



OLHARES

REVISTA DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - UNIFESP

HISTÓRIA DE UM PROFESSOR UNIVERSITÁRIO SURDO: violências simbólicas na inclusão/exclusão educacional

HISTORIA DE UN PROFESOR UNIVERSITARIO SORDO: la violencia
simbólica en la inclusión/exclusión educativa

STORY OF A DEAF UNIVERSITY PROFESSOR: symbolic violence in
educational inclusion/exclusion

Ernani Nunes Ribeiro

Universidade Federal de Pernambuco

ernani.ribeiro@ufpe.br

Resumo: A escola pública ou privada nunca atendeu ao plural das singularidades humanas para além das dominantes. Tal panorama contextualiza o tema de uma educação que é intitulada de inclusiva, mas constituída de uma estrutura deveras excludente. Ao que se denomina exclusão/excludente, essa problemática se amplia sob a ótica das violências simbólicas, cujos impactos serão vistos na narrativa de vida de um professor universitário surdo. A análise empírica de seu percurso motivou este estudo, cujo objetivo geral é analisar as estratégias de resistências e de enfrentamento do paradoxo dessa inclusão/excludente educacional. A pesquisa foi estruturada com abordagem qualitativa, social e histórica, com objetivo específico de estudar o humano como unidade de corpo/mente e ser biológico/social, membro da espécie humana e agente participante do processo histórico. As narrativas apresentadas pelo sujeito do estudo, ao longo das diversas entrevistas – as quais foram utilizadas como instrumento de coleta de dados –, descrevem acontecimentos marcados nas próprias vivências. Como resultado, foi evidenciado que a atuação social como sujeito pai, professor, marido e demais papéis sociais que constituem sua pluralidade como sujeito, bem como os espaços percorridos por ele expressos nas suas percepções sobre o mundo e como este lhe faz compreender a si mesmo tornam patente a necessidade de combate à ruptura de padrões socioculturais estabelecidos e estruturados quanto à métrica de normalidade hegemônica, pois o plano simbólico transfigura o uso de vários tipos de capital.

Palavras-chave: Conceitos Sociológicos de Educação. Educação Inclusiva. Valorização das Diferenças

Resumen: Las escuelas públicas o privadas nunca han atendido el plural de singularidades humanas más allá de las dominantes. Este panorama contextualiza el tema de una educación que se llama inclusiva, pero que consta de una estructura verdaderamente excluyente. Lo que se llama exclusión/exclusión, este problema se expande desde la perspectiva de la violencia



simbólica, cuyos impactos se verán en la narrativa de vida de un profesor universitario sordo. El análisis empírico de su trayectoria motivó este estudio, cuyo objetivo es analizar las estrategias de resistencia y afrontamiento de la paradoja de esta inclusión/exclusión educativa. La investigación se estructuró con un enfoque cualitativo, social e histórico, con el objetivo específico de estudiar al ser humano como unidad de cuerpo/mente y ser biológico/social, miembro de la especie humana y agente participante en el proceso histórico. Las narrativas presentadas por el sujeto de estudio describen acontecimientos marcados en sus propias vivencias. Como resultado, la pluralidad de este sujeto y los espacios recorridos expresados en las percepciones sobre el mundo y cómo éste le hace entenderse a sí mismo dejan clara la necesidad de combatir la ruptura de patrones socioculturales establecidos y estructurados según la métrica de la normalidad hegemónica, en la medida que el plano simbólico transfigura el uso de diversos tipos de capital.

Palabras clave: Conceptos sociológicos de la educación. Educación inclusiva. Valorar las diferencias.

Abstract: Neither public nor private schools have ever addressed the plurality of human singularities beyond the dominant ones. This panorama contextualizes the theme of an education that is called inclusive, but is constituted by a structure that is truly exclusionary. What is called exclusion/exclusionary, this problem is expanded under the perspective of symbolic violence, whose impacts will be seen in the life narrative of a deaf university professor. The empirical analysis of his path motivated this study, whose objective is to analyze the strategies of resistance and confrontation of the paradox of this educational inclusion/exclusionary. The research was structured with a qualitative, social and historical approach, with the specific objective of studying the human as a unit of body/mind and biological/social being, a member of the human species and an agent participating in the historical process. The narratives presented by the study subject describe events marked by his own experiences. As a result, the plurality of this subject and the spaces traversed expressed in the perceptions about the world and how this makes him understand himself make clear the need for combating the rupture of established and structured sociocultural patterns regarding the metric of hegemonic normality, as the symbolic plane transfigures the use of various types of capital.

Keywords: Sociological Concepts of Education. Inclusive Education. Valuing Differences.

Introdução

A escola não teve, no cerne histórico estruturante, a perspectiva de atender à pluralidade das singularidades humanas, mas sim à padronização de grupos socialmente dominantes (BOURDIEU, 2017; FAUSTO, 2006; GOFFMAN, 2004; LAHIRE, 1997). Com isso, surgiu o problema desta pesquisa: quais 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? Este estudo teve por objetivo analisar o paradoxo da inclusão/excludente educacional de pessoas surdas, a partir da análise empírica com um professor universitário e seu percurso de vida, que, tardivamente, aprendeu a língua de sinais.

As estruturas das relações socioculturais são naturalizadas ao se



modelarem as teias de interações (CATANI, 2017; BOURDIEU, 2017a). Compreende-se, assim, que é nas experiências da empiria que tendemos a naturalizar ações sociais, inclusive nas relações de poder em determinado campo de produção sociocultural e econômico a partir das linguagens, das estruturas simbólicas e das referências dos atores sociais em atuações (BOURDIEU, 1992).

