



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS-UFAL  
CENTRO DE EDUCAÇÃO-CEDU  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGE

**GERALDO BERNARDO**

**PRÁTICAS DE APRENDIZAGEM INTEGRADORAS E  
INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: novos olhares  
rumo a uma educação ecoformativa.**

MACEIÓ - AL

2022

**GERALDO BERNARDO**

**PRÁTICAS DE APRENDIZAGEM INTEGRADORAS E  
INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: novos olhares  
rumo a uma educação ecoformativa**

Dissertação de Mestrado apresentada à banca examinadora como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Alagoas.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Dolores Fortes  
Alves

MACEIÓ -AL

2022

**Catálogo na Fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**  
**Divisão de Tratamento Técnico**

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

B523p Bernardo, Geraldo.  
Práticas de aprendizagem integradoras e inclusivas na educação de surdos : novos olhares rumo a uma educação ecoformativa / Geraldo Bernardo. – 2021.  
121 f. : il.

Orientadora: Maria Dolores Fortes Alves.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió.

Bibliografia: f. 117-121.

1. Surdos - Inclusão escolar. 2. Surdos - Educação. 3. Complexidade. 4. Ecoformação. 5. Aprendizagem integradora. I. Título.

CDU: 376.33

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho à minha mãe, Maria da Gloria Ferreira Bernardo (In memoriam).

## **AGRADECIMENTO**

Agradeço a Deus que nunca me deixou só. À minha esposa por todo o processo e minhas filhas, professores(as), amigos que fizeram parte dessa caminhada. À minha grande orientadora por sua dedicação e compreensão e amorosidade e aos colegas que muito contribuíram para esta caminhada.

## RESUMO

Com base no pensamento complexo, na ecoformação e nas Práticas de Aprendizagens Integradoras e Inclusivas (ALVES,2016) essa pesquisa objetiva analisar, relato de experiência de um professor de estudantes surdos, na perspectiva da educação ecoformativa e inclusiva. A problematização em questionarmos: de que maneira as práticas de aprendizagem integradoras e inclusivas potencializam a aprendizagem e desenvolvimento de cenários inclusivos para estudantes surdos, em uma Organização Não-Governamental ONG? O caminho metodológico consistiu em uma pesquisa narrativa qualitativa, cuja análise baseia-se nos princípios guias do pensamento complexo de Morin e nas categorias das práticas de aprendizagens integradoras e inclusivas (2016). Tal pesquisa foi feita a partir de análise dos registros do diário de bordo da atuação docente, no período de 8 meses do ano de 2019, em uma (ONG) que atende estudantes surdos. Como referencial teórico tomamos autores que se debruçaram sobre a inclusão dos surdos, pensamento complexo, Morin (2014; 2015), a ecoformação Suanno (2014, p. 175) e as PAII em Alves (2016). A análise realizou-se a partir de categorias temáticas aplicadas aos registros do diário de bordo. As análises revelam a importância do desenvolvimento de práticas pedagógicas integradas e inclusivas, pensadas a partir do olhar multidimensional aos estudantes. A importância da promoção de uma relação de amorosidade entre professor, estudante, família e todas as partes da instituição. A articulação dos professores com a coordenação possibilitou a inserção das famílias dos estudantes no ambiente institucional, através de oficinas de artes e ensino de libras. Com interação das famílias nas ações pedagógicas, percebemos avanços significativos no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes que passaram a ter voz e participação ativa bem como, aos pais. Uma relação co-imbricada, que favoreceu a aquisição de diferentes saberes para a vida em sociedade de diferentes personagens convivendo diariamente no mesmo contexto, cada um, um mundo e várias histórias, que se cruzam a partir do todo. Consequentemente, a construção de um cenário inclusivo para os estudantes (família e profissionais) provocou no ambiente educativo uma nova energia que alterou o emocional, o social, o espiritual, o cultural. Percebemos que esta mudança só é possível a partir da aceitação de diferentes estratégias adotadas por todos os profissionais da escola. Assim, comprometemo-nos com uma educação transdisciplinar, complexa e ecoformativa, desenvolvida a partir de práticas de aprendizagens integradoras e inclusivas em todos os contextos do ambiente educacional, desenvolvendo a afetividade, autoestima, confiança, cuidado consigo, o outro e a natureza.

**Palavras-chave:** Inclusão dos Surdos. Complexidade. Ecoformação. Práticas de aprendizagem integradora e inclusiva.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

- ADEFAV** – Associação para Deficientes da Áudio-Visão
- AEE** – Atendimento Educacional Especializado
- APAE** – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- CADEME** – Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais
- CAS** – Centro de Atendimento à Pessoa com Surdez
- CEB** – Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro
- CENESP** – Centro Nacional de Educação Especial
- CENTRAU** – Centro de Atendimento e Reabilitação da Audição
- ERDAV** – Escola Residencial para Deficientes Audiovisuais
- FUMAS** – Fundação Municipal Anne Sullivan
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
- INES** – Instituto Nacional de Educação de Surdos
- LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- PEI** – Plano Educacional Individualizado
- SEDAV** – Setor de Educação de Deficientes Audiovisuais
- SEADAV** – Setor de Educação e Assistência aos Deficientes Audiovisuais
- SEESP** – Secretaria de Educação Especial
- SEM** – Sala de Recurso Multifuncional

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>2 CAMINHOS DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS: BREVE CONTEXTO HISTÓRICO ATÉ OS DIAS ATUAIS NO BRASIL .....</b>	<b>15</b>
<b>DESAFIOS DA INCLUSÃO DOS SURDOS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA Erro!</b>	
<b>Indicador não definido.7</b>	
<b>BIOLOGIA DA SURDEZ..... Erro! Indicador não definido.</b>	
<b>IDENTIDADE E CULTURA SURDA..... Erro! Indicador não definido.</b>	
<b>3 COMPLEXIDADE, ECOFORMAÇÃO E AS PRÁTICAS DE APRENDIZAGEM INTEGRADORAS, INOVADORAS E INCLUSIVAS.....</b>	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
<b>COMPLEXIDADE.....</b>	<b>45</b>
<b>3.2</b>	
<b>ECOFORMAÇÃO .....</b>	<b>Erro!</b>
<b>Indicador não definido.</b>	
<b>PRÁTICAS DE APRENDIZAGEM INTEGRADORAS, INOVADORAS E INCLUSIVAS. ....</b>	<b>62</b>
<b>4 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>76</b>
<b>A PESQUISA E SEUS APONTAMENTOS .....</b>	<b>76</b>
<b>O LOCAL DA PESQUISA .....</b>	<b>78</b>
<b>DIÁRIO DE BORDO (NARRATIVAS) .....</b>	<b>78</b>
<b>O PROFESSOR PESQUISADOR .....</b>	<b>79</b>
<b>A PESQUISA NARRATIVA ENQUANTO BASE TEÓRICO-METODOLÓGICA ..</b>	<b>80</b>
<b>5 A NARRATIVA COMO ESTRATÉGIA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO .....</b>	<b>83</b>
<b>CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA NARRATIVA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....</b>	<b>86</b>
<b>6 ANÁLISE .....</b>	<b>88</b>
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>112</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>117</b>

## 1 INTRODUÇÃO

(...) aprender a conviver com e na diversidade é ampliar a percepção de uma mente e do coração, sair das gaiolas, acabar com a desesperança, em nome da esperança que mora em nós próprios, em nossos espíritos livres. (ALVES, 2016)

Fomos criados para nos relacionar conosco, com o outro e o mundo. Possuímos uma completude ainda não compreendida pelo homem, contudo somos frágeis na nossa essência terrena e dependentes do outro. Na busca evolutiva na práxis das relações humanas, de fato não é salutar que o indivíduo esteja só nesta terra. O viver é um movimento de encontros e desencontros de pessoas diversas que trazem em seus corpos o abstrato de verdades, inverdades, afetos, desafetos paixões não correspondidas e outros adjetivos que vão esculpindo em seu intelecto a falta de esperança no próprio homem.

