoa surda. Nesse processo, tem início os traços do entendimento da inclusão socioeducacional, que começaria a ter seus primeiros lampejos, com o entendimento que não basta apenas adequar o sujeito surdo à sociedade, como a técnica oralista enfocava.

Este contexto pode ser exemplificado com a história de Virgínia Barry. O caso foi registrado em uma pesquisa feita por Ribeiro, Silva e Santos (2006). Em meados de 1979, Virgínia Barry vem dos Estados Unidos da América para o Brasil. O convite foi feito por Dom Helder Câmara para atuar em pastoral católica para pessoas surdas. Ela relata que atuava na educação de surdos desde 1960. Virgínia tinha formação acadêmica em pedagogia e mestrado com enfoque no ensino de surdos. Ela teria investido muitos anos de formação em técnicas de oralização e nos conta que trabalhava em uma escola nos EUA, que aplicava a técnica de leitura labial em vários estudantes surdos. Depois de uma década de atuação com o sistema oral, sentiu-se fracassada, uma vez que ocorreu um fato que lhe marcou profundamente. Por três anos ensinou um estudante a “aprender a falar oralmente” até concluir o curso. Após alguns anos este estudante lhe procurou para conversar sobre questões pessoais. No reencontro, uma surpresa, ela não conseguiu compreendê-lo. Atônita, pensou sobre este sujeito e como as pessoas surdas têm se comunicado em espaços sociais comuns. Virgínia questionou-se sobre os métodos de ensino que utilizava como as pessoas surdas aprenderam a se comunicarem em língua oral. Ela se perguntou: como estariam as relações sociais desse sujeito com os que não conhecem as singularidades da surdez? Diante de sua frustração, ela repensou

sobre o método de oralização e começou a aprender língua de sinais. Com tal vivência, e marcada por essa experiência afetiva ao resignificou-se. Ela atuou durante décadas no Recife ensinando Libras em contextos de atividades religiosas.

Os sujeitos surdos que não têm acesso às línguas gestuais se viram excluídos do seu direito de ter acesso à formação escolar e à educação com dignidade e respeito. Tais impactos estão presentes em planejamentos educacionais, bem como o processo de entendimento do ser pessoa surda. “Para dizer as coisas de maneira mais rigorosa, essas formas de classificação são formas sociais socialmente constituídas e arbitrárias ou convencionais, isto é, relativas às estruturas de um grupo considerado dominante” (BOURDIEU, 2012, p. 227).

Os movimentos sociais se tornaram mais frequentes a partir dos anos 1980. Neste mesmo contexto, surgem concomitantemente fortes discussões sobre os princípios identitários a partir das leituras teóricas dos Estudos Surdos¹⁸. Nesse sentido, o próprio entendimento de ser surdo passa a se tornar um plano conceitual identitário por parte dos próprios surdos (SÁ, 2010). Além disso, a redemocratização e a Campanha pelas Diretas Já, nos últimos anos do governo militar, movimentaram um Brasil que apresentava vários problemas, como a inflação alta e a recessão econômica. Situados contextualmente, notamos que essas transformações interferiam diretamente na população, nos grupos minoritários que estavam buscando espaços e afirmando-se em ideologias identitárias.

O modelo educacional tecnicista, nesse período, se ancorou fortemente em bases editoriais. Os manuais pedagógicos vinham com conteúdos prontos e sistematizados. Cobia apenas ao docente a reprodução das informações. A educação tecnicista tem suas bases fortalecidas no liberalismo que se fortalecia ao redor do planeta. Sendo assim, a formação educacional dos sujeitos era focada em desenvolver atitudes, habilidades e condutas morais aceitáveis para serem sujeitos aptos para a engrenagem do sistema do mercado capital (SAVIANI, 2007).

O processo de globalização da economia que impactou entre as sociedades capitalistas na década de 1990, começa a interferir nos processos educativos somados ao fator condicionante do aspecto gerador de desigualdades e diferenciações de status sociais. Nesse mesmo recorte histórico, têm início dois

¹⁸ Compreende-se como uma das ramificações dos Estudos Culturais, pois enfatizam as questões das culturas, das práticas discursivas, das diferenças e das lutas por poderes e saberes dos sujeitos Surdos enquanto grupo identitário (SÁ, 2010).

fluxos em prol do respeito à diferença: o desejo de implementação dos direitos sociais, assegurados pela Constituição Federal de 1988, e a defesa de um novo projeto político-econômico para o Brasil, agora com o entendimento dos direitos humanos universais.

As políticas de inclusão escolar passam a ganhar visibilidade global a partir da década de 1990, sendo marcos desse movimento a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994). Tais declarações foram tomadas como referências para documentos oficiais no Brasil, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN (BRASIL, 1996) e o Plano Nacional de Educação PNE (BRASIL, 2001). Desse modo, a LDBEN e o PNE podem ser vistos como documentos legais que introduziram os imperativos da inclusão escolar em nosso país. No histórico da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, consta que, antes da Constituição Federal de 1988 "não se efetiva uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de 'políticas especiais' para tratar da temática da educação de alunos com deficiência [...]" (BRASIL, 2009, p. 7). No entanto, os acontecimentos da década de 1990 em favor da inclusão escolar não significaram uma ruptura nas práticas, uma vez que as condições para a emergência desses acontecimentos vêm sendo estabelecidas há muito tempo. (SARDAGNA, 2013, p. 47)

Em Pernambuco, a Secretaria de Educação (gestão 1986-1990), em parceria com o segmento de representantes da comunidade de pessoas surdas, apresentou tentativas de políticas de educação especial/inclusivistas. Entre essas ações, desde 1986 haviam sido proposto os cargos de intérprete e de instrutor de Libras. Esses cargos foram encaminhados aos poderes vigentes e responsáveis, todavia foram vetados. O não reconhecimento da Libras enquanto língua e a inexistência do técnico fazendo parte do corpo dos funcionários da secretaria foram as justificativas apresentadas à comunidade (RIBEIRO; SILVA; SANTOS, 2006).

O período dos governos de Fernando Collor de Mello (1990 – 1992/ impedido) e Itamar Franco (1992 – 1994) apresentam fortes tendências de consentir demandas do projeto neoliberal, apontando para a disposição da reforma do Estado para colocar o país no contexto global da modernidade do livre comércio. Contudo, foi no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2003), que o nexos do inclusivismo situou-se de forma mais contundente. O movimento de resistência e buscas de espaços para a obrigatoriedade da educação, com enfoque na universalização do direito à formação escolar se torna aparente e recorrente com enfrentamentos aos poderes públicos. As políticas públicas situavam-se na ampliação das vagas em escolas públicas, as propostas estavam em inserir o maior número possível de estudantes na escola comum.

Em 1994 ocorre a Conferência Mundial sobre Educação Especial, na cidade de Salamanca, na Espanha. Este evento propôs Princípios, Políticas e Práticas para as ações educativas especiais e para fornecer diretrizes básicas para a formulação dos sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social. É assinada, assim, a Declaração de Salamanca que pactua o compromisso da educação para todos. Esse documento juntamente com as orientações da ONU (Organização das Nações Unidas) trouxe avanços para o entendimento de inclusão educacional, uma vez que passa a defender o entendimento de uma escola para todos, independente da singularidade.

Nesse nosso percurso histórico chegamos nos anos 2000. Temos uma herança de 500 anos de história de um Brasil que se estruturou em meio a uma complexa trama de paradoxos, liderados com os *habitus* e perspectivas de sujeitos herdeiros de capitais totais que percebiam as situações a partir das suas respectivas bolhas simbólicas. Esses líderes (históricos) tiveram os poderes decisórios que orientaram as mutações das bases do nosso modelo escolar até o presente. A mesma herança cultural dispôs das situações que apresentam a educação inclusiva nas próprias situações em que é apresentada, seja em forma do Poder Legislativo ou do Poder Executivo, nas ações traduzidas em políticas públicas.

Outro marco na história da inclusão educacional está na assinatura da Declaração de Madri (2002), nela consta que as pessoas com deficiências têm os mesmos direitos humanos que todos os demais cidadãos. Apenas em 2002, a pessoa com deficiência tem expresso o entendimento que em 1948 já era defendida pela Declaração Universal dos Direitos Humanos: “Todos os seres humanos são livres e iguais em dignidade e direitos”.

Nesse contexto, o movimento da Educação Especial tendia a perder espaços para o processo de inserir todas as pessoas em salas comuns de ensino, visto que os estudantes que apresentavam especificidades educacionais, não eram mais encaminhados para escola especial. Ficam mais efetivas as ações das propostas de apoio educacional no contra turno com os atendimentos educacionais às especificidades.

Em concordância com os princípios neoliberais, a extensão da inclusão educacional apresenta uma nova dimensão no governo Luiz Inácio Lula da Silva (2002 – 2010). Tem início a elaboração de uma Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que passaria a assegurar a

obrigatoriedade da educação escolar em salas comuns para todas as pessoas, independentemente de suas singularidades.

É nesse período que surge um marco no processo educacional das pessoas surdas. A promulgação da lei que reconhece a Libras como língua brasileira. A Lei nº 10.436/2002 (Lei de Libras), regulamentada pelo Decreto 5.626/2005 que dispõe sobre o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e estabelece que os sistemas educacionais devem garantir, obrigatoriamente, o ensino de LIBRAS em todos os cursos de formação de professores, de Fonoaudiologia e, optativamente, nas demais formações de Educação Superior.

Nas entrelinhas do processo inclusivista estão as estruturas da técnica assistiva. Estas consistem em uma ampla base de tecnologias humanas, digitais e de técnicas desenvolvidas por séculos, aprimoradas com estudos e pesquisas, para ofertar aos sujeitos com necessidades específicas melhor condições de viverem suas experiências existenciais. O princípio da acessibilidade está em romper impedimentos das singularidades humanas de serem quem são, em condições dignas. Logo, a acessibilidade é condicionada a adequações do espaço, físico ou experiencial (sensorial), para que o sujeito (com deficiência) possa frequentá-lo na melhor condição possível.

A compreensão de que o modelo educacional apresentou uma forte tendência em centralizar no docente o protagonismo da sala de aula, sendo ele o que rege o conhecimento escolhido e disponibiliza para os estudantes (SAVIANI, 2007), o professor precisaria passar pelo processo de aprendizagem de reconhecimento da singularidade que frequenta as escolas pós implementação e efetivação do modelo da inclusão escolar. Uma vez que esse movimento esteve priorizando-se no acesso, mas ainda com pouca preocupação com a aprendizagem e, sobretudo a permanência eficaz dos estudantes com deficiência.

Com a demanda da oferta da escola para todos, uma conjuntura adaptativa se tornou evidente no quesito da comunicabilidade nas salas de aula comuns. Os estudantes surdos que frequentavam as escolas especiais passariam a serem direcionados para salas de aulas regulares. Chamamos a atenção para o ressignificado que resultou tal mudança de perspectiva escolar. A escola comum, até então, não foi orientada a assumir singularidades específicas no quesito da comunicabilidade, um problema se evidenciava de forma, cada vez mais

contundente. Os estudantes surdos, falantes de Libras, ilhados, em uma escola onde se fala, majoritariamente, línguas orais.

No início dos anos 2000, ainda não havia estruturas formais consideráveis na formação de professores para o entendimento da inclusão educacional. Muitos docentes se viram sem competências específicas para atuarem com a demanda crescente de sujeitos surdos que chegavam em suas salas de aula. É a partir desse contexto que se tornou mais imperativa a figura do intérprete de Libras na educação.

Os primeiros Tradutores e Intérpretes de Libras surgiram nas relações afetivas promovidas pela amizade, ou pelos laços familiares ou vocação religiosa com as pessoas surdas. Eles aprendiam Libras informalmente a partir da comunicação cotidiana. A partir dos anos de 1980, e posteriormente com a criação da Associação de Surdos de Pernambuco - ASSPE, muitos Tradutores e Intérpretes de Libras passaram a atuar, ocasionalmente, em eventos formais. As pessoas surdas, por estarem sempre em espaço sem acessibilidade comunicacional, tinham a imprescindível necessidade do acesso à informação e viam nos ouvintes que aprendiam Libras uma possibilidade mínima de acessibilidade, e estes o faziam, na maioria das vezes, por uma experiência afetiva de empatia.

Quadros (2004) define Tradutores e Intérpretes de Libras como profissionais que traduzem e interpretam da língua de sinais para a língua falada (oralmente) e vice-versa em qualquer modalidade que se apresente, podendo ser oral ou escrita. Eles têm um papel importante na vida de uma pessoa surda, pois através da atuação desses profissionais esse sujeito pode expressar, em língua oral, seus sentimentos e opiniões para o público que não fala Libras.

No quesito da atuação educacional, caberia aos tradutores e Intérpretes de Libras intermediar a relação professor-estudante-instituição. Todavia, sem a devida formação específica, criou-se a ilusão de que o tradutor e intérprete de Libras deveria assumir a responsabilidade de educar ou mesmo assumir responsabilidades didático-pedagógicas com os educandos surdos em todos os espaços escolares e até mesmo em universidades. Nesse contexto, foi assinado o Decreto nº 5.296/2004, que regulamenta as Leis 10.048/2000 e 10.098/2000 (Lei de Acessibilidade), estabelecendo normas gerais e critérios básicos para o atendimento prioritário a acessibilidade de pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida (RECH, 2010).

A inclusão educacional no governo Lula (2002 – 2010) alcançou, além do status de política nacional, um status mundial com o anúncio de novas estatísticas, que revelam, por exemplo, que a participação do atendimento inclusivo cresceu no Brasil, passando dos 24,7 % em 2002 para 46,4% em 2006 (RECH, 2013).

Nesse contexto que se descortinava, podemos destacar que ao falarmos de formação escolar e métodos didáticos-pedagógicos, percebemos que a língua de sinais passou a fazer parte do contexto escolar. A Libras passaria a frequentar a sala de aula comum em todos os níveis de ensino.

Sobre a Libras é preciso chamar a atenção que:

A língua de sinais é considerada a mais adaptada à pessoa surda, por contar com a integridade do canal viso-gestual. Porque as interações podem fluir, a criança surda é exposta, então, o mais cedo possível, à língua de sinais, aprendendo a sinalizar tão rapidamente quanto as crianças ouvintes aprendem a falar. Ao sinalizar, a criança desenvolve sua capacidade e sua competência linguística, numa língua que lhe servirá depois para aprender a língua falada, do grupo majoritário, como segunda língua, tornando-se bilíngue, numa modalidade de bilinguismo sucessivo. (LACERDA, 2002, p. 54)

A língua de sinais, sendo adquirida como língua materna para pessoas surdas, caracteriza-se pela particularidade de que:

Nessa comunicação de ideias por outros sentidos, a comunicação se dá através dos olhos nos sinais feitos pelas mãos, expressão facial, corporal e, às vezes também, sons, tudo simultaneamente ou também sequenciado e a pessoa precisa ficar atenta a todas essas expressões para entender o que está se dizendo. Este é o universo de uma pessoa que utiliza uma língua de modalidade gestual-visual. (FELIPE, 2002, p. 32)

Felipe (2002) e Lacerda (2002) concordam que, com a chegada do intérprete na educação e o uso de Libras no contexto educacional ficaram evidentes alguns problemas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem do sujeito surdo, falante de Libras. O destaque se dá ao entendimento de que o processo tradutório tem como prioridade manter a equivalência do conteúdo. Uma frase ou expressão da língua de partida normalmente pode ser traduzida de maneiras diversas, sem que haja uma forma melhor do que a outra.

Com base nestas premissas e com um modelo de gestão que estaria sinalizando investimentos em perspectivas de inclusão social, destacam-se as reflexões que há, nessa circunstância, uma significativa transformação na expectativa da inclusão educacional de pessoas surdas, uma vez que a educação já não se apresenta como apenas um fenômeno do cumprimento de demandas

relativamente estabelecidas. Entretanto, como já havíamos apontado, as bases inclusivistas não se dão apenas em inserir a pessoas surdas em salas de aula. Nem tampouco, assisti-las apenas com o intérprete de Libras.

No contexto apresentado é importante destacar que, em Pernambuco, os profissionais da tradução até meados de 2006 não tiveram as devidas formações adequadas de significativo impacto para atuação em salas de aula, salvo algumas formações eventuais sobre ética e técnica de tradução promovidas por prefeituras ou pelo governo do Estado. A secretaria de educação do estado de Pernambuco em parceria com as professoras itinerantes que atuavam com estudantes surdos, ou instrutores surdos ministravam palestras ou cursos com enfoque em capacitar os intérpretes de Libras para a sala de aula. Contudo, os cursos eram fragmentados e ocasionais.

Sem as devidas formações específicas, em esferas acadêmicas ou técnicas, os profissionais da tradução na educação tinham, muitas vezes, apenas a educação básica. Os repertórios linguísticos e culturais do intérprete são percebidos no processo tradutório e se fazem evidentes nos *habitus* incorporados do profissional. Ao traduzir, são observáveis a forma das disposições do uso de vocabulário e/ou aplicação de conceitos, que muitas vezes eles desconheciam. Sem a formação adequada, os intérpretes apresentam, no processo tradutório, equivalências de léxicos ou estruturas semânticas que podem destoar a mensagem fonte.

Uma vez que as lacunas formativas educacionais já são vivenciadas pelo sujeito surdo desde a chegada à escola, ainda é somada a essa questão os processos tradutórios fragilizados de sentido. Logo, a informalidade da formação e atuação do profissional tradutor e intérprete de Libras, atuante na sala de aula tradicional, enquanto mediador pedagógico, potencializava uma eventual inclusão excludente. Uma vez que, o sujeito surdo, mesmo estando em sala de aula, com a acessibilidade comunicacional assegurada, não tinha o capital cultural objetivado, sob a forma de bens culturais materiais disponibilizados pela escola, esse chegaria com lacunas ao sujeito.

Somando a este fator, temos a questão da experiência da linguagem. Entendendo que a Língua de sinais foram proibidas de serem usadas no Brasil em decorrência das políticas oralistas, essa passou ter acesso limitado em espaços escolares. Nesse sentido, muitos conceitos de diferentes disciplinas que compõem o currículo da educação básica não tinham sido traduzidos ou sinalizados como

representação simbólica. Seja pela barreira que a língua teve enquanto impedimento de frequentar esses espaços, seja pela ausência de pessoas surdas nesses espaços escolares.

Na verdade, mesmo tendo baixo capital cultural, a transmissão de uma outra forma de valorizar o trabalho escolar deve ser considerada. Lahire alerta também para a necessidade de se reconsiderar ainda a noção de "transmissão", pois ela não esclarece o trabalho de apropriação e de construção de sentidos efetuado pelos indivíduos (SETTON, 2018, p. 61-62).

As consequências desse impacto foram severas no processo de escolarização. Contudo, a educação de surdos e as políticas de educação especial com enfoque na educação inclusiva, ampliou essas discussões. Primeiro pelas dificuldades que impõem as barreiras comunicacionais e por suas limitações e segundo pelas propostas educacionais direcionadas para o sujeito surdo com o objetivo de proporcionar o desenvolvimento pleno de suas capacidades. A partir das políticas de inclusão algumas esferas públicas influenciaram fortemente mudanças na escola, a partir das tendências inclusivistas.

As potencialidades do inclusivismo educacional, surgem com a chegada da Libras em mais espaços educacionais. E a partir de 2005¹⁹, passa a fazer parte da formação universitária de docentes. Uma lacuna se apresentava em muitos espaços formativos educacionais. Três fatores se destacam: a escassa mão de obra qualificada entre os falantes de Libras; as universidades e faculdades não compreendiam o contexto da disciplina de Libras na educação; e a carência de acessibilidade nas IES no atendimento de professores surdos (quando esses eram contratados).

Em 2006, o estado de Pernambuco se torna pioneiro a realizar um concurso dirigido especificamente para instrutores de Língua Brasileira de Sinais (Libras), e profissionais intérpretes de Libras na educação. Ambos os cargos exigiam ensino médio dos candidatos. Na proposta da Secretaria de Educação, caberia ao tradutor e intérprete de Libras atuar com estudantes surdos incluídos no ensino regular, a partir do 6^a ano da educação básica. Quanto ao instrutor de Libras, esse atuaria enquanto educador em turmas da educação infantil, alfabetizando crianças surdas (VASCONCELOS, 2018).

¹⁹ Decreto 5.626/2005.

Outra iniciativa pioneira no Brasil foi proposta pela Secretaria de Ciência, Tecnologia e Meio Ambiente (SECTMA), em parceria com a Secretaria de Educação e Cultura (SEDUC), ao implantar em 2006 na Escola Estadual de Pernambuco Almirante Soares Dutra o Curso técnico de Tradutor/ Intérprete de Língua Brasileira de Sinais – Libras. O curso de educação profissional elaborado para atender a demanda crescente de profissionais para atuarem na comunicação assistiva e acessível. O curso dispunha de formação com docentes surdos e ouvintes, ambos atuavam em contextos complementares. As disciplinas tinham proposições de atuação tanto na perspectiva educacional quanto em outros espaços de esferas públicas (VASCONCELOS 2018).

No plano nacional, também em 2006, houve a implantação do exame ProLibras²⁰ (Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa) sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” - INEP e realizado em parceria com o Ministério da Educação, e a Universidade Federal de Santa Catarina. Em 2006 houve 4.727 inscritos em todo plano nacional. O objetivo estava em certificar os profissionais que atuavam com a Libras, seja como tradutores e intérpretes ou instrutores. Em Pernambuco, dos 135 candidatos inscritos apenas 41 foram aprovados. Outro dado que nos chamou a atenção foi referente às questões socioeconômicas: 47% dos candidatos viviam com renda entre 1 e 3 salários e 80% dos candidatos viviam exclusivamente da atuação com a Libras. O ProLibras certificou 6.101 profissionais no período de 2006 a 2010 para interpretação/tradução e para o ensino da Libras.

Ainda no plano nacional, o projeto de maior impacto no cenário educacional da educação de surdos foi a institucionalização do Curso de Graduação em Letras Libras, Licenciatura, que teve início em 2006 e o Curso de Graduação em Letras Libras, Bacharelado, em 2008²¹ na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Para atender à demanda nacional, a UFSC, em parceria com o MEC, implementou o curso de Letras Libras na modalidade EaD, licenciatura e bacharelado. Os cursos

²⁰ Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/134207/relatorio_tecnico_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y acesso em 02 dez 2019.

²¹ Disponível em <https://libras.ufsc.br/libras-distancia/#> acesso em 02 dez 2019.

foram organizados e distribuídos em polos com a parceria de diversas Instituições Federais de Ensino Superior de todo o Brasil.

Os polos do curso de Letras Libras distribuídos pelo País possibilitaram que as condições econômicas não fossem um fator determinante de exclusão. Uma vez que o primeiro curso de Letras Libras foi ofertado pela UFSC, seria improvável a dimensão de impacto no plano nacional na abertura de difusão da Libras como língua e o impulso por melhores atuações profissionais.

O objetivo se dava na formação de professores e bacharéis que desenvolvessem competências e habilidades nas línguas estudadas em contextos culturais, e embasar uma perspectiva acadêmica no desempenho de profissionais que atuavam com a Libras. Nesse contexto os estudantes do curso poderiam exercer de maneira mais segura as atividades de professor, pesquisador, crítico literário, tradutor, intérprete, revisor de texto, roteirista, assessor cultural, lexicógrafo, entre outras atividades de profissionais.

O curso de Letras Libras oportunizou a uma parcela da população, que antes não chegava ao ensino superior, o ingresso em uma formação direcionada para atividades que estavam relacionadas aos conhecimentos desenvolvidos a partir de experiências empíricas. Uma ruptura aconteceu, mesmo que singela, pois se abriu espaço ao acesso às universidades públicas, espaço este consagrado como pertencentes à elite socioeconômica.

Embora parcial, a ocupação dos assentos das universidades evidenciou uma parcela da população que não adentrava aos números estatísticos de inclusos nos campi universitários, todavia, ainda em 2019 a maioria dos surdos ainda frequentam, quando aprovados no processo seletivo, cursos de Letras Libras em universidades públicas, muitos por falta de opção de acesso a outros cursos. Raros são os casos de pessoas surdas que conseguem romper as barreiras estruturantes dos processos seletivos em instituições federais de ensino para ingressarem em cursos de seus interesses reais. E quando passam, nem sempre a acessibilidade é assegurada. O que eventualmente acontece é o acesso a Instituições de Ensino Superior de rede privada, todavia, nem sempre a pessoa surda dispõe de capitais monetários para custear a formação e acabam desistindo.

O governo de Dilma Rousseff (2011 – 2016/impedida) deu continuidade ao perfil de uma política com enfoque em programas de assistência social e abordagem

econômica sob a égide da pauta neoliberal, semelhante à de seu antecessor, Luís Inácio Lula da Silva.

Os problemas sociais do país foram incumbidos à iniciativa privada, por meio de programas que investiam dinheiro público no setor privado. Destacamos, nesse contexto o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, com o programa Viver sem Limite, instituído por meio do Decreto 7.612, de 17 de novembro de 2011. Com tal programa, o Governo Federal ressaltaria o compromisso do Brasil com as prerrogativas da Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, sancionada em nosso país com a equivalência de emenda constitucional.

Para tal fim, houve um significativo investimento em ações sociais com enfoque no acesso à educação enquanto direito de todos. Destacamos também, que foi institucionalizado o Programa de Acessibilidade na Educação Superior com a criação e reestruturação de Núcleos de Acessibilidade das IFES, responsáveis por ações institucionais para eliminar barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas e comunicacionais. No quesito da educação de surdos, o investimento foi em tornar realidade a educação bilíngue no Brasil com cursos de Letras/Libras, Licenciatura e Bacharelado, em outras universidades federais, além da UFSC. Houve também a criação de 12 cursos de Pedagogia na perspectiva bilíngue espalhados pelo país.

A presidenta também assinou a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Nº13. 146, de 06 de julho de 2015, conhecido também como Estatuto da Pessoa com Deficiência. Este evento se tornou um marco histórico, reflexo de lutas e resistência, para assegurar direitos e dignidade humana das pessoas com deficiência. Os princípios norteadores da LBI são guiados pelo entendimento da igualdade e garantias de equidade entre as pessoas. A dignidade, em forma documental e registrada em normas, enquanto tentativa social, para assegurar que nenhuma pessoa com deficiência tenha sua condição humana estimada no trato das situações sociais.

Nesse percurso, concluímos que, “a inclusão” da educação de pessoas com deficiência teve a gênese somente no final dos anos 50 e início dos anos 60 do século XX, e suas repercussões reverberaram políticas educacionais brasileiras (MAZZOTA, 2011), sobretudo, na condição hodierna da defesa da "Escola de todos: é o Brasil aprendendo e crescendo com as diferenças" (BRASIL, 2000).

Entretanto, ainda se enfrenta nas teias das relações sociais e nos processos de legitimação de poderes simbólicos, as forças antagônicas de regulamentação da sistemática social em detrimento do modelo escolar aceitável e que apresente a melhor estratégia para o atendimento às singularidades humanas, mormente, as mais destoantes do modelo de normalidade estruturado pelos herdeiros dos capitais totais.

Os poderes simbólicos e aceitáveis pelo modelo escolar são fortemente regulados em conjuntos de disposições de agir, socialmente explicáveis, socialmente construídos e que não passam conscientemente pelas nossas ações cotidianas (BOURDIEU, 2013). Todavia, são essas mesmas teias de situações que constroem nossas relações sociais que consideramos naturais, embora, toda essa naturalidade seja uma ilusão de conjecturas herdadas e dispostas em lampejos históricos e refletidos na formação educacional por gerações.

4.2 AS PROPOSIÇÕES RETRATADAS A PARTIR DAS CONJETURAS HISTÓRICAS

Estamos na era da "educação para a vida toda", que compreende provocar adaptações constantes de estudantes flexíveis aos campos sociais e polivalentes para que, posteriormente, se tornem profissionais com as mesmas características. Sujeitos que saibam, acima de tudo, cuidar de si mesmos, ampliar seus repertórios de capitais totais e avaliar suas posturas às necessidades adaptativas das situações sociais, sempre que as condutas dos campos exigirem novos *habitus* em um espaço e tempo dinâmicos. "Um sujeito em permanente processo de aprendizagem, em permanente reconfiguração de si, é o que se estaria pretendendo que a escola formasse" (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p. 199).

Com a narrativa da herança social e histórica da educação, podemos fazer uma reflexão sobre as composições de acesso e de qualidade de vida de pessoas surdas que se veem frequentemente isoladas em espaços sociais inacessíveis. Nossa perspectiva abordou para fins reflexivos o enfoque do direito de acesso à informação, uma vez que, por falarem língua de modalidade menos evidente em espaços públicos, os falantes de Libras tendem a receber de forma parcial ou nula o conhecimento proferido em línguas orais. Na educação, esta proposição é mais evidente. Em tal perspectiva, foi observado que muitos foram os dispositivos

promovedores de abordagens geradoras de situações excludentes, entres esses fatores estão os princípios didáticos, que não foram equacionados para a singularidade da pessoa surda em qualquer sala de aula comum.

A partir de 2006 e que segue até os contextos mais atuais em meados de 2019, podemos apresentar algumas conclusões da narrativa aqui discorrida. A ideia central de nossa análise está em apresentar as paradoxais e atenuantes estruturas que modelaram a educação de surdos frente aos entraves da inclusão/excludente. Certamente, muitas seriam as escolhas para estruturar as narrativas dessa apresentação reflexiva. Contudo os argumentos apresentados objetivavam ilustrar um cenário de emaranhados que categorizaram o sujeito surdo no meio social como ser que em um primeiro momento foi excluído, depois ajustado e no momento que se segue após os anos de 1990, inserido em um movimento inclusivista.

É com base nessas premissas que nosso entendimento sobre o conceito da inclusão socioeducacional, passa a ser apresentado a partir dos eventos que impactaram fortemente as vivências humanas nas relações que transitam para além dos espaços escolares formais. O processo inclusivista remete-nos à compreensão de que as estruturas sociais são representadas em capitais simbólicos e traduzidos em instâncias legais, políticas e de técnicas (tecnologias assistivas e profissionais técnicos que atuam em contextos sociais promovendo acessibilidade). Esse processo foi promovido a partir de movimentos socioculturais e que originou uma aparente ilusão de equidade na escola comum.

Muitos movimentos sociais investiram em prol do entendimento da inclusão socioeducacional, em diferentes perspectivas, sob a égide de que o Estado, a legislação e as políticas públicas assegurassem o direito à igualdade de oportunidade. Esses movimentos afetaram sobretudo a perspectiva do incluído em possibilidades de sociabilidade formativa para atuação em esferas de aparências igualitárias.

Ao buscarmos nos registros da história situações dos processos socializadores, podemos partir da proposição de que esses são um repositório de experiências específicas e de perspectivas, nas quais é possível observar evidências de “leis sociológicas, cuja validade é mais ampla do que a simples interpretação de um caso isolado, construindo-se rigorosamente o modelo estrutural dos fatores comuns e divergentes de um caso histórico em relação a outro” (CATANI, 2017, p. 223).

Somando a estas perspectivas a premissa de que os primeiros movimentos de formação educacional institucionalizada se deram para pessoas com elevadas posses de capitais totais se torna válida, uma vez que “os agentes agem de acordo com o habitus herdado do seu grupo social” (CATANI, 2017, p.27).

Corroborando com tal inferência, Horkheimmer (2015), contribuiu para formular o entendimento de que os grupos sociais, detentores de maior capital total, apresentam preocupações com estratégias (muitas vezes inconscientes) para manter-se em espaços que conjeturem a manutenção da distinção legitimada pelos capitais totais, representada nesse contexto, como status simbólico. Esse, sempre apresentado em disputas em “uma arena onde está em jogo uma concorrência ou competição entre os agentes que ocupam as diversas posições” (CATANI, 2017, p.65).

Nesse sentido:

O reconhecimento da cultura legítima pelos dominados funda-se no exercício de um poder que aparece como legítimo e que teria suporte num conjunto de representações sobre a realidade, compartilhado por dominantes e dominados; ou seja, coletiva na legitimidade de um bem. Essas representações/crenças justificariam a dominação estabelecida, tornando-a aceitável, e até desejável, em nome de uma definição, supostamente universal, do Bom, do Bem, do Justo, do Sagrado. Da Verdade, do Normal, do Natural (CATANI, 2017, p. 245).

Sendo assim, o tempo histórico contido na estrutura social pode ser compreendido enquanto amoldamento de experiências acumuladas pelas situações sociais específicas do aspirado campo. Todavia, não se pode compreender o que se passa no campo da inclusão socioeducacional se esse conteúdo não for reposicionado em um espaço que possa ser designado enquanto campo de disputas pela legitimidade de ação social aceitável, e assim elevado a uma ilusão naturalista (CATANI, 2017, p. 223).