“Campo” é um universo social, com propriedades bem definidas, e legitimado, disputado e articulado em estratégias para a dominação de campos sociais mais diferenciados (BOURDIEU, 2007). Já o habitus pode estar vinculado tanto a um “grupo” quanto a um “indivíduo” (BOURDIEU, 1998). As autoridades simbólicas discutidas nesta pesquisa também refletem especificamente os capitais totais (cultural, econômico, social, político, linguístico e corporal), perpassando por um conjunto de disposições atitudinais explicáveis, visto que são socialmente construídos e absorvidos no plano da subjetividade inconsciente como habitus (BOURDIEU, 2013).

Dados os conceitos, a pretensa neutralidade da escola nada mais é do que a legitimação de valores próprios das camadas privilegiadas, herdeiras de capitais totais e de posições estratégicas em campos de empoderamento e de dominância. A escola, como espaço de formação e distribuição de capitais culturais, exige do indivíduo não apenas conteúdos considerados legítimos, mas também comportamentos e experiências unicamente obtidos por um grupo social herdeiro de privilégios (BOURDIEU, 2017). Determinados conhecimentos, reações e até comportamentos, diante do “aprender”, são próprios de uma camada social que detém o domínio de um tipo específico de linguagem (BOURDIEU, 2008). Para o autor, a educação formal é naturalizada para os indivíduos familiarizados com as exigências da escola, desde a infância.

Numa perspectiva histórica, Saviani (2007) afirmou que a educação brasileira não construiu sistema de ideias para a equidade, mas sim modelos excludentes, negando aos sujeitos empobrecidos de capitais totais o direito de acesso tanto ao conhecimento e às reflexões mais complexas sobre a realidade do “EU” perante o mundo quanto ao autoquestionamento diante das verdades afirmadas como validadas e naturalizadas. Igualmente, os discentes são ajustados em padrões didáticos na perspectiva de sujeitos aprendentes e detentores de capitais totais (BOURDIEU, 2005). Assim, tal modelo não considera, nas bases estruturais, a singularidade da pessoa com deficiência, como o tempo de aprendizagem e as tecnologias assistivas de que necessitam, desatenção essa que se constitui como desrespeito às normas legais e que, por estarem naturalizadas, são vistas como práticas violentas ao direito de aprender desses estudantes. (GOFFMAN, 2004; MANTOAN, 2003, 2006; MAZZOTTA, 2011; RECH, 2013; SETTON, 2011). A ideia de ilusão naturalizada pode ser retomada nesse contexto, pois a empiria justifica naturalmente ações imanentes à situação social



(BOURDIEU, 2017). Bourdieu (2007b) denunciou que as naturalizações das ações sociais são respondidas pelo próprio complexo processo de socialização.

Considerando o afirmado pelo autor supracitado, o sujeito surdo apresenta uma avultosa desvantagem no processo educacional por não ter apropriação linguística na primeira infância, diferentemente das ouvintes. A criança surda, comumente, por não ter pais surdos ou familiares falantes de línguas gestuais, adquire tarde a língua materna (SÁ, 2006; PERLI, STROBEL, 2006; QUADROS, 2004, 2007; SACKS, 2010). Quadros (2004) corroborou algumas reflexões sobre a escolarização de sujeitos surdos, apontando que muitas são as crianças, principalmente as de baixo capital monetário, indo à escola com 4 ou 5 anos de idade sem o desenvolvimento natural da língua materna e com apenas o uso da pantomima, extraídos do convívio familiar e com poucas abstrações.

Assim, muitos sujeitos surdos, ao chegarem às escolas – majoritariamente, sem as devidas adaptabilidades pedagógicas –, são inseridos em salas comuns, às vezes, com intérpretes. As pesquisas da Strobell (2006) e da Vasconcelos (2018) ratificam nossas reflexões ao ampliar o entendimento de que a escola com vista à inclusão escolar, ao colocar surdos em uma mesma sala com maioria de falantes de língua oral, dissimula o processo de inclusão. Essa situação impele-nos a pensar não só sobre o processo de formação docente, mas também sobre toda a estrutura educacional, fazendo parte do princípio da audição, comumente, e da oralização, por predominância social.

Conhecendo os percursos dos educandos surdos, entendemos de qual maneira o uso de línguas orais e a negação de recursos visuais no processo de ensino-aprendizagem dificultaram o pleno desenvolvimento desses sujeitos e o integral uso das competências apresentadas na formação escolar, prejudicando o itinerário de vida social (SÁ, 2006; PERLI, STROBEL, 2006; QUADROS, 2004, 2007; SACKS, 2010). Consoante a Bourdieu (2011), a objetivação somente pode ser realizada com as ferramentas da própria teoria do espaço social e dos campos. Nesse contexto, nas entrelinhas do processo inclusivista, estão as estruturas da técnica assistiva, as quais consistem em uma ampla base de tecnologias humanas, digitais e técnicas desenvolvidas por séculos, aprimoradas com estudos e pesquisas, para ofertar aos sujeitos com necessidades educacionais específicas melhor condições de viverem as experiências existenciais.

Desde a década de 1980 no Brasil, ocorreram constantes mudanças no acesso e na ressignificação de espaços legítimos de dominação. As mobilizações sociais, por vezes, provocaram a quebra da naturalização das ações, afastando da sociedade a responsabilidade de seus atos (BOURDIEU, 2017; FAUSTO, 2006; GOFFMAN, 2004; LAHIRE, 1997). O sujeito, não conhecendo o jogo, não tem chances de jogar. Logo, os sujeitos dominados ou são peças do jogo dos dominantes ou se empoderam para serem resistência em mobilizações de



ressignificação social (BOURDIEU, 2008). As formas simbólicas são os princípios da construção da realidade social. Por isso, “Os agentes sociais não são simplesmente partículas movidas por forças físicas, são também agentes conchedores que portam estruturas cognitivas (BOURDIEU, 2017).