Contudo, a evolução só é possível no exercício de práticas verdadeiramente pautadas no amor consigo próprio com o outro e o meio. Desde sua criação, o homem caminha na constante busca por sabedoria, por via da ciência esperando encontrar respostas para suas próprias perguntas quanto a sua existência física, biológica, cultural, social e espiritual. É bem verdade que o homem evoluiu e continua evoluindo de forma frenética. Todavia, preciso refletir qual o sentido da evolução humana.

As falsas promessas dos políticos, que se relacionam com o outro a partir de interesses, deixam aparente uma nação submersa na exclusão, violência, homofobia, intolerância, arrogância, prepotência, racismo, feminicídio, e a violência contra os animais e a natureza. Estamos sim evoluindo científica e materialmente, mas, ainda falta muito. Enfim, falta nesta evolução o ingrediente mais importante e intrínseco ao homem: sua humanidade, valores e afetos, aquilo que nos liga, nos une, dando sentido à nossa existência. É no caminhar da vida, com encontros e desencontros, que situa o ser mais complexo, o homem. Para Morin:

A complexidade é um tecido (complexus: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico (MORIN, 2005, p.13).

No pensamento complexo de Morin, o homem é entendido como multifacetado, ou seja, único mais com várias facetas em sua condição humana. Esta multiplicidade invisível aos nossos olhos nos parece a mola propulsora que o faz caminhar em uma vida incerta. Seguimos

sempre como “caminhante eutópico”, um ser ontológico que interpreta e anseia pela compreensão. Da parte no todo e do todo na parte, desenvolvem-se nesta caminhada, conexões no mundo e com o mundo a partir de suas relações com outros homens. E, assim, seguimos trilhando nossa senda. Somos o tecido da teia da vida e do meio, peregrinamos sempre na busca de sua evolução humana.

É pensando na singeleza e fragilidade humana que a minha alma se inquieta no paradoxo da relação do estudante surdo e professor: ambos sujeitos complexos, inseridos em um processo recursivo e retroativo na relação consigo com o outro e o meio, como salienta Morin (2003). Este autor, ao comparar a sociedade como anel recursivo com variados sistemas conectados nos diz:

Uma sociedade é produzida pelas interações entre indivíduos e essas interações produzem um todo organizador que retroage sobre os indivíduos para coproduzi-los enquanto indivíduos humanos, o que eles não seriam se não dispusessem da instrução, da linguagem e da cultura. (MORIN, 2005, p. 182)

É, pensando sobre estas interações e as transformações que cada sujeito passa a ser modificado no momento que descobre sua semelhança com o outro. Assim, somos provocados a trilhar um caminho metodológico que possa expressar as interações com o outro no dia a dia do fazer pedagógico a partir do método narrativo das experiências pedagógicas com estudantes surdos de uma instituição.

A inquietação pelo tema dessa dissertação surgiu em decorrência da atuação, enquanto professor de estudantes surdos na área educacional no espaço de uma ONG. Assim, para compreender melhor explicitarei meu caminhar nesta trilha.

Após concluir a graduação em pedagogia, no ano de 2013, iniciei o exercício profissional em uma instituição no município de Maceió, participando de uma equipe multidisciplinar (Terapeuta Ocupacional, Fonoaudiólogo, Psicólogo, Psicopedagogo e Pedagogo), que atuava na reabilitação intelectual de crianças, adolescentes e adultos, tendo, como público atendido, pessoas com deficiência (física, visual, intelectual e auditiva) e pessoas surdas.

Foi partindo desta experiência que passei a me relacionar com as pessoas com deficiência e especificamente com os surdos. A partir deste contexto, a aquisição da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) tornou-se meu primeiro desafio no sentido da comunicação. A Libras é uma língua de natureza viso espacial, estrutura gramatical própria cujo sistema linguístico possibilita transmissão de ideias e fatos. As pessoas surdas no Brasil se comunicam, falam, expressam, falam, expressam desejos, sonhos e lutas (GESSER, 2009).

Ainda, no ano de 2014, fui convidado para lecionar em outra unidade educacional da mesma instituição, em uma turma composta por jovens e adultos e idosos, sendo estes ouvintes com deficiência intelectual, surdo e surdos com múltipla deficiência. Mediante as vivências na atuação profissional, foi surgindo o desejo pelo mestrado considerando as inquietações no pensar práticas no tocante a inclusão dos referidos estudantes e principalmente dos surdos.

Assim, no segundo semestre de 2018, em decorrência da busca por respostas e descoberta de outros paradigmas que pudessem contribuir com o desenvolvimento de outras práticas pedagógicas, comecei a participar como aluno ouvinte da disciplina “Educação Inclusiva: apontamentos e perspectivas”, ministrado pela Professora Doutora Maria Dolores Fortes Alves no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFAL) e, posteriormente, engajei-me no grupo de Pesquisa Práticas de Aprendizagem Integradora e Inovadoras (GPPAI) coordenado pela mesma professora.

Foi nesses espaços de aprendizagem e construção de saberes de forma dialógica que tive acesso a estudos, diálogos e reflexões sobre a epistemologia da complexidade a partir de Morin, a ecoformação que compõe a trindade humana presente na epistemologia da complexidade, as Práticas de Aprendizagem Integradora e Inclusivas de Alves, entre outras discussões teóricas presentes nas pesquisas desenvolvidas pelo grupo de pesquisa supracitado.

No espaço da disciplina e do grupo de pesquisa me senti instigado e contemplado com as discussões e em cada texto discutido aguçava o meu desejo na busca por repensar minha atuação profissional quanto à inclusão do aluno surdo.

Assim, após a conclusão da disciplina eletiva, no final de 2018 me escrevi na seleção de mestrado (2019) mas não era a minha vez de entrar: grande foi a minha frustração nesta fase da vida. Contudo, eu precisava acreditar que chegaria a minha vez e, para isso, foi necessária mais dedicação aos estudos. Com isso, no final do ano de 2019, me escrevi novamente para outra seleção do mestrado, sendo aprovado para cursar o mestrado (2020) no PPGE-UFAL.