O processo de construção naturalista de um fato social se dá, muitas vezes, quando as experiências das situações escolares são registradas e categorizadas em planilhas que apresentam métricas de norteamientos estratégicos para gestores, contudo vários são os dados estatísticos que utilizam de convencimento para a população da necessidade de incluir a todos na escola comum e/ou de demonstração de que a escola atende ao modelo de inclusão satisfatoriamente.

Tal interesse específico que orienta essas estratégias dos agentes no campo educacional tem sempre, por conseguinte, “uma dupla natureza: interesse científico

“puro” e interesse no sentido da busca de reconhecimento que pertence, no entanto, irreduzível unicamente às motivações políticas e econômicas” (CATANI, 2017, p.58). Uma delas é traduzida na utilização da estatística como forma de convencimento. Os dados estatísticos são utilizados para apresentar a proposta de inclusão educacional com certa aproximação das situações sociais, em perspectiva macrossocial. São dados que ranqueiam o país em esferas globais. Inovações sociais são projetadas a partir desses dados estatísticos. Porém, é comum os dados estatísticos não apresentarem histórias reais de vidas que são impactadas pela própria estrutura das inovações sociais que a inclusão se propõe assegurar (RECH, 2013).

É válido destacar que, as vivências educacionais em escolas comuns corroboram com violências simbólicas, uma vez que, de forma mais específica no caso do sujeito surdo, enquanto agente social, não teve durante muitas décadas suas singularidades comunicacionais respeitadas, tanto na formação escolar quanto no processo cognitivo relacionado à surdez. Além de, ainda, ver-se constantemente enviesado em labirintos culturais repletos por barreiras comunicacionais, que enfaticamente estão em todos ambientes socializados por línguas orais.

As evidências retratadas nas proposições históricas e contrastadas com as bases teóricas bourdieianas, demonstram as lacunas e fragilidades formativas educacionais de grupos específicos, compostos pelos herdeiros de baixos capitais totais e a manutenção sistemática de métricas de normalidade, culturalmente instituídas em *habitus* que legitimam a própria manutenção da exclusão estruturada.

Considerando que, o conceito de inclusão socioeducacional se fez mutável, quando se evidencia o fator da época histórica em que é retratado social e culturalmente, e que os impactos ilustrados em uma trajetória de vida, de modo geral, podem retratar o processo social e histórico da exclusão/integração/inclusão escolar. É possível que a história de vida nos aproxime da percepção das bases estruturantes do processo educacional e, se assim for, ao levarmos em consideração a perspectiva do sujeito, “incluído”, que esteve no cerne da questão. É possível percebermos o modelo da educação, historicamente construído, mesmo com aparentes avanços inclusivistas, não apresenta estruturas de reais adaptações às particularidades da proposta a que se alvitrou, incluir integralmente o sujeito na sociedade, a partir de uma escola para todos.

Assim, nos remetendo ao questionamento: existe o respeito às singularidades humanas na formação educacional? A inclusão socioeducacional inclui? Apresentaremos no próximo capítulo um mergulho em perspectiva, a partir da percepção do professor Antônio Cardoso, pessoa surda, ao registrar a narrativa da sua história de vida. Tal relato nos convidará a conhecer e contrastar as interconexões e tramas de situações sociais, e de como ele resistiu e usou de estratégias para enfrentar as prerrogativas que lhe foram impostas, dadas as condições sociais que lhe foram designadas como herança no plano existencial.

5. A HISTÓRIA DE VIDA DE ANTÔNIO CARLOS CARDOSO -

Retratos das experiências educacionais

*Eu de que maneira pródiga a alma empresta
juramentos à língua quando o sangue arde.*

William Shakespeare

Neste capítulo nos aproximamos, a partir de retratos de situações sociais apresentados na narrativa da história de vida do professor universitário Antônio Carlos Cardoso, dos impactos do processo social e histórico da inclusão escolar. Assim sendo, revimos e relacionamos com os postulados das bases estruturantes do processo da educação tradicional, além de apontar as lacunas e fragilidades. Assumiremos o entendimento de que o movimento inclusivista educacional esteve atrelado às estratégias ofertadas pelas políticas públicas, pela seguridade social, promovidas pela legislação de respeito à diferença e atendidas pela acessibilidade com adequações no uso eficaz de tecnologias assistivas, que foram gradativamente modificando o cenário da escolarização de sujeitos surdos, desde a educação básica até a formação e atuação profissional.

As narrativas registradas do Professor Antônio Cardoso estão apresentadas em retratos dialogados com discursos imagéticos, proporcionados em fotografias e recortes de jornais, que ora servem de ilustração, ora servem de complemento das ideias registradas. As narrativas apresentadas servem de guia para um mergulho na perspectiva do entrevistado, propondo assim ao leitor, uma experiência de alteridade. Pela narrativa nos aproximaremos da trajetória histórica do Professor Antônio; seus caminhos escolhidos e atuações sociais que lhe tornaram um sujeito de destaque no cenário nacional de mobilizações por melhores condições de vida para a comunidade de pessoas surdas em Pernambuco.

Visitaremos as memórias do convívio familiar e recordações da infância; o processo de escolarização, contando histórias sobre os docentes e amigos. Antônio compartilha conosco a formação profissional e como cada atuação resultou em aprendizado para atualmente ser professor da UFPE. O docente narrou que as experiências de vida contrastadas com o sentimento de medo, solidão e exclusão social, foram motivadores para resistir e mobilizar-se por melhores condições de vida.

Nossas memórias são nossas histórias registradas em nossos corpos; nossas experiências conectadas em nossas relações afetivas. Elas são modeladas

a partir de nossas compreensões sobre o ser e estar no mundo e do modo de como mundo nos faz compreender a nós mesmos. Machado de Assis, na fala de “Dom Casmurro”, disse: “Mas a saudade é isto mesmo; é o passar e repassar das memórias antigas”. Quando revemos nossas memórias, viajamos no tempo com pensamentos profundos. Em segundos estamos em lugares outrora esquecidos. Revemos lugares distantes que nem sabíamos que existiam mais. “Cada instante só surge para trazer os que se lhe seguem” (SARTRE, 2015, p. 49).

Visitar memórias é revisitar nós mesmos, como visitantes que sentam e tomam um café “*existencial*” de frente a uma praça em uma tarde de outono. Não sabemos o que vai acontecer, apenas vemos o tempo passar na sequência aleatória das folhas ressecadas que caem ao dançar do vento. Todavia, “as memórias são traiçoeiras!²² Num momento você está perdido em um carnaval de prazeres com o aroma da infância, os neons da puberdade. No outro, te levam a lugares onde a escuridão e o frio trazem à tona as coisas que você queria esquecer”, disse o Joker ao Batman quando falavam sobre o passado. Pelas narrativas, “nada se passa que eu não capte, que não fixe para sempre em mim, nada, nem a ternura fugaz desses belos olhos, nem os ruídos da rua, nem a claridade titubeante do amanhecer: e no entanto o minuto se esgota e não o retenho, gosto que passe” (SARTRE, 2015 p. 49).

Os retratos sociológicos percorridos pelo professor universitário surdo nos proporcionam uma aproximação, por meio de suas experiências com a educação. Nesse encontro é possível uma experiência afetiva por meio da percepção do outro. Assim, nessa narrativa duas singularidades se encontram em suas memórias educacionais: um encontro circunstancial entre o eu que lê e relembra a si mesmo em suas lembranças escolares, ao passo que percebe o outro a partir de outra perspectiva de formação humana. É o singelo encontro do EU e TU que se permitem deixar acontecer em um fortuito instante de empatia (BUBER, 2009).

²² Coringa ou Joker é um supervilão fictício que aparece nos livros de banda desenhada norte-americanos publicados pela DC Comics. Foi criado por Jerry Robinson, Bill Finger e Bob Kane e apareceu pela primeira vez em Batman #1

5.1 BIOGRAFIA

Antônio Carlos Cardoso é reconhecido pela liderança na comunidade de pessoas surdas no Estado de Pernambuco. É Graduado em Letras-Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em 2012 e com especialização em Libras (Língua Brasileira de Sinais) pela Universidade Salgado de Oliveira – UNIVERSO, Campus Recife, em 2013, e pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em 2017. Atua como Professor de Língua Brasileira de Sinais – Libras, na Universidade Federal de Pernambuco, desde agosto de 2014, no Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais (DPOE) do Centro de Educação. Tem desenvolvido trabalhos acadêmicos no Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Surdez e Educação de Surdos – GEPESSES do Centro de Educação da UFPE, desde outubro de 2014. Tem coordenado o Grupo de Pesquisas e Estudos sobre o Léxico da Libras (GRUPELL) da UFPE no campus Recife, desde agosto de 2014.

Na área de gestão, ocupa o cargo de Coordenador Geral do Núcleo de Acessibilidade – NACE da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Desde a década de 1990 tem colaborado como militante pelo empoderamento e melhor condições de vida em prol da comunidade surda juntamente com a Associação de Surdos de Pernambuco – ASSPE. Entre os movimentos sociais dos quais tem participado como articulador nas comissões da 1ª à 14ª Passeatas da Comunidade Surda em Pernambuco. Atuou na concepção do I Encontro das Associações de Surdos do Nordeste em 2002 pelo Escritório Regional da Feneis em Pernambuco e do III Encontro de Instrutores Surdos de Libras do Nordeste em 2001.

Tem expressiva experiência em gestão, atuando como Diretor do Escritório Regional da Feneis em Pernambuco de 2002 a 2006, e Vice-Presidente da Feneis Nacional de 2006 a 2008. Enquanto gestor desenvolveu projetos em parceria com a JICA (Agência de Cooperação Internacional do Japão) e Programa Estadual de DST e AIDS. Foi o idealizador do LGBTs Surdos em Pernambuco de 2010 a 2012, com a parceria no Projeto Tampopo (Educação sobre HIV/AIDS para Pessoas com Deficiências). O projeto contou com o apoio do Escritório Regional da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – Feneis/Pernambuco, a parceria e o apoio da UNESCO Information for All Programme (IFAP), Serviço Internacional (IS-Brasil) e Disabled Peoples'International (DPI-Japan).

5.2 RETRATOS DA FAMÍLIA

Antônio Carlos Cardoso nasceu no dia 07 de março de 1968. Como todo ser humano, passa a existir em uma trajetória que fortuitamente acontece em espaços temporais. É herdeiro de expressões simbólicas marcadas pela história da humanidade e da própria compreensão do seu tempo. É entrelaçado no processo de socialização pela cultura de seu território natal e tradições transmitidas pelos seus familiares ao longo das gerações. O conjunto dos elementos herdados do seu plano biológico e cultural lhes deram as perspectivas e percepções de compreensão sobre a realidade que o constitui. Antônio Cardoso é um ser único, singular!

Antônio Cardoso é o filho caçula de Irene Neves Cardoso, dona de casa, e de Plínio Matias Cardoso, que trabalhava como Policial Militar (PM). Ele tem mais três irmãos: Ângela (primogênita), Rosangela e Luiz Carlos. Em virtude da ocupação do pai, que viajava constantemente, passou uma parte significativa de sua infância na pequena cidade de Machados²³, que fica situada na zona da mata do estado de Pernambuco. Quando ficou um pouco mais velho, a família teve que se mudar para a cidade de Limoeiro.

Antônio Cardoso nos conta que teve uma infância solitária e isolado por conta das barreiras comunicacionais que lhe circundavam. Embora sua irmã, Ângela, também fosse surda, esta desenvolveu a habilidade da oralização. Ela foi precocemente estimulada a oralizar pelos seus pais e conseguiu desenvolver o processo comunicativo orofacial com os familiares. Quando Antônio nasceu perceberam que ele também era surdo, deduziram que também poderia, assim como Ângela, aprender a oralizar e se comunicar em língua oral.

Entretanto, isso não aconteceu. Antônio ficou até os doze anos de idade sem acesso a qualquer língua. Quando lembra desse episódio ele nos conta que:

²³Machados está situado em terras do antigo Engenho Bom Destino, que pertencia ao município de Bom Jardim. Pela proximidade ao Engenho Machado (propriedade de uma família de mesmo nome), o nosso município recebeu o nome Machados. O marco zero, localiza-se onde atualmente está edificada a Igreja Evangélica Congregacional. A primeira casa, construída por Manoel João Rodrigues do Nascimento, no ano de 1890 e, lhe serviu de residência e ponto comercial. Tal fato, despertou a atenção de outras pessoas, que começaram a construir novas casas, iniciando, assim, a Vila Machados. A partir de sua fundação o povoado cresce e é elevado a categoria de vila. Em 10 de outubro de 1917 realiza-se a primeira feira livre, que resistindo às pressões de alguns políticos da região, foi se firmando e atraindo a atenção dos comerciantes das comunidades vizinhas, que aqui instalavam suas barracas a fim de comercializarem seus produtos. <http://www.machados.pe.gov.br/portal/site/cidade/historia>.

...até os 12 anos de idade eu não conhecia nenhuma língua e minha comunicação era por meio de gestos e mímicas. Por exemplo, como não conhecia a língua de sinais, não conhecia palavras nem sinais básicos do dia (dias da semana, hora), como manhã, utilizava o gesto de “café/xícara” e para me referir aos dias da semana, por exemplo, eu me utilizava de sinais como “Silvio Santos” e “TV” para me referir aos domingos; o sábado eu utilizava o gesto que se assemelhava aos de uma “barraquinha”, pois eram os dias de feira livre na cidade. Para as sextas-feiras eu utilizava o gesto de boi, pois se referia ao dia em que abatiam bovinos no matadouro (CARDOSO, 2018).

Antônio Cardoso (com a face pensativa), relata que a falta de comunicação familiar com a pessoa surda, decorrente da inexistência de informação sobre as especificidades educacionais, causaram sofrimento, principalmente o sentimento de solidão. Em um breve instante, respira fundo e diz:

“Ângela (surda) teve o apoio de minha segunda irmã, a Rosângela (ouvinte), pois estavam sempre juntas até mesmo durante o período escolar; já o meu terceiro irmão, não tínhamos tanta aproximação. Por essas razões, eu não tive a mesma oportunidade que minha irmã mais velha, ficando sem uma comunicação direta com minha família e sem escolarização até os doze anos de idade (CARDOSO, 2018).

Mesmo com todas as dificuldades vivenciadas no seio familiar no quesito da comunicabilidade, ele nos explica que com as duas irmãs ainda consegue se comunicar, porém com o irmão, há um hiato da infância até os dias atuais. Antônio, em meio a pensamentos solitários cogitava:

Eu apenas observava as pessoas conversando oralmente, mas não havia me dado conta de minha surdez. Devido as provocações que eu sofria, eu pensava que tinha problemas na língua, por não falar igual aos outros e, por isso, não relacionei a fala a surdez, pois via minha irmã oralizando e achava normal (CARDOSO, 2018).

A família Cardoso dispunha de baixos recursos de capitais monetários e a cidade de Machados não apresentava grandes investimentos sociais na área da saúde e educação. Os espaços acessíveis eram inexistentes e a expectativa de crescimento social improvável. A ausência de conhecimentos e de orientação sobre as singularidades de pessoas surdas tendem a atrasar o processo formativo educacional. Com tais situações os repertórios de capitais culturais tendem a se tornarem insuficientes para o processo de profissionalização.

Em certa visita de um tio, ao perceber as circunstâncias que Antônio vivia, assinalou para urgência de uma formação educacional adequada para a singularidade educativa de uma pessoa surda. O tio convence a família a pensar em uma alternativa para a escolarização do jovem rapaz (fotografia 01). Era preciso que fosse um espaço acessível em termos financeiros, pois seus pais não tinham

capitais monetários para cobrir as despesas de uma escola particular. Na busca por uma educação que atendesse a tais perspectivas, os pais descobriram na cidade do Recife, capital de Pernambuco, uma escola que acolhia às especificidades educacionais de um sujeito surdo que não apresentava oralização.

Fotografia 1: Sentado no capô do carro do tio - 1978.



Fonte: acervo pessoal de Antônio Cardoso

Assim sendo, rompendo com o destino provável, Antônio cresceu, estudou, fez universidade. Participou ativamente de movimentos sociais. Assumiu cargos de liderança. Tornou-se professor universitário. Se casou duas vezes. Constituiu família. Tem duas filhas, a Debora (27 anos) e a Mariana (16 anos). A Débora, também se casou e lhe deu dois netos. Diferente da família em que nasceu e foi criado, nos lares que constituiu os relacionamentos e a comunicação ocorriam em Libras e, comparado a sua infância, hoje se sente bem melhor.

Fotografia 2: Antônio com as filhas – À esquerda, Antônio; ao centro Mariana e a direita, Débora – julho/2017.



Fonte: acervo pessoal de Antônio Cardoso

Sobre o primeiro casamento, Antônio nos conta que ele e sua ex-esposa foram morar na casa de familiares logo que se casaram. Na época, havia muita dificuldade comunicacional entre a filha e a sogra. Débora Cardoso, filha primogênita, falava oralmente e em Libras, enquanto a ex-esposa e ele comunicavam-se em língua de sinais. A criança ficava confusa diante das duas línguas. Porém, acredita ter sido válido o estímulo, uma vez que ela se tornou bilíngue.

Uma preocupação que afligia os pais era como a criança entenderia a figura dos pais surdos. Antônio relata sobre as primeiras experiências escolares da filha primogênita, *“Diante disso, quando ela começou ir para escola, imaginávamos que ela teria vergonha dos pais surdos, porém isso não ocorreu; ela agia naturalmente”* (CARDOSO, 2018). A naturalidade de como a filha reconhecia os pais surdos lhes deu experiências de amadurecimento para o próprio empoderamento enquanto pais.

Com as experiências apreendidas, o segundo casamento foi diferente. Os pais, agora morando sozinhos, tiveram que criar estratégias para cuidar da segunda

filha. A mãe, que também é pessoa surda, ficava em constante atenção. Sempre que Mariana chorava ela atendia a filha. Por serem pais surdos, foram criticados e até desacreditados sobre a competência de cuidar da própria filha. Sobre esse tema Antônio Cardoso nos conta indignado:

Algumas pessoas ficavam preocupadas como dois surdos iriam cuidar de um bebê, mas era normal a criação. Nos dava um pouco de trabalho por não conseguirmos ouvir e naquela época não existia babá eletrônica, mas percebíamos quando ela estava chorando e conseguimos criar nossa filha. E era por esse motivo que nossos familiares reclamavam, tinham medo que nossa filha morresse por maus tratos e, portanto, queriam que fôssemos morar dentro da casa de nossos parentes, mas resistimos e não fomos. Já tínhamos conquistado nossa independência (CARDOSO, 2018).

Com dificuldades e coragem, venceram os desafios diários e educaram as filhas. Em casa a língua principal de comunicação é a Libras e a segunda filha também se tornou bilíngue. Durante as visitas de familiares ouvintes, Mariana, quando criança, ficava surpresa ao ver mais pessoas se comunicando oralmente e aos poucos foi percebendo essa diferença. Débora hoje trabalha como intérprete de Libras; enquanto Mariana, embora seja fluente, ainda não manifestou interesse pela área.

Antônio Cardoso é avô de duas crianças e, como a comunicação em seu lar é através da língua de sinais, Dante, o neto mais velho, que tem quatro anos, já se comunica sem maiores problemas demonstrando fluência em Libras; o mais novo, Davi, de dois anos, já fala algumas palavras e sinais (com a utilização de alguns gestos e apontamentos). Devido ao convívio diário com a avó e a influência da mãe deles, a aquisição da Libras ocorre de maneira natural.

Em meio à narrativa, Antônio Cardoso faz uma pausa, sorri e diz: *“Por falar em família, lembro muitas vezes em casa, quando assistia algo na TV, sem entender, perguntava aos meus familiares o que estava acontecendo, e eles me diziam de forma bem resumida” (CARDOSO, 2018)*, demonstrando que comunicação é um fator importante para o seu entendimento de família. O sentimento de pertencimento está em falar e ser compreendido entre os nossos entes mais queridos.

Ele nos relata sobre o acesso à informação, que em sua compreensão lhe fora negada por tanto tempo. Antônio relata que depois de alguns anos surgiu a legenda na TV, algo que lhe chamou atenção: sentar-se na frente da TV e acompanhar o que está acontecendo. Depois de um certo tempo começaram a surgir campanhas políticas com a janela contendo Tradutor/Intérprete de Libras,

“embora seja de forma bem limitada, particularmente, eu prefiro as duas formas, ter o direito de optar por intérprete ou legenda” (CARDOSO, 2018). Sobre acessibilidade comunicacional ele nos conta sobre uma viagem que fez ao Japão.

Certa vez, quando viajei para o Japão, tive esta experiência, ao ligar a TV vi que era bem diferente daqui do Brasil. Enquanto aqui se tem a janela em Libras, no Japão é o inverso, a janela é em língua oral e a tela principal em língua de sinais japonesa. Fiquei impressionado com o tipo de acessibilidade que eles oferecem, foi muito confortável. Se a tecnologia for bem avançada, poderia escolher a legenda ou língua de sinais (CARDOSO, 2018).

É esse tipo de acessibilidade que Antônio defende para o Brasil. Ter acesso a espaços públicos para poder sair com sua família e usufruir plenamente momentos inesquecíveis. Após uma breve visita aos retratos da vida familiar, percorreremos agora os recortes da trajetória na busca pela formação escolar frente aos modelos educacionais que ele enfrentou para cursar da educação básica à formação universitária.

5.3 RETRATOS DA ESCOLA

Em 1952, através da iniciativa da Sra. Edith Câmara Nogueira, a Irmã Josefina, foi fundado o Instituto Domingos Sávio. Este ambiente destinava-se à educação de pessoas surdas, havia portanto uma iniciativa peculiar nesse espaço, pois, além do uso das técnicas de oralização, já se fazia uso da Comunicação Total. De forma ainda muito tímida a Língua de Sinais teve por volta dos anos de 1970 seu retorno para as salas de aula. Em seus mais de 50 anos de existência, contribuiu para a formação educativa de dezenas de sujeitos surdos no estado de Pernambuco (VASCONCELOS, 2018).

Antônio Cardoso chega à cidade do Recife em 1980, aos doze anos, e foi matriculado no Instituto Domingo Sávio para Surdos. Inquieto com as novas possibilidades que se abriam a sua frente chegou na escola sentindo-se sozinho e apreensivo. Em seu imaginário acreditava ser o único surdo do mundo que não falava. Na época, a diretora do Instituto, a professora Carmem, percebeu que Antônio apresentava lacunas formativas no processo educacional em virtude do baixo capital linguístico que apresentava em contraste com os outros jovens com a mesma faixa etária, diante disso, o matriculou em uma turma da primeira série. Porém, mesmo diagnosticado tal problema, ele não foi submetido ao processo de alfabetização.

Ao demonstrar que o sistema de ensino opera uma eliminação ainda mais total quando se trata das classes mais desfavorecidas, Bourdieu coloca em xeque as políticas de democratização e explicita a face "perversa da educação escolar, a qual dissimula uma aristocracia dos méritos (herdados) (BOURDIEU, 2017, p. 15). A citação da teoria de Bourdieu é empiricamente evidenciada quando Antônio comenta a experiência:

“Meu primeiro contato com a língua de sinais foi espontâneo com os colegas surdos, não havia um ensino de língua de sinais e da aprendizagem do português escrito, na primeira série, foi muito árdua, no entanto eu me sentia bem quando era a hora do intervalo ou quando encerrava o horário de aula; era o momento em que eu batia papo com meus amigos surdos e muitas vezes passava toda a tarde conversando” (CARDOSO, 2018).

Ficava notória a desvantagem na aquisição dos repertórios modeladores dos capitais totais. Neste contexto, Antônio destaca que nos primeiros contatos outros surdos fluentes em Libras tiveram aproximação com a língua de sinais e percebeu que os gestos que utilizava para se referir aos elementos conceituais das situações eram bem mais amplos do que imaginava.

Comecei a lembrar o gesto que eu utilizava para me referir ao domingo com o sinal de Silvio Santos e de maneira natural comecei a aprender os sinais corretos”. No período de 1980 a 1986, concluí a oitava série e foi durante esses seis anos em que consegui me desenvolver aprendendo a me comunicar (CARDOSO, 2018).

O Instituto Domingo Sávio atuava com o ensino fundamental e tinha toda comunicação em Libras. Nesse contexto houve uma real ampliação de repertório linguístico e dos capitais culturais. Porém, uma vez que o Instituto atendia apenas até o ensino fundamental, estando focado apenas no ensino de surdos, não havia a necessidade de intérpretes de Libras em salas de aula. As classes eram compostas apenas por estudantes surdos e professores que falavam Libras e faziam uso da comunicação total.

Após concluir a oitava série, era fundamental ingressar no ensino médio, no entanto, acostumado com o grupo de amigos surdos, teria que ser transferido para outra escola, o Colégio Vera Cruz, e teria que estudar em uma sala de aula comum e possivelmente sozinho. Sabendo que não teria contato com seus colegas surdos, optou em parar com os estudos por um breve período e ingressar no mercado de trabalho. Após alguns anos afastado das salas de aula, resolveu retomar aos estudos. Todavia, as escolas não apresentavam nenhuma política de acessibilidade comunicacional para salas de aula comuns. Não havia intérpretes de Libras e as

aulas eram apenas ministradas em línguas orais. Para estar na sala de aula e acompanhar os processos educacionais Antônio Cardoso nos conta sobre algumas das estratégias que teve que desenvolver.

Lembro-me que em 1990, eu cursava o primeiro ano do ensino médio, na Escola Sizenando Silveira. Era um complexo composto por três escolas, além desta ainda existe o Silvo Rabelo e outra; Norma atuava como professora itinerante, nestas escolas, ministrando aulas de reforço, pois não havia intérprete de Libras e por esta razão eu sempre me evadia das aulas (CARDOSO, 2018).

Sem a devida acessibilidade recorria aos colegas ouvintes em busca de ajuda. Ele nos conta: *“Lembro da matéria de química, durante as provas os colegas se compadeciam de mim e me davam as respostas, ou alguns professores por piedade me aprovavam na disciplina, outros eram bem rígidos” (CARDOSO, 2018).* Após ser reprovado duas vezes no Ensino Médio, desistiu.

Passam-se sete anos, período em que se ocupava apenas com o trabalho formal e como instrutor de Libras, resolveu retornar aos estudos, enfrentar o trauma que passou no ensino médio. Retomou os estudos no Colégio Municipal Pedro Augusto. Nesse novo recomeço a escola contava com uma modalidade de apoio educacional com professoras itinerantes. Essas professoras apresentavam propostas didático-pedagógicas para o processo de ensino-aprendizagem quando os educandos surdos tinham dúvidas relacionadas ao conteúdo ministrados pelos docentes. Mesmo com a atuação das professoras itinerantes, Antônio Cardoso entendia que as lacunas formativas já estavam presentes em sua formação educacional. Ele nos conta que: *“sentia que estava atrasado em meus estudos, seria bem melhor a presença de um intérprete de Libras na sala, mas nunca tive a acessibilidade necessária” (CARDOSO, 2018).*

Com um breve sorriso perdido no tempo, Antônio Cardoso lembra que na época havia duas professoras, Adriana Di Donato²⁴ e Sandra Santiago que atuavam como professoras itinerantes. Ele recorria às salas de apoio educacional e frequentemente elas lhe prestavam pronto atendimento.

Em nossa sala, na época, éramos cinco surdos, alguns professores nos davam a devida atenção, mesmo assim, era necessária a atuação das professoras itinerantes e foi dessa forma que conseguimos, em meio a

²⁴Fonoaudióloga e Doutora em Linguística. Na Secretaria de Educação de Pernambuco (1985-2009) e na Secretaria de Educação do Recife (1990 a 2009) atuou como docente e na formação de professores, possuindo experiência em Educação Especial e Educação Inclusiva em todos os níveis e modalidades da Educação Básica. Disponível em <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4592178Y3>. Acesso em 17 nov. 2018.

muitas barreiras, sofrimento, preconceito e falta de intérpretes que consegui ser aprovado em todos os anos e só então concluir o ensino médio (fotografia 03) (CARDOSO, 2018).

Fotografia 3: Colação de grau do Ensino Médio dez/2000 – Antônio Cardoso ao lado do pai -



Fonte: acervo pessoal de Antônio Cardoso

Concluído o ensino médio, Antônio Cardoso almejava ampliar seu repertório de capital cultural, tal qual os surdos do sul do país, pois muitos deles concluíram o ensino médio e ingressaram no ensino superior. *“Enquanto eu, apesar de ter concluído um ensino básico acessível em Libras até a oitava série, no Instituto Domingo Sávio, no ensino médio não havia intérprete, e por isso, meu processo de ensino aprendizagem ficou comprometido” (CARDOSO, 2018).*

Meu sonho era atuar como professor de matemática, mas devido às barreiras comunicacionais encontradas ao longo do caminho, optei em seguir como instrutor e, em 1990, já atuava nas esferas estadual e municipal. Com relação a disciplina de matemática, como falei antes, eu tinha mais afinidade do que as outras e foi durante o ensino fundamental, a partir do contato com professores que sinalizavam durante o ensino dos conteúdos, a exemplo da professora Anália e Conceição, eu conseguia aprender (CARDOSO, 2018).

Embora tivesse concluído o Ensino Médio, as limitações foram muitas, sem acessibilidade comunicacional, didática e com muitas barreiras atitudinais. Os

caminhos de Antônio Ihe levaram para outros espaços durante a sua formação escolar. Concomitantemente enquanto ele estava na formação educacional básica e desejando ser professor de matemática, também, estava sendo formado o líder da comunidade surda de Pernambuco. A participação ativa na ASSPE Ihe apresentaria estratégias, capital político simbólico e social para atuação combativa às exclusões que sofrera durante toda sua experiência educativa. Embora a formação do ensino fundamental e médio tenha sido simultânea aos da formação de liderança na comunidade surda, para fins de apreciação, apresentaremos os retratos dos movimentos sociais a partir deste momento.

5.4 RETRATOS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS

Em 1985, Antônio Cardoso foi convidado por um amigo surdo para fazer uma visita à Associação de Surdos de Pernambuco (ASSPE). Seus pais, a princípio, ficaram receosos em permitir que fosse, por desconhecerem o local e por ele ser menor de idade, mas, com as devidas justificativas e muita insistência, cederam. Ao chegar na ASSPE, Antônio se deparou com outra realidade, um espaço de relações sociais bem diferente da escola.

Diferentemente da disciplina na escola, por meio da educação tradicional, na ASSPE *“eu me encontrei com meus pares e posso afirmar que descobri a minha identidade surda, foi como um presente que havia recebido, poder interagir em língua de sinais e participar das atividades, exceto festas, pois como eu ainda era menor de idade, meus pais não permitiam, no entanto, era bastante ativo na área dos esportes”* (CARDOSO, 2018).

Fotografia 4 – Comunidade de pessoas surdas na ASSPE - 1987



Fonte: acervo pessoal de Antônio Cardoso

Sobre a fotografia 04, Antônio nos conta:

Comecei a perceber os outros surdos sinalizando, e eu, timidamente e com processo de aquisição da Libras atrasado, sentindo toda energia que estava acumulada durante aqueles doze anos, comecei a sinalizar. Foi durante o processo de aquisição da língua de sinais que percebi que eu era surdo e que existiam pessoas iguais a mim, pois em Machados eu não havia me deparado com qualquer sinalizante da Libras. Comecei a frequentar a Associação de Surdos e me conscientizar sobre questões políticas e reivindicatórias pelo direito à acessibilidade em vários âmbitos, sobre a discriminação e preconceito que o surdo sofre nas famílias; ou seja, aprendi muito na Associação (CARDOSO, 2018).

Empolgado, Antônio Cardoso, nos conta um pouco sobre a história ASSPE. “Bom eu acompanho desde os 18 anos. Na época eu era muito novo, no entanto, em contato com líderes surdos mais velhos, em quem eu me inspirei, eles contavam as histórias de como tudo começou, com reuniões nas ruas, em casas de amigos surdos.” (CARDOSO, 2018). Na época em que começou a frequentar esse espaço estava acontecendo o movimento de fundação da ASSPE, “nós tínhamos recebido uma verba, doada por freiras dos Estados Unidos” (CARDOSO, 2018).

Antônio Cardoso descreve que muitas pessoas surdas naquele contexto não tinham conhecimentos sobre a organização de uma associação, mas um dos amigos surdos havia viajado para o Estado de São Paulo e durante essa viagem adquiriu experiência e contatos com as pessoas surdas daquele estado, aprendeu os trâmites para fundar uma associação em Pernambuco. *“Tivemos muito trabalho para este fim e sem apoio nenhum da prefeitura, mas seguimos na luta em busca de um terreno para construção de nossa sede”* (CARDOSO, 2018). A ASSPE se tornou um espaço de empoderamento para pessoas surdas. Com olhar saudosos, Antônio relembra:

Com muita frequência eu estava sempre indo pra ASSPE, até nos finais de semana, pois como éramos todos surdos, tínhamos os mesmos interesses e a mesma identidade, diferente do meu convívio familiar. E assim como eu, a maioria dos surdos também tinha problemas de convivência em suas respectivas famílias, dessa forma, quando o surdo não conseguia ter comunicação com sua família a tendência era procurar outros surdos para interagir. Ressalto que essa comunicação entre o surdo e sua família, é muito importante para que o surdo não se afaste e procure seus pares em outros lugares e é por isso que valorizamos nossa associação até os dias de hoje (CARDOSO, 2018).