Lahire (2017), um crítico e admirador do pensamento de Bourdieu, contribuiu ao ampliar a compreensão da teoria do habitus, buscando compreender não só os processos de construção das disposições relativas ao capital cultural, como também possibilidades e condições de uso tanto do recurso das experiências de socialização de grupos populares quanto dos subsídios de desigualdade (LAHIRE, 2017). O autor discutiu um sistema de estratégias, de valores e de disposições socializados nos atores familiares e escolares cujo cenário de atuação suscita, nos indivíduos, a construção de uma atitude dócil e de reconhecimento frente às práticas educativas.

As disposições assimiladas pelos agentes no decorrer das vidas são mutáveis, e novos quadros de socialização 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, promovendo experiências de projeção do indivíduo a alguma prática. Todavia Lahire (2002) enfatizou 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 ele. Para preencher essa lacuna, complementamos nossa abordagem propositiva com informações macrossociológicas e históricas, possibilitando um diálogo com as evidências coletadas na narrativa registrada na entrevista.

Metodologia

Nossa pesquisa foi estruturada com abordagem qualitativa, a qual possibilitou uma sistematização como forma de exemplificar diversos aspectos (MAZZOTTI, 1999). Para o autor, a abordagem social e histórica enfoca métodos para estudar o ser humano como unidade de corpo/mente e ser biológico/social, membro da espécie humana e agente participante do processo histórico. A memória coletiva é um fenômeno construído pela força de fatores externos circunstanciando um determinado grupo e marcando a identidade. Por isso, há protocolos de atividades pré e pós-gravação das entrevistas. Exigindo, primeiramente, o estudo e a busca de informações, preparando os roteiros para o encontro (MONTENEGRO, 2010; ALBERTI, 2005; LAHIRE, 2004). Sobre as situações sociais, Lahire (2017) alertou que a 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.

A aproximação com o agente social (LAHIRE, 1997) contribuiu para pensar uma escala individual. Ressaltamos que não pretendemos abordar uma sociologia do desígnio metodológico individualista, mas dialogar com a história de vida, evidenciando as transformações vivenciadas em perspectivas individuais. As narrativas registradas pelo agente professor universitário surdo possibilitaram entender tanto os impactos do modelo da métrica normalista dos capitais totais quanto o habitus dos herdeiros dos dominantes da tradição educacional diante dos paradoxos históricos registrados nos modelos educacionais evoluídos até o entendimento de inclusão socioeducacional.

Participantes

Foi escolhido o professor Antônio Cardoso, docente no Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco por atender aos seguintes critérios: ser pessoa surda falante da Libras como primeira língua (L1); ter adquirido a língua após os 6 anos de idade; filho 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 cursado pós-graduação; ser professor efetivo em Universidade Federal; atuar com ensino, pesquisa e extensão; ter participado de movimentos sociais e de resistência pela comunidade surda; ter frequentado a associação de surdos em Pernambuco (ASSPE); e ser representatividade de diferentes segmentos sociais. As narrativas das memórias do entrevistado possibilitaram compreender que a história de vida contribui para que, a partir da percepção dele, aproximemo-nos de outra perspectiva do processo de inclusão social e educacional.

Instrumentos

Foi construído um roteiro de entrevistas que nos orientou o registro da narrativa. Além disso, seguindo a orientação de Thompson (2008), foram levados diversos auxílios para a memória, tais como: um velho recorte de jornal ou um guia das ruas do lugar que podem ser úteis. 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. 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.

Procedimentos

As entrevistas ocorreram no mês de setembro de 2018, na sala de reuniões do Centro de Educação da UFPE. Como o sujeito da pesquisa é falante de língua de sinais, foi necessário somar ao procedimento de transcrição o processo tradutório da Libras para o Português. No procedimento, tivemos o maior cuidado em manter a fidelidade narrativa em nível semântico. As transcrições foram roteirizadas para dar sentido às sequências de acontecimentos. Fizemos os ajustes e organizamos a narrativa para trazer fluidez à leitura. Tomamos as devidas cautelas para não alterar o sentido das informações, mas agrupar as ideias em ordem temporal crescente, do nascimento até a atualidade, sem fugir dos contextos expostos na narrativa construída pelo entrevistado (MONTENEGRO, 2010; ALBERTI, 2005; LAHIRE, 2004). A narrativa foi apresentada a partir de cinco retratos sócio-históricos: família e infância; escolarização; formação profissional e atuação profissional; movimentos sociais e resistência; atuação docente universitária e perspectivas sobre a inclusão educacional.

Nossa expectativa era 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.

A história de vida de Antônio Carlos Cardoso

Antônio Carlos Cardoso é reconhecido pela liderança na comunidade de pessoas surdas em Pernambuco desde a década de 1990, colaborando como ativista para o empoderamento e melhor condições de vida, na defesa da comunidade surda, com a Associação de Surdos de Pernambuco (ASSPE). É graduado em Letras-Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em 2012, e Mestre em Educação pela UFPE, Campus Recife, em 2021. Atua como Professor de Língua Brasileira de Sinais-Libras desde agosto de 2014, na UFPE. Tem realizado trabalhos acadêmicos no Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Surdez e Educação de Surdos - GEPESES no Centro de Educação da UFPE, desde outubro de 2014. As narrativas registradas do professor servem de guia para um mergulho na perspectiva do entrevistado, propondo, assim, ao/à leitor/a uma experiência de alteridade. Visitaremos as memórias do convívio familiar e recordações da infância; o processo de escolarização, narrativas sobre os



docentes e amigos. O docente relatou que as experiências vivenciadas – contrastadas com o sentimento de medo, solidão e exclusão social – foram motivadoras para resistir e mobilizar-se por melhores condições de vida.