Para chegar até aqui, foi necessário muito esforço e o mais importante é reconhecer a nossa incompletude, fragilidade e pedir ajuda aos nossos amigos, amigas e familiares que tem saberes e experiências diferente. Assim, concretizo o primeiro passo, saio da minha zona de conforto e percebo que a verdadeira evolução humana está na conexão do olhar amoroso com o outro, e em uma relação direto ou indiretamente vamos estabelecendo pontes e contribuindo para que o outro floresça, como diz Morin (2011), em uma entrevista, “a vida é prosa e poesia”.

É pensando nesta prosa, árdua e repleta de barreiras que situa o desenvolvimento de pontes pedagógicas entre o professor e os estudantes surdos, fragmentando, assim, o sujeito.

Percebo aqui a polarização de um sistema educacional excludente. No outro polo ainda temos a possibilidade da poesia que se configura em pontes pedagógicas amorosas que permitam que o aluno e professor alcem voos cada vez mais significativos para si e para o outro.

Trazendo à tona a minha compreensão da “Prosa e Poesia” de Edgar Morin, surge o desejo de narrar as experiências pedagógica enquanto professor de estudantes surdos de uma instituição filantrópica no município de Maceió. Pois, foi no espaço da instituição, enquanto professor que também estuda a LIBRAS e aprende essa língua, que comecei na relação com os surdos a conhecer e a entender a cultura surda, trilhando, assim, novos caminhos com novos encontros ao me conectar com a realidade desses sujeitos e sua língua. Nesta nova trilha vão se iniciando parcerias e amizades, baseadas na empatia, no amor, com relação ao outro e o mundo, e também consigo.

Como ressalta Freire (1987, p.79), “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”, é preciso compreendermos que estamos no mundo e com todos os seres situado neste, vamos nos conectando culturalmente, historicamente, socialmente, espiritualmente e politicamente. A cada encontro somos transformados e transformamos o outro a nossa volta, mas cada um, com suas especificidades vivenciando a dialógica.

Com o passar do tempo me conectava mais e mais a comunidade surda e, fui entendendo a necessidade urgente da difusão da LIBRAS na sociedade para a inclusão dos surdos. A comunidade surda, segundo Strobel (2008), consiste em sujeitos surdos e também ouvintes, como professores, amigos, intérpretes e familiares que participam e partilham de interesses comuns referente à luta do direito dos surdos. A difusão da LIBRAS na sociedade brasileira é uma dessas lutas, pois, de acordo com Gesser (2009,p.9):

[...] é a legitimidade da língua que confere ao surdo alguma “libertação” e distanciamento dos moldes e representações até então exclusivamente patológicos. Tornar visível a língua desvia a concepção da surdez como deficiência – vinculada às lacunas na cognição e no pensamento – para uma concepção da surdez como diferença linguística e cultural.

A aprendizagem da LIBRAS pelas pessoas na sociedade é o ponto de partida para o processo de inclusão das pessoas surdas, sendo que mesmo na diversidade estamos todos conectados compartilhando o mesmo ecossistema:

Aos poucos, a humanidade vem tomando consciência de que somos constituídos pelos mesmos elementos físico-químicos e pela mesma energia e campos vibracionais constitutivos da mãe Terra e da qual, em realidade, não estamos separados. Ela está

presente dentro de cada um de nós. Aos poucos, a humanidade está se conscientizando de que somente é possível compreender verdadeiramente o ser humano a partir de seus processos de interdependência, de sua conexão com o processo universal, com os elementos materiais e energéticos mais sutis, como partes da Terra e do Cosmo (MORIN, 2001, p.142).

Tal fato nos estimula a refletir sobre uma educação ecoformativa que contribua com o processo de inclusão e aceitação de si e do outro que conseqüentemente estão conectados ao mesmo ecossistema. Sendo assim, a intervenção de determinado sujeito no mundo reverbera na vida de outros sujeitos que fazem parte do mesmo sistema (MORAES, 2004).

É preciso pensar uma concepção ecossistêmica da realidade, que possibilita ultrapassar as teorias de cunho objetivista, nas quais prevalece uma visão reducionista do mundo e do ser humano, para isso, faz-se necessário pensar nas práticas de aprendizagens integradoras inovadoras e inclusivas nas quais as ações pedagógicas são pensadas com e para o aluno. Segundo Alves (2016, p.66)

As práticas integradoras e inovadoras e inclusivas são estratégias de aprendizagem que favorece com que os sujeitos ensinastes-aprendentes, em coletivo, desenvolvam interações em vários espaços de aprendizagem por meio de diálogo, reflexão, leitura e escrita de assuntos que lhes são familiares ou novo e, experimentem uma variedade de recursos para aprender e construir aprendizagens, relacionando os códigos com a linguagem e a vida, de forma que todos os participantes encontrem sentido na linguagem utilizada e possam dizer sua palavra, expressarem-se e serem compreendidos em seu languagear, que se sintam parte de todo o processo.

É vislumbrando uma prática pedagógica que favoreça o todo, as partes e o meio que somos provocados cotidianamente a refletir sobre a nossa responsabilidade com os processos de ensino e aprendizagem dos estudantes. Com base nas experiências diárias do pesquisador em uma sala de aula de uma instituição filantrópica na cidade de Maceió, emerge a pergunta problema desta dissertação que desafia a razão, emoção e o próprio ego do mesmo: “a partir do desenvolvimento de sua prática pedagógica e seus processos de ensino e aprendizagem com estudantes surdos, quais as contribuições percebidas na vida pedagógica, familiar e social dos indivíduos?”.

A problematização em questionarmos: de que maneira as práticas de aprendizagem integradoras e inclusivas potencializa o desenvolvimento de cenários inclusivos para estudantes surdos em uma ONG?

O caminho metodológico consiste em uma pesquisa narrativa qualitativa, segundo (SAHAGOFF, 2015), “A pesquisa narrativa, é também um método usado para investigar práticas pedagógicas, na qual, o narrador, ao narrar suas experiências, vai dando forma e construindo sentido”. A análise dos dados baseia-se nos princípios guias do pensamento

complexo de Morin e nas categorias das práticas de aprendizagens integradoras e inclusivas (2016). Do mesmo modo queremos:

- ✓ Mapear as atividades que foram desenvolvidas na instituição, no período de 8 meses, a partir do diário de bordo e atas de reunião;
- ✓ Reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes em sala de aula, a partir das narrativas do pesquisador; e
- ✓ Compreender o processo de inclusão dos estudantes surdos em uma ONG, a partir da narrativa do professor;

É válido salientar que pensar sobre a surdez requer adentrarmos na cultura surda e ouvir as mãos que, com movimentos, nos dizem que para tornar possível o contato entre os mundos envolvidos se faz necessário conhecer e interagir com os falantes de língua de sinais. Segundo Quadros (2004), as línguas de sinais envolvem movimentos que significam a possibilidade de organizar as ideias, estruturar o pensamento e manifestar o significado da vida para os surdos. A referida autora destaca que “a voz dos surdos são as mãos e os corpos que pensam, sonham e expressam” (QUADROS, 2004, p.56).