Naquele mesmo período, após perceber os esforços e dedicação, Gilmar Lopes, o então presidente da associação, o convida para atuar como instrutor de Libras. Uma nova área de atividade profissional se descortinava. *“Ao interrogar-me eu supus que era para atuar na ASSPE, no entanto era pra me deslocar para outra cidade, mesmo assim, aceitei a proposta”* (CARDOSO, 2018). A Comissão de Instrutores da ASSPE havia firmado uma parceria com uma prefeitura municipal, *“foi então que comecei a atuar”* (CARDOSO, 2018).

Durante anos, Antônio atuou na condição de instrutor, e mantinha-se ativo enquanto militante. *“Devido à minha assiduidade nas reuniões, desenvoltura enquanto criador de sinais e encontros promovidos pela ASSPE, fui convidado para atuar no setor de orçamentos, como voluntário e do Conselho Fiscal”* (CARDOSO, 2018).

Em 1998 ocorreu o 1º Encontro de Instrutores Surdos do Nordeste, um evento bastante movimentado, grandes discussões e com a participação dos Líderes do Movimento Surdo, Antônio Mário e Antônio Campos; em 1999 na cidade de Natal ocorreu o 2º Encontro e no ano 2000, seria o 3º em Salvador, mas não foi realizado. Devido ao cancelamento do 3º encontro, o grupo resolveu convocar todos os surdos do Nordeste, tanto para mostrar para eles que no sul do país os surdos estavam bem articulados, quanto para retomarmos as atividades e organizar o

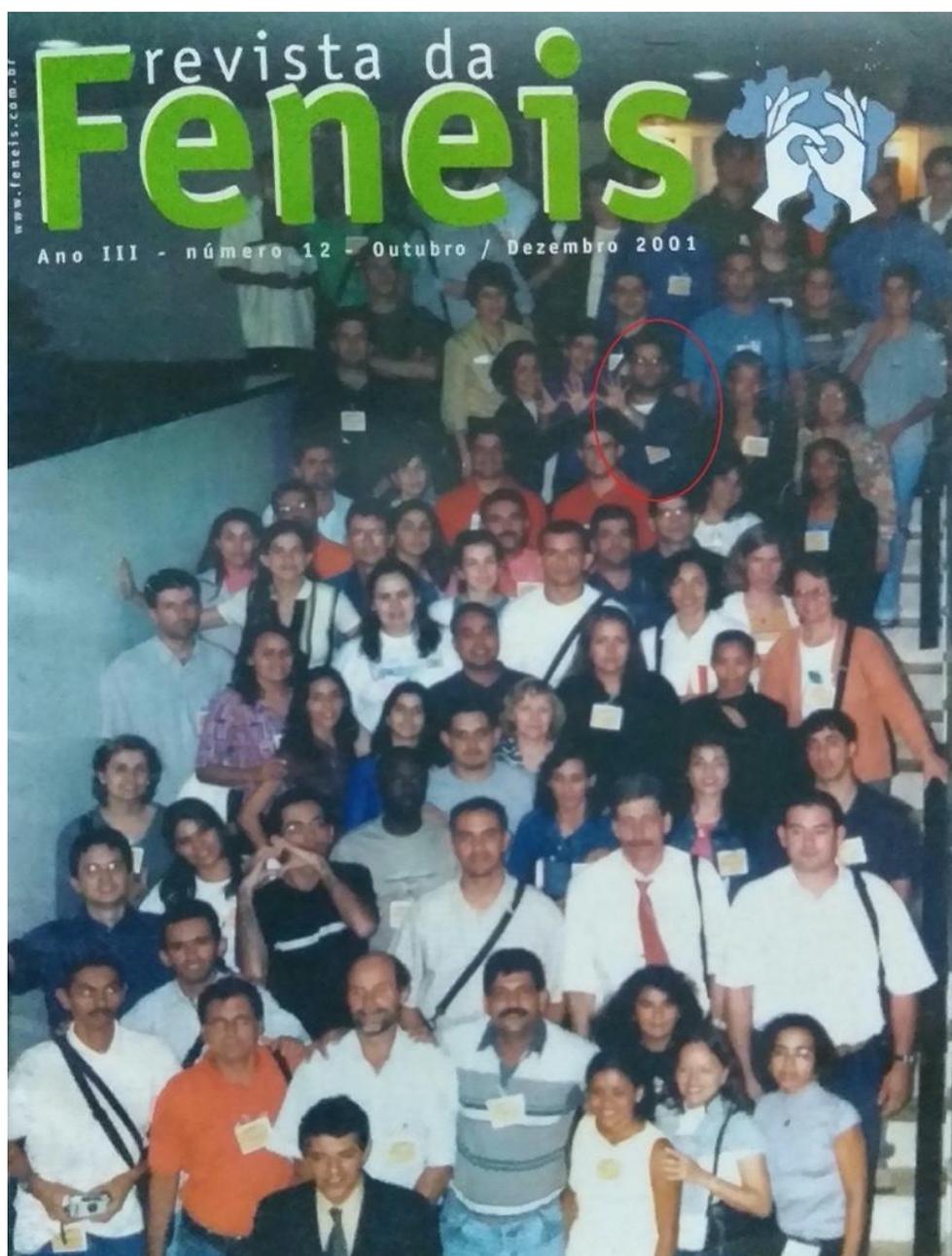
terceiro Encontro. A comunidade em acordo decidiu que seria na cidade do Recife o próximo evento.

A professora Myrna Salerno²⁵ foi Professora de Libras, com enfoque em Linguística na UFRJ. Ela foi convidada para uma reunião em Brasília em 2001 para discutir na Secretaria de Educação Especial do MEC as questões referentes à educação de surdos. Também estava no grupo às professoras doutora Tanya Felipe e Marlene Gotti. *“Tempos depois, no ano de 2001, recebi uma carta para participar de uma reunião sobre acessibilidade em Brasília. Esse convite foi feito por Myrna Salerno. Uma vez que conhecia minha atuação, demonstrou interesse para que eu continuasse investindo meu tempo na militância”* (CARDOSO, 2018). Houve uma parceria entre a FENEIS e o MEC, e assim, surgiu a iniciativa de formação para Agentes Multiplicadores no Ensino de Libras, e Antônio Cardoso seria o representante de todo o Nordeste nesse projeto. Ele relata: *“sou grato tanto a Mirian quanto que me fez o convite, arcou com as despesas da viagem e fez toda articulação juntamente com minha irmã, pois não havia intérprete; quanto a Tania Felipe²⁶, que nos conhecemos aqui em Pernambuco”* (CARDOSO, 2018). Com o apoio de Tânia Felipe, conseguiram enviar Antônio, Patrícia, Magda e Gilmar para Brasília.

²⁵Nascida em São Paulo, formou-se em Comunicação Visual pela Fundação Armando Álvares Penteado em São Paulo, concluiu-se em 1984. Em 1991, mudou-se para o Rio de Janeiro a convite da Professora e Dra. Lucinda Ferreira Brito para estudos de Especialização na Faculdade de Letras na UFRJ. Realizou os cursos: " Contribuição da Linguística para Problemática Linguagem e Surdez" em 1992 e "Linguística Aplicada ao Ensino de Português" em 1995. Faz parte do grupo de pesquisas de Linguística da Língua Brasileira de Sinais (Libras) no Laboratório Linguagem e Surdez, voltado para a elaboração do dicionário Libras/Português, transcrição de estruturas lexicais de Língua de Sinais. Em 1997, prestou concurso para a vaga para professor de Libras do Departamento de Linguística da UFRJ e foi aprovada como consequência do trabalho da Profa. Dra. Lucinda Ferreira Brito. Também fez parte do grupo de pesquisas da FENEIS - Federação Nacional Educação e Integração de Surdos atuando voluntariamente em atividades e pesquisas sob a coordenação da Profa. Dra. Tanya Amara Felipe, que levaram à elaboração de material didático da metodologia da Libras em Contexto, em 2001. Esse material continha os livros do professor e estudante, ambos com fitas de vídeo demonstrativas. Foi coordenadora da Educação dos Surdos no Brasil de 1993 a 2003. Em 2010 graduou-se Letras-Libras à distância, pela Universidade Federal de Santa Catarina - Polo INES-RJ. Em 2015 obteve o título de Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. Atualmente, é professora Assistente de "Estrutura e Funcionamento da Libras" do Departamento de Letras-Libras na UFRJ. Disponível em <http://lattes.cnpq.br/2055050471267697> acesso em 06 fevereiro de 2020

²⁶ Atualmente é Prof. Adj. do INES-DESU, atuando como pesquisadora, professora e consultora para Instituições de Ensino e de tecnologia. Disponível em <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4721721J0>. Acesso em 16 de novembro de 2018.

Fotografia 5. Grupo de pessoas surdas na formação do MEC para agentes multiplicadores - 2001



Fonte: acervo pessoal de Antônio Cardoso

E continua:

Quando fiz minha primeira viagem, naquele encontro me deparei com diversas pessoas, de diferentes níveis, médio, superior (e apenas eu como instrutor) de vários lugares do Brasil. Lembro que alguém me falou que eu precisava fazer a formação para Agentes Multiplicadores; pois com o passar dos anos iriam surgir as Leis (CARDOSO, 2018).

A acumulação resultante de capital simbólico e econômico que constitui o habitus também é contínua, de modo que o próprio habitus está constantemente em fluxo (GRENFELL, 2018, p.171)

Na época eu não tinha noção do que era uma Lei, pois como a Libras ainda não possuía status linguísticos (estamos falando ainda de 2001), eu não tinha esse conhecimento. As discussões com o grupo de surdos ficaram ainda mais calorosas e eu comecei a compreender o que estava acontecendo; entendi o peso que as questões relacionadas a identidade surda; que nós surdos não éramos inferiores às pessoas ouvintes; até que eu me reconhecia cada vez mais enquanto ser surdo como uma questão de identidade (CARDOSO, 2018).

Antônio faz uma breve pausa e nos conta que em agosto e setembro de 2001 conseguiram organizar o terceiro encontro em Recife. O contato com a FENEIS possibilitou o convite do presidente da época, Antônio Mário e o Vice, Antônio Campos. Aproveitaram este momento para articularem-se com agentes Multiplicadores do Brasil e desenvolver estratégias para apoio em projetos sociais para a comunidade em Pernambuco.

Em contato com uma rede nacional, as pessoas surdas de Pernambuco perceberam a dimensão do projeto de inclusão social que estava se configurando no cenário brasileiro. Antônio Cardoso relata:

Nesse ínterim, uma problemática surgiu devido a alguns surdos terem apenas o ensino médio e outros não terem concluído nem a oitava série do ensino fundamental, no Amapá e Amazonas por exemplo, tinha surdos com apenas a quinta série e já eram considerados como Instrutores, no entanto, devido a uma questão legal e fomentada pelo Governo Federal, cabia aos outros Estados que respeitassem essa decisão. Foi uma discussão bastante calorosa e foi desafiador participar de todo esse movimento (CARDOSO, 2018).

Outros entraves corroboravam com as barreiras comunicacionais, uma vez que, nessa época a tecnologia era limitada e não havia redes sociais digitais. Todavia, o encontro em Brasília possibilitou diálogos com alguns líderes de vários Estados do Nordeste, *“nos reunimos, discutimos (exceto os surdos do Sul) para organizarmos nosso 3º encontro” (CARDOSO, 2018).*

O III encontro aconteceu e foi de grande proveito.

Além dos presidentes e vice da FENEIS, teve a presença de Mirian, palestrando, em língua de sinais, sobre as metodologias de ensino para instrutores; de Gisela falando sobre os aspectos geográficos. Foram três dias de muito aprendizado; foi emocionante (fala empolgado) (CARDOSO, 2018).

Fotografia 6 - Diretoria da Feneis no III Encontro de Surdos realizados em Pernambuco em 2003



Fonte: acervo pessoal de Antônio Cardoso

Nesse mesmo ano, a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco firmou uma parceria com a ASSPE e convidou os instrutores de Libras para iniciarem um projeto de multiplicadores no interior do estado com o intuito de ampliar o número de formar instrutores de Libras.

No ano de 2002, a Lei de Libras foi sancionada; *“naquele momento que comecei associar o porquê de toda articulação à nível nacional, toda a comunidade surda, devido à preparação para promulgação desta Lei”* (CARDOSO, 2018). Ele nos detalha: *“Diante disso e de minhas experiências na Associação, em contato com os agentes multiplicadores, consegui desenvolver mais a Libras do que a língua portuguesa, conseqüentemente tive pouca leitura, pois não tinha muita influência da língua portuguesa* (CARDOSO, 2018).

Devido a experiência na ASSPE Antônio foi convidado para assumir a direção da sede regional da FENEIS em Pernambuco. Ele ficou empolgado com o novo desafio. A FENEIS desenvolvia trabalhos com enfoque na educação, e Antônio se viu na possibilidade de lutar por melhores condições educacionais para a comunidade de que ele pertencia. Sobre a primeira passeata ele detalha:

Em 2002, após orientação da FENEIS, promovemos nossa primeira passeata em prol dos direitos dos surdos. De início, eu resisti, com medo de represálias, pois não compreendia a dinâmica daquele movimento, no entanto percebi que era apenas um movimento pacífico pela comunidade surda, tenho algumas fotos das passeatas para lhe mostrar. A primeira passeata foi um momento muito emocionante quando evidenciamos a nossa identidade surda para a sociedade (CARDOSO, 2018).

O movimento ganhou as ruas, a comunidade das pessoas surdas com seus parentes, amigos e professores deram visibilidade ao direito de ter acesso a comunicação, direito a educação e ao respeito das singularidades humanas. Houve cobertura da imprensa e um fôlego motivacional para buscar espaços mais expressivos de empoderamento social.

Fotografia 7. I passeata das pessoas surdas no Recife – 2002.



Fonte: acervo pessoal de Antônio Cardoso

Fotografia 8. Grupo de Arcoverde na passeata das pessoas surdas – abril/2018



Fonte: acervo pessoal de Antônio Cardoso

Fotografia 9. Recorte do jornal do Commercio abordando a passeata das pessoas surdas – Jornal do Commercio 26 de setembro de 2004.

2 JORNAL DO COMMERCIO Recife, 28 de setembro de 2004 - Terça-feira

DIREITOS HUMANOS

SURDOS VÃO ÀS RUAS POR MAIS EMPREGOS

Cerca de 400 pessoas, muitas com problemas auditivos, percorreram as ruas do Centro para pedir oportunidade de emprego. Números da DRT mostram que apenas 615 dos mais de 328 mil surdos do Estado estão empregados

ALEXANDRE SEVERO/JC IMAGEM

Cerca de 400 pessoas ocuparam ontem as principais avenidas do centro do Recife numa passeata de reivindicação por melhores condições de empregabilidade para os surdos. Mais de 328 mil pernambucanos apresentam deficiência auditiva, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no entanto, números da Delegacia Regional do Trabalho, em 2002, mostravam que desses, apenas 615 surdos estavam empregados.

O movimento organizado pela Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (Feneis) contou com a participação de outras 16 entidades, entre grupos de pessoas com necessidades especiais e instituições de ensino. "Estamos unindo esforços para garantir direitos fundamentais à sobrevivência dos surdos. Um dos nossos grandes problemas é a dificuldade para conseguir emprego. Mesmo com a ajuda do Ministério Público e da Delegacia do Trabalho, as empresas recebem em nos empregar", afirma o presidente da Federação, Antônio Cardoso.

A mobilização partiu da Rua Gervásio Pires, na Boa Vista, e seguiu pelas avenidas Guararapes e Dantas Barreto até o Palácio do Campo das Princesas. Os coordenadores dos grupos de surdos entregaram para a chefe do Gabinete Civil do Governo do Estado, Anália Ribeiro, um documento com propostas para resolver o problema.

Segundo Cardoso, uma pesquisa realizada pela Feneis, em Pernambuco, mostrou que menos de 5% dos entrevistados estavam formalmente empregados. As proposições apresentadas pela comunidade surda incluem também, a necessidade de um intérprete de libras (Língua Brasileira de Sinais) nas empresas e discriminação no edital da quantidade de vagas, em cada área, para pessoas com e sem dificuldades auditivas.

A chefe do Gabinete Civil do Governo, através da Superintendência Estadual de Apoio à Pessoa com Deficiência (Sead), informou que as propostas serão analisadas e, posteriormente, será dada uma resposta à Federação.



UNIÃO Grupos lutam contra o preconceito para garantir direitos fundamentais à sobrevivência dos surdos

Fonte: acervo pessoal de Antônio Cardoso

Fotografia 10. Passeata das pessoas surdas - faixas exigindo o direito de se comunicar em Libras - abril/2018



Fonte: acervo pessoal de Antônio Cardoso

Fotografia 11. Grupo de Vitória de Santo Antão na passeata das pessoas surdas- abril/2018



Fonte: acervo pessoal de Antônio Cardoso

Fotografia 12. Mosaico de fotografias com faixas e exigências sobre o direito de ser singular



Fonte: acervo pessoal de Antônio Cardoso

Antônio Cardoso enfatiza que o enfrentamento e resistência ainda não acabaram, *“pois continuamos a estimular outros surdos a lutarem, principalmente os dos municípios mais distantes da capital. Faço isso pelo fato de me colocar no lugar de outros surdos”* (CARDOSO, 2018). Todavia, ao longo da jornada, muitos escolheram outros caminhos. Alguns até abandonaram a causa. *“Isso não aconteceu comigo, pois mesmo como professor, contínuo na luta para estimular outros surdos no sentido de darem continuidade a essa luta de geração a geração, afinal, como falei, a maioria não tem o apoio da família”* (CARDOSO, 2018). Ele conclui:

De todos os anos que organizamos as passeatas, lembro que surdos de outros lugares também participaram como Limoeiro, Caruaru, Petrolina, Carpina, Cabo, dentre outros e a partir desse movimento, que serviu como modelo para outros surdos, foram criadas associações nessas cidades e conseqüentemente o surgimento de novos líderes e organização de passeatas em seus municípios (CARDOSO, 2018).

Após a promulgação do decreto 5626/2005, no ano seguinte, 2006, foi criado o curso de Letras Libras²⁷, a partir dele vemos as histórias se conectarem. A importância dos anos de luta que foram travadas para a conquista dos direitos. Antônio destaca que na época do projeto Agentes Multiplicadores, em que as pessoas surdas atuavam enquanto instrutores de Libras, já se abordava a questão da inclusão para os surdos no ensino médio, uma vez que, nesse contexto, começavam a surgir os primeiros intérpretes de Libras, atuando na educação, e de forma mais contundente no fim da década de 90.

Fotografia 13. Recorte de jornal – Jornal Diário de Pernambuco de 12 de julho de 2012.

Recife | 12 de julho de 2012 | quinta-feira
ciudades
 www.jonline.com.br/cidades

A grande vitória do ensino de Libras

EDUCAÇÃO Primeira turma de letras com habilitação em língua de sinais se formou no Estado, numa parceria entre UFPE e UFSC

Um longo e gratificante passo adiante na caminhada pela universalização da Língua Brasileira de Sinais (Libras) no País foi dado ontem, em Pernambuco. Pela primeira vez no Estado uma turma de letras com habilitação em libras se formou, graças a parceria entre as Universidades Federais de Santa Catarina (UFSC) e de Pernambuco (UFPE). A unidade de ensino superior, localizada na região Sul do País, ofereceu o curso e a disciplina.

O desafio de Pernambuco agora é instituir curso próprio de formação. Carta de intenção foi enviada ao MEC

Esse curso de libras é muito importante para mostrar à sociedade que professores surdos formados como eu têm capacidade de serem bons profissionais. Sou formada em publicidade e agora em letras/Libras. Quero ensinar em cursos superiores", declara a publicitária e professora Williane Holanda, 25 anos.

Quando eu tinha nove anos vi dois surdos se comunicando por sinais. Decidi que ia aprender aquela língua. Particpei de vários cursos básicos e hoje sou intérprete na Escola Barbosa Lima e em uma universidade. Isso me ajudou como profissional e como pessoa", conta a bacharel Denise Melo, 25 anos.

Fonte: acervo pessoal de Antônio Cardoso

²⁷ Como projeto especial com aporte financeiro da SEAD/MEC e da CAPES, o Curso de Graduação em Letras Libras, Licenciatura, teve seu início em 2006 e o Curso de Graduação em Letras Libras, Bacharelado, em 2008. No ano de 2010, 389 alunos, surdos e ouvintes, finalizaram a licenciatura. E em 2012, 690 alunos, surdos e ouvintes, concluíram a licenciatura (378 alunos) e o bacharelado (312 alunos). Portanto, o curso de Letras Libras EaD da UFSC, licenciatura e bacharelado, em parceria com diversas instituições de todo o Brasil, já formou mais de 1.000 profissionais em todo o território nacional, tanto professores de Libras quanto tradutores e intérpretes de Libras-Português. Disponível em <https://libras.ufsc.br/libras-distancia/> acesso em 18 de novembro de 2018.

Sobre o curso de Letras-Libras, *“Não foi uma conquista fácil, e nosso objetivo era sermos reconhecidos enquanto professores de Libras e não mais como instrutores. (CARDOSO, 2018). Distribuído em nove polos pelo Brasil, em Pernambuco o curso teria início apenas em 2008.*

Antônio esboça singela esperança ao acreditar que o movimento social que tem abraçado com tanta garra servirá de modelo para as novas gerações darem continuidade.

Havia uma discussão, luta e muitas propostas encabeçadas pela FENEIS (que na época já atuava enquanto diretor) e desde os anos de 1991, no sentido de ser criada a Lei que reconhecesse a Libras enquanto língua. Foram anos de luta até que em 2002 foi promulgada a Lei de Libras e em 2005 regulamentada pelo Decreto²⁸(CARDOSO, 2018).

Envolvido em vários projetos, e na liderança da comunidade de surdos em Pernambuco, Antônio foi convidado a ir ao Japão onde permaneceu por três meses. Lá aprendeu teorias e estratégias sobre o empoderamento, liderança. *“Foi muito satisfatório para mim, pois atuava enquanto líder, unido com a associação e lutando pelos nossos direitos, promovendo encontro de todos os surdos no Nordeste, bem como instrutor de Libras” (CARDOSO, 2018).*

Ele recorda que:

O nosso desafio era nos comunicar diante de cinco línguas de sinais, sendo assim, toda comunicação ocorria através da Língua de Sinais Internacional-LSI. Nossos encontros eram sobre empoderamento dos líderes surdos de não permitir que os ouvintes oprimam as comunidades surdas. A JDF - Japanese Federation of the Deaf, traduzindo para o português significa Federação Japonesa de Surdos, desde 1995 era a responsável por vários projetos e alguns países participavam, como Bolívia, Paraguai, porém o Brasil nunca havia participado, no entanto, foi inserido no projeto Tampopo (CARDOSO, 2018).

²⁸Decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000

Fotografia 14. Palestra sobre empoderamento no Japão - 2011



Fonte: acervo pessoal de Antônio Cardoso

“Foram muitas experiências desafiadoras e contato com outras línguas que me fizeram lembrar os doze anos que estive longe desse universo que é a língua de sinais, e hoje liderar a comunidade surda na qual continuo até hoje na busca por novos conhecimentos. Além do Brasil, representado por mim, nesse projeto estavam o Camboja, Quênia (África) e Myanmar e o Japão” (CARDOSO, 2018). “Sinto que poderíamos ter começado esse movimento de luta desde quando entramos nas escolas e enfrentamos muitos desafios, no entanto, hoje em alguns locais, a Lei de acessibilidade está surtindo efeito, principalmente a partir de 2015 devido a promulgação da LBI proporcionando um grande desafio para a sociedade” (CARDOSO, 2018).

Fotografia 15. Grupo de pessoas surdas de diferentes países no curso sobre empoderamento no Japão - 2011



Fonte: acervo pessoal de Antônio Cardoso

Após essa temporada no Japão, retornou ao Brasil com muito aprendizado e expertises para promoção da inclusão social. Hoje como resultado de toda essa luta, no âmbito da educação, vemos nas escolas públicas, em universidades a presença do intérprete de Libras e a possibilidade de se discutir a temática da inclusão socioeducacional nesse espaço, embora modesto, já se faz presente.

5.5 RETRATOS DA FORMAÇÃO ACADÊMICA

Por Influência de Norma Vasconcelos²⁹, Antônio Cardoso aceitou o desafio de iniciar uma formação universitária. *“Na época, somente as pessoas bem-*

²⁹Graduada em Terapia Ocupacional (1981) pela UFPE e em Pedagogia com as Habilitações de Administração Escolar (1987) e Educação Especial (1990) pela FACHO. É especialista em Administração Escolar (1996) pela UFRPE, mestre em Educação Popular (2006) pela UFPB e Doutora pelo programa de Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos. Aposentada da rede estadual de ensino de Pernambuco, foi professora de pessoas surdas, atuou na formação de professores e foi gestora do Instituto de Educação de Pernambuco na Escola Sylvio Rabelo.

sucedidas tinham acesso às universidades públicas ou optavam por uma instituição privada. No sul do país as instituições públicas eram as mais procuradas, mas, sem condições eu não pude ingressar.” Norma incentiva a cursar pedagogia na Faculdade de Ciências Humanas de Olinda – FACHO, “Me falou que foi a instituição que Gilmar estudou, porém eu resisti e fiquei na dúvida se iria conseguir, ela insistiu e me informou que eu não me preocupasse com a forma de escrever, que eu teria direito a acessibilidade. Em 2003 eu não tinha noção da existência de universidade pública, só tive conhecimento das faculdades privadas” (CARDOSO, 2018).

Embora já tenha comentado que seu desejo inicial seria a formação em licenciatura em Matemática, mas em virtude da escassez da acessibilidade, nunca pôde investir em seu sonho. Viu a possibilidade de retomar aos estudos e ingressar no ensino superior. *“Foi então que fiz o vestibular na FACHO e fui aprovado” (CARDOSO, 2018).* O ingresso ocorreu em 2003, em um grupo de 10 pessoas surdas no curso de Pedagogia. No ano seguinte, a esse grupo somaram-se mais 12 pessoas surdas que, com igual objetivo, passaram no vestibular do mesmo curso (VASCONCELOS, 2018).

Com apoio de Norma e como um partícipe dos dez (10) primeiros surdos a ingressarem numa faculdade, iniciei um novo curso, numa outra realidade, e com novas experiências, após ter cursado o segundo grau, contabilidade, o magistério, bem como, os sete anos que fiquei parado, mesmo assim, estava naquele momento. Algo me inquietou ao pensar em como seria meu futuro com toda essa dificuldade na língua portuguesa, mas com muito esforço e apoio de Norma permaneci no curso (CARDOSO, 2018).

Durante o curso, destaca que os processos de comunicação eram limitados, uma vez que havia intérpretes de Libras apenas em sala de aula, para interpretação dos conteúdos percorridos pelos docentes. *“Eu não conseguia me comunicar com alguns professores e nem com a coordenação do curso. Lembro que nessa época apenas alguns professores se interessavam em aprender alguns sinais básicos, no entanto, a inclusão, de fato, não existia” (CARDOSO, 2018).*

Antônio Cardoso enfatiza que embora a legislação e as teorias educacionais já apontassem para o reconhecimento da necessidade da acessibilidade, na prática as adaptações necessárias para tornar o ambiente minimamente inclusivo não são feitas. Na faculdade, por exemplo:

Idealizou, criou e coordenou o primeiro curso técnico estadual de Tradutor/Intérprete de Língua Brasileira de Sinais do Brasil em 2005-2006.

foi disponibilizado apenas um intérprete de Libras para atuar em sala de aula, vale ressaltar que são necessários dois profissionais, porém por questões financeiras, a faculdade só pagava um intérprete; era uma forma de inclusão no entanto, eu ainda me sentia inferior, pois não conseguia interagir com os colegas ouvintes, pois eles sempre se afastavam, apenas um ou outro tentava se comunicar comigo (CARDOSO, 2018).

Muitas vezes, os colegas ouvintes lhe interpelavam se ele havia entendido o conteúdo da aula e ele respondia que, mesmo estando na sala com o intérprete de Libras, não compreendia. Havia o intérprete, mas a metodologia e as estratégias didáticas não favoreciam as singularidades das pessoas surdas. *“Era como se os professores me blindassem dos conhecimentos e o fato de ser surdo e isso ocorria constantemente” (CARDOSO, 2018).*

Lembro que, na época da FACHO, Norma reivindicava com os professores e defendia a forma que eu escrevia, explicando a questão da minha segunda língua, porém nas escolas públicas em que estudei não tive esse apoio. São muitos traumas que tenho da escola pública; às vezes chegava um professor que ignorava minha presença e começava a ministrar as aulas de costas para turma, enquanto escrevia no quadro. Alguns colegas contestavam e informavam ao professor que havia um aluno surdo na sala, mas ele ignorava essa informação e exigia que eu falasse, ou até mesmo escrevesse para me comunicar com ele, no entanto, sem a presença do intérprete não havia comunicação, mas com muito sacrifício eu permanecia em meio às barreiras comunicacionais. (CARDOSO, 2018).

Embora tivesse outros interesses, continuou no curso de Pedagogia com o apoio dos colegas e porque tinha intérprete de Libras. Porém, em virtude de questões monetárias, precisou trancar o curso por três vezes consecutivas. *“Lembro que somente cinco conseguiram concluir o curso, porém os demais desistiram por não terem se identificado com o curso ou trancaram, também por questões financeiras” (CARDOSO, 2018).*

O motivo de abandonar a Pedagogia ocorreu devido a estrutura do ensino ser pautada apenas na língua portuguesa, por isso, senti dificuldade na aprendizagem e poderia me comprometer enquanto profissional da educação; o curso não me oferecia uma metodologia para educação de surdos e muitas vezes o trabalho do intérprete ficava a desejar ou até mesmo a forma como os professores ministravam a formação (CARDOSO, 2018).

No ano de 2006, ocorreu o primeiro ProLibras³⁰. Foi um exame de proficiência para certificar intérpretes e instrutores de Libras que, com o passar dos

³⁰ProLibras – Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa. Objetivo: Realizar, por meio de exames de âmbito nacional, a certificação de proficiência no uso e ensino de Libras e na tradução e interpretação da Libras. Certificação de 6.101 profissionais no período de 2006 a 2010 para interpretação/tradução e para o uso e ensino da Libras. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/pnlem/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17436-prolibras-programa-nacional-para-a-certificacao-de-proficiencia-no->

anos, foi substituído pelo curso de Letras Libras. O curso de Letras Libras (que seria substituído pelo curso de instrutor) foi ofertado pela Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC.

Este fato ocorreu devido ao rápido desenvolvimento social, no que se refere à educação, enquanto no norte e nordeste sofríamos um atraso principalmente por falta de acesso à universidade pública, no entanto, foi bastante desafiador e ter sido instrutor ficou como um marco histórico, principalmente para o desenvolvimento das associações de surdos (CARDOSO, 2018).

Quando soube que o curso de licenciatura em Letras-Libras, seria ofertado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em um polo na cidade de Salvador- BA prestou seleção e se aventurou nessa possibilidade.

Nesse mesmo período resolvi abandonar o curso de Pedagogia, pois eu não tinha interesse na educação infantil e fundamental. Durante a atuação como instrutor, através do curso de Letras-Libras eu poderia trabalhar com jovens nos anos finais e com adultos. Mas, existia um entrave para ingressar nesse curso superior, cursar em outro estado, na cidade de Salvador/Bahia, porque aqui em Pernambuco o curso não era ofertado. Eu não tinha condições financeiras suficientes para me deslocar com frequência para o Estado da Bahia e fazer este curso tão almejado. Em conversa com meus amigos surdos que também tinham interesse no curso, descobri que muitos deles moravam nas cidades de Fortaleza, João Pessoa e viajavam em posse do Passe Livre (passagem gratuita interestadual), mesmo assim com recursos próprios fui e realizei a prova com mais três colegas surdos. Fiquei muito surpreso quando me deparei com a prova toda traduzida para língua de sinais (CARDOSO, 2018).

O processo seletivo do Letras-Libras foi estruturado em língua portuguesa, e estava disposto em vídeo com Libras. Antônio Cardoso foi aprovado e deu início ao curso com encontro presencial a cada quinze dias, sempre aos sábados, por um período de quatro anos. No curso, as aulas eram ministradas por professores fluentes em Libras, e o estudo da língua portuguesa era através da Libras.