Retratos da família

Nascido em março de 1968, filho de Irene Neves Cardoso, dona de casa, e de Plínio Matias Cardoso, Policial Militar (PM), caçula de três irmãos - Ângela (primogênita), Rosangela e Luiz Carlos -, o entrevistado, embora viajasse constantemente por questões profissionais paternas, viveu parte significativa da infância na pequena cidade de Machados, situada na Zona da Mata Norte de Pernambuco. Um pouco mais velho, a família se mudou para a cidade de Limoeiro.

Antônio relatou uma infância solitária e isolada pelas barreiras comunicacionais, já que, até na escola, poucos se esforçavam para interagir com ele por não saberem falar em Libras. Para uma criança e um jovem, tal barreira constituía-se como uma violência não só linguística, mas também social e simbólica de relação de exclusão, já que enraizava no seu inconsciente que era ele o diferente (BOURDIEU, 2017). A irmã Ângela, também surda, foi precocemente estimulada pelos pais a oralizar, desenvolvendo o processo comunicativo orofacial. Assim, ao perceberem a surdez já no nascimento, os pais de Antônio deduziram que ele também poderia aprender a oralizar. A despeito das expectativas, isso não ocorreu. Até os 12 anos, o entrevistado esteve sem acesso a qualquer língua. Sobre a situação, afirmou:

(...) 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 (RIBEIRO, 2018, p.102).

Antônio, com a face pensativa, relatou que a falta de comunicação familiar com a pessoa surda, decorrente da inexistência de informações sobre as especificidades educacionais, provocou sofrimentos, principalmente o sentimento de solidão. Mesmo com as dificuldades vivenciadas na comunicação com o seio familiar, explicou que, com as duas irmãs, ainda consegue interagir, porém, com



o irmão, há um hiato da infância. Antônio, em meio a pensamentos solitários, afirmava que observava as pessoas conversando oralmente, mas não havia percebido a surdez. “Devido às provocações que eu sofria, pensava que tinha problemas na língua, por não falar igual aos outros e, por isso, não relatei a fala à surdez, pois via minha irmã oralizando e achava normal” (RIBEIRO, 2018, p. 154).

A Família Cardoso dispunha de baixos capitais monetários, e a cidade de Machados não apresentava grandes investimentos sociais na área de saúde e educação. Os espaços acessíveis eram inexistentes, e a expectativa de crescimento social, improvável. A ausência de conhecimentos e orientação sobre as singularidades de pessoas surdas propiciam atrasos no processo formativo educacional. Com essas situações, os repertórios de capitais culturais tendem a se tornar insuficientes para o processo de profissionalização.

Em Limoeiro, durante visita, um tio, percebendo as circunstâncias em que Antônio vivia, convenceu sobre a urgência de uma formação educacional adequada para a singularidade educativa do sobrinho. Havia de ser um espaço financeiramente acessível, pois os pais não tinham capitais monetários para custear as despesas de uma escola particular. Nessa busca, os pais descobriram, na capital Recife, uma escola que acolhia sujeitos surdos sem oralização.

Retratos da escola

Em 1952, através da iniciativa de Edith Câmara Nogueira, a Irmã Josefina, foi fundado o Instituto Domingos Sávio. Destinava-se à educação de surdos, com uma iniciativa peculiar acerca do uso das técnicas de oralização e com incipiente uso da língua de sinais. Em mais de 50 anos de existência, o Instituto contribuiu para a formação educativa de dezenas de sujeitos no estado de Pernambuco (VASCONCELOS, 2018).

Antônio chegou a Recife em 1980, com 12 anos, e foi matriculado no instituto. Irreíto com as novas possibilidades, chegou à escola sentindo-se sozinho e apreensivo. No imaginário, acreditava ser o único surdo do mundo que não falava. À época, a diretora do instituto percebeu que Antônio apresentava lacunas formativas no processo educacional pelo baixo capital linguístico apresentado, em contraste com os outros jovens de mesma faixa etária. Diante disso, matriculou-o em uma turma da 1^a Série. Identificada a razão, não foi submetido ao processo de alfabetização.

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 (RIBEIRO, 2018, p.107).

Ficou notória a desvantagem na aquisição dos repertórios modeladores dos capitais totais. Ou seja, não bastava a dificuldade de comunicação, não só foi lhe negada a oportunidade de aquisição linguística, bem como ele foi limitado à apreensão de repertórios culturais acadêmicos e sociais, uma grave violência legitimada por aqueles que deveriam oportunizar empoderamento e acesso a bens sociais. Nesse contexto, Antônio destacou que, nos primeiros contatos com outros surdos fluentes em Libras, teve aproximação com a língua de sinais e percebeu que os gestos utilizados para se referir aos aspectos 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. Entre 1980 e 1986, concluí a 8^a Série e foi durante esses seis anos que consegui me desenvolver aprendendo a me comunicar” (RIBEIRO, 2018, p.107).