Referente à organização dessa dissertação, destacamos uma trilha que se inicia no **primeiro capítulo** de discussão teórica, no qual, abordaremos os **caminhos da educação dos surdos: breve contexto histórico até os dias atuais no Brasil**. Para compreender o presente, é necessário fazer o caminho de volta ao passado, pois, nesta caminhada, desejamos fazer uma imersão nos textos e contextos social, político, econômico, cultural e educacional, para, posteriormente, refletirmos sobre a construção e defesa dos direitos dos surdos e reconhecimento de sua identidade no mundo.

Continuando, no **segundo capítulo**, caminhamos em direção à fundamentação teórica, **pautada no pensamento complexo** (MORIN, 2015), **na ecoformativa** (MORAES, 2015) e **nas práticas de aprendizagem integradoras inovadoras e inclusivas** (ALVES, 2016), que traz contribuições e apontamentos significativos para o desenvolvimento das práticas pedagógicas do docente que atua no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes surdos.

No **terceiro capítulo** está a **metodologia**, na qual destacamos os caminhos metódicos da pesquisa e, em seguida, discorremos sobre o **tratamento e análise dos dados**. Por fim, as **considerações finais** da pesquisa.

## **2 CAMINHOS DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS: BREVE CONTEXTO HISTÓRICO ATÉ OS DIAS ATUAIS NO BRASIL**

O contexto histórico da vida das pessoas surdas, ao longo do desenvolvimento da sociedade foi vivenciado por estes com profunda violência por outros seres humanos, e para compreendermos melhor a origem das desigualdades entre os homens, em uma de suas obras, Rousseau (2001, p. 30), distingue o antes e o após a demarcação de terra:

O primeiro que, tendo cercado um terreno, se lembrou de dizer: Isto é meu, e encontrou pessoas bastantes simples para o acreditar, foi o verdadeiro fundador da sociedade civil. Quantos crimes, guerras, assassínios, misérias e horrores não teria poupado ao gênero humano aquele que, arrancando as estacas ou tapando os buracos, tivesse gritado aos seus semelhantes: "Livrai-vos de escutar esse impostor; estareis perdidos se esquecerdes que os frutos são de todos, e a terra de ninguém!"

Segregados, silenciados, excluídos e impedidos de escrever suas próprias histórias de vida. Durante anos e décadas os direitos quanto a suas necessidades específicas foram negados a eles, direitos às políticas públicas consideradas como mecanismos de acessão do povo, neste caso, os surdos. Por vezes, a população na representação de outros sujeitos desconsidera os contextos de décadas de barreiras quanto à participação dos surdos em um dos principais mecanismos de acessão social que legitima a inclusão dos surdos na comunidade a qual estes estão inseridos.

A partir das contribuições de (ROUSSEAU 2001, p. 12), e dentre outros autores podemos vislumbrar a origem das desigualdades sociais na humanidade:

Concebo na espécie humana duas espécies de desigualdade: uma, que chamo de natural ou física, porque é estabelecida pela natureza, e que consiste na diferença das idades, da saúde, das forças do corpo e das qualidades do espírito, ou da alma; a outra, que se pode chamar de desigualdade moral ou política, porque depende de uma espécie de convenção, e que é estabelecida ou, pelo menos, autorizada pelo consentimento dos homens. Consiste esta nos diferentes privilégios de que gozam alguns com prejuízo dos outros, como ser mais ricos, mais honrados, mais poderosos do que os outros, ou mesmo fazerem-se obedecer por eles.

Assim, todo o processo histórico de alienação, segregação, violência e exclusão vivenciada pelos surdos estava direta ou indiretamente ligado às barreiras impostas a estes de acordo com o conhecimento científico da época, que considerava a surdez como patologia (SKLIAR, 2012). Com a falta de empatia e solidariedade ao outro que também está situado no

mesmo meio que faço parte e desta forma a minha vida é modificada pela intervenção dele no meio e vice-versa, desta feita percebemos e compreendemos as limitações e barreiras dos surdos quanto ao seu processo de ensino-aprendizagem na escola, culminando diretamente nas dificuldades e todos os tipos de obstáculos encontrados na sociedade antiga, mas, lamentavelmente paira nesta conjuntura.

As marcas da trajetória social das pessoas surdas paradoxalmente estão imbricadas à sua condição humana e aos direitos e deveres destes na sociedade. É bem verdade que seu processo de envolvimento com a educação brasileira avançou e continua avançando com pequenas conquistas, considerando todo o processo histórico das batalhas nas mais diversas sociedades espalhadas pelo globo terrestre.

Os relatos da história dos surdos na sociedade têm início na Idade Antiga. Na sociedade egípcia, a vida dos surdos foi destacada pela relação direta com os deuses, pois acreditava-se que eles eram protegidos e direcionados à Terra pelos próprios deuses que estabeleciam contato em particular com os surdos, considerados privilegiados e outrora adorados pela sociedade egípcia, contudo estes surdos não eram donos de sua própria vida.

Ainda na Idade Antiga, o filósofo Heródoto caracterizava os surdos como “seres amaldiçoados pelos deuses”. Já na sociedade chinesa, as pessoas com deficiência eram oferecidas a um deus em um período festivo. Na Grécia, eles eram estigmatizados como inúteis e um peso para toda a sociedade grega e, assim, eram sacrificados à morte e aqueles que sobrevivessem aos sacrifícios viviam de forma horrenda pelo resto da vida. Em Atenas, os surdos eram deixados à própria sorte nas cidades ou vilarejos. Como descreve (ROUSSEAU, 2001, p. 15):

A natureza faz precisamente com eles o que a lei de Esparta fazia com os filhos dos cidadãos: torna fortes e robustos os que são bem constituídos e faz morrer todos os outros, divergindo nisso das nossas sociedades, em que o Estado, tornando os filhos onerosos aos pais, os mata indistintamente antes do nascimento.

Na sociedade de grandes guerreiros como em Esparta, os surdos eram lançados de grandes rochedos à morte.

Continuando na Idade Antiga, outro filósofo que percebeu a pessoa surda foi Sócrates. Diferente de Heródoto, Sócrates em conversa com seus discípulos lhes chama a atenção para perceberem como os surdos fazem uso de suas mãos e todas as partes do corpo para se comunicar. É notório como a vida dos surdos na Idade Antiga é marcada por períodos violentos e tristes, então percebemos o quanto os seres humanos na sua ignorância, insensatez e crueldade podem desenvolver práticas sociais tão desumanas com o próximo.