Lembrando que para atuarmos como instrutores aprendíamos como aplicar, na prática, a Libras, enquanto no Letras Libras o conteúdo é voltado para além de questões teóricas, com história da educação dos surdos, Literatura Surda, aspectos da linguística da Libras, sua estrutura gramatical, regras, fonética, fonologia, morfologia e até mesmo escrita de sinais, toda essa grade curricular nos prepararia para atuarmos no ensino fundamental e médio (CARDOSO, 2018).

Em virtude da ida ao Japão teve que trancar o curso do Letras Libras e conseqüentemente comprometeu o período do processo formativo. Em virtude desse acontecimento, não foi possível colar grau no ano de 2010, uma vez que a viagem coincidiu com o calendário das aulas. Todavia, *“ressalto a experiência muito rica e desafiadora estar imerso em outra língua diferente da minha, me fez aprender como seguir na liderança”* (CARDOSO, 2018).

O curso de Letras-Libras, embora apresentasse ajustes durante o decorrer do processo formativo, Antônio (fala enfaticamente), *“eu fico muito agradecido pelo grupo de surdos que lutaram por esta conquista”* (CARDOSO, 2018). Enquanto isso a função de instrutor se esmaecia do cenário nacional.

Fotografia 16. Colação de grau no Letras Libras em Pernambuco – julho/2012



Fonte: acervo pessoal de Antônio Cardoso

No ano de 2008 retornou ao curso de Letras Libras, com dificuldade financeira, pois era necessário cursar algumas disciplinas que exigiam presença em Salvador. Finalmente, no ano de 2012, concluiu o curso com uma turma no polo de Pernambuco (fotografia 16).

Um novo desafio! A busca pelo Mestrado teve início e frente a algumas tentativas, ressalta que nesses espaços a acessibilidade ainda é escassa. Embora tenha encontrado frequentes barreiras no processo formativo, cursar o Mestrado

seria a nova conquista almejada. *“Fiz a primeira tentativa pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL, lembrando que na Universidade Federal de Santa Catarina também oferecem curso de Mestrado, mas devido à situação financeira é inviável custear as passagens e estadia”* afirma Antônio (2018).

Minha primeira tentativa para ingressar no Mestrado foi na Universidade Federal da Paraíba-UEPB a convite do meu amigo Bernardo, que já é Mestre pela Universidade Católica de Pernambuco-UNICAP, pois diferente de mim teve condições de arcar com uma universidade privada. Na UFPB tive uma experiência desagradável, pois não respeitaram minha L1 (LIBRAS), todo processo era feito apenas através da L2 (PORTUGUÊS), no entanto, não me conformei com o tratamento que recebi, pois no Edital informava que o Mestrado era em Educação em Libras, ou seja, bastante contraditório com o que tinha sido divulgado (CARDOSO, 2018).

Umas dessas tentativas, na seleção do Mestrado, foi na Universidade Federal de Alagoas-UFAL, na área de Linguística Aplicada. Nessa banca eles ofereceram a prova adaptada para a língua de sinais através de vídeo prova e intérprete de Libras, no entanto, foi reprovado. Antônio (2018) (respira fundo, dá uma breve pausa) diz: *“... mas Deus sabe de todas as coisas. Sinto que foi mais uma experiência e mais um motivo para continuar tentando pela terceira vez”*.

Após essa reprovação, soube que na UFPE haveria seleção para o Mestrado em Educação, e tentou mais uma vez.

...fui aprovado na primeira fase; na segunda irei defender o projeto, confio em Deus, no entanto dependendo do resultado, caso não seja aprovado, continuarei insistindo para cursar, neste ou em qualquer outro programa, independentemente da idade que eu tiver; afinal tive toda minha infância atrasada e no memento que Deus me dá essa oportunidade quero aproveitá-la e seguir meu caminho³¹ (CARDOSO, 2018).

No processo de seleção, Antônio relembra: *“mais uma vez eles não respeitam a Libras da pessoa surda, toda prova ainda é feita apenas em Língua portuguesa; talvez isso ocorra por falta de conhecimento. Ao contrário da UFAL que havia adaptado as provas; e a UFSC, há anos acessível, e a UFPB que também começou a se preparar para receber candidatos surdos”* (CARDOSO, 2018). A UFPE ainda presta este serviço de forma plena.

Todo preconceito que sofri além dos desafios que enfrentei em meio às pessoas ouvintes, tudo isso foi um ensinamento para mim. E hoje dentro da universidade eu posso, através da pesquisa e da extensão legar subsídios em prol de melhorias para inclusão. Quanto à pós-graduação, vejo como um direito de estar no mesmo patamar que os demais professores e poder me desenvolver nas pesquisas tanto na educação inclusiva, quanto na educação bilíngue para surdos e, a partir de minha história, com muita luta,

³¹ Foi aprovado no mestrado em Educação da UFPE e qualificou a pesquisa em 2020.

mostrar a todos toda essa trajetória. Encontrei barreiras na minha infância durante todo o período escolar, desde o fundamental ao ensino médio; desde o ano de 2012 tentando concurso públicos, também sem acessibilidade e hoje, dessa vez na Pós-Graduação (CARDOSO, 2018).

Enquanto líder da comunidade surda e organizador do movimento surdo, sempre lutou e reivindicou pelos direitos das pessoas surdas, diante de tantas histórias imerso em constantes experiências de negações, esperança e constantes barreiras comunicacionais.

5.6 RETRATOS DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

Antônio Cardoso começou a atuar no mercado de trabalho por indicação de um amigo surdo da ASSPE. Gilmar Lopes lhe mostrara outra realidade social na Associação de Surdos e ao completar 18 anos, ele lhe indicou para trabalhar em uma empresa prestadora de serviços de projetos de instalações, a SOTIL³². *“Lembro-me que foi uma das primeiras empresas a contratarem pessoas surdas, embora não existisse ainda a lei de cotas para pessoas com deficiência, fomos quatro colegas surdos trabalhando na mesma empresa” (CARDOSO, 2018).* Ao receber seu primeiro salário, recorda:

lembrei de meus irmãos, a mais velha trabalhava com pintura, a segunda lecionava em escolas municipais, o terceiro irmão não lembro exatamente o que fazia e eu, passei a atuar numa empresa de projetos arquitetônicos, instalações elétricas, hidráulicas, dentre outras coisas e, apesar de não ter formação na área, consegui me desenvolver com ajuda dos meus colegas de trabalho (CARDOSO, 2018).

Até o ano de 2006 continuou também atuando como Instrutor de Libras e Agente Multiplicador, mas devido ao fim do projeto, o grupo foi extinto.

Vasconcelos (2018), relata que no estado de Pernambuco, em respeito as orientações estabelecidas pelo Decreto de 2004, teve destaque a aprovação do Projeto de Lei no 812/04, que instituiu as funções de professores intérpretes e instrutores da Língua Brasileira de Sinais na rede estadual de ensino. Sobre o processo seletivo:

...foram abertas as inscrições para o concurso público da Secretaria de Educação e Cultura para o preenchimento de 50 vagas na área de educação especial, sendo cinco para o cargo de professor intérprete de Libras de nível superior, 20 para o cargo de professor intérprete de Libras de nível médio; e

³²A SOTIL é uma empresa especializada na prestação de serviços de consultoria, execução de projetos de instalações complementares e gerenciamento da execução das instalações em obra. Disponível em <http://www.sotiltec.com.br/a-sotil>. Acesso em 16 de novembro de 2018.

13 para o cargo de professor instrutor de Libras de nível médio, distribuídas nas escolas da capital e do interior. O resultado para os intérpretes foi excelente, entretanto, para a categoria de instrutor, apenas duas das 13 vagas foram preenchidas. Os surdos, na grande maioria, foram reprovados na prova objetiva, que demandava o conhecimento teórico das línguas portuguesa e de sinais (VASCONCELOS, 2018, p. 72).

Antônio recorda desse fato, e relata que prestou o concurso público para o Estado, contudo, foi reprovado. Ele comenta que: “toda a prova estava estruturada na minha L2 (língua portuguesa), diferente do ProLibras e da prova do Letras Libras com vídeo prova, em que tinha sido aprovado” (CARDOSO, 2018).

Em 2013 houve um concurso público para professor substituto de Libras na Universidade Federal de Pernambuco - UFPE.

No início eu não tinha noção do que seria atuar enquanto professor substituto, depois me dei conta de que não era um cargo efetivo, mesmo assim, diante de tudo que eu havia conquistado enquanto instrutor, agente multiplicador, ter passado pelo Letras Libras, chegou o momento de enfrentar mais um desafio e a formação que eu tinha era suficiente para tentar o cargo. Foi então que fiz a prova apenas em língua de sinais e fui aprovado em primeiro lugar aqui na UFPE (CARDOSO, 2018).

Sobre a experiência (elevando o corpo para frente, respira fundo e solta o ar abruptamente) Antônio nos conta que:

Quando iniciei minhas atividades enquanto professor de uma universidade, lotado no Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais-DPOE, me deparei com dois professores de Libras ouvintes, mas inicialmente não havia intérprete; fiquei surpreso por ser uma universidade e não ter intérprete de Libras! Então comecei a lembrar de toda minha trajetória que também não tive o direito de ter intérprete, mas continuei a luta e insistindo por acessibilidade comunicacional. É preciso dar voz ao sujeito surdo, ouvir sua opinião e trabalhar com o corpo docente, no sentido de prepará-lo para trabalhar os conteúdos de forma acessível para o estudante surdo (CARDOSO, 2018).

Em 2013 Antônio presta concurso público para professor de Libras na UNIVASF e é aprovado em primeiro lugar. (Empolgado e projetando o corpo pra frente), sinaliza (enfaticamente):

Na época em que passei, fui devido ao interesse em ter um cargo efetivo, também considerei um novo desafio, pois também não havia intérprete para me auxiliar nas questões de acessibilidade. E sobre o apoio de como conduzir a disciplina, como falei, aqui na UFPE tive o apoio de duas professoras, enquanto na UNIVASF, não tive, pelo contrário, os professores tinham medo de mim. As pessoas sentiam medo de se aproximar de mim, talvez pela falta de costume, penso que devido à pequena dimensão dos municípios que atendíamos como Juazeiro e Petrolina, as pessoas não tinham contato com pessoas surdas, mas depois de 1 (um) ano de convivência, mostrando meu trabalho, as coisas melhoraram (CARDOSO, 2018).

Antônio Cardoso destaca que para fazer o exame admissional da UNIVASF não havia a disponibilidade de intérprete de libras, foi necessário solicitar ajuda de um amigo (ouvinte e falante de Libras) para interpretar o atendimento médico e então concluir o processo de admissão.

Em 2014, mesmo atuando como professor efetivo na UNIVASF, surgiu um novo edital para concurso para professor efetivo na UFPE. Ficou sabendo do edital e resolveu fazer a inscrição, devido à distância da família, que estava morando em Recife, e as viagens constantes à Petrolina requeriam um investimento monetário muito alto.

Antônio Cardoso retorna em 2014 para UFPE, agora enquanto professor efetivo. Tem a grata surpresa de se deparar com Intérpretes de Libras efetivos no Centro de Educação-CE, no Núcleo de Acessibilidade e no Centro de Artes e Comunicação-CAC. *“Apesar de termos intérprete de Libras (Centro de educação), é preciso continuar a luta no sentido de ampliar o quadro, pois ainda me deparo com barreiras comunicacionais, e apenas um intérprete não é suficiente para atender os três turnos” (CARDOSO, 2018).* Como atual professor, na UFPE, *“eu, realmente ainda não me sinto igual aos demais professores em relação ao direito de ter acesso à informação, ou até mesmo ao ato me comunicar livremente” (CARDOSO, 2018).*

Durante as reuniões de professores, percebo que alguns me compreendem enquanto pessoa surda pertencente de outra língua, me cumprimentam quando me veem com bom dia, ou boa tarde, por exemplo; enquanto outros não se aproximam e têm muita dificuldade de se comunicar comigo criando uma barreira entre nós. Esta barreira é formada por eles, pelo fato de ser surdo, e não por mim, pois não tenho nenhum problema de me aproximar. É como se eu me colocasse no lugar deles, e por isso sou eu que sempre tento me aproximar, mas às vezes isso não acontece. Ao fazermos uma comparação com uma pessoa de outra língua por exemplo, inglês, chinês, precisamos aprender, no mínimo, a nos comunicar; não precisa aprender a falar a língua, mas se aproximar e cumprimentar já demonstra um respeito. Mas a verdadeira inclusão ainda não existe (CARDOSO, 2018).

Outra questão que constantemente aborrece Antônio é a falta de comunicação entre os professores e muitas vezes se deparar com olhares de dúvidas, quanto a sua competência de ser professor universitário na condição de ser surdo. Por terem dois professores (ouvintes) lotados no mesmo departamento que atua e que também ministram a disciplina Libras, convive sempre com barreiras atitudinais, que muitas vezes até desacredita-se em suas competências. Ele comenta: *“talvez não tenha causado tanto impacto, mas eu enquanto surdo, tendo a Libras como primeira língua, fiquei sob suspeitas de como teria sido aprovado no*

concurso, mas por uma questão legal, competências e habilidades, eu estava lá” (CARDOSO, 2018).

Antônio complementa uma experiência com algumas situações vividas na UNIVASF:

Lembro que minhas primeiras turmas foram alunos do curso de Pedagogia, Educação Física e Geografia e, nos três primeiros meses sem a presença de intérprete; por outro lado, era como se eu já estivesse acostumado sem a presença desse profissional e muitas vezes os alunos resistiam e preferiam se matricular com os professores ouvintes por terem dificuldades de se comunicarem comigo. Foi então que comecei a enfrentar mais um desafio, em algum momento me senti inferior mas ignorei este sentimento e mesmo assim, me utilizei de várias estratégias para me aproximar dos alunos. Meu trabalho era apenas em sala de aula, além disso, precisava participar das reuniões de professores, reunião departamental, do colegiado de Ciências Sociais, mas não havia acessibilidade comunicacional. Geralmente a Coordenadora pedia para que eu escrevesse em minha L2, mas eu me recusava e queria me comunicar de igual para igual. O único apoio que tive foi da equipe de professores que atendiam as questões relacionadas à inclusão, e lembro de Daniele que informava a todos os professores que eu tinha dificuldades em escrever em Língua Portuguesa, minha L2; até que todos tiveram uma surpresa por não conhecer as especificidades da pessoa surda com relação ao português escrito. Mesmo assim, a UNIVASF fez várias tentativas com o MEC para conseguir um intérprete de Libras, porém sem sucesso (CARDOSO, 2018).

A partir de tantas experiências relatadas, Antônio Cardoso, fala sobre inclusão no seu cotidiano. Empolgado sobre essas ideias ele responde: *“É termos tudo que pode estar ao nosso alcance, ser acessível, por exemplo, uma seleção de mestrado com provas traduzidas, ou em qualquer lugar que queiramos ir, como na Reitoria ou qualquer outra instância dentro da Universidade” (CARDOSO, 2018).*

A questão da acessibilidade, vemos apenas no Centro de Educação e até mesmo no Departamento (DPOE), mas de modo geral, ainda falta muita coisa pra se fazer: divulgação, principalmente no site da Universidade, informando quem é a pessoa surda, sua cultura e identidade. Para realmente eu me sentir igual aos demais professores, no que se refere ao acesso dos produtos da UFPE, ainda me sinto inferior. No entanto, é um direito meu enquanto pessoa falante de outra língua (CARDOSO, 2018).

E quanto ao destaque na questão da acessibilidade ele nos expõe: *“Não é apenas o fator ligado à comunicação entre pessoas ou tradução de livros, mas também o próprio site da UFPE ser acessível para os surdos, pois nada é traduzido, ou qualquer tipo de edital, inclusive no próprio site do Núcleo de Acessibilidade ou em divulgações, não existe janela em Libras ou legenda” (CARDOSO, 2018).* A partir do relato, de fato, o que se tem de acessibilidade é muito pouco!

Mesmo diante dessas barreiras temos algumas pessoas sensíveis à causa e buscam a ampliação do quadro de intérprete, como o diretor do CE e a

chefe do DPOE. Atualmente estou na Vice-Coordenação do NACE³³ e tem sido um novo desafio dentro desta universidade (CARDOSO, 2018).

Fazendo um paralelo de quando iniciou sua atuação enquanto professor, hoje se depara com uma nova realidade, mas, ressalta que, ainda tem muito a se conquistar. *“Já temos Leis para serem cumpridas, eu preciso de acessibilidade! Embora não seja mais jovem, continuarei na peleja em prol da acessibilidade. É a luta de minha vida!” (CARDOSO, 2018).*

5.7 APONTAMENTOS A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS RETRATADAS

As narrativas apresentadas por Antônio Cardoso descrevem acontecimentos marcados nas vivências desse sujeito. Suas experiências, sua perspectiva sobre o pertencimento a uma coletividade, seus afetos pelos entes, seus ímpetos nos movimentos sociais e seu status profissional são frutos dos recorrentes paradoxos de disposições periódicas, acidentais, circunstanciais ou fortuitas das escolhas eventuais, conscientes ou não na sua trajetória de vida. A pluralidade do sujeito e os espaços percorridos são encarnados em suas percepções sobre o mundo e de como esse lhe faz compreender a si mesmo.

As narrativas também apresentaram a necessidade de combate à ruptura de padrões culturais estabelecidos e estruturados no que concerne a uma métrica de normalidade culturalmente estabelecida e dominante, “uma vez que o plano simbólico transfigura o uso de vários tipos de capital. O exercício pleno dos poderes que se exercem em espaços socialmente definidos e por pessoas posicionadas distintamente” (CATANI, 2017, p. 293).

A realidade individual aproxima-nos de um sujeito, protagonista de uma narrativa, e que a partir dela, são apresentadas as perspectivas de situações sociais. Assim sendo, acercar-se de sujeitos que vivem e se veem em disposições sociais semelhantes. Todavia, tais compreensões não são valoradas como universalistas. Caracterizar-se-ia tais disposições justamente pela combinação de múltiplas propriedades, mais ou menos coerentes, que são constituídas em função da participação do indivíduo, simultaneamente ou não, em diferentes universos sociais (LAHIRE, 2017).

³³ Em dezembro de 2019 Antônio passou a ser Coordenador Geral do NACE.

Para ampliar nossa reflexão acerca dos paradoxos inclusivistas, foi indagado a Antônio Cardoso: o que compreende por inclusão socioeducacional?

“É uma pergunta difícil para responder (explicar) a uma pessoa leiga. Às vezes me deparo com pessoas ouvintes e elas me perguntam: como é possível uma pessoa surda entrar na faculdade? Daí eu respondo com base nas leis existentes. Muitas vezes a resposta não é bem aceita, depende do perfil desta pessoa, se é muito conservadora ou se aceita a minha resposta numa boa. Ao afirmar isso, me refiro aos professores que não aceitam mudar sua metodologia de ensino para o aluno surdo, depende de cada um. É inútil tentar explicar o que é inclusão, é uma questão de vivência, ou seja, a prática do dia a dia, fará com que as pessoas percebam o que é inclusão. Portanto, o mais importante é lançá-los ao desafio de conviver com uma pessoa com deficiência, dessa forma, ele mesmo perceberão mudanças que deverão ocorrer, mas de fato, na prática, a inclusão não é real. Um exemplo disso é a minha história, hoje estou aqui na Universidade, fui incluído, mas afirmar que a inclusão acontece não é verdade. Para isso, ainda requer muito tempo; e até que eu mostre quem sou eu; que tenho direito a acessibilidade; que existem leis que me acobertam, e para que as pessoas entendam, vai demorar muito” (CARDOSO, 2018).

Antônio Cardoso destaca três pontos que podem ser refletidos sobre suas percepções a respeito da temática da inclusão. O primeiro está referente à base da legislação. Sua história de vida e seus empreendimentos em prol de direitos sociais deixa claro que os direitos traduzidos a partir das jurisprudências foram conquistados por meio de incansáveis investimentos pessoais e coletivos.

O movimento social dos surdos se constituiu no Brasil a partir dos anos 1980 e teve destaque o processo de construção de uma identidade coletiva associada à luta dos agentes envolvidos (VASCONCELOS, 2018). Esses movimentos, enquanto ação coletiva, têm consigo o princípio identitário de se reconhecer pertencente ao coletivo. O sujeito se vê objetivado em alcançar transformações sociais, na maioria das vezes permeadas por tensões, embates políticos e ideológicos (VASCONCELOS, 2018).

O segundo ponto estaria atrelado aos *habitus* que constituem as distinções dos sujeitos. Nesse sentido, a inclusão chega ao plano mais subjetivo, uma vez que a “coerência dos esquemas de ação, os *habitus* que os atores podem interiorizar, dependem da coerência dos princípios de socialização a que estão submetidos”. (SETTON, 2018, p.69). Decerto, os sujeitos que tiveram as experiências transcuradas pela militância dos movimentos de grupos sociais, detêm compreensão do empoderamento proporcionado pelas vivências do coletivo. Ao passo que esse agente conhece outras singularidades que enfrentam as disposições sociais excludentes, pode si ver em um despertar de compreensão para

o entendimento da complexa trama modeladora das estruturas da métrica de normalidade culturalmente estabelecida. Assim sendo, a partir desse entendimento, tende-se a questionar a submissão voluntária da ilusória naturalização da condição humana que vive.

O terceiro ponto, e de forma bastante recorrente, durante a narrativa de Antônio Cardoso, é explicitado em distintos retratos na questão da formação e atuação dos professores. Durante toda sua formação conviveu com diferentes docentes. Chamaremos a atenção para dois perfis que foram mais recorrentes em suas narrativas. O professor que viveu uma experiência de empatia e o que não viveu. O professor que vivenciou a experiência de empatia. Esse se dispôs independente de lei, políticas ou mesmo qualquer estrutura normativa para atender os educandos surdos (ou com qualquer outra singularidade), buscando estratégias para atender a especificidade educacional do estudante. O professor que não vivenciou a experiência de empatia, se esforça em repassar o conteúdo e atender as métricas avaliativas do currículo, e quando tem algum estudante incluído, faz uso apenas dos dispositivos das tecnologias assistivas, quando essas são ofertadas.

Romper com padrões culturalmente estabelecidos é um processo lento e arbitrário. Bourdieu (2008) utiliza o conceito de histerese para pontuar ou descrever uma perturbação na relação entre os *habitus* e as estruturas de campo às quais eles não mais correspondem. O processo de inclusão sócioeducacional trás consigo todo um artifício de perturbação no que consiste às estruturas do campo educacional e dos *habitus* dos agentes que estes pertencem.

Nesse sentido, a histerese configura um distúrbio nas disposições frente os efeitos da mudança nas estruturas de qualquer campo particular, embora tal evento seja contingente uma vez que há “uma ruptura na autorregulação (*habitus*) que estava estabelecida para encaixar um indivíduo na sociedade” (GRENFELL, 2018 p. 172). Logo, o campo se reestrutura e absorve ou rejeita a histerese que porventura ocorreu. Nesse quesito,

A histerese, uma perturbação entre o *habitus* e o campo, de fato oferece oportunidades de melhora de posições de campo, mas muitas das pessoas descritas em A miséria do mundo - aquelas em posições dominadas da sociedade - permanecem em posições de campo econômica e culturalmente destituídas, apesar do conjunto de estratégias que elas empregam ou das lutas evidentes para melhorar suas situações. (GRENFELL, 2018 P.181)

A partir dessa definição, “a coerência dos esquemas de ação, os *habitus* que os atores podem interiorizar, depende da coerência dos princípios de socialização

a que estão submetidos” (SETTON, 2018, p. 69). Para Lahire (2017), um ator, bem como as suas disposições, não pode ser definido por uma única situação, nem mesmo por coordenadas sociais determinadas. Tal generalização seria abusiva. O sujeito não age de forma homogênea nas muitas situações ao longo da vida, nem coerentemente o tempo todo.

A busca por significação nas situações e as experiências vivenciadas deram ao sujeito a singularidade existencial para compreender-se a si mesmo nas relações sociais. Assim, buscar a ampliação das possibilidades de melhores condições humanas, em espaços que historicamente são limitados aos que não herdaram as legitimidades do campo dominante, se tornou uma condição de resistência.

Larrosa (2018), nos chama a atenção para o entendimento do acontecimento. Este é comum em nossas vivências pessoais e em todas situações sociais que frequentamos. O acontecimento é comum. Mas, ao nos direcionar para a experiência, essa passa a ter um sentido amplo e singular. A experiência nos modela e nos provoca perspectivas sobre o próprio acontecimento. A experiência é singular. Ela existe na percepção de cada “SER”, constrói uma perspectiva exótica. Nossas singularidades existenciais são construídas em meio a percepções vivenciadas de experiências versadas, e de nenhuma maneira é possível de ser repetida. “O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto que o encarna” (LARROSA, 2018, p. 32).

As evidências apresentadas pelas narrativas nos apontam que seria, de fato, simplista pensar o indivíduo contemporâneo regido apenas por um único princípio de conduta, o *habitus*, e segundo um único sistema de disposições de cultura. O processo socializador e histórico, discorrido pela narrativa do professor universitário surdo, apresentou uma multiplicidade de princípios, que dispuseram de estratégias para manter-se ativo no campo e assim disputar, mesmo em desvantagem, espaços legítimos de posicionamentos.

De certo, os conceitos necessitam serem vistos como um fragmento de uma verdade compreendida na qual ele encontra seu sentido (HORKHEINMER, 2015). Ao passo que confrontamos as várias formas de inclusão educacional e, por que não dizer, as várias formas de inclusão excludente retratados nas narrativas de Antônio Cardoso, essas podem nos convidar a ampliar nosso olhar, sobre a experiência de ser paradoxalmente incluído e excluído em uma sociedade que não compreende a singularidade destoante da métrica de normalidade que a constituiu.

Nesse sentido, o plano conceitual que abarca o entendimento de inclusão socioeducacional, sendo realocado do plano das Leis, Políticas e Técnicas, e posicionado na somática da perspectiva do sujeito, condicionando às experiências empíricas os planos conceituais, e assim nos remetendo às bases fundantes da própria reflexão conceitual.

Logo, o próprio conceito de inclusão, que frequentemente se fez presente de forma paradoxal nas narrativas de Antônio (2018) quando apresentou precisamente em contraste com a construção da verdade dos conceitos apresentados pelas teorias inclusivistas, leis e políticas públicas. É nesse sentido que surge o saber da experiência. Aquele que se adquire ao que vai acontecendo ao longo da vida em contrastes com as situações sociais. Desse modo, as experiências vão dando sentido ao acontecer do que nos acontece. Nesse sentido, com os retratos das experiências tivemos uma singular aproximação das situações que estruturam as desigualdades escolares.

Considerando que o saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido dado ao plano circunstancial do como alguém vai responder ao acontecimento (LARROSA, 2018, p. 32). Podemos a partir das narrativas de Antônio (2018) nos apoiar em observações finas e detalhadas sobre essas realidades escolares, no ponto de vista do sujeito da experiência e assim nos foi permitindo apreender, de um lado, a especificidade dos exercícios e saberes escolares, de outro, o que está no princípio de diversas produções escolares de sucesso ou de insucesso do processo de escolarização de sujeitos surdos.

A doxa³⁴ do imaginário social do sujeito surdo passou por transformações sociais ao longo das situações que foram ajustadas às métricas conjunturais do contexto histórico analisado. Passando em um dado momento pelo entendimento de que esse sujeito não poderia ser educado; em outro momento, pela urgência da necessidade de ser normalizado à métrica cultural dominante; e por fim a de que não aprende como os demais sujeitos. Necessitaria na atualidade de ser incluído e atendido por tecnologias assistivas. Mas a herança desses constructos históricos tão breves, ainda acarreta consigo sequelas, o imaginário de que não pode profissionalizar-se a ponto de não atuar como os demais sujeitos, adequados à norma aceita pelo campo. A ruptura provocada pela histerese deriva de diferentes

³⁴ Conjunto de crenças fundamentais que nem sequer precisam se afirmar sob a forma de um dogma explícito e consciente de si mesmo (BOURDIEU, 2001b: 25 1997: 30).

processos de inclusão, avanços e retrocessos, compreendidos em seus respectivos contextos sociais.

Quando definimos categorias coletivas de análise, há uma tendência de simplificação da realidade exposta nas situações e conseqüentemente na inferência da abordagem generalista das circunstâncias sociais. Da mesma forma, se distancia metodologicamente das realidades individuais e concretas (LAHIRE, 2017). Ao buscarmos disposições nas singularidades, arrematamos que, quando se reconhece no sujeito surdo, a partir de suas idiossincrasias e potencialidades, “a individualidade pressupõe o sacrifício voluntário da satisfação imediata pelo bem da segurança, da manutenção material e espiritual da própria existência” (HORKHEINMER, 2015, p. 144).

A partir desse viés, retomamos nosso questionamento central de nossa tese: quais as situações sociais proeminentes do processo histórico da inclusão educacional impactaram a história de vida de um professor universitário surdo na busca pelo direito de ter acesso aos espaços sociais comuns e acessíveis? Assim sendo, os fatores impactantes, nesse contexto, se constroem em uma relação com a herança dos *habitus* e capitais totais no posicionamento dos campos de disputas por melhores condições existenciais? Responderemos a tais indagações no próximo capítulo.

6. A INCLUSÃO/EXCLUDENTE EDUCACIONAL E A SINGULARIDADE DA PESSOA SURDA

O importante não é tanto o que fizeram comigo, mas o que eu faço com o que fizeram comigo.

Jean-Paul Sartre

A educação, estando presente em todos processos humanos na perspectiva da socialização, nos leva ao entendimento que essa é composta por diversos aspectos conceituais extraídos das situações sociais, entre os quais estão os fatores históricos, as questões políticas, o modelo curricular de conteúdo, os métodos avaliativos, entre tantos outros aspectos. Compreendendo a amplitude de pesquisar e aprofundar uma reflexão sobre as informações constituintes da educação, destacamos que nosso recorte foi discorrido sobre os conceitos que interligam o entendimento de inclusão educacional, enquanto ruptura do modelo tradicional herdado.

Abordamos nesse capítulo uma análise dos impactos sociais e históricos do processo de inclusão/excludente escolar no artifício educativo de pessoas surdas. Uma vez que, esse sujeito, enquanto agente social, teve grandes fragilidades na formação educacional. Isso se deu, muitas vezes, evidenciados no modelo educacional que não atendeu às singularidades necessárias, justamente quando a formação trata do processo cognitivo relacionado à surdez, ou ainda, relacionado às barreiras comunicacionais entre as línguas orais e as línguas gestuais.

Este entendimento norteou a reflexão acerca dos aspectos impactantes para concepção das tendências teóricas que construíram o arquétipo conceitual de educação inclusiva de estudantes surdos. Nosso enfoque está em apresentar a perspectiva do impacto da violência simbólica, promovido pelo espólio da educação tradicional, enquanto limitante de ascensão social de pessoas destoantes, do aceitável, para determinados campos de atuação. Estas reflexões são contextualizadas com a teoria do sociólogo francês Pierre Bourdieu. Para tal fim, objetivamos apresentar os aspectos relacionados às bases estruturantes, as lacunas e fragilidades do movimento paradoxal existente na inclusão educacional, na formação e atuação de sujeitos surdos. Essas situações estão evidenciadas em vivências experienciadas no campo educacional, a partir dos extratos narrativos corroborados pela história de vida de Antônio Carlos Cardoso.

Partiremos da premissa, defendida nessa tese, de que o modelo de inclusão educacional, além de não ofertar as adequações eficazes, promove, na verdade, um movimento de “inclusão/excludente”, ao mascarar a inabilidade em ofertar reais estratégias de formação de agentes para a atuação nas arenas sociais de disputas por espaços privilegiados. “Sustidos no entendimento de que as lacunas na formação são evidenciadas na escassez de apropriação de repertórios próprios dos capitais culturais promovidos pela educação formal” (CATANI, 2017, p.163).

Chamamos a atenção para a descrição dos aspectos que compõem as disposições das estruturas basilares da compreensão da inclusão educacional. Na perspectiva do plano conceitual entendemos que todo constructo fenomênico não se apresenta apenas enquanto fenômeno linguístico. Assim sendo, a educação tradicional pode ser compreendida historicamente como àquela que foi moldada a partir de uma métrica normalizadora, culturalmente sistematizada, reproducionista e estruturante e estruturada, onde o docente esteve centralizado, por muito tempo, enquanto único sujeito protagonista na sala de aula. Esse exerce a maestria do conteúdo escolhido e legitimado pelo estado, disponibilizando para os estudantes apreenderem e memorizarem. Os resultados avaliativos são escalonados em estatísticas que servem para demonstrar o avanço da formação em índices nacionais e internacionais. Somado a esse modelo está o sujeito surdo, em salas de aulas comuns (educação básica). Além disso há as disposições do tradutor e intérprete de Libras enquanto profissional que atua em contextos inclusivistas na promoção da acessibilidade comunicacional.