O instituto atuava como correspondente ao atual Ensino Fundamental e com toda a comunicação em Libras. Nesse contexto, ocorreu uma ampliação de capital linguístico e cultural. Como o instituto só recebia surdos, não havia a necessidade de intérpretes de Libras em sala, havia apenas estudantes surdos e professores/as falando Libras. Após concluir a 8^a Série, era fundamental ingressar no atual Ensino Médio, por isso foi transferido para o Colégio Vera Cruz, estudando em uma sala comum.

Sem a devida acessibilidade, recorria aos colegas ouvintes em busca de ajuda. O entrevistado narrou: “Lembro da matéria de Química, durante as provas, os colegas se compadeciam de mim e me davam as respostas, ou alguns professores, por piedade, aprovavam-me na disciplina, outros eram bem rígidos” (RIBEIRO, 2018, p.108). Após ser reprovado duas vezes no Ensino Médio, desistiu. Optou por interromper os estudos por um breve período e ingressar no mercado de trabalho.

Depois de alguns anos afastado das salas, resolveu retomar os estudos. Todavia as escolas não apresentavam política de acessibilidade comunicacional para salas comuns. Não havia intérpretes de Libras, e as aulas eram apenas ministradas oralmente. Concluído o Ensino Médio, Antônio almejava ampliar seu capital cultural, tal qual os surdos do sul do país, pois muitos deles concluíram o Ensino Médio e ingressaram no Superior. “Apesar de ter concluído um ensino básico acessível em Libras até a 8^a Série, não havia intérprete no Ensino Médio, por isso meu processo de ensino-aprendizagem ficou comprometido” (RIBEIRO, 2018, p.109).



Embora concluído o Ensino Médio, as limitações foram muitas, sem acessibilidade comunicacional, didática e com muitas barreiras atitudinais. Os caminhos trilhados por Antônio possibilitaram outros espaços durante a formação escolar: enquanto estava na formação educacional básica e desejando ser professor de Matemática, também estava sendo formado o líder da comunidade surda de Pernambuco. Com a participação ativa na Associação de Surdos de Pernambuco, o entrevistado construiu estratégias, capital político, simbólico e social para atuação combativa às exclusões enfrentadas durante toda a experiência educativa.

Retratos dos movimentos sociais

Em 1985, Antônio 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 à ASSPE, deparou-se com outra realidade, um espaço de relações sociais bem diferente da escola, ali “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” (RIBEIRO, 2018, p.110).

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 (RIBEIRO, 2018, p.111).

Empolgado, Antônio relatou um pouco sobre a história na ASSPE. “Eu acompanho desde os 18 anos. Na época, 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.” (RIBEIRO, 2018, p.111). Na época, quando começou a frequentar o espaço, estava ocorrendo o movimento de fundação da ASSPE, “nós tínhamos recebido uma verba doada por freiras dos Estados Unidos” (RIBEIRO, 2018, p. 111). Com muita frequência, Antônio estava sempre indo para ASSPE, até nos



finais de semana, pois, como eram todos surdos, tinham os mesmos interesses e a mesma identidade, diferente do convívio familiar. Assim como ele, a maioria dos surdos também enfrentava problemas de convivência nas respectivas famílias; dessa forma, quando o surdo não conseguia comunicação com a família, a tendência era procurar outros surdos para interagir.

Em 2002, a Lei de Libras foi sancionada. [...] “naquele momento que comecei associar o porquê de toda articulação nacional, devido à preparação para promulgação desta Lei” (RIBEIRO, 2018, p.116). Devido à experiência na ASSPE, Antônio foi convidado para assumir a direção da sede regional da Federação Nacional de Educação e Inclusão dos Surdos (FENEIS), em Pernambuco. E ficou empolgado com o novo desafio. A FENEIS realizava trabalhos com enfoque na educação, e Antônio viu as possibilidades de se mobilizar por melhores condições educacionais para a comunidade. Sobre a primeira passeata em 2002, após orientação da FENEIS, relatou: “A primeira passeata foi um momento muito emocionante quando evidenciamos nossa identidade surda para a sociedade” (RIBEIRO, 2018, p.116). O movimento alcançou as ruas, a comunidade surda com parentes, amigos e professores com visibilidade ao direito de ter acesso à comunicação, direito à educação e ao respeito das singularidades humanas. Houve cobertura da imprensa e um fôlego motivacional para buscar espaços mais expressivos de empoderamento social.

Após a promulgação do Decreto nº 5626/2005 no ano seguinte, foi criado o curso de Letras-Libras como resultado dos movimentos. Em nove polos pelo Brasil, o curso, em Pernambuco, foi iniciado apenas em 2008. Antônio esboçou singela esperança ao acreditar no movimento social que tem abraçado com tanta garra, servindo como modelo para as novas gerações continuarem.

Retratos da formação acadêmica

Embora tenha comentado que o desejo inicial seria a formação na Licenciatura em Matemática, diante das dificuldades da acessibilidade, não conseguiu investir no sonho. Viu a possibilidade de retomar os estudos e ingressar no Ensino Superior, fazendo o vestibular e aprovado na Faculdade de Ciências Humanas de Olinda (FACHO). O ingresso ocorreu em 2003, em um grupo de 10 pessoas surdas no curso de Pedagogia. Ano seguinte, somaram-se mais 12 pessoas surdas no mesmo curso (VASCONCELOS, 2018).

O entrevistado destacou que, durante o curso, os processos de comunicação eram limitados, uma vez que havia intérpretes de Libras apenas em sala de aula, mas sem uma metodologia específica e com dificuldades para interpretação dos conteúdos discorridos pelos docentes, o que também se constituía uma violência. Por ausência de recursos financeiros, Antônio interrompeu o curso por três vezes. Apenas cinco estudantes surdos concluíram



os estudos. Quando soube do curso de Licenciatura em Letras-Libras na UFSC, com um polo na cidade de Salvador- BA, realizou a seleção:

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 (RIBEIRO, 2018, p. 127).