Foi sob a ótica de uma sociedade homogênea que a presença da pessoa diferente (surdo) foi marginalizada e os direitos sociais que o cidadão tem garantidos por leis públicas, neste contexto, foram totalmente surrupiados. Todo o processo histórico vivenciado pela pessoa surda na Idade Antiga deixa evidente o entendimento da falta de consciência da população da época quanto ao sujeito surdo. Segundo Sacks, a vida dos surdos era desumana:

Eram considerados incapazes de desenvolver a fala, de se comunicarem livremente com seus pais e familiares, restritos a alguns sinais e gestos isolados, privados de alfabetização e instrução, forçados a fazer trabalhos desprezíveis, vivendo à beira da miséria e considerados pelas leis e pela sociedade como imbecis (SACKS,2010, p.24).

O estigma sobre a incapacidade dos surdos persistiu por séculos. Como consequência, eles foram marginalizados e considerados indignos de gozar de direitos sociais inerentes ao ser humano.

Foi a partir deste período que despontou um dos primeiros educadores de surdos, um advogado e escritor do século XIV, conhecido como Bartollo Della Marca d’Ancora que em uma de suas viagens marítimas vislumbrou a probabilidade do processo de aprendizagem dos surdos por intermédio da língua de sinais ou da língua oral.

No início do século XV, Girolamo Cardano, médico filósofo que compreendia e comunicava-se de forma clara com os surdos, acreditava que a falta de oralidade e audição nas pessoas não era o fator principal que os impediam de aprender, ou seja, desenvolver seus processos de cognição, para exercer sua cidadania naquela sociedade. Este médico acreditou na instrução dos surdos, o que o levou a se dedicar para compreender como acontece o processo de ensino-aprendizagem nos seres humanos, e seu foco esteve nos estudos no cérebro e nos aparelho auditivo, ao que vale salientar que suas motivações estavam diretamente ligadas ao seu filho surdo.

Ainda no século XV, o monge franciscano Yebra de Madrid teve a iniciativa de escrever o primeiro alfabeto manual que foi publicado sete anos após a sua morte. O objetivo deste alfabeto era discipular os surdos em materiais religiosos e foi considerado um documento raro para aquele contexto. Neste mesmo período, somente os surdos oralizados tinham direito a herança. Foi na Espanha, em um monastério que se inaugurou a primeira escola para surdos, entretanto, os dois estudantes surdos eram filhos de uma importante família de aristocratas espanhóis. Este professor chamado Pedro Ponce de León foi o primeiro professor de surdos da história e seu exemplo de ensino foi usado como base para posteriores educadores de surdos. O ponto de partida da educação de surdos teve início com este monge beneditino de Omã.

Mais tarde, Pedro Ponce inaugurou uma escola para formação de professores de estudantes surdos. Após a morte de Pedro Ponce, em 1584, seus métodos foram esquecidos respeitando-se a tradição da época que guardava em segredo toda a metodologia de educação de surdos criada pelo monge. Já na Itália, os monges beneditinos desenvolviam um método para relacionar-se como os surdos a fim de não quebrar o rígido voto de silêncio.

Juan Pablo Bonet foi professor de outro membro da família aristocrata espanhola. Foi por meio da oralidade e do uso do alfabeto datilológico que este professor teve grande sucesso e o fez conquistar o título de “Marquês de Frenzo” como recompensa do rei Henrique IV, quanto ao processo de aprendizagem do membro da realeza.

Juan Pablo publicou um livro sobre a educação de surdos e ali estava o seu método pedagógico usado para educar os surdos. Este método foi disseminado para toda Europa e influenciou os posteriores interessados na educação dos surdos, como John Bulwer, este um médico britânico, conhecido na época pelos seus estudos sobre surdos. John acreditava que a língua de sinais era universal e seus elementos constituídos icônicos; afirmava também que a língua de sinais era capaz de expressar os conceitos da língua oral.

Outro seguidor do método de Bonet foi o inglês John Wallis, considerado o pai do oralismo na Inglaterra que parou de ensinar os surdos a falar porque percebeu a importância da língua de sinais no processo de ensino e aprendizagem dos mesmos. Gerolamo Cardano (1501-1576), médico italiano, também concluiu que a surdez não prejudicava a aprendizagem, uma vez que os surdos poderiam aprender a escrever e assim expressar seus pensamentos. Para concluirmos este período da idade Moderna vamos nos debruçar nas contribuições de um educador que revolucionou a história da educação dos surdos no mundo.

Conhecido como Abade Charles Michel de L’Epée (1712-1789), este homem teve a oportunidade de materializar o amor na sua época, com suas ações nas ruas de Paris, onde ia ao encontro dos surdos para conviver com eles e assim aprender sua cultura e língua, ao se relacionar com surdos humildes e carentes que perambulavam pelas ruas e também com duas irmãs gêmeas surdas que L’Epée se comunicava-se com gestos.

Seu desejo era aprender sobre a língua de sinais para posteriormente contribuir para estudos mais avançados e significativos para a educação dos surdos. Inicialmente, foi em sua casa onde o Abade ensinava aos surdos gestos metódicos que hoje conhecemos como Gestualismo, foi por via de seus esforços e determinação que todos os surdos, independentemente de sua condição econômica social, começaram a conquistar seus espaços na educação e, assim difundindo a língua de sinais através de seus multiplicadores surdos que após conquistar o direito à educação formal, concluíram sua formação.

Após o acesso à educação que os surdos educados por L'epée espalharam-se pelo mundo em prol de fundar escolas para surdos. Certamente nesta mesma época foi criada a primeira escola para surdos no Brasil, em 1857 (GOLFELD, 2002). É bem verdade que L'epée foi alvo de duras críticas pelo trabalho significativo desenvolvido com os surdos e dentre os principais críticos estava Samuel Heinicke (o pai do oralismo puro para surdos). Seus estudos sobre a língua de sinais o levaram a conceber a língua de sinais como linguagem natural dos surdos e a denominou como meio principal de comunicação que organizava e desenvolvia o pensamento destes.

Para disseminar suas descobertas, publicou o primeiro dicionário de sinais e, posteriormente, lançou o método de ensino dos surdos por meio de sinais metódicos que coincidiam diretamente com a língua de sinais usada pelos surdos, ao se considerar o alfabeto digital de Bonnet à estrutura gramatical da língua francesa, suas descobertas na língua de sinais indicava as regras sintáticas da linguagem dos surdos, então, ao notar a importância do alfabeto manual criado por Pablo Bonnet, L'Epée publicou-o com suas recentes descobertas.

Abade Charles Michel de L'Epée fundou a primeira escola pública para os surdos “Instituto para Jovens Surdos e Mudos de Paris”. No ano de 1789 morreu Charles Michel de L'epée, este educador deixou um legado de vinte e uma escolas para surdos na França e na Europa, talvez mais em todo o mundo. Já na Inglaterra, inicia-se a primeira escola para surdos, com o objetivo de ministrar aos estudantes significados das palavras e sua pronúncia com atenção para a leitura orofacial, esta escola foi inaugurada no ano de 1760.