O conhecimento é fatiado em módulos e, na maioria das vezes, dissertado pelo docente para registro dos discentes. A avaliação é compreendida pela fórmula de reproduzir e adequar à métrica de aprendizagem na representatividade numérica. Se o educando responde com precisão ao conteúdo, este teria apreendido o assunto, o professor escalona os acertos, o aprendizado é representado em uma nota. Educando aprovado é o que atende aos pontos mínimos de precisão do conteúdo. Os estudantes que não atendem aos requisitos mínimos da métrica avaliativa são compreendidos como insuficientes, passivos de serem reprovados/desqualificados para progressão. Há contudo os estudantes que, mesmo sendo aprovados, não desenvolvem as habilidades e competências do conteúdo ofertado. Todavia, o sujeito mesmo atendendo a nota desejável, é promovido. Sem os saberes necessários, formam-se com lacunas de

conhecimentos. Esses sujeitos ao disputarem espaços nos campos sociais acabam sem condições de competir por melhores posicionamentos.

A experiência das situações sociais (nesse caso, educacionais) e o processo de conceituar (ensino e aprendizagem), impactam as relações entre os agentes e a decodificação do plano simbólico que estrutura as interações humanas. Os letrados nessas conexões conseguem compreender as relações entre as disposições simbólicas da realidade e o status dos conceitos apresentados entre os elementos situados nos indicativos pertencentes do campo social observado. Esse ritual de apropriação simbólica se configura para além da língua, passa a ser parte *sine qua non* da construção da própria situação em si.

Ampliando a discussão, Reinhart Koselleck (1923–2006), historiador e estudioso da ideia de uma “história dos conceitos”, abordou na obra *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos* a visão que a “história social”, para poder proceder de maneira precisa, não pode abrir mão das perspectivas teóricas da “história dos conceitos”. Logo, postulamos que nossa premissa é válida, mormente quando se propõe abordar a temática da inclusão educacional, sobretudo, no plano conceitual e ao relacioná-la com teóricos que discutem em uma perspectiva social. Conhecer a fundo os conceitos, na opinião de Koselleck (2006), é o primeiro passo nesta lógica. O autor enfatizou a importância do pesquisador considerar a construção ou interpretação dos conceitos. Sendo assim, todo estudo, quando mergulha no passado, ultrapassando suas próprias vivências e recordações, conduzido por perguntas e por desejos, esperanças e inquietudes, confronta-se primeiramente com vestígios, conservados até a atualidade, e que, em maior ou menor proporção chegaram até o presente.

Nesse sentido, destacamos que todo conceito articula-se a um contexto, sobre o qual também pode nomear, tornando-o compreensível. Apropriar-se do entendimento que formulou o conceito torna-o mais próximo da realidade que se está propondo nomear. Minayo (2016) apontou que os conceitos são vernáculos ou expressões carregadas de sentido, em torno dos quais existe muita história e ação social. O conceito é delimitador e localizador do tema em estudo. Logo, todo conceito deve ser valorativo, pragmático e comunicativo (MINAYO, 2016, p. 19). Atentaremos a partir do conceito de inclusivismo e das questões operacionais da inclusão referente as estruturas legais e políticas. Veremos, a partir dos conjuntos

conceituais, as situações modeladoras da estrutura do inclusivismo e como esse tem promovido paradoxalmente a exclusão velada.

Apontamos os elementos constituintes do conceito de inclusivismo (inclusão educacional estruturada a partir da legislação, políticas públicas e tecnologia assistiva) e o poremos em perspectiva, posicionando-o paradigmaticamente no movimento da inclusão socioeducacional. Proporcionamos conceitualmente, para fins conclusivos o fator socioafetivo enquanto experiência educacional includente, que leva em consideração os fatores do inclusivismo, porém de forma ampliada pela mediação da “angústia empática”. Nesse sentido, faremos uma abordagem teórica da inclusão socioeducacional, em que se soma aos fatores legislativos, das políticas públicas e da tecnologia assistiva à dimensão da experiência afetiva empática, enquanto elemento complementar ao entendimento de formação incondicional na escola comum, em um viés de respeito à singularidade humana enquanto relação afetiva dialógica entre o agente incluidor e o agente incluído.

6.1 O MODELO DA EDUCAÇÃO: O VALOR SIMBÓLICO NÃO SE EXPLICA POR SI MESMO

Os aspectos das situações aparentes que constroem as teias das relações sociais considerados naturais são, na verdade, conjecturas sociais (CATANI, 2017). Aparentemente, esta afirmação apresenta-se como óbvia. E é justamente na obviedade dos aspectos das experiências vividas no empirismo que tendemos a naturalizar ações sociais no nível da normalidade que foi culturalmente estruturada e se configura como estruturante em adaptações constantes (BOURDIEU, 1989). O despertar reflexivo, que apontamos em nossa pesquisa, sustenta-se em apresentar os aspectos das situações sociais de uma trama processual constituída por um complexo entrelaçamento de comportamentos humanos socialmente explicáveis (GRENFILL, 2015).

Começemos com o entendimento do conceito de poder. Este é entendido como estratégias para influenciar outros na mesma rede social, e, assim, levá-los a atender interesses particulares ou coletivos de um determinado grupo de pessoas. O poder pode ser legítimo, quando o sujeito usa de estratégias e tem autorização dos influenciáveis para exercê-lo (BOURDIEU, 2007).

Nesse sentido, o agente (seja o sujeito ou grupo social) detentor do poder legítimo ocupa uma posição social mais elevada sob os sujeitos que autorizam o exercício de seus interesses. O poder tende a ser legítimo quando é reconhecido. Quem tem esse poder domina quem não o tem. O dominado legitima o dominante (BOURDIEU, 1989). Sendo assim, poder não é substância nas mãos de quem exerce, todavia é reconhecimento outorgado por alguém que se subjugua (CATANI, 2017).

O poder está interligado a sistemas de ideias complexas que configuram planos simbólicos das situações. Logo, uma ideologia é um processo de legitimação de um poder simbólico regulamentando uma sistemática social em detrimento a outra (CATANI, 2017). Os dominantes constroem os símbolos aceitáveis para os próprios dominantes. Em linguagem de entendimento, traduzidos em *habitus*. Conhecer a linguagem simbólica qualifica o sujeito no capital específico que o distinguirá dos demais iletrados. Bourdieu (2008) escreveu:

As diferentes estratégias, mais ou menos ritualizadas, da luta simbólica de todos os dias, assim como os grandes rituais coletivos de nomeação ou, melhor ainda, os enfrentamentos de visões e de previsões da luta propriamente política, encerram uma certa pretensão à autoridade simbólica enquanto poder socialmente reconhecido de impor uma certa visão do mundo social, ou seja, das divisões do mundo social. (BOURDIEU, 2008 p.82)

Esses símbolos perpassam por um conjunto de disposições para o agir, socialmente explicáveis, socialmente construídos e que não passa pela consciência de quem age. Bourdieu (2017) explicou que os dominantes tendem a adotar estratégias para conservação da manutenção da legitimação simbólica de poderes em espaços sociais.

Contextualizando estes argumentos sobre o processo educacional, Pierre Bourdieu (2017), em seu livro “A reprodução”, apontou que a educação não é uma instância transformadora, nem democratizadora; uma vez que se transformou numa dinâmica de legitimação e reprodução das desigualdades sociais mediante a manutenção dos capitais que estruturam o poder simbólico.

Assim sendo, com o processo de inclusão social, compreendemos que:

Segue-se logicamente que a mortalidade escolar só pode crescer à medida que se vai às classes mais afastadas da língua escolar, mas também que, numa população que é o produto da seleção, a desigualdade da seleção tende a reduzir progressivamente e às vezes anular os efeitos da desigualdade ante a seleção: de fato, só a seleção diferencial segundo a origem social, e em particular a superseleção dos estudantes de origem popular, permitem explicar sistematicamente todas as variações de

competência linguística em função da classe social de origem e, em particular, a anulação ou a inversão da relação direta (observável em níveis menos elevados do curso) entre a posse de um capital cultural (determinado pela profissão do pai) e o grau de êxito. (BOURDIEU, 2017 p.83)

Para Bourdieu (2017), a neutralidade da escola, nada mais é do que a legitimação de valores próprios das camadas privilegiadas que herdaram a distinção. A escola exige do indivíduo não apenas conteúdos propriamente ditos, mas comportamentos e experiências unicamente obtidos por esta classe. A escola não foi pensada para atender à pluralidade, sendo assim:

Ignorar, como se faz frequentemente, que as categorias recortadas numa população de estudantes por critérios como a origem social, o sexo ou tal característica do passado escolar foram inegavelmente selecionadas no curso da escolaridade anterior, seria impedir-se de ter uma total consciência de todas as variações que fazem aparecer esses critérios (BOURDIEU, 2008 p.81).

Determinados conhecimentos, reações e, até mesmo, comportamentos diante do “aprender” são próprios apenas de uma camada social. Para Bourdieu (1998), a educação é naturalizada para os indivíduos que já trazem as familiaridades com exigências da escola desde a infância. Nesse ponto concordamos que:

[...] no funcionamento de uma instituição escolar que, sem dúvida, nunca exerceu um papel tão importante e para uma parcela tão importante da sociedade como hoje, essa contradição tem a ver com uma ordem social que tende cada vez mais a dar tudo a todo mundo, especialmente em matéria de consumo de bens materiais ou simbólicos, ou mesmo políticas, mas sob as espécies fictícias da aparência do simulacro ou da imitação, como se fosse esse o único meio de reserva para uns a posse real e legítima desses bens exclusivos. (BOURDIEU, 1998 p. 225)

Contextualizando com os registros historiográficos apresentados nos paradoxos da educação de surdos, vimos apontamentos que a educação brasileira não construiu uma compreensão de igualdade no quesito de formação escolar. Contudo, firmou-se em modelos excludentes, que negam hodiernamente a muitos o direito de ter acesso ao conhecimento e a reflexões mais complexas sobre a realidade do “EU” frente ao mundo, bem como, questioná-lo diante das verdades afirmadas como válidas. Assim, a manutenção de uma leitura limitada da condição humana, muitas vezes subserviente a uma classe que tem acesso a tal perspectiva. Caracteriza-se uma distinção de um grupo privilegiado, que tem acesso às

estratégias de manutenção do status social elevado, uma vez que esses entendem melhor à complexidade das situações sociais.

As pesquisas sociológicas e etnológicas de Pierre Bourdieu evidenciaram caminhos para análises de fenômenos da cultura e, desse modo, compreendendo aspectos da história. Como bem vimos, para Bourdieu (2011), a sociedade apresenta-se em espaços de posição social. O conceito de campo, sempre resgatado na teoria bourdiesiana, remete a um conjunto de instituições sociais, indivíduos e discursos que se sustentam mutuamente. A sociedade é composta por inúmeros campos que se sobrepõem. Campo é um universo social com propriedades bem definidas (BOURDIEU, 2007). Destarte, um campo é um microcosmo incluso no macrocosmo constituído pelo espaço social global. Cada campo possui regras do jogo³⁵ e desafios específicos, irredutíveis às regras da vicissitude e aos desafios dos outros campos. Os interesses dos sujeitos são sempre específicos para cada campo e, portanto, não se reduzem apenas ao interesse econômico (CATANI, 2017).

Cada campo carrega consigo valores culturais necessários e exclusivos da classe que o conduz. Tais valores são classificados internamente no campo, como padrão para atuação neste espaço social (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2006). Em outras palavras, o sociólogo ponderou que os padrões culturais são dispostos em escala valorativas de uns a outros, distinguindo-se entre alta e baixa cultura, e que tal distinção, na realidade, é mais uma forma de controle para permitir ou negar aos candidatos espaços “possíveis” para interagir no campo. Nesse sentido, “(...) a classe social não se define somente por uma posição nas relações de capital monetário, mas pelo *habitus* de classe que está normalmente associado a essa posição” (BOURDIEU, 2011).

Para Pierre Bourdieu, o poder é legitimado, disputado e articulado em estratégias para a dominação de campos sociais. Contudo, como as estruturas desses campos sociais se sustentam? O sociólogo afirmou que, “(...) no processo que conduz à elaboração, legitimação e imposição de uma língua oficial, o sistema

³⁵ O emprego recorrente da metáfora do jogo e, por extensão, do sentido do jogo, na obra de Pierre Bourdieu, indica uma concepção da vida social como conjunto de atividades reguladas, realizadas por agentes que se orientam uns em relação aos outros em determinado espaço. Essas atividades são invariavelmente informadas por uma lógica de competição, de concorrência ou de disputas entre agentes (jogadores) que dispõem de recursos desiguais (capitais) e estão interessados em manter ou melhorar suas posições dentro do jogo — pelo aumento de patrimônio econômico, obtenção de mais cultura, maior reconhecimento profissional (CATANI, 2017, p. 241).

escolar cumpre a função determinante de "fabricar as semelhanças das quais resulta a comunidade de consciência que é o cimento da nação" (BOURDIEU, 2008, p. 35). Assim sendo, Bourdieu (1989) classificou como violência simbólica³⁶ a arbitrariedade cultural ou imposição de cultura. A consolidação da violência simbólica favorece que a escola reproduza relações de dominação, ou seja, a estrutura de classes em um processo de normalização. Reproduzindo de maneira diferenciada a ideologia da classe privilegiada ao exercer a violência mediante forças simbólicas, forçando as pessoas a pensarem e a agirem de tal forma que não percebem que legitimam, com isso, a ordem vigente, seja pela doutrinação ou dominação, mediada por uma métrica normalista culturalmente estabelecida.

A ação humana é o resultado da inter-relação entre pessoas com *habitus* e níveis de capitais totais diferentes, nos diversos tipos de campos. Cada campo tem elementos de valor que se caracterizam e se estruturam a partir desses capitais. O capital é uma relação social, uma energia que somente existe e produz os efeitos no campo em que é produzido e reproduzido. Na prática, quando isso ocorre em um campo específico, as posses são internalizadas em tendências, *habitus*, e objetificadas em bens culturais ou econômicos.

Destacamos que a lógica específica de cada campo determina aquelas que são válidas para as situações sociais. Leituras e reflexões complexas sobre a realidade são um capital com maior valor para o campo acadêmico, porém, para o

³⁶ Como compreender que "a ordem estabelecida, com suas relações de dominação, seus direitos e seus tratamentos de exceção, seus privilégios e suas injustiças, consiga perpetuar-se (...) tão facilmente, com exceção de alguns acidentes históricos, e que as mais intoleráveis condições de vida possam aparecer, com frequência, como aceitáveis e, até mesmo, naturais?" Uma primeira resposta a essa questão reside no uso que fazem os dominantes da força física, simples ou armada para impedir ou derrubar qualquer revolta. Assim, segundo Weber, "o Estado é uma comunidade humana que reivindica com sucesso o monopólio do uso legítimo da violência física em determinado território". Uma segunda resposta encontra-se na coerção econômica e, mais precisamente, na separação entre os meios de produção e a força de trabalho que, no modo de produção capitalista, obriga os proletários a vender "livremente" sua força de trabalho. No entanto, é inevitável constatar que, se na maior parte dos casos, os dominados não se revoltam contra a dominação que os subjuga, não é — ou não é somente — por terem receio da repressão (policial, militar, parental, marital etc.). Além disso, explorados não se revoltam contra a exploração de que são vítimas, não é — ou não é somente — sob a égide da necessidade, mas, também, porque tendem a aceitar sua situação como inelutável, a percebê-la como inscrita "na ordem das coisas". (...) A violência simbólica impõe uma tripla arbitrariedade (a do poder imposto, a da cultura inculcada e a do modo de imposição), violência disfarçada, (sem a palavra ela) se exerce não só pela linguagem, mas também pelos gestos e pelas coisas; auxiliar das relações de força, ela adiciona a própria força a essas relações. Desse ponto de vista, o reconhecimento atribuído pelos dominados aos dominantes é duplo: reconhecimento da pertinência das justificativas "religiosas", 'natura eruditas etc', a respeito dessa dominação; e reconhecimento suscitado pelas "vantagens ou pelos "benefícios secundários que ela lhes concede. De modo que a violência simbólica pode ser liberdade baseada na tomada de consciência". (CATANI, 2017, p. 359 e 360).

campo de entretenimento de boates noturnas, não apresentam valor capital. Sendo este último consumido por sujeitos que mais investem em capitais estéticos e monetários traduzidos em roupas de marcas de elite, celulares de última geração e carros esportivos. Logo, a rigor, apresenta-se no entendimento de que, para cada campo, funcionam tipos de capitais específicos — e, conseqüentemente, como um fator que explica as práticas.

A discriminação tende a acontecer, neste contexto, muitas vezes quando agentes atuantes com *habitus* culturalmente concebidos têm atitudes específicas para com agentes pertencentes ao mesmo campo social. Quem não se adequa à métrica de normalidade do campo, e nem tem estratégias para viver no campo específico é posto à parte. Os hábitos discriminadores concebem atitudes limitantes para o diferente, tal qual uma barreira demarcando o espaço social de cada agente. A acumulação resultante de capital simbólico e econômico ao constituir o *habitus* também é contínua, de modo que o próprio *habitus* está constantemente em fluxo. "O *habitus*, como um produto do condicionamento social e, portanto, de uma história (diferente do caráter), é transformado incessantemente" (BOURDIEU, 1994, p. 116). Com tais perspectivas, as atitudes negativas relacionadas às ações entre sujeitos são caracterizadas de diversas formas. Muitas dessas ações são percebidas em discursos de generalizações e estruturados em estereótipos relacionados a particularidades de pessoas não pertencentes à métrica estabelecida pelo grupo privilegiado em domínio. Essas ações estão sempre permeadas de preconceitos e de discriminações.

Muitas vezes, a violência simbólica é materializada em barreiras atitudinais³⁷ geradoras de ações que ferem a dignidade, a integridade, a capacidade de ser singular, a condição humana no âmbito social, político, cultural e moral. Além disso, a autoestima sofre alterações, pois o sujeito tende a interiorizar aspectos negativos e assim isola-se ao resto do mundo. Para pessoas com deficiências, o processo educativo se mostrou uma ação coercitiva, definindo a ação pedagógica como um

³⁷ São atitudes apresentadas muitas vezes como preconceitos explícitos ou mascarados para com pessoas que não estão dentro de um padrão culturalmente estabelecido. Sabendo que muitos preconceitos surgem de crenças e valores culturalmente transmitidos e que estas crenças se transformam em estereótipos, certas atitudes podem configurar barreiras que se configuram em ações, posturas e até medos que permeiam o preconceito. Tais barreiras são expressas na linguagem (tanto em ações ou omissões quanto em relações sociais) pelo padrão estabelecido por uma cultura que rotula determinados agentes de "limitados" ou "incapazes".

ato de violência de força (RIBEIRO; SIMÕES; PAIVA, 2017). Ou o oposto, uma ação de piedade.

Sobre o sistema escolar, Bourdieu (2011) ampliou a discussão afirmando:

[...] o sistema escolar cumpre uma função de legitimação cada vez mais necessária à perpetuação da “ordem social” uma vez que a evolução das relações de força entre as classes tende a excluir de modo mais completo a imposição de uma hierarquia fundada na afirmação bruta e brutal das relações de força. (BOURDIEU, 2001, p. 311)

A história da educação aponta discursos que nomeiam, rotulam e negam o direito de ser aceito como sujeito singular, foram construídos e afirmados negando assim às pessoas negras, pessoas homoafetivas, com deficiência, índios, judeus e tantos outros o direito à vida, ao bem-estar social e à educação. Muitas vezes, os discursos criam estigmas em sujeitos, categorizando-os como anormais, por não se adequarem ao padrão de normalidade construído nas relações de poder entre os sujeitos (GOFFMAN, 2004).

Estigmatizados como “maus alunos”, os sujeitos com deficiência sofrem por ideologias educacionais normalistas expondo discursos de que não aprenderiam, são mais lentos na aprendizagem ou, até mesmo, que a deficiência atrapalha a aprendizagem. Essas pessoas surdas, cegas, autistas etc., durante anos, carregaram o peso dos estigmas de “incapacitados”, “deficientes” e “especiais” (GOFFMAN, 2004).

Os atos de submissão e de obediência são atos cognitivos que, como tais, empregam estruturas cognitivas, categorias de percepção, esquemas de percepção, princípios de visão e de divisão, todo um conjunto de coisas que a tradição neokantiana põe em primeiro plano (BOURDIEU, 2012, p. 226).

O senso comum, na maioria dos casos, percebe as deficiências dos sujeitos e não os seres humanos que são enquanto singulares. Ampliando esse entendimento, Goffman (2004) ressaltou que sujeitos excluídos tendem a ter as mesmas crenças sobre a identidade semelhantes às daqueles definidos culturalmente atendidos na métrica de normalidade aceita pelos padrões institucionalizados, pois estão inseridos na mesma cultura, e muitas vezes possuem os mesmos valores, passando a acreditar na definição dos limites, ou que estão abaixo do que realmente são em decorrência da interação com a sociedade onde vivem.

Em outras palavras, violência simbólica materializada em barreiras atitudinais é percebida em discursos que rotulam as pessoas como íferas em uma escala

espectral de inferioridade na métrica de normalidade culturalmente estruturada como natural. Exemplificando isso, vemos professores que atuam em salas comuns de ensino, e ao perceberem que os educandos têm um tempo de aprendizagem diferente dos demais da turma, podem categorizar estes estudantes como problemáticos, ignorá-los em planejamentos, nas aulas e nas tarefas escolares. Haja vista que o modelo educacional foi projetado para um padrão metrificado a partir de sujeitos idealizados como detentores de capitais totais e assim ajustados à métrica da normalidade do campo educacional, e condicionada como natural. Corroborando com tais posicionamentos:

Parece-me que não é possível compreender verdadeiramente as relações de força fundamentais da ordem social sem que intervenha a dimensão simbólica dessas relações: se as relações de força fossem apenas relações de força físicas, militares ou mesmo econômicas, é provável que fossem infinitamente mais frágeis e facilímas de inverter. (BOURDIEU, 2012, p. 244).

O modelo tradicional de educação tende a atribuir ao agente a responsabilidade do processo de ensino e aprendizagem, cabendo a este agente a tarefa de atender todas as demandas. Além disso, perpetua-se o entendimento acerca da meritocracia, com a ilusão de que a origem social e a herança de capital cultural não seriam fatores determinantes para o agente ser um candidato às disputas das situações meritocráticas (BOURDIEU, 2011). Ilusão que se propaga sobre a ideia de que qualquer um pode alcançar os méritos dos privilégios. Naturaliza-se a falácia de que a herança da distinção dos capitais totais não seria uma vantagem nesse quesito.

O que a noção de *illusio* reflete, como interesse em um campo, é uma cumplicidade e o ajustamento entre as estruturas mentais dos sujeitos (seu *habitus* ou suas disposições) e as estruturas objetivas (os próprios campos, suas regularidades, os alvos em jogo, as disputas), manifestados numa tendência à ação, ao investimento, que nasce desse acordo (CATANI, 2017, p. 231).

Destarte, a percepção da inclusão exclusivamente pelo viés educacional, é tendenciosa. Só é possível perceber as complexas teias das artimanhas que as relações sociais atribuem a situação social, quando ampliamos nossas perspectivas para as relações humanas nas situações sociais. Assim sendo, as ações tendem a esconder as intenções atitudinais. Todavia, por meio da pesquisa das situações é possível uma aproximação dos interesses dos atuantes nos campos. Mas, como estão dispostos os paradoxos do incluir excluindo?

6.2 A INCLUSÃO EXCLUDENTE EDUCACIONAL, O MODELO TRADICIONAL DA ESCOLA BRASILEIRA E O SUJEITO SURDO

Como vimos, a escola não foi culturalmente estruturada para atender a toda a diversidade das singularidades humanas. A maioria dos cursos de formação docentes partem do pressuposto de acolher estudantes que respondam culturalmente às propostas educacionais, capitais totais, sem levar em conta a diversidade. Os discentes são pensados em padrões didáticos na perspectiva de sujeitos aprendentes e detentores de habilidades e competências já herdadas e advindas com repertórios familiares para serem potencializados. Sendo assim, este modelo não levou em consideração a singularidade da pessoa com deficiência. O incluído convive constantemente com a necessidade de ajustamento.

É preciso pois se perguntar se a liberdade que é deixada ao sistema de ensino de fazer com que prevaleçam suas próprias exigências e suas próprias hierarquias, em detrimento por exemplo das exigências mais patentes do sistema econômico, não será contrapartida dos serviços ocultos que ele presta a certas classes dissimulando a seleção social sob as aparências da seleção técnica e legitimando a reprodução das hierarquias sociais pela transmutação das hierarquias sociais em hierarquias escolares. (BOURDIEU, 2008 p.163)

A ideia de ilusão naturalista pode ser retomada nesse contexto, uma vez que, enquanto o senso comum justifica de forma natural ações imanentes à situação social, Bourdieu (2007b) denunciou que as naturalizações das ações sociais são respondidas pelo próprio complexo processo de socialização.

Contrariando esse entendimento, a educação inclusiva tem se configurado historicamente como objeto de mobilizações e defesa da pluralidade humana. É com a educação que podemos romper a tradição de milênios; e dispomos das ferramentas para viver e realizar a transformação necessária na própria educação. A inclusão é mais que apenas uma teoria ligada à educação; inclusão é estar aberto ao novo, é buscar esse novo, é reconhecer o diferente como nosso semelhante (TAVARES, 2012). Para tanto, a inclusão começa conosco, na nossa prática cotidiana, em sala de aula e com os educandos. A educação inclusiva, enquanto movimento social e filosófico, traz uma perspectiva de postura, nesse caso, formação humana, necessária para uma ação de relações afetivas compreendida, afirmada e executada para a totalidade de sujeitos reais e singulares.

Como já apontado, foi a partir da década de 1960 que no Brasil abriram-se, de forma mais efetiva, espaços para rever a trajetória educacional de pessoas com deficiência. Mas, foi na década de 1980 que a sociedade brasileira viveu transformações mais efervescentes no que diz respeito às mudanças de acesso e ressignificações de espaços não legítimos de empoderamento. Muitos sujeitos, qualificados como minorias políticas e de acesso a espaços privilegiados, têm resistido e adentrado em lugares não permitidos por muitos séculos (FAUSTO, 2006). Os movimentos sociais de resistência por melhores condições existenciais tiveram grandes impactos transformadores em políticas que passariam a reconfigurar espaços para diálogos e assim, criar ações afirmativas de acesso de agentes à campos historicamente blindados por *habitus* dominantes.

Hodiernamente, vemos o resultado de inúmeras mobilizações em prol da cidadania da pessoa surda. Todavia, é necessário vigilância para manter os direitos adquiridos e destemor para se buscar aplicação dos direitos que ainda tornam frágeis a experiência de vida nas situações sociais devido a inexistência de acessibilidade. É a partir dessas premissas que entendemos, que as lutas sociais, muitas vezes, tendem a trazer o foco para a quebra da naturalização das ações que tiram da sociedade a responsabilidade de seus atos, demonstrando o ilusório como natural.

Uma vez que as mobilizações sociais quebram a naturalização de ações da sociedade e a responsabiliza por seus atos, podemos, assumir a premissa que a proposta da educação inclusiva, enquanto resistência, tem como uma das suas características formar jogadores para disputarem espaços que historicamente sempre estiveram entre os herdeiros privilegiados, de *habitus* ampliados por capitais totais, nas disposições de campos específicos.

As políticas, leis e promoção da acessibilidade transformaram os espaços mediados pelas ações afirmativas, e passaram a evidenciar os sujeitos com deficiência que outrora tendiam a ser invisibilizados. Vivemos em um momento histórico de constantes movimentos pelo reconhecimento da pluralidade humana da singularidade.

A resistência, neste quesito, contraria as regras postas e apresenta novas formas de pensar as normas (BOURDIEU, 1995). Buscando até mesmo contribuir e propor estratégias para jogar o jogo dos dominantes e assim criar espaços legítimos de ocupação e atuação para grupos que, sem resistir, não chegariam aos

lugares até então proibitivos. O sujeito que não conhece o jogo não tem chances de jogar. Assim, os sujeitos dominados ou são peças do jogo dos dominantes ou se empoderam para serem resistência em mobilizações de ressignificação social.

Ao longo de todo o meu trabalho tentei reintroduzir esse paradoxo da força simbólica, do poder simbólico, esse poder que se exerce de maneira tão invisível que até nos esquecemos de sua existência e que aqueles que o sofrem são os primeiros a ignorar sua existência já que ele só se exerce por se ignorar sua existência. E esse o tipo mesmo do poder invisível. (BOURDIEU, 2012 p.244)

Bourdieu (2011) alertou que um dos principais motivos de manutenção da ordem vigente é que, quando um sujeito da resistência assume espaços propícios que impactem reais mudanças e tem condições de subverter, o propenso dominante perde o interesse de subverter. Ele acaba defendendo os interesses do mesmo grupo que outrora fora oponente. Nesse sentido, quanto mais conseguir que todos os seus agentes vislumbrem a possibilidade de um ganho a médio prazo, através de suas atividades, melhor estruturado ficará o campo.

No modelo de educação tradicional, os sujeitos que não se adequam à normalidade estruturada à métrica do aceitável são marginalizados. “O Estado, deve ser pensado como produtor de princípios de classificação, isto é, de estruturas estruturantes capazes de serem aplicadas a todas as coisas do mundo, e em especial às coisas sociais” (BOURDIEU, 2012, p. 227). No caso de sujeitos com deficiência inseridos em escolas comuns, ocorre que, sem as devidas ferramentas pedagógicas não conseguem adaptar-se plenamente e enfrentam grandes dificuldades, muitas delas por barreiras atitudinais.

Apesar de compreender a indissociável instrumentalização que qualquer sistema escolar terá como ferramenta de dominação de campos, a educação inclusiva, paradoxalmente, alcança efeitos próprios de uma ação educacional humanística e democrática, mas não piedosa, percebendo o sujeito em sua singularidade e com o objetivo o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos. Chamamos a atenção nesse momento para os sujeitos surdos, que muitas vezes estão inseridos em escolas comuns, nomeadas como escolas inclusivas, mascarando a educação tradicional, deixando-os longe de serem efetivamente incluídos, uma vez que o modelo educacional os absorve porém não contempla estratégias didático-metodológicas para respeitarem as singularidades de sujeitos falantes de língua gesto-visual.

Sacks (2009), discutindo a temática do sujeito surdo e a sociedade, questionou: “O que é necessário [...] para nos tornarmos seres humanos completos? O que denominamos nossa humanidade dependerá parcialmente da linguagem? O que acontece conosco se não aprendermos língua alguma? A linguagem desenvolve-se de um modo espontâneo e natural ou requer contato com outros seres humanos?”

Corroborando sobre os questionamentos de Sacks, Vygotsky (2002) considerou a linguagem como “(...) o instrumento do pensamento mais importante que o homem possui (...)” (2002, p. 60), bem como, “(...) toda a cognição passa ser determinada pela linguagem (...)” (2002, p.60). Ser incompleto nas relações de linguagem, para um ser humano, é uma das barreiras mais expressivas, porque é apenas por meio da língua que entramos plenamente em nosso estado e cultura humana, nos comunicamos livremente com nossos iguais, adquirimos e compartilhamos conhecimentos (SACKS, 2009, p. 22).

Sacks (2009), destaca dois tipos de surdez em seu trabalho: a surdez pré-linguística e a surdez pós-linguística. Os sujeitos com surdez profunda ou totalmente surdos, que nunca tiveram experiência auditiva, apresentam a surdez pré-linguística, ou seja, antes da formação da linguagem. Os sujeitos apresentando a surdez pós-linguística adquiriram a surdez após a linguagem. Quando as pessoas surdas têm contato com a língua de sinais como língua majoritária e materna, percebemos em qual fase a aquisição linguística manifestou-se, assim como acontece com falantes de língua oral (PERLIN; STROBEL, 2006). Na empiria, pelo plano da experiência, Cardoso (2018) nos conta que:

“Eu apenas observava as pessoas conversando oralmente, mas não havia me dado conta de minha surdez. Devido às provocações que eu sofria, eu pensava que tinha problemas na língua, por não falar igual aos outros e, por isso, não relacionei a fala à surdez, pois via minha irmã oralizando e achava normal” (CARDOSO, 2018).

Nessa conjunção, ao apresentarmos a problemática do sujeito surdo que não teve o processo de apropriação linguística no primeiro desenvolvimento da infância, ficam evidentes as decorrências sociolinguísticas quando posto no mesmo campo social para disputar espaços meritocráticos com as crianças ouvintes que adquirem a língua nos primeiros anos de vida. A criança surda, na maioria das vezes, por não ter pais surdos ou familiares falantes de línguas gestuais, adquire a língua materna tardiamente em relação às crianças ouvintes.