O processo seletivo do Letras-Libras foi estruturado em Língua Portuguesa e dispuesto em vídeo com Libras. Aprovado, Antônio iniciou o curso presencialmente a cada 15 dias, aos sábados, por um período de quatro anos. As aulas eram ministradas por professores fluentes em Libras, e o estudo da Língua Portuguesa era por meio de Libras. Concluída a graduação, um novo desafio: a busca pelo Mestrado iniciou, e, após algumas tentativas, o entrevistado ressaltou que, nesses espaços, a acessibilidade ainda era escassa. Embora tenha encontrado frequentes barreiras no processo formativo, cursar o Mestrado seria a nova conquista almejada, pois, na UFSC, existia o curso, todavia demandava recursos para custear as passagens e a estada.

A primeira tentativa de seleção ao Mestrado ocorreu na UFPB. Para Antônio, uma experiência desagradável, uma vez que a ausência de acessibilidade comunicacional. Outra tentativa foi na UFAL, na área de Linguística Aplicada. A banca examinadora possibilitou a prova adaptada para a língua de sinais por vídeo e com intérprete de Libras, mas Antônio foi reprovado. Após, soube que, na UFPE, haveria seleção para o Mestrado em Educação e tentou mais uma vez. Sobre isso, Antônio relembrou: "mais uma vez, eles não respeitam a Libras, toda prova ainda é feita apenas em Língua portuguesa." (RIBEIRO, 2018, p.129). Em 2021, concluiu o Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE.

Retratos do professor universitário

Vasconcelos (2018) relatou que, em Pernambuco, pelo Decreto de 2004, foi destacada a aprovação do Projeto de Lei nº 812/2004, que instituiu as funções de professores intérpretes e instrutores da Língua Brasileira de Sinais na Rede Estadual de Ensino. Sobre o processo seletivo dos surdos, a maioria foi reprovada



na prova objetiva, que demandava o conhecimento teórico de Português e Libras (VASCONCELOS, 2018, p. 72). Antônio recorda dessa situação relatando ter realizado o concurso público, contudo foi reprovado.

Em 2013, ocorreu um concurso público para professor substituto de Libras na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). No início, Antônio não tinha noção do que seria atuar como professor substituto; posteriormente, percebeu que não era um cargo efetivo (RIBEIRO, 2018). Ainda em 2013, Antônio fez o concurso público para professor de Libras na UNIVASF, em Petrolina/PE, sendo aprovado em primeiro lugar. Em 2014, mesmo atuando como professor efetivo na UNIVASF, surgiu um novo edital de concurso para professor efetivo na UFPE. O entrevistado resolveu fazer a inscrição devido à distância da família morando em Recife, pois as constantes viagens ao local de trabalho demandavam grandes investimentos financeiros.

Em 2014, tornou-se professor efetivo na UFPE com 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). A despeito disso, ele ainda afirma que “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 aos três turnos” (RIBEIRO, 2018, p.132). Sobre a atual condição de professor na UFPE, relatou: “eu, realmente ainda não me sinto igual aos demais professores em relação ao direito de ter acesso à informação, ou até mesmo ao ato de me comunicar livremente” (RIBEIRO, 2018, p.132). E continua, “... esta barreira é formada por eles, pelo fato de eu ser surdo, e não por mim, pois não tenho nenhum problema de me aproximar.” (RIBEIRO, 2018, p.132). Outra questão que constantemente aborrece Antônio é a ausência de comunicação entre os professores e por se deparar com olhares de dúvidas quanto à competência de ser professor universitário na condição de surdo.

A partir de tantas experiências relatadas, Antônio Cardoso narrou sobre inclusão no cotidiano. Empolgado sobre as ideias, comentou: “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” (RIBEIRO, 2018, p.133). Em paralelo com a atuação como professor, na atualidade se depara com uma nova situação, mas, ressaltando o 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!” (RIBEIRO, 2018, p.133).



Apontamentos a partir das experiências retratadas

As narrativas apresentadas por Antônio Cardoso descreveram situações marcadas nas vivências desse sujeito. A pluralidade do sujeito e os espaços percorridos foram encarnados nas percepções sobre o mundo e como este lhe faz compreender a si mesmo. As narrativas também apresentaram a necessidade de combate à ruptura de padrões socioculturais estabelecidos e estruturados sobre uma métrica de normalidade 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).

A realidade individual nos aproxima de um sujeito, protagonista de uma narrativa, e, a partir dela, são apresentadas as perspectivas de situações sociais. Assim, acercando-se de sujeitos vivendo e se vendo em disposições sociais semelhantes. Todavia essas compreensões não são valoradas como universalistas (BOURDIEU, 2017; FAUSTO, 2006; GOFFMAN, 2004; LAHIRE, 1997). Isso caracteriza disposições justamente pela combinação de múltiplas propriedades, razoavelmente coerentes, constituídas em função da participação do indivíduo, simultâneo ou não, em diferentes universos sociais (LAHIRE, 2017). Para ampliar a reflexão acerca dos paradoxos inclusivistas, foi indagado a Antônio: o que compreendia por inclusão socioeducacional:

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 perceberá mudanças que deverão ocorrer, mas de fato, na prática, a inclusão não é real (RIBEIRO, 2018, p.135).