No ano de 1814, Thomas Hopkins Gallaudet (1787-1851) na cidade de Hartford, nos Estados Unidos, junto com os representantes da igreja observaram algumas crianças brincando entre si, quando naquela oportunidade percebeu que uma menina, Alice Gogswell, não participava das brincadeiras porque era surda e por este motivo era rejeitada pelas demais crianças. Tomado pelo sentimento de tristeza ao perceber a cena, Gallaudet ficou profundamente consternado pela situação da criança, contudo, nos Estados Unidos não havia uma escola naquela época para os surdos. Inconformado com a cena que presenciou, Thomas Hopkins Gallaudet parte em direção à Europa para aprender metodologias para a educação de surdos.

No Brasil, no ano de 1857, chegava Eduardo Huet, professor surdo com experiência de mestrado e cursos em Paris, sob a responsabilidade do Imperador D. Pedro II, o objetivo de Eduardo era iniciar uma escola para as pessoas surdas na cidade do Rio de Janeiro. Para a construção do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos”, hoje, “Instituto Nacional de Educação de Surdos” – INES foi criada a Lei de nº 939 de 26-09-1857.

Foi a partir da interação de diferentes línguas, como a francesa e as línguas de sinais brasileiras, usadas nas variadas regiões do Brasil, que deu origem a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais). A participação dos surdos no processo educacional nunca foi tão significativa como no período de 1780 a 1880, considerada a época mais importante na vida das pessoas surdas, pois neste contexto a educação foi uma realidade na vida dos surdos, explica Goldfeld (2002), A partir da inserção dos surdos na educação foram notórios sua ascensão e desenvolvimento ativo na sociedade por meio de atividades laborais ocupadas antes somente por pessoas ouvintes.

Tendo como base os materiais pedagógicos produzidos por L'epée, a educação de surdos espalhou-se pelo mundo de forma frenética, considerando os avanços no desenvolvimento político social e econômico da época. Contudo, a ascensão dos surdos não agradava a toda população no século XVIII. Neste mesmo período, o alemão Samuel Heinick (1729-1790) iniciava uma nova proposta filosófica e pedagógica chamada de "Filosofia Oralista". Seu público almejado eram os surdos, e, inicialmente, seu objetivo era o ensino da língua escrita e, posteriormente, o desenvolvimento da oralidade.

Para este educador a língua de sinais comprometia o desenvolvimento da oralidade dos surdos e foi com este entendimento que Samuel Heinick disseminou na academia científica o seu total descrédito nas línguas de sinais usada pelos surdos como meio de comunicação, ainda afirmava que os surdos não poderiam usufruir dos direitos sociais, econômicos e políticos daquela sociedade. Ou seja, para ter direitos naquele período era necessário que os surdos desenvolvessem a oralidade.

A partir dos ideais deste médico iniciou-se nesta época grandes discussões acadêmicas e políticas, sobre qual seria o método mais adequado para a educação dos surdos (Gestualistas ou Oralismo), de fato parece-nos que o menos importante era a opinião dos surdos sobre a sua própria vida naquela época.

Lamentavelmente, até os dias de hoje estas discussões permeiam nossa sociedade no campo da saúde, com procedimentos clínicos voltados para o desenvolvimento da oralidade, e para a nossa tristeza, a educação também tem desenvolvido resquícios de práticas pedagógicas incoerentes voltadas para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes surdos.

Para encerrar a discussão sobre qual seria o método mais eficaz para o desenvolvimento dos surdos e a garantia de seus direitos, a academia científica realizou análises em ambas as metodologias (Oralismo/Gestualismo). Todos os materiais pedagógicos e produções acadêmicas desenvolvidas por L'epée foram avaliados segundo a sua eficácia no

desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem dos surdos, as avaliações mostraram-se eficientes para o desenvolvimento educacional dos surdos naquela sociedade, certamente para L'epée, sua maior vitória são as conquistas dos direitos sociais de seus estudantes surdos sobre aquela sociedade. Após o resultado das análises acadêmicas seu instituto recebeu apoio financeiro para disseminar seu método de ensino da língua de sinais.

Depois deste acontecimento, várias escolas públicas americanas e europeias que ensinavam aos surdos começaram a desenvolver práticas pedagógicas em língua de sinais. Ainda neste período, foi fundada nos Estados Unidos a primeira universidade para surdos (Universidade Gallaudet. 1864). Com o desenvolvimento da sociedade industrial, o capitalismo teve um grande destaque no início do século XIX, e em consequência a este desenvolvimento, o contexto social da população sofreu transformações em suas relações comerciais.

A partir das mudanças comerciais, uma nova história era escrita na vida da população surda sob o novo contexto social e econômico. Uma das primeiras consequências deste novo contexto social e econômico para os surdos foi a exclusão deles do mercado de trabalho. As relações humanas tornaram-se altamente competitivas, exigindo das pessoas um alto nível de conhecimento e produtividade para servir a demanda do novo contexto econômico.

Naquelas circunstâncias, os surdos foram considerados improdutivos em razão da falta de audição. Pensando-se na impossibilidade de ouvir que os surdos foram passados para o grupo das pessoas com deficiência. Neste período, iniciou-se uma busca para o conserto que eles chamaram de “defeito” ou anormais.

No século XVIII, novos debates sobre as pessoas diferentes (física, mentais, cegos, surdos e outras) vieram à tona, ou seja, pessoas que não estavam nos padrões de normalidade compreendidos pela população da época, e foi a partir destes debates na área da saúde e posteriormente na educação que houve como consequência a criação de diferentes instituições para atender as demandas específicas das pessoas que eram nomeadas “anormais” segundo o entendimento social da época.

Ainda no início da Revolução Industrial, como resultado dos novos paradigmas desenvolvidos na área da saúde e educação no tocante às pessoas diferentes como os surdos, foram desenvolvidas várias experiências científicas que violavam os direitos humanos com os ditos “anormais”. São desenvolvidos os primeiros aparelhos auditivos para as pessoas surdas. O que estava por trás deste feito era o intuito de aumentar a possibilidade de escuta do som, entretanto, estes aparelhos só surtiram efeito com os surdos que possuíam alguns resíduos auditivos.

Ao perceber os surdos como pessoas com deficiência, o paradigma daquela sociedade traz a compreensão sobre as pessoas surdas, antes percebidas como trabalhadores, agora são estigmatizadas como deficientes. O entendimento da sociedade da época passou a perceber a deficiência como consequência da deficiência e os surdos perdem o direito de vender a sua mão de obra.

Foi a partir deste período que os surdos desenvolveram uma relação de dependência com os médicos, pois acreditavam na cura ou conserto do seu aparelho auditivo. (SILVA,2006).E assim, iniciaram-se as mais variadas intervenções médicas para corrigir a deficiência,inclusive nos espaços escolares que desenvolveram práticas clínicas na busca pela sua correção.

Todo o processo pela correção da surdez reacendeu as discussões do médico alemão Samuel Heinick, o pai do oralismo, visto que em outro momento da história dos surdos, este médico afirmou que “a língua de sinais poderia atrapalhar o desenvolvimento da língua oral nos surdos”, apontando a deficiência como o grande problema para o desenvolvimento dos surdos. Assim o oralismo ganhou adeptos e vários apoiadores, como um dos nomes mais importantes da época: Alexandre Graham Bell, o criador do telefone.