Muito apropriadamente, Quadros (2004a) corroborou com algumas reflexões sobre a escolarização de sujeitos surdos; muitas são as crianças, principalmente as de baixa renda, que vão à escola com 4 ou 5 anos de idade sem língua materna plenamente desenvolvida e com apenas uma linguagem gestual de aspectos concretos de artifícios cotidianos, extraídos do convívio familiar e com poucas abstrações. Muitos, ao chegarem nas escolas — na maioria das vezes sem as devidas adaptabilidades pedagógicas — são inseridos em salas de aulas comuns. As crianças são lançadas à própria sorte, para buscarem significantes semânticos de uma língua oral, apresentada como segunda língua, sem antes ter a primeira língua formada em perspectiva cognitiva e aspectos de significações pragmáticas.

Na perspectiva da história, entendemos que nem sempre houve esta facilidade em ter pessoas entendendo e respeitando as singularidades educacionais de sujeitos surdos. Esses sujeitos dotados de uma Língua distinta de pessoas ouvintes enfrentaram em nome de uma ideologia de normalização, empunhando a adequação ao modelo dominante, caracterizado em ouvir e falar línguas orais (SARCKS, 2009).

Conhecendo os percursos dos educandos surdos, entendemos de que maneira o uso de línguas orais e a negação de recursos visuais no processo de ensino-aprendizagem dificultaram o desenvolvimento desses sujeitos e o uso das competências apresentadas na formação escolar, dificultando o percurso de vida social. Decerto, os sujeitos que nunca compartilharam experiências de vivências e/ou tiveram acesso aos instrumentos reflexivos dispostos pela história dos movimentos de grupos sociais excluídos, tendem a desconhecer as singularidades de pessoas que sofrem por não atenderem a métrica culturalmente estabelecida como natural.

Nessa situação, entendemos que mesmo quando é oportunizado o acesso das pessoas surdas às situações sociais com a acessibilidade comunicacional (tradução da língua oral para língua gestual), a barreira se torna menos evidente. Mas, nem sempre essa é totalmente eficaz. Uma vez que para se assegurar a plenitude do acesso se faz necessário também verificação da qualidade do serviço. Dado que a maioria das sociedades contemporâneas apresenta-se, enquanto situações sociais, nas línguas orais ou no vernáculo escrito, o principal sistema de comunicação. As ofertas dos serviços em Línguas de Sinais são ainda circunscritas e/ou contingentes.

Quando refletimos sobre a atuação profissional dos tradutores e intérpretes, entendemos estes como pessoas que interpretam para servir de intercâmbio entre indivíduos falando línguas diferentes. Os primeiros intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (Libras) surgiram por meio de amizade entre os surdos com uma necessidade de comunicação, eram os ouvintes que os acompanhavam e sabiam falar a língua de sinais como um meio de acessibilidade. Este prestava esse serviço por amizade, e as relações estabelecidas com as pessoas surdas era de apoio e suporte, quando precisavam de uma pessoa que soubessem a “língua dos gestos³⁸”.

Quadros (2004b) definiu “Tradutores e Intérpretes de Libras” (TIL) como: pessoa que traduz e interpreta a língua de sinais para a língua falada e vice-versa, em qualquer modalidade apresentada, podendo ser oral ou escrita. Tais profissionais têm o papel importante na vida de uma pessoa surda falante de libras, pois é um caminho muito usado pela pessoa surda ao expressar sentimentos e opiniões a pessoas ouvintes. Esses profissionais precisam estar aptos para atender às necessidades da pessoa surda com qualidade nos serviços. Se não demonstram as devidas competências e habilidades a comunicação é prejudicada. Inclusive prejudicando experiências pessoais. Exemplificando isso, Cardoso (2018) nos conta que:

O motivo de abandonar a Pedagogia ocorreu devido à estrutura do ensino ser pautada apenas na língua portuguesa, por isso, senti dificuldade na aprendizagem e poderia me comprometer enquanto profissional da educação; o curso não me oferecia uma metodologia para educação de surdos e muitas vezes o trabalho do intérprete ficava a desejar ou até mesmo a forma como os professores ministravam a formação” (CARDOSO, 2018).

A acessibilidade comunicacional promovida pela educação criou no senso comum uma ilusão quando passa a entender que apenas o TIL atuando enquanto porta-voz para os estudantes surdos resolve todos os percalços educacionais dos sujeitos surdos em escolas e em universidades. Tal entendimento limita o processo inclusivista apenas à inserção do tradutor nos espaços escolares, deixando o sujeito surdo refém apenas dos conteúdos traduzidos e interpretados. Sem outras estratégias didático-pedagógicas, o educando surdo enfrenta fragilidades formativas.

³⁸ Disponível em Feneis – relatório de 2003 - https://issuu.com/feneisbr/docs/feneis_relatorio_2003 acesso em 11 de novembro de 2018.

As alterações educacionais pesquisadas por Bourdieu (2008) podem complementar nossa reflexão salientando que:

Sabendo-se que as leis de transmissão do capital linguístico constituem um caso particular das leis de transmissão legítima do capital cultural entre as gerações, pode-se afirmar que a competência linguística medida segundo critérios escolares depende, a exemplo de outras dimensões do capital cultural, do nível de instrução medido pelos títulos escolares e pela trajetória social. Pelo fato de que o domínio da língua legítima pode ser adquirido pela familiarização, ou seja, por uma exposição mais ou menos prolongada à língua legítima ou pela inculcação expressa de regras explícitas, as grandes classes de modos de expressão correspondem a classes de modos de aquisição, isto é, a formas diferentes da combinação entre os dois principais fatores de produção da competência legítima, a família e o sistema escolar. (BOURDIEU, 2008, p. 49)

Muitas pessoas surdas inseridas em escolas comuns, tendem a ter vivenciado as experiências educativas com a presença do intérprete de Libras. Assim sendo, o processo tradutório deve exigir, por parte do profissional, uma ampla formação acadêmica com domínio linguístico e de robusta apropriação de capital cultural. A ausência desses aspectos limita o processo tradutório e de adaptação ao conteúdo entre a língua-fonte e a língua-alvo. Quadros (2004), destaca sobre a transferência de conteúdo, essa competência envolve habilidade para compreender a articulação do significado no discurso da língua-fonte, habilidade para interpretar o significado da língua-fonte para a língua-alvo (sem distorções, adições ou omissões).

Para Quadros (2004) “O intérprete é um especialista que, para atuar na área da educação, deverá ter um perfil para intermediar as relações entre os professores e os estudantes, bem como, entre os colegas surdos e os colegas ouvintes” (p.60). Tal entendimento aponta para a importância formativa o processo inclusivista a apenas a inserção do tradutor nos espaços escolares, deixando o sujeito surdo refém apenas dos conteúdos traduzidos e interpretados.

Ainda sobre o processo de escolarização de sujeitos surdos, salientamos que muitas escolas contratam falantes de Libras para exercerem a condição de intérpretes da Língua Brasileira de Sinais. Esses sem a devida formação específica na área, ou apenas com formação básica em Libras, mediam a escolarização de muitas pessoas surdas em escolas comuns. O resultado disso está em reconhecer que muitos intérpretes sem as devidas experiências sobre o processo de ensino-aprendizagem, muitas vezes, sem o capital cultural específico dos conteúdos aos quais se ocupa em traduzir, mediam professores em salas de aulas.

Neste caso, o profissional pode ter a habilidade da instrumentalidade linguística, entre o Português e a Libras, porém o conteúdo traduzido pode ser insuficiente e, muitas vezes, apresentado incompleto frente ao conteúdo originariamente expresso na língua fonte. Os intérpretes da Língua Brasileira de Sinais, sozinhos, podem não dar conta do aprendizado do educando surdo. Portanto, é preciso que o professor também participe desse processo. Mas, podemos questionar, como encontrar as melhores estratégias ou recursos didáticos apropriados que aperfeiçoem o processo educacional do sujeito surdo, se a formação inicial do docente apenas contempla, na maioria das vezes, uma disciplina de Libras? A disciplina tende a ser focada no ensino de sinais e, quando muito, há um breve debate do processo de escolarização do sujeito surdo.

Outra questão, no âmbito da formação docente, é que o estudante, futuro professor, tem uma carga horária robusta em aspectos técnicos e metodológicos das disciplinas específicas dos cursos, disciplinas essas que não dialogam com modelos inclusivistas. O discente deixa a universidade com a formação de um professor apenas reproduzindo o modelo de ensino e aprendizagem para educandos generalizados sem conhecimentos acerca de singularidades de aprendizagem.

Imaginemos, a experiência de frequentar uma escola que não foi projetada para atender a sua singularidade humana; com professores sem a formação adequada e com a acessibilidade comunicacional fracionada. Essa imagem pode ser traduzida na aproximação registrada por Antônio Cardoso (2018):

“Era como se os professores me blindassem dos conhecimentos e o fato de ser surdo era uma questão lembrada constantemente. (...) Eu não conseguia me comunicar com alguns professores e nem com a coordenação do curso. Lembro que nessa época apenas alguns professores se interessavam em aprender alguns sinais básicos, no entanto, a inclusão, de fato, não existia”

Uma vez que apresentamos uma linha reflexiva do contexto de inclusão de pessoas surdas em escolas comuns, com aparentes perspectivas inclusivas, entendemos não bastar apenas inserir o sujeito surdo na sala de aula, nem apenas contratar o intérprete de Libras, pois a problemática encontra-se em uma estrutura mais complexa. É necessário pensar a educação sobre uma nova perspectiva para que haja uma efetiva inclusão com resultados reais.

A inclusão socioeducacional por vezes se apresenta em perspectiva adaptativa do sistema educativo tradicional herdeiro desde os jesuítas. Há contudo uma frequente tentativa de adequações, asseveradas por legislações e asseguradas por programas de políticas públicas, por meio de tecnologias assistivas, de tornar o ambiente escolar equitativo. Nessa conjuntura, a inclusão educacional deveria ser mais que uma adaptação do modelo vigente. Mas, uma reorganização do mesmo. Consequentemente, se faz necessário mudar nosso foco, e ter no discente o (co)protagonista do processo de ensino-aprendizagem. As singularidades dos sujeitos devem ser evidenciadas nas estruturas de planos de ensino.

Na sessão anterior percebemos que o próprio conceito de inclusão sofre uma abordagem reflexiva quando entendimento nos conceitos deve ser visto como um fragmento de uma verdade contextualizada, na qual ele encontra seu sentido. É precisamente a construção da verdade a partir de tais fragmentos o que constitui a preocupação primeira da filosofia (HORKHEINMER, 2015).

Ao introduzirmos os conceitos de capital cultural, social e simbólico ao contexto educacional inclusivista, podemos ampliar nossa compreensão sobre o indivíduo, detentor de repertório de capitais, que é validado em escalas de apropriação de poderes simbólicos. Os capitais totais construídos em *habitus* e dispostos em campos sociais dão ao agente condições para disputar posições nas relações de interesses nas situações dos espaços da sociedade.

Ao passo que consideramos como premissas as principais ideias apresentadas neste texto, destacamos que todos os conceitos articularam-se para caracterizar uma forma de pensar prevalecendo a ideia de ruptura ao entendimento que a inclusão educacional tem de ser uma adaptação do modelo tradicional. As tentativas expressas nos registros históricos demonstraram que as devidas estruturas expressas para atender a uma ruptura tão significativa quanto a que propõe a inclusão, não ocorreram de forma efetiva.

Romper um modelo de pensamento reproduzido de forma secular é deveras lento. E, ainda sim, ruptura de tal magnitude necessita de meios mais pragmáticos para o estabelecimento de uma efetiva condição para quebra de padrões. Por elementos pragmáticos compreende-se estratégias pedagógicas associadas a meios bem determinados no que diz respeito ao entendimento de sujeitos e processos educacionais. Uma vez que, na maioria dos modelos educacionais, são

os sujeitos, desprovidos de capitais culturais e até biológicos, que tendem a se adequar às estruturas didático-pedagógicas para que possam ser educados. Essa tentativa de reparo tem sido traduzida em algumas ações afirmativas como as propostas das escolas bilíngues, ou “com bilinguismo”, as quais postulam a língua de sinais como a primeira língua e como eixo fundamental (SÁ, 2010, p. 83).

O ponto em questão que abordamos nesta reflexão está na perspectiva que muitos dos que não estavam enquadrados neste modelo tiveram que lutar para serem notados e reconhecidos como existentes. A resistência neste momento foi crucial para que houvesse um despertar social para que a própria estrutura educacional fosse obrigada a se reestruturar para atender singularidades de sujeitos em seu seio.

As respostas simples do passado não são mais suficientes para definir uma orientação político-educacional que responda aos objetivos de democracia e equidade na distribuição do conhecimento (TEDESCO, 1995). Em um mundo no qual a informação e os conhecimentos se acumulam e circulam através de meios tecnológicos cada vez mais sofisticados e poderosos, o papel da escola deve ser definido pela sua capacidade de preparar para o uso consciente, crítico, ativo dos aparatos que acumulam a informação e o conhecimento (TEDESCO, 2002).

Por conseguinte, a educação tende a ser a estrutura social de maior impacto no quesito de difundir capitais simbólicos na formação de sujeitos, reabastecendo e ressignificando as gerações para serem pertencentes à concepção de realidade herdada pela comunidade a qual o sujeito é legatário. Na contemporaneidade os significativos avanços da tecnologia e as demandas do mercado financeiro vem exigindo dos sujeitos, de forma contundente, competências profissionais que se adequem às imposições de produção atreladas a inovação. O perfil de candidatos aos postos de emprego tem mudado nas últimas décadas, uma vez que é cada vez mais recorrente a busca pelo perfil de candidatos que atendam a esse contexto a partir de formação educacional e técnica (THALER, 2015; FORD 2019).

O sucesso de conquistar uma vaga de emprego está cada vez mais evidente e direcionado ao sujeito que desenvolve habilidades e competências atreladas ao contexto da tecnologia e versatilidade de atuação profissional, bem como o domínio de linguagens que interessam aos planos empíricos da era digital. Contrariando isso, os que chegam na idade adulta com significativas lacunas formativas e com baixos níveis de capitais totais, na maioria das vezes não possui as mínimas

condições para competir nessa atual conjuntura e, assim, não chegam aos melhores postos de emprego e rentabilidade.

Como vimos, essa lógica resultava na circulação dos sujeitos; poucos conseguiam escapar e chegar ao mercado de trabalho, um local que gerava outras formas de exclusão, bem como exigia outras estratégias de permanência. Adversamente ao que muitos pensam, a norma não objetiva a exclusão; ela não tem como função excluir ou rejeitar, mas, ao contrário, "ela está sempre ligada a uma técnica positiva de intervenção e de transformação, a uma espécie de poder normativo" (FOUCAULT, 2002, p. 62) apud (RECH, 2013, p. 34)

A educação na atualidade tem traçado modelos formativos que buscam eficiência em modificar comportamentos e potencializar habilidades. Há algumas características centrais que prefiguram a sociedade na eficácia de otimização do tempo. A competição exacerbada pela conquista de mercados está modificando os padrões de produção e organização do trabalho. As novas condições de produção, baseadas no uso intensivo de conhecimentos, têm um potencial de êxito no quesito de exclusão muito significativo, garantindo inclusão de poucos.

A escola, a partir desse contexto, não é uma instância neutra ao transmitir o conhecimento. Esta instituição tende a focar nas estruturas de conteúdos e métricas com base em critérios normalistas. A escola presta um serviço esteado na reprodução e legitimação da manutenção dos sujeitos que atendem à métrica culturalmente estruturada como aceitável. Mesmo nas adequações, as propostas pedagógicas são focadas no conteúdo, não na singularidade do sujeito, com poucas exceções.

É nesse sentido que a escola se tornou uma instituição certificadora, sem necessariamente desenvolver as habilidades e competências para as atuações estratégicas na atuação do sujeito no meio social. Corroborando com este argumento, Lahire (2006), conjectura que a origem das dificuldades entre os estudantes está diretamente ligados à natureza da cultura escolar, bem como ao tipo de contribuição à linguagem que a escrita tornou possível. A inabilidade de domínios de competências tende a manter o sujeito à margem e até lhe ofuscar possibilidades de desejos por espaços mais bem posicionados na esfera social.

Todavia, é comum vemos em dados estatísticos apresentados pelo Estado retóricas de convencimento ao apontar que o governo tem avançado em políticas em prol do respeito das especificidades educacionais e tem buscado estratégias de conhecimentos para reverter o quadro excludente e ampliar o sentimento de inclusão vivenciados em escolas comuns (RECH, 2013).

Essas estratégias de sedução como, por exemplo, o aumento no repasse de verbas, o uso da estatística para modificar índices, etc. - reafirmam a veracidade da proposta de inclusão e geram, na população, um sentimento de pertencimento, de cumplicidade e de mobilização, sentimentos úteis quando se almeja governar a conduta através de uma racionalidade neoliberal (RECH, 2013, p. 30).

As leis e as políticas educacionais inclusivistas foram compreendidas como ações voltadas para um grupo social que necessitava de uma ressignificação conceitual de perspectiva da própria condição humana. Esse princípio que evidenciou um legado de estratégias e técnicas para possibilitar acesso ao campo social que aos poucos abriram espaços, mediante movimentos sociais e de resistência. Em contrapartida as sequelas das gestões, ao passo que utilizavam, nos termos biopolíticos, estratégias de ajustamento de sujeitos surdos com métodos oralista para serem normatizados, deixaram uma marca ainda recorrente na compreensão da educação, bem como, na própria experiência demonstrada pelo empirismo traduzidos na narrativa de Cardoso (2018).

“Em nossa sala, na época, éramos cinco surdos, alguns professores nos davam a devida atenção, mesmo assim, era necessária a atuação das professoras itinerantes e foi dessa forma que conseguimos; em meio a muitas barreiras, sofrimento, preconceito e falta de intérpretes consegui ser aprovado em todos os anos e só então concluir o ensino médio” (CARDOSO, 2018).

A escola não foi modelada para atender a todas as singularidades que destoam a métrica normalista que estruturou as bases da educação. Logo, os professores de classe comum, ao apontarem os problemas decorrentes da formação acadêmica, bem como na formação continuada, ao atender educandos com deficiências em salas comuns de ensino, deixam corroborar a inexistência de vivências, compreensões teóricas ou mesmo experiências de aprendizado com as pessoas com deficiência.

Além disso, compreendendo que embora a escola se estruture em princípios democráticos essa revela-se seletiva, classificatória e estigmatizante (BOURDIEU, 2017), deixando evidente e recorrente a inaptidão de certos grupos sociais em se adequar a um corpo discente que foge do padrão do modelo herdado pela conjuntura educacional brasileira. Os retratos da experiência das narrativas do professor Antônio Cardoso nos aproximaram do processo de construção dos *habitus* e das heranças dos capitais disponíveis ofertados pelos parentes. Sua história de vida e seus empreendimentos em prol de direitos sociais deixa claro que os direitos traduzidos a partir das jurisprudências foram conquistados por meio de

incansáveis investimentos pessoais. Nesse sentido, a inclusão chega ao plano mais subjetivo, uma vez que a coerência dos esquemas de ação, os *habitus* que os atores podem interiorizar, depende da coerência dos princípios de socialização a que estão submetidos.

Nas questões referentes às experiências familiares, percebemos que o processo de construção dos *habitus* e as heranças dos capitais disponíveis e ofertados pelos parentes impactaram fortemente as escolhas e a própria compreensão de mundo. Ao enfatizarmos a problemática do sujeito surdo, ficou exposto um simétrico movimento de inclusão/excludente na composição da interação com o mundo mediado pela linguagem, haja vista que não ter o processo de apropriação linguística no primeiro desenvolvimento da infância apresenta-se como uma real desvantagem nas disposições sociais.

Ao assumir o fato de que vivemos em sociedades de falantes de línguas orais, e pouco acessíveis em línguas gestuais, os sujeitos que se comunicam por Libras vivem constantemente limitações comunicacionais nas interações sociais. No quesito da pessoa surda frente à escola comum, um primeiro desafio se torna mais recorrente, a acessibilidade comunicacional. Porém, esse é o aparente. Comumente, os sujeitos surdos são vistos a partir da perspectiva patológica, ou se acredita que estes devem aprender a língua oral ou pensa-se que apenas a inserção do tradutor de Libras na sala bastaria para solucionar o problema da acessibilidade na educação.

Contudo, nesse quesito, a escolarização, a história da educação de surdos bem como as experiências do professor Antônio Cardoso nos confirmam que os aspectos de modelos educacionais vivenciados nas escolas apresentam inúmeros elementos estruturantes de relações de violências simbólicas, como o acesso precário ao capital linguístico, uma vez que a língua padrão, o pensamento pedagógico e avaliativo das escolas comuns não foram pensados para atender à singularidade, neste caso a linguística. Mesmo estando na sala de aula e com intérprete, o acesso à informação é possibilitado, porém a experiência da aula sempre é fracionada.

Isso se agrava quando esses são herdeiros de famílias de baixo capital monetário e acabam frequentando escolas sem as devidas adaptabilidades das tecnologias assistivas. Com tais situações, os movimentos sociais e de resistência, retratados nas memórias de Antônio Cardoso, nos possibilitaram resgatar a

importância de se enfrentar as negatividades impostas pela herança histórica e assim buscar direitos de estarem atuantes em ambientes igualitários.

“Na época eu não tinha noção do que era uma Lei, pois como a Libras ainda não possuía status linguísticos (estamos falando ainda de 2001), eu não tinha esse conhecimento. As discussões com o grupo de surdos ficaram ainda mais calorosas e eu comecei a compreender o que estava acontecendo; entendi sobre questões relacionadas a identidade surda; que nós surdos não éramos inferiores às pessoas ouvintes; até que eu me reconhecia cada vez mais enquanto ser surdo como uma questão de identidade” (CARDOSO, 2018).

Ao desnaturalizar os sistemas de ideias que corroboram na manutenção de disparidade nas estruturas de poder, os movimentos de resistência têm se apresentado enquanto relevância histórica na ascensão de evidências dessa mesma disparidade social. Com base em muitos movimentos de promoção da pessoa surda, bem como da língua de sinais, ocorreu uma significativa transformação a partir dos anos 2000 que impactou a sociedade brasileira, com enfoque no quesito educacional. A Libras se tornou popular na formação de professores.

Nas universidades, a Libras e o sujeito surdo passam a gozar de legitimidade graças ao seu caráter racional, e por tornarem-se sujeitos de estudo e de desenvolvimento e aprimoramento de técnicas educacionais. Além disso, outra situação inquietante neste contexto é a chegada do próprio surdo nos espaços de produção do conhecimento. A atuação da pessoa surda, professor universitário, amplia as perspectivas sobre a inclusão educacional. Todavia, as relações de poder estruturadas e a atuação no campo acadêmico ainda evidenciam um panorama sobre a educação no Brasil e como esta tem apontado para a manutenção de modelos excludentes, mesmo nomeados de inclusivos.

Evidentemente, não se pode ignorar que aqueles que imergiram, desde o nascimento, num universo escolástico oriundo de um longo processo de autonomização são afetados por uma verdadeira "amnésia de origem", que os leva a desconsiderar as condições históricas e sociais de exceção que tornam possível uma visão de mundo e das obras culturais postas sob o signo da evidência e do natural. Segundo Bourdieu, toda seleção é também separação e "eleição" dos "eleitos" portanto, o pertencimento a instituições universitárias de grande prestígio social instaura uma fronteira mágica, que consolida o "milagre da eficácia simbólica". (BOURDIEU, 2017, p. 16)

Muito mais do que evidenciar a história da inclusão de surdos, abordamos os emaranhados e desdobramentos dos modelos educacionais apresentados na

história da educação tradicional, as devidas corroborações no modelo educacional até a concepção da ideia de educação inclusiva.

Tudo se passa como se os agentes mais "legítimos", ou seja, os mais competentes no duplo sentido, fossem e se sentissem tanto mais legitimados, ou seja, inclinados e, ao mesmo tempo, chamados a opinar, quanto mais "legítimo" fosse o problema suscitado. Assim, observa-se que os incapazes de responder à questão de seu pertencimento ou de sua preferência política - ao designarem o partido do qual se sentem mais próximos - são os mais propensos a deixar sem resposta, também, as outras questões. (BOURDIEU, 2017, p. 373).

Logo, os modelos educacionais, a serviço das classes dominantes, construíram por séculos um sistema complexo de símbolos aceitáveis para os próprios dominantes. Como vimos, Bourdieu (2007) constantemente enfatizou que a neutralidade da escola nada mais é do que a legitimação de valores próprios das camadas dominantes.

6.3 A EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL INCLUDENTE

O Vernáculo inclusão, em perspectivas conceituais, remete-nos a um movimento que foi apresentado em diferentes formas e mediou diferentes estratégias de atuação frente a singularidades de sujeitos que adentraram os portões da escola. Ao passo que levamos em conta as diferentes épocas históricas do sujeito excluído com a via dos movimentos de direitos humanos, ainda percebemos as concepções de leituras binárias que categorizam os sujeitos com e sem (deficiência), eles e nós. A problemática deve ser ampliada no plano conceitual e nos possibilitar um novo encontro reflexivo, a ruptura que promove o entendimento de ser singular.

As premissas percorridas nos recortes da narrativa da história da educação nos apontaram os conjuntos de crenças que fundamentaram o imaginário social sobre a singularidades da experiência de ser surdo. Esse imaginário caracterizou-se atrelado a estigmas, que foram incorporados em ações de como o coletivo percebe o outro (surdo). Assim sendo, as estruturas dos limites sobre o como as pessoas surdas deveriam se portar ou mesmo se comunicar frente aos que atendem ao padrão social dominante. A métrica dessa normalidade cultural ditou o princípio para ser aceito pelo próprio coletivo social. Essas aparências sob a forma de dogmas explícitos e consciente de si mesmo, são naturalizadas nas próprias

relações sociais. Esse entendimento relaciona-se com o conceito de doxa bourdiesiano.

Essa conceituação da doxa como "crenças compartilhadas" não questionadas constitutivas de um campo sustenta a noção relacionada de poder simbólico, que é particularmente relevante na compreensão posterior de Bourdieu das relações sociais em sociedades modernas. Nesse contexto, a doxa assume a forma de poder simbólico mediado por várias formas de capital acumulado (GRENPELL, 2018, p.158).

A doxa relacionada ao contexto do sujeito surdo está ligada intimamente ao campo e ao habitus, culturalmente construído e registrado ao longo das vivências históricas. O imaginário social reverberou ao ponto que muitos sujeitos tiveram o processo de escolarização fragilizado. O movimento inclusivista assinalou um fluxo de mudança ao provocar um deslocamento do *habitus* e, conseqüentemente, gerador de crise na escola.

Muitas pessoas surdas, vivem em meio a evidentes movimentos de inclusão excludente. Exemplificando isso, não ter o processo de apropriação linguística no primeiro desenvolvimento da infância, diferentemente de crianças ouvintes que o adquirem nos primeiros anos de vida e chegam em espaços sociais em real desvantagem. Além disso, considerando que vivemos em sociedades, majoritariamente de falantes de línguas orais os sujeitos que não se comunicam por meio desse tipo de modalidade linguística enfrentam limitações nas interações sociais. O grande desafio do educando surdo em escolas comuns está atrelado à acessibilidade comunicacional. Para atender essa perspectiva, e assegurados com os argumentos apresentados, assumimos a prerrogativa de que a inclusão educacional deve ser compreendida a partir de um entendimento mais complexo. O da perspectiva de que o ser humano se apropria dos padrões culturais do qual ele é herdeiro.

Contudo, as fragilidades da doxa, permitem rupturas e reestruturações do campo se mediadas por fenômenos sociais, tais quais o reconhecimento da pluralidade que sempre esteve na escola, todavia, não eram reconhecidos como existentes. Essas mutações sociais ocorrem ao longo do tempo, e sobre a mudança Bourdieu apresenta o conceito de Histerese.

A histerese, uma perturbação entre o habitus e o campo, de fato oferece oportunidades de melhora de posições de campo, mas muitas das pessoas descritas em A miséria do mundo - aquelas em posições dominadas da sociedade - permanecem em posições de campo econômica e culturalmente destituídas, apesar do conjunto de estratégias que elas empregam ou das lutas evidentes para melhorar suas situações. (GRENPELL, 2018, p. 181).

A histerese provocada pelo movimento de inclusão educacional ocorre quando se reconhece que o espaço social, aparentemente harmônico, tem singularidades que destoam a métrica de normalidade culturalmente sistematizada. A histerese é aparente quando há sujeitos que não agem de forma homogênea nas muitas situações ao longo da vida, nem coerentemente o tempo todo. A histerese configura os efeitos da mudança nas estruturas de qualquer campo particular onde ocorra, pelo menos por um tempo, “uma ruptura na autorregulação (*habitus*) que estava estabelecida para encaixar um indivíduo na sociedade” (GRENFELL, 2018 p. 172).

Romper com padrões culturalmente estabelecidos é um processo histórico lento e arbitrário. O conceito de histerese aponta uma perturbação na relação entre os *habitus* e as estruturas de campo dos quais não foram assimilados para ofertar, nesse recorte, demanda plural de aceitação. O processo de inclusão socioeducacional trouxe consigo uma perturbação nos pilares estruturantes do campo educacional e dos *habitus* que moldaram todo escopo educacional. Outrossim, o *habitus* evolui em resposta a essas oportunidades novas, mas de maneira imprevisível, onde as consequências para o posicionamento de campo do indivíduo que ainda não foram determinadas. “O incorrigível é o indivíduo incapaz de se submeter às normas do coletivo, de aceitar as regras sociais, de respeitar as leis públicas” (GROS, 2018, p. 27).

A histerese atrelada ao movimento inclusivista, posta em uma perspectiva psicológica, mostra-se atrelada a aspectos que o constroem em *habitus* que o direciona para comportamentos e motivações. Porém, essas motivações e comportamentos tendem a ser constitutivos do mesmo sujeito. Nesse sentido, “a coerência dos esquemas de ação, os *habitus* que os atores podem interiorizar, dependem da coerência dos princípios de socialização a que estão submetidos” (SETTON, 2018, p. 69).

É a partir desse entendimento provocado pelo movimento de histerese, e correlacionado ao movimento de inclusão, que o entendimento de inclusivismo apresenta uma lacuna estruturante, dado que o inclusivismo se estrutura a partir das concepções legais, políticas públicas e tecnicismos. Nossa abordagem ampliará a discussão para o fator humano na concepção do movimento de inclusão, uma vez que nossa tese partiu da premissa que o ser humano nasce em contexto social e humaniza-se nesse processo.

Em outras circunstâncias, e particularmente em momentos de crise, o *habitus* precisa responder a mudanças de campo quando são abruptas e às vezes catastróficas. Essa resposta ocorre em virtude do fator tempo. Nessas circunstâncias as estruturas de campo passam por tremores e ficam instáveis. Ainda não emergiram novas métricas culturais para atenderem às novas configurações estruturantes do próprio campo ou paradigma.

Assim sendo, o movimento inclusivo deve se visto no próprio desenvolvimento humano, composto como um fator de mutação nas relações sociais. Uma vez que a inclusão socioeducacional é um encontro entre o incluídor e o incluído, existe uma conexão entre subjetividades. Disposições de agentes constituídos por *habitus* difusos frequentando o espaço do mesmo campo, sem muitas vezes ter a herança de capitais totais semelhantes ou equivalentes. Corroborando assim, com a afirmativa de que a humanidade é plural. Uma vez que haja o reconhecimento das singularidades somos impulsionados a rever a educação e pensá-la a partir das bases mais estruturais, e não apenas no processo de adaptação da educação tradicional. Percebemos que existe uma sensível problematização entre o entendimento conceitual e as reais experiências inclusivas. No plano do real significado, o modelo de inclusão escolar ainda é insuficiente para atender efetivamente os sujeitos categorizados como dependentes deste movimento. Nesse sentido, a inclusão socioeducacional é ampliada para a compreensão limitante temporal e de finitude da existência e o reconhecimento do outro como parte de nós mesmos.

Destacamos que no processo de incluir está o papel do educador que deve iniciar este processo de autoconscientização. Faz-se necessário resolver o conflito interno entre pensamento, fala e ação para superar o conflito externo. Sendo assim, tomar conhecimento íntimo de uma coisa ou de seu significado, em geral, experienciá-lo como uma totalidade (BUBER, 2009). Este é o saber provocado pela experiência do encontro. Experiências são adquiridas ao passo que vivemos situações de aprendizado que fazem sentido ao longo da vida. Todavia, na modernidade vivemos o distanciamento das experiências afetivas.

A partir desse contexto, podemos, assim, adotar uma atitude que propicia a busca por soluções de problemas e dificuldades apresentadas pelas singularidades que necessitam de especificidades didático-pedagógicas. Segundo Buber (2009), são nas situações do dia a dia que encontramos a tarefa essencial, resultando na

realização da existência de cada um. É no cotidiano que encontramos problemas constantes e nos deparamos em pensar respostas que melhor se adequem às necessidades das situações sociais.