Antônio destacou três pontos refletidos sobre suas percepções a respeito da temática da inclusão. O primeiro está referente à base da legislação. A história de vida e os empreendimentos em defesa de direitos sociais deixam evidente 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 com destaque para o processo de construção de uma identidade coletiva associada às mobilizações dos agentes envolvidos (VASCONCELOS, 2018). Esses movimentos, como 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 constituindo as distinções dos sujeitos (BOURDIEU, 1992). A inclusão alcançou o 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, 2011, p.69). Decerto, os sujeitos com as experiências transcuradas pelas participações nos movimentos de grupos sociais detêm compreensão do empoderamento proporcionado pelas vivências do coletivo. Ao passo que esse agente conhece outras singularidades, enfrenta as disposições sociais excludentes, vendo-se em um despertar de compreensão para o entendimento da complexa trama modeladora das estruturas da métrica de normalidade socioculturalmente estabelecida (BOURDIEU, 1998; FAUSTO, 2006; GOFFMAN, 2004; LAHIRE, 1997). A partir desse entendimento, há de se questionar a submissão voluntária da ilusória naturalização da condição humana vivida.

O terceiro ponto, de forma bastante recorrente, durante a narrativa de Antônio, foi explicitado, em distintos retratos, na questão da formação e atuação dos professores. Chamamos a atenção para dois perfis mais recorrentes em suas narrativas. O professor vivendo uma experiência de empatia e aquele não vivendo. O primeiro dispôs, independente da legislação, políticas ou mesmo qualquer estrutura normativa para atender aos educandos surdos (ou com outra singularidade), buscando estratégias para alcançar a especificidade educacional do estudante. O segundo se esforçou em discutir os conteúdos e atender às métricas avaliativas do currículo, lançando mão apenas dos dispositivos das tecnologias assistivas, quando essas eram disponibilizadas ao se deparar com estudantes com singularidades.

Romper com padrões socioculturalmente estabelecidos é um processo lento e arbitrário. Bourdieu (2008) utilizou o conceito de histerese para descrever uma perturbação na relação entre os habitus e as estruturas de campos não correspondentes. O processo de inclusão socioeducacional apresenta todo um artifício de perturbação nas estruturas do campo educacional e dos habitus dos agentes a que estes pertencem (BOURDIEU, 2017a; FAUSTO, 2006; GOFFMAN, 2004; LAHIRE, 1997). A histerese configura um distúrbio nas disposições diante dos efeitos das mudanças nas estruturas de qualquer campo particular. Embora o evento seja contingente, existe “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 porventura ocorrida. A histerese possibilita a melhora de posições de campo, mas muitas pessoas permanecem em posições de campo econômica e socioculturalmente destituídas, apesar do conjunto de estratégias que empregam ou das mobilizações evidentes para melhorar as situações. (GRENfell, 2018, p.181)



A partir da 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, 2011, 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. Essa generalização seria abusiva, porquanto o sujeito não age de forma homogênea nas muitas situações ao longo da vida, tampouco coerentemente o tempo todo (BOURDIEU, 2017a; LAHIRE, 1997). A busca por significação nas situações e as experiências vivenciadas fomentaram ao sujeito a singularidade existencial para compreender a si mesmo nas relações sociais. Assim, buscar a ampliação das possibilidades de melhores condições humanas, em espaços historicamente limitados aos que não herdaram as legitimidades do campo dominante, tornou-se uma condição de resistência.

Larrosa (2018) chamou a atenção para o entendimento do ocorrido, o qual é comum nas vivências pessoais e em todas as situações sociais que frequentamos. O acontecimento é perfunctório. Mas, ao direcionarmos para a experiência, essa passa a ter um sentido amplo e singular, pois nos modela e provoca perspectivas sobre o próprio acontecimento, já que é singular e existe na percepção de cada “SER”, construindo uma perspectiva exótica, sem ser repetida. “O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto que o encarna” (LARROSA, 2015, p. 32).

As evidências apresentadas pelas narrativas do entrevistado apontaram que seria 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, 2017a; LAHIRE, 1997). 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. Decerto, os conceitos necessitam ser vistos como um fragmento de uma verdade compreendida na qual ele encontra o sentido. Confrontamos as várias formas de inclusão educacional e, por que não dizer, as várias formas de inclusão excludente retratadas nas narrativas de Antônio Cardoso, as quais nos convidam a ampliar nosso olhar sobre a experiência de ser paradoxalmente incluído e excluído em uma sociedade, não compreendendo a singularidade destoante da métrica de normalidade que a constituiu. O plano conceitual abarca o entendimento de inclusão socioeducacional ao ser realocado do plano das leis, das políticas e das técnicas e posicionado na somática da perspectiva do sujeito, condicionando-se às experiências empíricas e, assim, remetendo-nos às bases fundantes da própria reflexão conceitual.

Logo, o próprio conceito de inclusão esteve frequentemente presente de



forma paradoxal nas narrativas de Cardoso (RIBEIRO, 2018) quando apresentou, precisamente em contraste com a construção da verdade dos conceitos apresentados pelas teorias inclusivistas, leis e políticas públicas. Aí surge o saber da experiência. Aquele adquirido no ocorrido ao longo da vida em contraste com as situações sociais. Desse modo, as experiências possibilitam sentido ao acontecer do que nos acontece. Com os retratos das experiências, tivemos uma singular aproximação das situações que estruturam as desigualdades escolares.

De acordo com Larrosa (2015), o conhecimento da experiência não se trata da verdade do que são os eventos, mas do sentido para o plano circunstancial do como alguém responderá ao acontecimento. A partir de tal afirmação e das narrativas de Cardoso (RIBEIRO, 2018), apoiamo-nos em observações finas e detalhadas sobre as situações escolares, no ponto de vista do sujeito da experiência e, assim, apreendendo, de um lado, a especificidade dos exercícios e conhecimentos escolares, de outro, o que está no princípio de diversas produções escolares de sucesso ou de insucesso no processo de escolarização de sujeitos surdos.