Cientista e engenheiro, Graham Bell não dava créditos à língua de sinais usada pelos surdos. Ele acreditava que a comunicação em língua de sinais poderia marginalizar os surdos e ser um obstáculo para a participação destes na sociedade ouvinte. Graham Bell, teve uma participação significativa na difusão do método oralista, colocando todos os seus esforços, conhecimento e prestígio para inspirar e persuadir grande parte dos professores quanto a melhor eficácia e os benefícios do método oral com resultados impressionantes no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos surdos, fazendo menção para a participação ativa dos surdos na comunidade de ouvintes.

E assim, o oralismo estava se fortalecendo como filosofia e método de ensino mais eficaz para os surdos. Como consequência direta da Revolução Industrial, os surdos foram considerados deficientes e, em consequência da deficiência, estes não puderam vender sua mão de obra, o que provocou o retorno do oralismo como método ideal para a ascensão deles à sociedade.

E por fim o que aconteceu no Congresso de Milão, realizado em 1880, foi o reconhecimento do oralismo como método ideal para o desenvolvimento e condição final para a inclusão dos surdos na sociedade de ouvintes. Quanto a eficácia da língua de sinais e seu reconhecimento para com a acessão dos surdos, todas as conquistas políticas, sociais, econômicas e culturais foram totalmente desconsideradas e o uso desta língua foi extinta

inicialmente dos espaços escolares e, por conseguinte, do meio social da época. Nesta ocasião, os educadores surdos, foram proibidos de votar e exercer papéis sociais naquela sociedade segundo (PEREIRA et al,2011).

Goldfeld (2002) salienta, que na história da educação dos surdos, o Congresso de Milão é percebido por estes sujeitos e talvez por alguns ouvintes como um retrocesso significativo na vida dos surdos. Após o Congresso, todo o processo educacional e interação dos surdos com os ouvintes passou a ter como condição única o uso da língua oral em todo o meio social, inclusive dentro da comunidade surda.

Um dos principais objetivos dos adeptos ao oralismo era padronizar aquela sociedade, ou seja, normalizar os sujeitos e após o evento a língua de sinais passou a ser ignorada e um grande esforço fora iniciado de maneira massificada em toda a Europa, à desconstrução dos avanços realizados pelos cientistas e demais adeptos da língua de sinais da época; agora o foco do sistema educacional com o público surdo era a oralização deste público a qualquer custo e, se possível, todo o processo de ensino e aprendizagem das demais disciplinas não tinha tanta importância, o que desencadeou um retrocesso drástico no desenvolvimento educacional na vida dos surdos.

Fica evidente que as escolhas políticas, filosóficas e religiosas da época tampouco compreendiam os processos naturais do ecossistema e as múltiplas dimensões do homem. Vale salientar que somente os Estados Unidos continuaram a praticar a língua de sinais (THOMA, 2004). É bem verdade, que a LS continuou sendo praticada marginalmente pelos surdos de forma sigilosa. Com a proibição dos surdos de fazerem uso de sua própria língua e a exaustiva exposição ao método oral, possivelmente grandes consequências históricas viriam para estes sujeitos ao longo de seu processo de inclusão e desenvolvimento social.

Por longos anos, a formação educacional dos surdos foi desenvolvida pautada em um método pedagógico e ou clínico terapêutico da audição com o objetivo final da aquisição da fala destes sujeitos. Em pesquisas desenvolvidas pela escola Galladethnos, nos Estados Unidos e na Inglaterra no ano de 1972, ficou evidente o fracasso educacional dos surdos que estavam inseridos em processos pedagógicos oralistas.

Diante do retrocesso educacional dos surdos em decorrência da deficiência auditiva, a filosofia do paradigma oralista é percebida como ineficaz para os familiares, os educadores, os surdos e ouvintes adeptos da língua de sinais, ou seja, não contribuiu para a inclusão educacional e social dos surdos na época. Provocando problemas significativos nas relações sociais, políticas, econômicas e religiosas na vida destes cidadãos.

Segundo os resultados das pesquisas, é notório o aumento da marginalização dos surdos na sociedade, grandes debates políticos vieram à tona em consequência das manifestações realizadas pelos familiares, educadores e amigos ouvintes dos surdos. Sobre fortes cobranças políticas, os representantes daquela sociedade foram pressionados a rever as questões pedagógicas usadas pelo sistema educacional e principalmente as metodologias desenvolvidas para a educação dos surdos.

Na década de 60, William Stokoe, faz uma publicação (A Estrutura da Língua de Sinais) e a partir desta publicação outros estudos sobre a língua de sinais foram realizados com o objetivo de contribuir para o retorno do uso da língua de sinais pelos surdos. Estes autores, Dorothy Schiffler (1965) e Roy Holcom (1968), publicaram um novo paradigma chamado comunicação total, utilizando várias formas para desenvolver a comunicação.

Este paradigma estava prestes a mudar a educação dos surdos. Intitulado de comunicação total, este paradigma foi pensado para estabelecer a comunicação entre surdo com ouvinte e surdo com surdo, sem trazer problemas para o uso da língua oral, portanto a língua de sinais seria uma das ferramentas de apoio para o desenvolvimento da língua oral, ou seja, em alguns momentos, os surdos poderiam utilizar a língua de sinais e a oral em outros momentos.

Quadros (2008) esclarece que o uso simultâneo de duas línguas, uma oral e outra visoespacial, compromete a sintaxe e estrutura linguística da Língua de Sinais. É bem verdade que a comunicação total não atendia às reais demandas dos surdos, fazer uso de duas línguas ao mesmo tempo não é a melhor solução, uma das línguas terá perda ou talvez os surdos tenham continuado sem uma língua que os representa-se enquanto sujeitos com uma identidade própria. Segundo Skliar, 2001 os surdos continuavam inseridos em tratamentos terapêuticos clínicos e as limitações dos surdos estava estritamente relacionada à deficiência de comunicação.

Não podemos negar que a filosofia da comunicação total possibilita aos surdos praticar a língua de sinais, até então proibida no oralismo. Mesmo de forma tímida houve uma pequena percepção de avanço na educação dos surdos, entretanto esta mudança foi percebida a partir do uso da língua de sinais entre o processo oral e comunicação total.

Assim como o oralismo, a comunicação total não estava surtindo efeitos na vida dos surdos, seu processo de inclusão na sociedade estava cada vez mais distante de suas reais necessidades sociais, políticas, econômicas e religiosas. Quadros (1997), define em poucas palavras o que o oralismo fez com os surdos além de desconsiderar a sua língua, ela “simplesmente desconsidera essas questões relacionadas à cultura e sociedade surda”. (p.23). Ficava claro para seus familiares e educadores que a luta pela inclusão dos surdos a priori na

educação era um sonho a se conquistar. Consequentemente, as pesquisas sobre a língua de sinais continuavam a se desenvolver na década de 1970.