Ampliando a perspectiva de Buber (2009) e contextualizando com o estudo de Santana (2014), compreendemos que a empatia nesse contexto é uma relação dialética do incluído e do incluidor. A experiência empática é afetiva. Pode ser como uma tomada de consciência e ampliação de afetos. A empatia se evidencia na compreensão da singularidade apresentada pelas condições de vida do outro. Ela é caracterizada pela habilidade que o sujeito desenvolve em compreender as dores externadas pela angústia do outro, e a partir dessa compreensão se mobilizar em atitudes de acolhimento.

Assim sendo, o sujeito torna-se capaz de entender as vivências peculiares da outra pessoa, compreende as singularidades, e não apenas as camadas aparentes. É um estado atrelado às emoções que perdura para além do momento em que são emitidas, influenciando assim no futuro uma ressignificação atitudinal. (SANTANA, 2014).

A empatia é uma experiência afetiva. Assim sendo, o afeto é o que sentimos na relação que o mundo tem conosco na medida que sentimos experiências. Em todos os encontros que vivenciamos somos afetados. Spinoza no livro *ÉTICA* nos conta que há uma troca em todos os nossos encontros fortuitos provocados pela experiência. Por afeto compreendemos um encontro fortuito e circunstancial de mentes/corpo e pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada e, ao mesmo tempo, as ideias são transmutadas.

Se a mente foi, uma vez, simultaneamente afetada de dois afetos, sempre que, mais tarde, for afetada de um deles, será também afetada do outro. Se o corpo humano foi simultaneamente afetado, uma vez, por dois corpos, sempre que, mais tarde, a mente imaginar um deles, em seguida se recordará também do outro. Qualquer coisa pode ser, por acidente, causa de alegria, de tristeza ou de desejo. Suponhamos que a mente seja simultaneamente afetada de dois afetos, um dos quais não aumenta nem diminui sua potência de agir, enquanto o outro aumenta ou diminui essa potência (SPINOZA, p. 110, 2009.)

A partir do pensamento de Spinoza, o humano vive na medida que se relaciona. O mundo nos muda. Compreendemos o mundo em perspectivas. Só percebemos o mundo quando este nos chama a atenção. Sem a circunstância da experiência perceptiva não percebemos as situações.

É nessa tomada afetiva que somos confrontados com novas possibilidades frente aos nossos *habitus* historicamente construídos, socialmente escritos em nossas vidas. A experiência empática é conjunturalmente existencial quando mediada pela perspectiva circunstancial do afeto vivenciado. É na possibilidade de se extrapolar a própria probabilidade de compreensão da experiência de deslocamento que encontramos no outro o espelho de verdades nossas. O plano circunstancial, que porventura presenteia o encontro de outros *EU's*, circunscreve a existência ao plano das situações.

O professor que não vivenciou a experiência afetiva de empatia includente, este repassa o conteúdo, pensa nos anos que faltam para concluir a tarefa de ser professor. As leis, as políticas e as estruturas de tecnologias assistivas são respeitadas em seus espaços docentes. Mas, não existe um encontro real entre incluídor e incluído uma vez que não houve uma resignificação em seu fazer docente. Ele continua dando as mesmas aulas. Ele continua ensinando do mesmo jeito. Ele continua avaliando do mesmo jeito. O entendimento é para atender à métrica da norma de quem aprendeu ou não a partir dos conteúdos passados e das avaliações respondidas. Por vezes, mesmo havendo o intérprete de Libras na sala e o estudante surdo estando à sua frente. Ele pensa que simplesmente por haver o intérprete ali, a inclusão está sendo vivida pelo sujeito surdo.

Diferentemente do professor que vivenciou a experiência de empatia; esse se dispôs a educar independente da lei, políticas ou mesmo de qualquer estrutura normativa para atender aos educandos independentes de qualquer singularidade. Este professor busca estratégias para atender a especificidade educacional do estudante. Nessa conjuntura e por meio de um evento circunstancial, somos tomados quando o afeto for aflorado a ponto de provocar a experiência da empatia com o outro sujeito. O humano vive no mundo de possibilidades mas, a ignorância sobre o mundo é imensa e inexorável. É a partir do autoconhecimento que nos separamos dos demais seres existentes, nossas idiossincrasias acidentais, os componentes irracionais em nós mesmos, que nos dividem em conjuntos de crenças e desejos.

Para Larrosa (2018), a experiência nos acontece nas vezes que nos faz tremer, vibrar, pensar, sofrer, gozar. Essas experiências se expressam e tomam forma e se convertem em cantos.

O campo pedagógico tem estado separado entre os chamados técnicos e os chamados críticos, entre os partidários da educação como ciência aplicada e os partidários da educação como práxis política, e não vou retomar a discussão que vou lhes propor aqui é que exploremos juntos outra possibilidade, digamos que mais existencial (sem ser existencialista) e mais estética (sem ser esteticista), a saber, pensar a educação a partir do par experiência/sentido. (LARROSA, 2018, p. 16).

Como vimos a experiência é em si mesma. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou como alguém vai respondendo do sem-sentido do que nos acontece.

E esse saber da experiência tem algumas características essenciais que o opõe ponto por ponto, ao que entendemos como conhecimento. Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. (LARROSA, 2018, p. 32).

Numa perspectiva mais ampla, somando ao fator afetivo promovido pela empatia, a experiência se torna um encontro circunstancial entre singularidades que passam a ressignificar-se das atitudes que foram estruturadas pela doxa. A experiência afetiva é um provocador de hábitos socialmente conjecturado pelo campo educacional, se os sujeitos incluídos e incluindo se virem numa relação empática. A experiência empática possibilita uma postura atitudinal afetiva, pois provoca reorganização nas atitudes inscritas nos hábitos que outrora nos conceberam os planos simbólicos do campo no qual jogamos. Vemos agora o sujeito da experiência. “Esse sujeito que não é o sujeito da informação, da opinião, do trabalho, que não é o sujeito do saber, do julgar, do fazer, do poder, do querer” (LARROSA, 2018, p. 25).

Todavia, a experiência empática é afetiva ao nos possibilitar perceber proeminências de verdades simbólicas estruturadas nas nossas relações com os outros e com o mundo em corpos e atitudes. Nesse sentido, as conjunturas simbólicas são evidenciadas a partir de suas teias, e ao vê-las podemos entender os entrelaces nas concepções das situações sociais.

A informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência. O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está mais bem informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de "sabedoria", mas

no sentido de "estar informado"), o que consegue é que nada lhe aconteça. (LARROSA, 2018, p. 19).

O sujeito da informação se atém às informações, busca equacionar “as planilhas como vozes de oráculos ante as quais abaixamos respeitosamente a cabeça, alavanca das decisões, então os desesperos sociais, as misérias de fins de mês, os rebaixamentos de classe social, as ruínas são previamente justificadas” (GROS, 2018, p. 11). Para atender as métricas estatísticas de seguridade inclusivistas de educandos surdos, em muitas gestões públicas são ofertados serviços complementares, tais como: a tutoria, serviços de fala e linguagem, serviços audiológicos, assistência de anotações e de interpretação entre línguas (Português e Libras). Entretanto, nenhuma tecnologia substitui a relação afetiva do professor disposto a buscar estratégias para atender as especificidades educacionais dos educandos que estão em sua sala de aula.

As barreiras atitudinais têm contrastado com o *habitus* inclusivo, o qual se constitui na interiorização de um modelo de ensino, pautado no princípio do sujeito enquanto ser singular, e na incorporação desse entendimento em atitudes. Os sujeitos seriam reconhecidos como pertencentes à pluralidade para a qual a inclusão educacional se proporia.

Paradoxalmente, perpetua-se o entendimento acerca da meritocracia, com a ilusão de que a origem social e a herança de capitais totais não seriam fatores determinantes para que o agente seja um candidato aos espaços privilegiados (BOURDIEU, 2007). Ilusão que se propaga sobre a ideia de que qualquer um pode chegar a estes espaços. O acesso à educação de qualidade tende a dar significativas contribuições e estratégias para que o sujeito tenha empoderamento para ocupar espaços que sem a formação adequada não teria acesso.

A socialização hodiernamente enfrenta a perda de ideais, a ausência de utopia, a falta de sentido. A perda de finalidades faz desaparecer a promessa social ou política de um “futuro melhor” (TEDESCO, 2002). O modelo tradicional de educação tende a atribuir ao sujeito social a responsabilidade do processo de ensino e aprendizagem, deixando claro que cabe a ele a tarefa de dar conta de todas as demandas. Esse modelo fracassou em promover equidade.

O processo socializador e histórico percorrido pelas narrativas proporcionadas em nossa tese apresentou uma multiplicidade de princípios e de estratégias para que sujeitos excluídos mantivessem-se ativos nas disposições dos campos e assim

disputar, mesmo em desvantagem, espaços legítimos de posicionamentos. A história de vida do professor Antônio Cardoso nos aproximou de uma experiência singular. A educação, conceito central exposto nesta pesquisa, foi proposta em um entendimento mais amplo, somando a ele o movimento de inclusão socioeducacional, que se dá com uma junção de fatores: Leis, Políticas e tecnologias assistivas. Para além disso, ampliamos a inclusão educacional com a experiência empática afetiva, que pode provocar mudanças em *habitus* de doxas estruturadas, a partir de um fortuito direcionamento na incansável busca por sentido que têm passado as situações sociais.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apenas quando somos instruídos pela realidade é que podemos mudá-la.
Bertolt Brecht

A história é o registro de inúmeros fatos, traduzidos em narrativas. Essas narrativas por vezes retratam mundos ideais, omissões de situações, eternizam sujeitos ou os condenam ao esquecimento. As situações sociais estão culturalmente atreladas em constructos narrativos de fatos complexos a partir de eventos simples ou imponentes. Essas mesmas situações dependem das percepções traduzidas pelas experiências afetivas de singularidades humanas (*habitus* em campos sociais), de um determinado tempo no espaço. Uma vez que percebemos o mundo à medida que este nos chama atenção, registramos nossa passagem pelo nosso planeta apenas por uma breve temporalidade.

Somos o tempo em nós mesmos acontecendo em espaços circunstanciais. Somos os planos acidentais promovidos por encontros fortuitos. Nossas perspectivas das situações são reflexos das experiências vivenciadas. Deixamos nossos rastros no tempo para além do nosso momento com nossos genes e/ou com pensamentos. Entendemos que uma pesquisa é o desfecho de vários procedimentos do pesquisador. É a culminância de uma trajetória marcada por atividades e atitudes. Estas vão desde a pesquisa bibliográfica disciplinada, crítica às fontes e ampla reflexão sobre as escolhas da tradução dos achados da pesquisa, em um texto convidativo para leitores em busca dos caminhos reflexivos trilhados pelo autor.

Quanto ao fato de desenvolver uma tese, podemos entender que o ato de pesquisar é uma atividade solitária, com grandes momentos de profunda introspecção. Pesquisar é um duelo entre o EU que escreve e pensa com as situações que se desnudam ao olhar crítico. Nesta perspectiva, o estudioso articula com diferentes indivíduos, épocas e sociedades distintas, lugares e estados emocionais paradoxais ao passo que aprofunda suas leituras e análises críticas sobre seu objeto investigado, a fim de rever determinados conhecimentos (SOUZA, 2009).

O presente estudo possibilitou um aprofundamento na compreensão dos processos de escolarização vivenciados por pessoas surdas. Tal abrangência foi possível a partir das aproximações relatadas pelas experiências narrativas da

história de vida de um professor universitário surdo, e contrapostas por uma revisão teórica dos estudos bourdieusianos. Partimos da premissa de que a escola é uma instituição conservadora e a pedagogia moderna, ainda, reproduz e agrava segregações e constrói rótulos — na maioria das vezes, baseada em inteligência, classes sociais ou, até mesmo, com o imaginário de “dons”. Prontamente, as ações humanas podem ser concebidas por sistemas de representações que, em sua maioria, estão fora do alcance do ator social. Além disso, as instituições escolares são instrumentos de serviço social que atendem às demandas de mutações das situações.

Com tal cenário, este estudo objetivou responder ao questionamento referente às disposições das situações proeminentes no campo social e nos registros históricos referentes ao plano conceitual da inclusão educacional. Esses apontamentos foram contrastados pelas experiências vivenciadas pelo professor universitário surdo Antônio Cardoso. A partir dessas narrativas, traçamos reflexões acerca da educação includente. Considerando tais disposições, nossa tese ampliou a discussão, elencando fatores impactantes, que se constroem em uma relação entre o *habitus* e capitais totais e o posiciona nos campos de disputas por melhores condições existenciais.

No percurso nos deparamos com o entendimento de que o modelo da educação comum, historicamente construído, não apresentou estruturas para que haja reais amoldamentos às particularidades da proposta da inclusão educacional de sujeitos surdos. Esse modelo, além de não ofertar as adequações às singularidades dos sujeitos surdos, promove, na verdade, um movimento de “inclusão excludente”, por não ofertar estratégias para a plena atuação nas arenas sociais de poder. Além disso, embora os movimentos sociais tenham dado visibilidade na busca de seguridade dos direitos educacionais com melhores condições de acesso e permanência, ainda se faz necessária constante vigilância para que essa seguridade social continue a ser garantida com qualidade.

Assim sendo, o paradoxo da inclusão excludente foi o eixo central de nossa pesquisa. Uma vez que, o movimento educacional, que por séculos excluiu muitos de seu meio, evidenciou simultaneamente um movimento de resistência para que os sujeitos que não tinham acesso aos bens culturais promovidos pela formação escolar pudessem usufruí-los. Por paradoxo, compreendemos esse como uma figura de linguagem que indica contradição. É um conceito coerente e estruturado,

com bases epistêmicas definidas, mas que posto em perspectivas pode ser contradito.

Nesse sentido, ao passo que os paradoxos apresentam elementos contraditórios à sua própria estrutura, eles evidenciam em si fragilidades estruturantes. Trata-se de um raciocínio com duas concentrações paradigmáticas, em que uma se opõe à outra. Como é possível incluir excluindo? É assim definido nosso eixo problematizador, como algo contrário à opinião ou ao senso comum. Esses oximoros cujos resultados não são intuitivos, ainda assim estão baseados em resultados corretos.

Por conseguinte, paradoxos são percebidos em poderes simbólicos. Esses são aceitáveis pelo modelo escolar e fortemente regulados em conjuntos de disposições no agir. As condutas podem ser socialmente explicáveis, socialmente construídas e que não passam pela consciência de quem age, de tal sorte que, são esses os elementos que constroem as teias das relações sociais que consideramos naturais, conquanto, toda essa naturalidade seja uma ilusão de conjecturas sociais. As evidências apresentadas pelas narrativas nos apontam que seria, de fato, simplista pensar o indivíduo contemporâneo regido apenas por um único princípio de conduta, o *habitus*, e segundo um único sistema de disposições de cultura.

Bourdieu (1989) ao tentar se afastar de uma concepção materialista estreita de poder e desigualdade passa a introduzir os conceitos de capital cultural, social e simbólico. Na teoria do sociólogo francês, todo indivíduo tem um repertório de capital que é validado como escalas de apropriação destes elementos. Os capitais totais construídos em *habitus* e dispostos em campos sociais dão ao agente condições de melhor disputar posições nas relações de interesses em espaços de poder. Nesse ínterim, assumimos o entendimento de que cada sujeito é uma singularidade complexa. A partir dessa premissa, o sujeito epistêmico de nossa tese é um ser singular complexo que apreende o conhecimento e o instrumentaliza em uma relação cognitiva.

A consolidação da violência simbólica permite que a escola reproduza relações díspares. Força as pessoas a pensarem e a agirem de tal forma que não percebem que acabam por legitimar tal ordem vigente. Em outras palavras, ao assumirmos que a “violência simbólica” está materializada em barreiras atitudinais, percebemos em discursos latentes ecoados em espaços educacionais, que não compreendem as singularidades de pessoas com deficiência, que esses

educandos têm um tempo de aprendizagem diferente dos demais da sala. E que ao invés de compreender e sanar o problema, tendem a categorizar esses educandos como problemáticos.

Com isso, identificamos nos retratos apresentados na narrativa da história de vida do professor universitário Antônio Carlos Cardoso os impactos do processo social e histórico da exclusão/integração/inclusão escolar. O processo socializador e histórico percorrido pela narrativa apresentou-nos uma multiplicidade de princípios, que dispôs de estratégias para manter-se ativo no campo e assim disputar, mesmo em desvantagem, espaços legítimos de posicionamentos, no caso do professor Antônio, no campo da educação, enquanto docente de universidade.

A busca por sentido e as experiências vivenciadas deram ao sujeito a singularidade existencial para compreender-se a si mesmo nas relações sociais e assim buscar a ampliação das possibilidades de melhores condições para si e para seus pares em espaços que historicamente são limitados aos que não herdaram as legitimidades do campo dominante. Uma vez que o reconhecimento de singularidades obrigaria a educação a ser ressignificada em suas bases mais estruturais, e não apenas adaptá-la. Além disso, percebemos que há uma sensível problematização entre o entendimento conceitual e as reais propostas inclusivas. No plano do real significado, o modelo de inclusão escolar ainda é insuficiente para atender efetivamente aos sujeitos que estão enquadrados e dependentes deste movimento.

Apresentamos as bases estruturantes do processo educacional contextualizados com as lacunas e fragilidades do movimento da inclusão educacional de sujeitos surdos no campo educacional. Assim sendo, o sujeito surdo que enquanto agente social tende a ter grandes fragilidades na formação educacional, muitas vezes por conta do modelo educacional que não atende as singularidades necessárias para a formação educacional do processo cognitivo relacionado à surdez, bem como, as barreiras comunicacionais entre as línguas orais e as línguas gestuais.

Tais considerações corroboram com a asseveração de que o modelo educacional hodierno de inclusão exclui. Por consequência, a ação para existir na escola muitas vezes foi traduzida como uma necessidade constante de resiliência. A realidade pós-moderna contém paradoxos que são incompreensíveis nos termos das categorias tradicionais. Entretanto, a inclusão educacional modelada e

sistematizada por estruturas legais, técnicas e políticas públicas consideram que o processo de construção naturalista de um fato social se dá, muitas vezes, quando as experiências das situações escolares são registradas e categorizadas em planilhas que apresentam métricas de norteamientos estratégicos para gestores. Contudo, vários são os dados estatísticos que utilizam de convencimento para a população da necessidade de incluir a todos na escola comum e/ou de demonstração de que a escola atende ao modelo de inclusão satisfatoriamente.

Contrariando isso, os sujeitos surdos por não terem acesso a língua de dominação social e por não terem as devidas acessibilidades no processo educacional, passam por diversas experiências de exclusões. Assim como nos relatou Vasconcelos (2018), o movimento de resistência e resiliência de luta das comunidades de pessoas surdas evidenciou a problemática de sua singularidade. Foi no movimento de resistência que se empoderaram por melhores condições educacionais. Concomitantemente, esses sujeitos por não se adaptarem tendem a ser marginalizados. Um exemplo seria o caso de sujeitos com deficiência que ao serem integrados em escolas comuns sem as devidas garantias de acessibilidade não conseguem muitas vezes, adaptar-se e passam a sofrer barreiras atitudinais.

Uma vez que, o acesso à educação de qualidade tende a dar significativas contribuições e estratégias para que o sujeito tenha empoderamento para ocupar espaços que sem a formação adequada não teria acesso. Para ilustrar, educandos que apresentam singularidades na aprendizagem, em muitos casos, são sujeitos com problemas sem diagnóstico; educandos cegos ou com baixa visão; com deficiência intelectual; surdos; obesos; depressivos; de baixo capital cultural e/ou econômico, entre tantas outras possíveis características. São ignorados em planejamentos, aulas e tarefas escolares, haja vista que os constructos educacionais foram modelados para um padrão predominante de sujeitos que atendem aos princípios de normalidade culturalmente construídos para o processo educacional. O modelo, tal qual como se apresenta na atualidade, obriga aqueles que não são pertencentes do grupo de maior influência social tendem a sentirem dificuldades à adequação da cultura de elite via amoldamento de seus bens culturais.

Nossa tese assumiu que a inclusão deve ser compreendida por uma perspectiva mais ampla, em que o estado afetivo deve ser vivenciado pela experiência do encontro entre sujeitos singulares, ressignificando-os, pela empatia

provocando movimentos sociais pensados pela condição existencial humana. Vemos agora ao sujeito da experiência. A experiência empática é afetiva ao nos possibilitar perceber proeminências de verdades simbólicas estruturadas nos nossos corpos e atitudes.

Nesse sentido, as conjunturas simbólicas são evidenciadas a partir de suas teias, e ao vê-las podemos entender os entrelaces nas concepções das situações sociais. Vivemos num momento histórico de constantes movimentos na luta pelo reconhecimento da pluralidade humana. Ao longo de nossa narrativa chamamos a atenção para as estruturas da métrica de normalização de capitais totais. Os sujeitos que herdaram os elementos componentes do *habitus* que corroboram com a incorporação destes nas suas habilidades e competências tendem a se destacar em espaços de disputas por legitimação do espaço social.

A partir das proposições discorridas, e considerando que o conceito de inclusão socioeducacional se faz mutável quando se evidencia o fator da época histórica em que é retratado social e culturalmente, e que os impactos ilustrados em uma trajetória de vida, de modo geral, podem retratar o processo social e histórico da exclusão/integração/inclusão escolar, foi possível por meio da história de vida nos aproximar da percepção das bases estruturantes do processo educacional, e, assim sendo, ao levarmos em consideração a perspectiva do sujeito “incluído”, que esteve no cerne da questão, percebemos que o modelo da educação, historicamente construído, mesmo com aparentes avanços inclusivistas, não apresenta estruturas de reais adaptações às particularidades da proposta a que se alvitrou, incluir integralmente o sujeito na sociedade a partir de uma escola para todos.

De certo, reforçamos que os sujeitos com deficiência, na maioria dos casos, assumem uma dupla exclusão: além de muitos pertencerem a classes menos favorecidas de capital monetário, ainda apresentam a deficiência que, somada às barreiras atitudinais, negam o acesso aos bens sociais. O olhar para o futuro tampouco pretende anunciar o que virá, mas chamar atenção sobre para onde deveríamos orientar nossas ações. A socialização atual enfrenta a perda de ideais, a ausência de utopia, a falta de sentido. A perda de finalidades faz desaparecer a promessa social ou política de um “futuro melhor”.

A educação, na maioria das vezes exposta nesta tese, foi moldada na postura de responder e não de perguntar. Professores como detentores do saber e coibindo

estudantes de questionarem falas dogmáticas. Porém, a responsabilidade pela relação pedagógica encontra-se no lado do educador, mas, para isso, exige-se a experiência de um encontro entre os seres, a relação Eu e Tu (BUBER, 2009). A experiência empática possibilita uma nova postura atitudinal, pois provoca reorganização nas atitudes escritas nos hábitos que outrora nos conceberam nos planos simbólicos do campo no qual jogamos.

É nesse sentido que nos aproximamos do ser singular da experiência. A experiência é temporal, idiossincrática e finita. A sala de aula é a comunhão de singularidades coexistindo experiências. Contudo, as estruturas de pensamento se dão em estruturas estruturantes que tomam formas orgânicas em defesa de grupos a que se pertence. Aos que se aventuraram na busca do saber, estes aprendem a se solidarizar com as angústias registradas em vivências afetivas de relacionamentos em conexões de subjetividades que coexistem em disposições sociais. É nesse plano circunstancial fortuito que acontece o estado afetivo vivenciado pela relação do incluídor e incluído. Ambos se enxergam enquanto singularidades de uma pluralidade humana. E assim, chegamos na possibilidade de um entendimento mais amplo da inclusão enquanto experiência empática e afetiva.

Considerando que as disposições sociais são traduzidas em campos e esses afetam as orientações das atitudes no entendimento do sujeito sobre si no espaço, e que os *habitus* fazem a manutenção do campo. Como também, à medida que se insere um sujeito (destituído dos capitais específicos e hábitos necessários) nas disposições do campo, há uma relação dialógica entre incluídor(es) e incluído. Ponderando que a humanidade é plural e que os campos tentem apresentar uma aparente métrica de normalidade. Existe, contudo, um movimento de desafetos, em mascaramentos ou exclusões veladas. Essa tendência de mascaramento cria a ilusão de aparente homogeneidade.

Somando a isso, as condições dispostas pela métrica de normalidade foram estruturadas pelo humano dominante (detentor dos compostos de capitais totais). A normalidade aparente é traduzida em planos simbólicos. Tais mediações são expressas enquanto verdades válidas e apresentadas por meio de narrativas construídas em afinidades apresentadas em teias de condicionamentos nas situações sociais. O entendimento dessas conexões impele o sujeito à ação em atitudes. As condutas acontecem à medida em que há uma experiência em jogo (consciente ou não) no campo específico.

Ultimamos que a necessidade de investidura em ampliação de um diálogo mais preciso entre a abordagem teórica e empírica evidenciadas nesta TESE, uma vez que, há outros aspectos que orbitam as estruturas das situações das relações de poder na educação inclusiva que ainda se fazem necessárias serem estudadas. Além disso, é mister investimentos intelectivos para se entender com mais abrangência as relações entre o plano circunstancial do afeto em disposições de singularidades com as experiências de atuação entre o agente incluído e o incluído.

Assim sendo, o entendimento da nossa singularidade existencial nos possibilitou compreender que o humano vive em um mundo de possibilidades, mas, a ignorância sobre as circunstâncias do mesmo é desmedida e inexorável. Tudo é só como poderia ser dadas as condições materiais dessa ocasião. Nessa conjuntura, por meio de um evento circunstancial somos tomados por uma experiência afetiva. E é nesse plano circunstancial que interpretamos as situações expostas pela doxa (*habitus* e campo). Quando uma histerese se torna possível, há ressignificação dos *habitus*. E assim, percebemos o mesmo mundo que vivemos em outra perspectiva. Logo, sem experiência não existe transformação. A empatia é uma experiência singular e rara que nos aflora um deslocamento propositivo por um encontro singular com o outro. Quando existe o movimento dialógico entre incluído e incluído, vivenciado por uma experiência afetiva mediada pela empatia, surge uma, possível, ruptura no paradoxo da inclusão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAMBEN, G. **O aberto**. O homem e o animal. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

ALBERTI, V. **Manual de História Oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. O método nas Ciências Sociais. *In*: ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZ NAJDER, F. (org.). **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1999.

BRASIL. Lei no 13.146, de 6 de julho de 2015. Estatuto da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 7 jul. 2015.

BARTHES, R. **A câmara clara**: nota sobre fotografia. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1984.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa Com Texto, Imagem e Som**. Ed. Vozes, 2018.

BERGAMASCHI, M. A. Memória: entre o oral e o escrito. **História da Educação**, Pelotas, v. 6, n. 11, p. 131-146, 2002. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30603>> Acesso em: 24 ago. 2019.

BOURDIEU, P. F. **Razões Práticas**: Sobre a Teoria Da Ação. Campinas SP. Papiros, 2011.

BOURDIEU, P. F.; CHAMPAGNE, P. **Os excluídos do interior**. *In*: Nogueira, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Pierre Bourdieu**: escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, P. F. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2001.

BOURDIEU, P. F. **A distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: EDUSP, 2017a.

BOURDIEU, P. F.. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007b.

BOURDIEU, P. F. **A reprodução**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BOURDIEU, P. F. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, P. F. **Homo academicus**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2017b.

BOURDIEU, P. F. **Lições da Aula**. Ática, São Paulo, 1995

BOURDIEU, P. F. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

BOURDIEU, P. F. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Editora UFSC, 2013.

BOURDIEU, P. F. **A economia das trocas linguísticas**: o que falar quer dizer. São Paulo: EDUSP, 2008.

BOURDIEU, P. F. **Esboço para uma auto-análise**. Lisboa: Ed. 70, 2005.

BUBER, M. **Eu e Tu**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2009.

BURKE, P. **A Escrita da História**: Novas eruptivas. 3. ed. São Paulo: UNESP, 2009.

CAPOVILLA, F. C. Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 99-116, 2000.

CAPRA, F. **O Ponto de Mutação**. São Paulo: Cultrix, 2006.

CATANI, A. M.. **Vocabulário Bourdieu**. 1. ed. São Paulo: Autêntica Editora, 2017.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisas em ciências humanas e sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

CORCUFF, P. O coletivo ante o desafio do singular: falando sobre *habitus*. In: VISSER, R; JUNQUEIRA, L. (org.). **Dossiê Bernard Lahire**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2017, p. 169-200.

DOCTORS, M. T. A. **Tempos dos tempos**. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2003.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n.24, p. 213-225, 2004.

EIJI, H. **Congresso de Milão**. Cultura Surda. Disponível em:<http://culturasurda.net/congresso-de-milao/>. Acesso em: 18 fev. 2018

FAUSTO, B. **História do Brasil**. 12. ed. São Paulo: Edusp, 2006.

FELIPE, T. A. **LIBRAS em contexto**: curso básico. Brasília: MEC/SEE, 2002.

FOUCAULT, M. **Os anormais**: curso no Collège de France (1974-1975). São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FORD, M. **Os robôs e o futuro do emprego**. São Paulo: Best Business, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FREITAS, M. T. A. Bakhtin e a psicologia. In: FARACO, C. A. *et al.* (org.). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Editora da UFPR, 1996.

GESSER, A. **LIBRAS? Que língua é essa?:** crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.

GOFFMAN, E. **Estigma - Notas Sobre A Manipulação Da Identidade Deteriorada** Tradução: Mathias Lambert. 4. ed. São Paulo: LTC, 2004. Título Original: Stigma – Notes on the Management of Spoiled Identity.

GRENFELL, M. **Pierre Bourdieu - conceitos fundamentais.** Rio de Janeiro: Vozes, 2018.

GROS F. **Desobedecer.** São Paulo: Ubu, 2018.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva.** São Paulo: Vértice, 1990.

HARARI, Y. N. **Sapiens – uma breve história da humanidade.** Rio Grande do Sul: L&PM., 2015.

HORKHEIMER, M. **Eclipse da razão.** São Paulo: Unesp, 2017.

KOSELLECK, R. **Futuro Passado.** Rio de Janeiro: Ed. PUC Rio/Contratempo, 2006.

KOSELLECK, R. Uma história dos conceitos: problemas teóricas e práticas. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992.

KUHN, N. J. *et al.* O *habitus* professoral e a educação especial: percepção dos professores de classe comum e sala de recursos multifuncional. **Rev. Ibero-Americana de Estudos em Educação**, São Paulo, v. 11, n. 3, p. 1198-1220, 2016. DOI: <https://dx.doi.org/10.21723/riaee.v11.n3.7297>. Disponível: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7297/5905>. Acesso em: 20 maio 2019.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas.** 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

LACERDA, C. B. F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 46, p. 68-80, Sept. 1998. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000300007>. Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300007&lng=en&nrm=is. Acesso em: 20 maio 2019.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

LAHIRE, B. **Homem Plural**: os determinantes da ação. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2002

LAHIRE, B. **Retratos Sociológicos**: disposições e variações individuais. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LAHIRE, B. Para uma sociologia em estado vivo. In: VISSER, R; JUNQUEIRA, L. (org.). **Dossiê Bernard Lahire**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2017a.

LAHIRE, B. **Patrimônios de disposições**. In: VISSER, R; JUNQUEIRA, L. (org.). **Dossiê Bernard Lahire**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2017b.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntic, 2015.

LAPLANE, A. F; DOBRANSZKY, E. A. Capital cultural: ensaios de análise inspirados nas ideias de P. Bourdieu. **Horizontes**, Bragança Paulista, v. 20, p. 59-68, jan. /Dez, 2002. Disponível em <https://bibliotecadafilo.files.wordpress.com/2013/10/21-laplane-a-dobranszky-e-capital-cultural-ensaios-de-analise-inspirados-nas-ideias-de-p-bourdieu.pdf>. Acesso em 10 de abril de 2016.

LIMA, F. J.; SILVA, F. T. S. **Barreiras Atitudinais**: obstáculos à pessoa com deficiência na escola. Disponível em:

<http://www.adiron.com.br/site/uploads/File/Barreiras%20Atitudinais.pdf>. Acesso em 14 de junho de 2009.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. Editora Summus, São Paulo, 2006.

MARTINS, L. A. R. **História da educação de pessoas com deficiência: da antiguidade ao início do século XXI**. Campinas, SP: Mercado de letras; Natal, RN: UFRN, 2015.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZ NAJDER, F. **o método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1999.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de história oral**. 4. ed.. São Paulo: Loyola, 2000.

MINAYO, M. C. *et al.* **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

MONTENEGRO, A. **História oral e memória – a cultura popular revisitada**. São Paulo: Contexto, 2010.

FABRIS, E. T. H.; KLEIN, R. R. **Inclusão e Biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

NOGUEIRA, C. M. M. **Limites da explicação em sociologia da educação: considerações a partir de pesquisas sobre o processo de escolha do curso superior**. In: Congresso Brasileiro de Sociologia. 22., 2006, Minas Gerais. Anais (...). Minas Gerais, SBS, 2006..