A doxa, conjunto de crenças fundamentais que precisam se afirmar sob a forma de um dogma explícito e consciente de si mesmo, no imaginário social do sujeito surdo, passou por transformações sociais ao longo das situações ajustadas às métricas conjunturais do contexto histórico analisado. Além disso, entende-se que esse sujeito não poderia ser educado em outro momento pela urgência da necessidade de ele próprio ser normalizado à métrica sociocultural dominante, resultando no não aprendizado como os demais sujeitos. Necessitaria, assim, na atualidade, de ser incluído e atendido por tecnologias assistivas. Mas a herança desses constructos históricos ainda carrega consigo sequelas: o imaginário 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 processos de inclusão, avanços e retrocessos, compreendidos os respectivos contextos sociais (BOURDIEU, 2017; FAUSTO, 2006; GOFFMAN, 2004; LAHIRE, 1997; SÁ, 2006; PERLI, STROBEL, 2006; QUADROS, 2004, 2007; SACKS, 2010).

Considerações finais

Destacamos que todos os conceitos se articularam para caracterizar uma forma de pensar prevalecendo em contextos escolares, acadêmicos e ideológicos das políticas públicas, resguardando a ideia de que a educação inclusiva é uma forma adaptada do modelo tradicional. Porém, como vimos, o modelo educacional não tem estruturas expressivas para atender a uma ruptura tão significativa quanto aquela proposta pela educação inclusiva. A contribuição desta pesquisa para compreensões sobre a escola esteve no pressuposto que o



ser humano nasce em contexto social e humaniza-se nesse processo, todavia os espaços sociais são heterogênicos em aspectos de campos. Além disso, o próprio desenvolvimento humano é composto por habitus estruturados por capitais totais, e esses convergem para disposições de atuações nos campos. As nossas reflexões apontam ainda que nos apropriamos dos padrões socioculturais nos quais estamos inseridos, e, assim, a singularidade do indivíduo e o desenvolvimento baseiam-se na conversão das relações sociais em funções psíquicas superiores e habilitações para competir em campos específicos para vida em sociedade.

Dessa forma, a inclusão educacional se apresenta como processual, configurando-se historicamente como objeto de mobilizações e defesa da pluralidade humana. A educação inclusiva apresenta-se um fim em si mesma, e, quanto a isso, um dos principais motivos de manutenção da ordem vigente é que, quando um sujeito da resistência assume espaços propícios impactando reais mudanças e com condições de subverter, o propenso dominante perde o interesse de subverter. Logo, esse mesmo sujeito acaba defendendo os interesses do mesmo grupo, outrora oponente.

Compreender a educação inclusiva como processual de um movimento includente provoca a investir em ressignificações sociais, assim, o quanto mais se conseguir que os agentes (inclusivos em espaços excludentes) vislumbrem a possibilidade da conquista de rupturas atitudinais, melhor estruturado ficará esse campo. E com a educação empoderativa que é possível romper a tradição educacional estruturante e estruturada, modeladora da educação inclusiva ao dispormos das ferramentas para viver e realizar a transformação necessárias na sociedade. Para tanto, a inclusão educacional começa na nossa prática cotidiana, em sala de aula e com os educandos. A inclusão educacional, como movimento social e filosófico, apresenta uma perspectiva de postura, nesse caso, educacional, necessária para uma ação de educação compreendida, afirmada e executada para a totalidade de sujeitos reais, respeitando a singularidade complexa do humano.

Referências

- ALBERTI, V. **Manual de História Oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.
- BOURDIEU, P. F. **A reprodução**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BOURDIEU, P. F. **Esboço para uma auto-análise**. Lisboa: Edições 70, 2005.
- BOURDIEU, P. F. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007b



BOURDIEU, P. F. **A economia das trocas linguísticas**: o que falar quer dizer. São Paulo: EDUSP, 2008.

BOURDIEU, P. F. **Razões Práticas**: Sobre a Teoria Da Ação. Campinas, SP: Papiros, 2011.

BOURDIEU, P. F. **A distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: EDUSP, 2017a.

CATANI, A. M. (Org). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017

FAUSTO, B. **História do Brasil**. 12^a ed. São Paulo: Edusp, 2006.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. São Paulo: LTC, 2004.

GRENFELL, M. **Pierre Bourdieu**: conceitos fundamentais. Petrópolis: Vozes, 2018.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

LAHIRE, B. **Homem plural**: os determinantes da ação. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 27.

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, 2017.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p. 32.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

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.

MONTENEGRO, A. **História oral e memória**: a cultura popular revisitada. São Paulo: Contexto, 2010.



PERLIN, G. T. T.; STROBEL, K. **Fundamentos da educação de surdos**. Florianópolis: Editora UFSC, 2006.

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: Arara Azul, 2007.

RECH, T. L. A inclusão educacional como estratégia biopolítica. In: FABRIS, E. T. H.; KLEIN, R. R. (orgs.). **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

RIBEIRO, E. N. **Retratos de um professor universitário surdo**: experiências frente aos paradoxos da inclusão/excludente educacional. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

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.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SETTON, M. G. J.; BERNARD, L. A multiplicidade das condições de socialização e cultura escolar. In: REGO, T. C. **Educação, escola e desigualdade**. Petrópolis: Vozes, 2011.

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.

Recebido em: 14/03/2025

Aceito em: 02/06/2025