NOGUEIRA, M. A; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu e a educação**. 2. ed. São Paulo: Autêntica, 2006.

PEREIRA, M. E. **Psicologia Social dos Estereótipos**. São Paulo: E.P.U., 2002.

PERLIN, G. T. T.; STROBEL, K. **Fundamentos da educação de surdos**. Florianópolis: Editora UFSC, 2006.

POLLACK, M. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989.

PORTELLI, A. O que faz a história oral diferente. **Projeto História**, São Paulo, n. 14, p. 25-39, fev. 2002. Disponível em:
<https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/11233/8240>. Acesso em: 26 maio 2019.

QUADROS, R. M. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

QUADROS, R. M. P., G. **Estudos surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RECH, T. L. A inclusão educacional como estratégia biopolítica. In: FABRIS, E. T. H.; KLEIN, R. R. (orgs.). **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

REIS, J. C. **Teoria e história: tempo histórico, história do pensamento histórico ocidental e pensamento brasileiro**. Rio de Janeiro: FGV, 2012.

RIBEIRO, E. N; SIMÕES, J. L; PAIVA, F. S. Inclusão escolar e barreiras atitudinais: um diálogo sob a perspectiva da sociologia de Pierre Bourdieu. **Revista Olh@Res**, São Paulo, v 5, n. 2, 2017.

DOI: <https://doi.org/10.34024/olhares.2017.v5.669>. Disponível em:
<https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/669/252>. Acesso em: 26 maio 2019.

RIBEIRO, E. N.; LIMA, F. J., **Estudo da Comunicabilidade das Imagens: Contribuições para o processo de ensino-aprendizagem na escola inclusiva.** *Revista Brasileira de Tradução Visual*, Rio de Janeiro, v. 3, 2010. Disponível em:
<http://www.rbtv.associadosdainclusao.com.br/index.php/principal/article/view/46>.
acesso em 02 de maio de 2016.

RIBEIRO, E. N. **A imagem na relação de expressão com o texto escrito:** contribuições da áudio-descrição para a aprendizagem de educandos surdos. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

RIBEIRO, E. N; SILVA, G; SANTOS A. **Primeiras aproximações da história dos intérpretes ouvintes em Pernambuco: do comunicador gestual até a profissionalização.** In: Liliane Viera Logman e Tereza Campello. (Org.). *ESTUDOS SURDOS: Novas Perspectivas*. 1ed.Olinda: Livro Rápido - Elógica, 2006, v. 3, p. 40-56.

RORTY, R. **A Filosofia e o espelho da natureza**. 2. ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.

SÁ, N. R. L. **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo: Paulinas, 2006.

SACKS, O. **Vendo Vozes:** uma jornada pelo mundo dos surdos. Rio de Janeiro: Imago, 2010.

SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença**. E se o outro não estivesse aí?. Rio de Janeiro: DP&A, 2009.

SANTAELLA, L.; NOTH, W. **Imagem** - Cognição, Semiótica, Mídia. 4. ed. São Paulo: ILUMINURAS, 2009.

SARDAGNA, H. V. Da institucionalização do anormal à inclusão escolar. *In:* FABRIS, E. T. H.; KLEIN, R. R. (orgs.). **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SESCONETO, C. R; STIEGLER, V. **Educação Inclusiva**. Um olhar para o futuro. v. 3, n. 11. ICPG, 2007.

SETTON, M. G. J.; BERNARD, L. a multiplicidade das condições de socialização e cultura escolar. *In*: REGO, T. C. **Educação, escola e desigualdade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

SILVA, L. M. G. Educação Especial e inclusão escolar sob a perspectiva legal. **Anais** (...) Simpósio de Estado e Políticas - UFU, Uberlândia, 2008.

SOUZA, E. F. **Histórias e memórias da educação em Pernambuco**. Recife: Editora Universitária/UFPE, 2009.

SPINOZA, B. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

STROBEL, K. L. **Surdos: Vestígios Culturais não Registrados na História**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

TAVARES, F. dos S. S. **Educação não inclusiva: a trajetória das barreiras atitudinais nas dissertações de educação do programa de pós-graduação em educação (PPGE/UFPE)**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

TEDESCO, J. C. **El nuevo pacto educativo: educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna**. Madrid, Anaya, 1995.

THALER, R. H. **Misbehaving: A construção da economia comportamental**. Rio de Janeiro: Editora Intrínseca , 2015.

THOMPSON, P. **A Voz do Passado**: história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

VASCONCELOS, N. A. e L. M. L. **Histórias e memórias de lideranças surdas em Pernambuco**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2018

VIGOTSKI, L.S. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

WITHROW, G. J. **O tempo na História**: concepções de tempo da pré-história aos nossos dias. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

ZABALZA, M. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZAMPIERI, M. A. **Professor Ouvinte e Aluno Surdo**: Possibilidades de relação pedagógica na sala de aula com intérprete de Libras–Língua Portuguesa, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, São Paulo, 2006.

APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA

EIXO 1 – CARACTERIZAÇÃO DO SUJEITO DA PESQUISA– PRIMEIROS ELEMENTOS PARA COMPOSIÇÃO DO *HABITUS*.

- **Quebrar o gelo – imaginário do sujeito.**

1. Vamos começar com o agora, como se sente hoje?
2. Como está a sua vida neste momento?
3. O que gosta de fazer no tempo livre?
4. O que mais lhe agrada no seu trabalho?
5. Se não atuasse no que atua, em que gostaria de atuar?
6. Por que não seguiu esse caminho?

- **Elementos descritivos das memórias**

1. Como você se descreveria a você mesmo?
2. Qual a sua idade?
3. Onde nasceu?
4. O que lembra da sua cidade na infância?
5. É casado?
6. Sua esposa é surda ou ouvinte?
7. Tem filhos? Quantos? Algum deles é surdo?
8. Seus filhos sabem Libras?
9. Como é a relação com seus filhos?
10. Como é a comunicação em casa?

EIXO 2 – FAMÍLIA E INFÂNCIA – PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO E CONSTRUÇÃO DOS CAPITAIS SIMBÓLICOS E CULTURAIS

1. Poderia me falar sobre sua família?
2. Qual era a ocupação dos seus pais?
3. Tem irmãos?
4. É o único surdo da família?
5. Como era a relação com os irmãos?
6. Como se comunicavam?
7. Onde moravam?
8. Como era sua casa?
9. Como foi sua infância?
10. E seus amigos de rua e primos?
11. Como foi a descoberta da surdez para sua família?
12. Quando se descobriu que você era surdo?

- **Delimitação do descritivo: capital cultural - a herança familiar na construção do *habitus*.**

1. Como são seus hábitos de leituras? Sente dificuldade em lê em português? Quais as principais dificuldades?
2. Qual a frequência que vai ao cinema? A falta de acessibilidade é um fator que você leva em consideração para frequentar o cinema?

3. Você gosta de artes cênicas? Frequenta o teatro? Quais as principais dificuldades?
4. Qual a frequência que viaja? Quais as principais dificuldades que você encontra ao programar suas férias? Me relate alguma história em alguma viagem que fez.
5. Já saiu do Brasil? Como foram as experiências?

EIXO 3 – CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE, LINGUAGEM E LÍNGUA

1. Como foi seu processo de comunicação em casa?
2. Quando não lhe entendiam como se sentiam? Lembra de algum fato interessante?
3. Quando e onde aprendeu Libras?
4. Como via o português?
5. Como se sentia ao vê os ouvintes conversando?
6. O que mudou na sua vida quando aprendeu a Libras?
7. Quando viu o intérprete de Libras pela primeira vez?
8. Como foi esse contato?
9. Como você entende a atuação do intérprete de Libras?

EIXO 4 – ESCOLARIZAÇÃO – PRIMEIROS ELEMENTOS PARA COMPOSIÇÃO DO CAMPOS E ACESSO À AMPLIAÇÃO DOS CAPITAIS TOTAIS.

1. Como foi o seu primeiro contato com a educação?
2. O que lembra da escola na infância?
3. Como foi a sua chegada na escola? (sugerir álbum de fotografias e buscar memórias)
4. Como foi seu processo de formação escolar? O que lembra das aulas? Dos docentes?
5. Estudava em escola regular? Tinha amigos?
6. Como era a sua relação com os professores?
7. Você se sentia prejudicado nas aulas?
8. Conte-me o que sentia quando estava nas aulas?
9. Pode descrever como era a aulas nas escolas? Entendia os conteúdos?
10. Lembra de alguma história da escola que lhe marcou até hoje?
 - **Provocando informação contextual**
 - 1. Quando você ouviu falar sobre inclusão educacional pela primeira vez?
 - 2. O que você entende por acessibilidade?
 - 3. O que este movimento lhe fez acreditar?
 - 4. O que os outros diziam sobre o movimento de estudar em escolas regulares?

EIXO 5 – FORMAÇÃO PROFISSIONAL – AMPLIAÇÃO DOS CAPITAIS TOTAL E REFLEXOS DA VIOLÊNCIA SIMBÓLICA

1. Como foi a sua formação acadêmica?
2. Quais os maiores obstáculos?
3. Como foi a relação com a instituição?

4. Como foi a relação com os professores?
5. Como foi promovida a acessibilidade?

EIXO 6 – ATUAÇÃO PROFISSIONAL – RELAÇÃO DO *HABITUS* COM OS CAPITAIS TOTAIS NO CAMPO SOCIAL

1. Poderia me falar sobre sua formação profissional?
2. Como e onde começou a trabalhar?
3. Conte-me um pouco sobre sua trajetória profissional.

EIXO 7 - MOVIMENTOS SOCIAIS E DE RESISTÊNCIA – RUPTURAS E CONJETURAS FRENTE À VIOLENCIA SIMBÓLICA DE CAMPOS SOCIAIS

1. Já se sentiu excluído? Isso motivou a lutar por melhores condições de vida?
2. Fale-me sobre sua atuação nos movimentos sociais de luta e resistência da comunidade surda.
3. E no cenário atual como você vê a comunidade de surdos? Quais perspectivas? Como você vê o futuro neste contexto?
4. Você se vê como líder para a comunidade de surdos no seu Estado?
5. Quais as principais atuações que você já fez que acredita que ajudou a mudar a vida de surdos e ouvintes na sociedade que vive?

EIXO 8- IMPACTOS DO EIXO 6 E 7 - Delimitação do descritivo: campo social

● Testando hipóteses

1. Você vem falando das dificuldades que sofreu ao longo de sua história de vida. O processo educacional tende a excluir mais do que preparar os sujeitos surdos por não atender as singularidades das pessoas surdas. Você poderia comentar sobre isso?
2. Mesmo havendo Tradutor e Intérprete de Libras na escola ou universidade isso não garante ou garantiu condições reais para atender suas necessidades de escolarização, você concorda com isso?
3. Como vê as questões da relação do Tradutor e Intérprete de Libras na vida do surdo?

● Do particular para o geral e vice-versa.

1. Na sua experiência, essa experiência de “inclusão excludente” é comum com sujeitos surdos? Sente isso na sua vida? Tem alguma memória sobre algum fato marcante?
2. Fale um pouco dessa experiência. O que você percebe?

● Tomando a postura ingênua – perceber a compreensão do sujeito sobre a perspectiva da temática da pesquisa.

1. Como você descreveria o processo de inclusão social de surdos para alguém que não conhece?
2. Como se identifica com essas dificuldades?

EIXO 9 – PERSPECTIVAS- RELAÇÕES DE PODER E ATUAÇÃO NO CAMPO ACADÊMICO

Projeções

1. Que tipo de professor universitário você gostaria de ser?
2. Acredita que algo impede você de atender seus objetivos?
3. O que pensa sobre o seu futuro profissional?
4. Quais os seus projetos para vida acadêmica? Tem feito? Me conte algum que vê como relevante.
5. Seu ambiente de trabalho respeita sua singularidade?
6. Se sente respeitado e visto tal qual os outros professores do espaço onde atua?
7. Seu trabalho tem o pilar de ensino, pesquisa e extensão. Você tem conseguido atuar nos três pilares?
8. Identifica-se com os três? Prefere algum em especial? Sua escolha é em virtude do que?

EIXO 10 – CONSIDERAÇÕES FINAIS DO SUJEITO

Pensamentos finais

1. Nós discutimos uma porção de assuntos interessantes, há alguma coisa que nós não discutimos?
2. Há algo mais que você gostaria de me dizer?

APÊNDICE B - DADOS DA ENTREVISTA

Tipo: história de vida.

Entrevistador: Ernani Nunes Ribeiro

Sujeito: Antônio Carlos Cardoso

Primeira entrevista

Data: 20 de setembro de 2018.

Horário de início: 17:00

Horário de término: 18:50

Duração: 1h:38min

Segunda entrevista

Data: 27 de setembro de 2018.

Horário de início: 17:00

Horário de término: 17:40

Duração: 00:40 min

Local da entrevista: sala de reunião do centro de educação da UFPE

Instrumento de gravação: tripé, filmadora e celular.

Formato de gravação: mp4

DADOS DO SUJEITO

Nome completo: Antônio Carlos Cardoso

Resumo Biográfico do sujeito:

Especialista em Língua Brasileira de Sinais pela Universidade Salgado de Oliveira - UNIVERSO. Segunda Especialização também em Libras pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Graduação em Letras - Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina. Atualmente é professor de Libras do Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais - DPOE do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE Campus Recife/PE. Atua como Vice-coordenador geral do Núcleo de Acessibilidade (NACE) da Universidade Federal de Pernambuco e atua como Tutor do Curso de Letras/Libras Virtual da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) desde o período de 2013.1 até a presente data. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Libras.

Local e data de nascimento: 07/03/1968 – nascido em Limoeiro e cresceu em Machados Pernambuco, Brasil.

Endereço profissional completo: Universidade Federal de Pernambuco - UFPE,
Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais - DPOE.

Avenida Afonso Olindense, 1513. Várzea. 50810000 - Recife, PE - Brasil

Telefones profissionais: Telefone: (81) 31838559, Fax: (81) 31838545

Profissão atual: Professor Universitário

Profissões anteriores: digitador, instrutor de libras, desenhista eletricista.

APÊNDICE C – MODELO DA AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, SOM DA VOZ, NOME E DADOS CONEXOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE TEORIA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, SOM DA VOZ, NOME E DADOS CONEXOS

Eu, _____, inscrito (a) no CPF sob o nº _____, portador (a) da Carteira de Identidade nº _____, autorizo ao **Doutorando Ernani Nunes Ribeiro, CPF.: 03071513445** [UFPE/CE/PPGEDU], sem quaisquer restrições quanto aos seus efeitos patrimoniais e financeiros, a plena propriedade e os direitos autorais do depoimento de caráter histórico e documental que prestei a tese titulada: **PROFESSOR UNIVERSITÁRIO SURDO: memórias, existência e perspectivas sociais entre os paradoxos da inclusão educacional**. O pesquisador fica responsável por armazenar, dispor na íntegra ou em partes, distribuir, divulgar, reproduzir, transmitir, retransmitir, sem limite de repetições, **a título não exclusivo**, para acesso interno e externo, em meio analógico e/ou digital, **desde que com fins educativos/informativos e/ou técnicos, culturais e/ou institucionais e sem fins lucrativos**, o meu nome, minha imagem (estática ou em movimento), som de minha voz, e o respectivo conteúdo intelectual expresso por meu intermédio e respectivos dados de identificação.

A presente autorização terá validade por prazo indeterminado, a título gratuito, sem quaisquer ônus e sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos autorais, de direitos de imagem, som de voz, ou a qualquer outro.

Recife, _____ de _____ de 2018.

assinatura

APÊNDICE D - AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, SOM DA VOZ, NOME E DADOS CONEXOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE TEORIA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, SOM DA VOZ, NOME E DADOS CONEXOS

Eu, Antonio Carlos Larchese, inscrito (a) no CPF sob o nº 583.248.444-49 portador (a) da Carteira de Identidade nº 3.178.584-SDS/PE, autorizo ao **Doutorando Ernani Nunes Ribeiro, CPF.: 03071513445** [UFPE/CE/PPGEDU], sem quaisquer restrições quanto aos seus efeitos patrimoniais e financeiros, a plena propriedade e os direitos autorais do depoimento de caráter histórico e documental que prestei a tese titulada: **PROFESSOR UNIVERSITÁRIO SURDO: memórias, existência e perspectivas sociais entre os paradoxos da inclusão educacional**. O pesquisador fica responsável por armazenar, dispor na íntegra ou em partes, distribuir, divulgar, reproduzir, transmitir, retransmitir, sem limite de repetições, a título não exclusivo, para acesso interno e externo, em meio analógico e/ou digital, **desde que com fins educativos/informativos e/ou técnicos, culturais e/ou institucionais e sem fins lucrativos, o meu nome, minha imagem (estática ou em movimento), som de minha voz, e o respectivo conteúdo intelectual expresso por meu intermédio e respectivos dados de identificação.**

A presente autorização terá validade por prazo indeterminado, a título gratuito, sem quaisquer ônus e sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos autorais, de direitos de imagem, som de voz, ou a qualquer outro.

Recife, 12 de Maio de 2018.

Antonio Carlos Larchese

assinatura

APÊNDICE F - CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS AUTORAIS SOBRE DEPOIMENTO ORAL/ GESTUAL (EM LIBRAS)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE TEORIA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS AUTORAIS SOBRE DEPOIMENTO ORAL/ GESTUAL (EM LIBRAS)

Pelo Antônio Carlos Louche presente documento, eu,

CPF nº 583.248.444-49, declaro, ceder ao **Doutorando Ernani Nunes Ribeiro, CPF.: 03071513445 [UFPE/CE/PPGEDU]**, sem quaisquer restrições quanto aos seus efeitos patrimoniais e financeiros, a plena propriedade e os direitos autorais do depoimento de caráter histórico e documental que prestei ao projeto de tese titulado: **A INCLUSÃO EDUCACIONAL DE PESSOAS SURDAS - Memórias, resistência e perspectivas sociais.**

O pesquisador fica consequentemente autorizado a utilizar, divulgar e publicar, para fins culturais, o mencionado depoimento no todo ou parte, editado ou não, bem como permitir a terceiros o acesso ao mesmo para fins idênticos, com a única ressalva de sua integridade e indicação da fonte e autor.

Recife, 20 de Setembro de 2018

Antônio Carlos Louche

Assinatura do depoente

Ernani Nunes Ribeiro

Ernani Nunes Ribeiro – Doutorando

Dr. Edilson Fernandes de Souza – Orientador

APÊNDICE G – A EXPERIÊNCIA DE ESCREVER UMA TESE EM EDUCAÇÃO

Seja corajoso, seja curioso, seja determinado, supere as probabilidades. É possível. Stephen Hawking

Ao ler Clarice Lispector certa vez, encontrei uma frase que sempre trago na lembrança, *“Eu não sou promíscua. Mas sou caleidoscópica: fascinam-me as minhas mutações faiscantes que aqui caleidoscopicamente registro”*. É caleidoscopicamente que registro este relato das minhas experiências formativas escritas nas entrelinhas dessa tese.

Fui criado em religião de matriz judaico-cristã com viés apocalíptica. Herdei de meus pais e avós os ensinamentos desta religiosidade desde a infância. Convivia com a insistente mensagem da proximidade do fim da atual compreensão de realidade ocasionada pela iminente vinda de um possível *armagedom*. Isso me atemorizava constantemente. Fui doutrinado com muita disciplina para manter o foco no novo mundo. Minha mente e o corpo eram severamente disciplinados quanto as permissões do pensar e do agir.

Com tal perspectiva de mundo, a minha formação escolar percorreu a vida sem muitos palcos dramáticos. Sempre fui o *“aluno”* mediano que concluía as disciplinas sem dar muito trabalho aos professores. Porém, foi no ensino médio que me deparei com um estranhamento na escola. Havia um colega surdo na sala de aula. Nessa época, em meados dos anos 90, as políticas de acessibilidade na educação não eram efetivas e poucas estratégias eram usadas para atender as necessidades linguísticas e pedagógicas desse colega.

O contato com o colega surdo me levou ao conhecimento da Língua de Sinais. Aos poucos, os sinais foram se tornando língua em minha mente e a comunicação começava a se tornar efetiva. Nessa mesma época descobri que um dos templos da religião que pertencia tinha um espaço para falantes de Libras. Senti-me motivado e aos poucos estava atuando de forma efetiva com esse grupo. Com a fluência da Libras em uma época que os espaços de atuação profissional eram escassos, comecei a atuar como Intérprete de Libras em eventos sociais e posteriormente na educação.

Concomitantemente, comecei a buscar leituras que saíam das orientações da religião. Curioso, me deparei com Sartre, Nietzsche, Freud e a partir deles surgiram perguntas sobre o estar no mundo. Queria ampliar minhas reflexões para atuar melhor nos espaços em que trabalhava. As constantes leituras me convidavam a latentes questionamentos existenciais. As religiões tendem a não gostar de olhares críticos sobre a tradição que as legitimam.

O questionamento mais efervescente aconteceu ao observar que os filhos dos membros da religiosidade que eram providos de bens capitais, sobretudo o monetário, começaram a entrar nas universidades. Podiam cursar formações de afinamento reflexivo. Quanto a mim, filho da classe popular, sempre me orientavam a formação técnica. Rompi com as orientações e comecei a estudar livremente, no princípio pouco entendia sobre as leituras, mas o pouco que fazia sentido, despertava-me mais questionamentos.

Deixei de buscar as respostas no transcendente e de viver à espera do futuro prometido. Comecei buscar a experiência da vida no presente. Passei a perceber as pessoas na própria condição humana. Por questionar constantemente os dogmas da religião, fui convidado a deixá-la. Neste contexto, eu atuava como Intérprete de Libras em escolas públicas e privadas, e notava como a estrutura de ensino compreende as singularidades. A escola é um espaço de angústias para quem não se enquadra à métrica de normalidade. Motivado em ampliar a compreensão dessas angústias dei início ao curso de graduação em história.

Durante a graduação, trabalhava enquanto Intérprete de Libras. Consegui assim custear a formação e ao mesmo tempo tinha acesso a leituras privilegiadas sobre a escola, os educandos e como a educação compreende as singularidades. Era impactante passar o dia nas escolas e a noite estudar como atuar nessas mesmas escolas. Via ali um ciclo que não apresentava elementos de ruptura.

Durante a formação de professor não havia espaço para diálogo com a temática da diversidade ou mesmo das singularidades que estão invisibilizadas nas escolas. Esse conteúdo simplesmente não existia. Éramos formados para uma escola que de fato não existia. Logo após a conclusão da graduação, dei início a uma especialização em história das artes e da religião. Uma vez que estudava a relação entre as imagens e a aprendizagem, no curso de licenciatura em história, queria dar continuidade aos estudos. Foi nesse contexto que conheci o professor Edson Silva (UFPE), que pacientemente escutou-me contar a minha história de vida

durante uma viagem para conhecer o povo Xukuru na cidade de Pesqueira - PE. Paternalmente, me orientou para pensar em perspectivas mais amplas sobre as possibilidades da busca do conhecimento. Semanas após essa conversa, o professor Dr. Edson Silva me apresenta ao professor Dr. Francisco Lima, pesquisador da Educação Inclusiva da UFPE.

Em 2008, Francisco Lima estava desenvolvendo pesquisas e estudos sobre acessibilidade comunicacional e nessa perspectiva afinava seus estudos com a temática da audiodescrição. Neste contexto ele dá início a um curso de extensão para ensinar a técnica da audiodescrição para um grupo de 20 pessoas. Inscrevi-me e comecei a estudar o recurso de traduzir em palavras as imagens. A audiodescrição é uma ferramenta tradutória que contribui na eliminação de barreiras comunicacionais no âmbito das imagens, estáticas e dinâmicas. Contribuindo para pessoas com deficiências visual e baixa visão poderem ter acesso às experiências visuais apresentadas constantemente em nossas relações sociais cotidianas.

Prestei seleção do Mestrado em Educação no CE/UFPE. Fui aprovado e dei início a uma pesquisa que faria a junção de três elementos: tradução, imagens e Libras. Na pesquisa me propus verificar a compreensão das imagens e dos textos escritos vinculados em livros didáticos para acessibilidade de estudantes surdos. Busquei compreender como a audiodescrição poderia contribuir para o processo de ensino e aprendizagem de educandos surdos inseridos em escolas comuns, e sua trajetória educacional e social. Entre os resultados apresentados na dissertação, defendo que a audiodescrição poderá oferecer a todos os educandos – inclusive estudantes surdos – melhores condições no processo de aprendizado. Conclui o mestrado em 2011. Neste momento estava atuando enquanto professor de Libras em várias faculdades privadas e como audiodescritor de eventos diversos. A pesquisa de mestrado me apresentou um leque de possibilidades de atuação.

Em 2014, prestei concurso para professor efetivo da UFPE e passei a trabalhar no Centro Acadêmico de Vitória. Logo que assumi o cargo de professor efetivo fui convidado para compor a equipe do Núcleo de Acessibilidade. A gestão e as políticas públicas fariam parte do meu cotidiano a partir de então.

Comecei a me perguntar quais os elementos proeminentes do processo social e histórico de inclusão educacional impactaram as histórias de vida? A pergunta da tese! O doutorado! Não importa a origem ou a história de vida que carrega consigo o sujeito. Não importa se o sujeito, mesmo na juventude tenha que

trabalhar para obter capital monetário para suprir as necessidades de existência. Não importa se o sujeito percorre maratonas diárias em caminhos tortuosos. O fator em questão está no entendimento que na maioria dos modelos educacionais são os sujeitos, independente de suas singularidades, que tendem a se adequar às estruturas didático-pedagógicas para que possam ser educados.

Em 2018 dei início à pesquisa do doutorado em educação na UFPE/CE com a orientação do professor Dr. Edilson Souza. Na primeira orientação, com paciente escuta e um olhar acolhedor, me escutou e com a vasta experiência de pesquisa fez sugestões e aconselhou para um caminho frutífero de saberes. Edilson me diz a máxima: “escute um professor surdo e com a história de vida dele, aprenda! “

No curso de doutorado, a disciplina seminário de tese ministrada pelo professor Alexandre Simão (UFPE/CE) propôs acesso a um texto do Agamben (2009), O ABERTO que faz referência sobre ao carrapato. Conta que Uexküll fez experimentos em laboratório, utilizando membranas artificiais preenchidas com diversos tipos de líquidos, que mostraram que “o carrapato é absolutamente desprovido do sentido do paladar: ele absorve qualquer líquido que esteja na temperatura adequada, isto é, os 37 graus correspondentes à temperatura dos mamíferos. Seja como for, o banquete de sangue do carrapato é também seu festim fúnebre, porque não lhe resta mais nada a fazer a não ser deixar-se cair ao solo, depositar os ovos e morrer” (p. 75-76). Esta informação, me veio de forma avassaladora em meio a aula, desde a primeira vez que a ouvi. Me fez pensar seriamente sobre a existência. Estamos caminhando para uma jornada sem sentido da experiência da existência?

Em 2019 cursando uma disciplina sobre espiritualidade ofertada pelo professor Alexandre Simão (UFPE/CE), lembrei do carrapato, vejo estruturas midiáticas e redes sociais mantendo nossa consciência aprisionada dentro de uma vivência limitada de sentido. Meu encontro com as reflexões sobre a biopolítica, a cosmopolítica e o budismo, me permitiram confrontar o meu estar no mundo, bem como, o senti-me no mundo, de como muitas vezes, me angustia ao ver as pessoas em minha volta conectadas e focadas em atividades puramente pragmáticas, como me angustia o anestesiamiento de sentido que tem tomado conta de tudo. Conviver consigo mesmo nessa condição é um trabalho árduo! A consciência lógica começa a me fazer pensar sobre o caleidoscópio de verdades e mentiras vendidas por toda nossa história, e a forte influência hipnótica social, de seguir sempre a maioria,

muitas vezes, de forma muito sedutora, força a abrir mão da capacidade de tomar decisões pelo justo, pelo coerente. Refletir sobre isso, me fez revisitar as percepções de como vejo, vivo e me relaciono em sociedade.

Dou início à escrita da tese. O momento de grande introspecção. Solidão. Ostracismo. Inseguranças nas escolhas das palavras. As certezas sendo revisitadas. As perguntas estavam mais focadas sobre o eu no mundo do que no mundo em si. Foi nesse contexto que frente a grandes reflexões sobre a realidade, o humano, a relação afetiva com o outro, que apareceu um convite a revisitar minha espiritualidade. A disciplina nos convidou para duas experiências, visitar o NEINFA (Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis), no coque, e o Centro de Estudos Budistas. Fui honrar as visitas e disposto a sentir e não a racionalizar. Queria a plenitude da vivência dessas experiências. A experiência do NEINFA, começou de forma acolhedora pelos membros. Mas as provocações visuais me remeteram instantaneamente à minha formação religiosa disciplinar da permissão. O caleidoscópio de imagens e formas simbólicas me causaram estranhamento.

O ritual, diferente de todas as minhas vivências me provocou um emaranhado de sensações, mas no predomínio dessas estava a curiosidade, o que sentem, os sentem conexão nessa expressão de espiritualidade? De fato, a liberdade do corpo em movimento, o ritmo, o som, a alegria de se estar ali, me dizia que naquele instante eu via o sagrado. Visitei o CEBB em uma tarde de silêncio, fui convidado a me juntar e compartilhar a mesma experiência. Como tenho hábito de caminhar sozinho para ouvir o pensamento e organizar as ideias, estar sentado em silêncio me causou um estranhamento de deslocamento. Meu corpo me pedia para caminhar, para sair, senti meu corpo pensando. O pensar gritava no silêncio do estar presente no instante daquele momento. Fiquei e depois de um tempo, que nem sei quanto tempo foi, o tempo me deixou em paz. A experiência de um instante foi consumada. E foi assim, em uma teia de encontros fortuitos, que me aproximei do entendimento de afeto, experiência e existência.

No mergulho na escrita da tese, mergulhei em mim mesmo. Na minha história, nas minhas memórias, nos livros esquecidos. Encontrei imagens, sons, pessoas que estavam esquecidas. Foi nesse mergulho de subjetividades e silêncios, entre madrugadas e auroras, que escutei falas das memórias esquecidas e orientações sobre como e por onde percorrer por teorias e ideias para traduzir os dados em elementos compreensíveis para uma leitura sobre as situações. Os

encontros com Edilson, Simões, Norma, Alexandre, Adriana, Bourdieu, Nietzsche, Antônio, Edson, Francisco, Bernard e tantos outros me levaram a esta tese. Respondo à pergunta que me propus a investigar. E saio com uma constelação de reflexões sobre potenciais questionamentos a partir deste estudo.

Herdei da tese algo maior. Uma experiência de aprendizado de aproximação com o outro e assim respeitar sua expressão singular de existência. Mais uma vez, Agamben (2009) me chamou um pensamento sobre o: tédio profundo, que dialogando com Heidegger, nos relata sobre o ser-deixado-vazio, o abandono no vazio e o tédio profundo. Para os que alcançam em alguma medida a liberdade da razão, mesmo nauseado, estes devem se sentir como um andarilho sobre a Terra, e não um viajante que se dirige a uma meta final. Encontrei sentido em existir na Terra, no hoje, com as pessoas do instante, dos encontros fortuitos da vida. Encaro de frente o tédio profundo, este que aparece como o operador metafísico no qual se dá a passagem da pobreza de mundo ao mundo de sentido, do ambiente animal ao mundo humano simbólico. Esse sentir que me fez compreender melhor a questão da antropogênese, o tornar-se *Da-sein* do vivente homem.

Vivendo constantemente provocado com o entendimento contemporâneo da necessidade da falta de tempo para pensar com tranquilidade, ao meu redor as pessoas não mais ponderarem as suas opiniões divergentes, contentam-se, na maioria das vezes, em apenas odiar o diferente. As tecnologias que nos conectam em redes sociais nos aceleraram a vida e o pensar, o olhar sobre a realidade, o olhar sobre nós mesmo, vejo constantemente meus pares seduzidos a proferir julgamentos parciais sobre a vida e a sociedade.

Por fim, novamente invoco a Clarice ao concordar que assim como ela, não sou promíscuo! Sou caleidoscópico e caledoscopicamente vivo minhas constantes mutações. Entendo que todos aqueles que se permitem deixar ser faiscados pela arte sentirão palpitações de pensamentos latentes, que nos gritam: viver já não basta! É preciso ter a lucidez da existência fugaz e limitada. A experiência finita, essa que te rasga a entranha da alma e te faz suspirar o ardor das vísceras ao te confrontar no espelho do tempo.

O conhecimento é esse ácido que lentamente vai corroendo tuas certezas ... te deixa no vazio da estranheza... te modifica, tira mais do que oferece em troca. Te apresenta a solidão. Essa vil persona, que por um beijo, usei num instante de sexo acreditar que seria amor verdadeiro, me retribuiu com o mais vil dos presentes, a

dúvida. Que a dúvida, sempre fecunda, me possibilite constantes encontros afetivos de avassaladoras experiências existenciais!