As pesquisas de William Stokoe trazem novas esperanças para a inclusão dos surdos na educação. Suas significativas descobertas identificam na língua de sinais conceitos similares às línguas orais a exemplo da transmissão de informações. Segundo suas pesquisas, Stokoe sinalizou que a língua de sinais Americana (ASL) expressa em sua estrutura uma organização sintática, chegando à conclusão de que a língua de sinais Americana é pautada em regras gramaticais segundo as mesmas características linguísticas das línguas orais (GUARINELLO,2007).

Baseada nas descobertas de Stokoe, diferentes pesquisas foram produzidas para legitimar a eficácia da língua de sinais na educação dos surdos. A exemplo das pesquisas de Casterline e Croneberg (1978), que se debruçaram na busca de novos parâmetros para contribuir com a (ALS) e assim o faz, suas descobertas foram pautadas nos dêiticos (pronomes pessoais, possessivos, interrogativos e demonstrativos) identificados dentro da estrutura da Língua de Sinais Americana (Ferreira, 2010: 248). Estes pesquisadores, Klima e Bellugi (1979), também contribuíram para legitimar a língua de sinais com a sua obra *The Signs Of Language*, assim demonstrando as significativas semelhanças gramaticais entre as línguas orais com a língua visuogestual.

Todas as pesquisas realizadas inicialmente por Stokoe tiveram como consequência no século XX, o início da compreensão acerca das características similares na estrutura gramatical da língua falada com a língua de sinais e a partir da comprovação científica, os linguistas da época em decorrência do grande número de pesquisas publicadas sobre o plausível funcionamento da língua de sinais como meio de comunicação entre a comunidade surda tiveram o entendimento que sua estrutura gramatical atende às reais necessidades dos surdos em seu processo de ensino e aprendizagem nos espaços escolares, refletindo na inclusão desse sujeito na sociedade ouvinte sem perdas sociais, econômicas, culturais e religiosas paratais sujeitos.

Neste contexto histórico a língua de sinais passa por uma mudança significativa e os linguísticos da época entendem que esta língua está gramaticalmente estruturada com sistemas linguísticos próprios o que garante a esta a autonomia e independência para seus desenvolvimentos naturais (LEITE, 2008, p.33).

Os esforços científicos contribuíram para o entendimento da estrutura gramatical da língua de sinais, uma língua viva, sendo assim ela é plausível de evolução porque seus usuários são seres vivos que inevitavelmente se modificam no curso da vida em sociedade. E foi a partir

deste entendimento que a língua de sinais americana passou a fazer parte do processo educacional dos surdos.

Com os importantes avanços nos estudos na área da linguística sobre a língua de sinais, os Estados Unidos se tornaram palco das atenções. Nesta ocasião, aproveitando o auge e o reconhecimento da estrutura gramatical da língua de sinais, os familiares, educadores surdos e ouvintes adeptos da língua de sinais, juntamente com toda comunidade surda intensificam suas reivindicações, mas agora é pelo direito de ter a Língua de Sinais como língua materna e como consequência ser a primeira língua do surdo, assim sua educação seria dentro de uma metodologia bilíngue.

Esta nova filosofia de ensino tem como objetivo a participação dos surdos em um processo de ensino e aprendizagem em duas línguas durante sua formação escolar ao longo da vida. Compreendendo que a língua do país seria a segunda língua dos surdos e seu processo de aprendizagem nesta língua seria na modalidade escrita (QUADROS,2008).

Segundo Lacerda (1996, p. 27), o modelo oralista fica em segundo plano de instrução escolar para os surdos. Para a aquisição da linguagem e também de sua identidade, os surdos terão acesso inicialmente na língua de sinais, ou seja, a língua de sinais deve ser usada como primeira língua de instrução educacional dos surdos, possibilitando seu desenvolvimento linguístico de forma sólida para posteriormente se desenvolver na língua majoritária do país na modalidade escrita.

No início da década de 90, os movimentos sociais lutam para ter sua língua e cultura reconhecidas, conquistando assim sua identidade, a educação bilíngue se espalha por vários países da Europa, Estados Unidos, América Latina, até sua chegada ao Brasil, ganhando apoio da massa e tendo suas reivindicações de direitos e deveres sociais, políticos, econômicos, culturais e religiosos.

Neste modelo, o que se propõe é que sejam ensinadas duas línguas, a língua de sinais e, secundariamente, a língua do grupo ouvinte majoritário. A língua de sinais é considerada a mais adaptada à pessoa surda, por esta contar com a integridade do canal visuogestual. 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 linguística numa língua que lhe servirá depois para aprender a língua usada pelo grupo majoritário, como segunda língua, tornando-se bilíngue, numa modalidade de bilinguismo sucessivo. (LACERDA,1996, p.28).

O Oralismo e o Bilinguismo são duas correntes filosóficas antagônicas quando falamos de aquisição de linguagem. O método oral foi constituído baseado em códigos e seu processo de desenvolvimento está relacionado ao desenvolvimento histórico dos sujeitos e logo este é

concebido como língua de uma determinada comunidade de falantes que faz a discriminação dos sons com exercícios mecânicos repetitivos.

Na filosofia bilíngue, a língua é constituída em processos discursivos e seu desenvolvimento está ligado diretamente à interação social de seus usuários.

### **Desafio da inclusão dos surdos na educação brasileira**

Trazendo à tona todo processo histórico da vida dos surdos pergunto-me até onde vai o ser humano na busca de sua identidade e, após o encontro desta, qual será sua próxima luta. A história dos surdos na humanidade é marcada por grandes períodos de violência e exclusão acometidos pelo próprio homem em nome ou razão de que? Percebemos nesta narrativa a aparente ausência do poder público e grande parte da sociedade, pois foram décadas de exclusão e a máxima falta de empatia com esta pequena parte da população que está inserida nesta sociedade já no início da Idade Antiga, e suas ações nas mais diferentes regiões do mundo contribuíram, direta ou indiretamente, na transformação do meio e conseqüentemente reverberam nas vidas alheias. Muito desta marginalização está relacionada ao negacionismo do acesso destes sujeitos à educação, pois é por via do processo educacional que o sujeito estabelece suas primeiras relações com o mundo, como defende Delors (2000, p.96):

(...) A educação parece ter como papel essencial, conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento e sentimentos e imaginação de que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem, tanto quanto possível, donos de seu próprio destino.

A partir desta relação que se inicia o desenvolvimento da aprendizagem com troca de conhecimento e cultura. Estar inserido neste aparelho ideológico do Estado traz como consequência novas possibilidades que são o homem para o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, sociais, culturais, e neste processo de vir a ser, suas expectativas de vida são palpáveis seus sonhos se tornam reais a sua ascensão e desenvolvimento.

Contudo, somente no início da década de 90, segundo Sardagna (2007), em consequência das cobranças das instituições internacionais com as reivindicações de educação para todos, se iniciou-se um debate na perspectiva de instigar a criação de um novo sistema de ensino que atendesse toda a população com faixa etária educacional. A cobrança das minorias por direito à educação foi fortalecida juntamente com o apoio das famílias e dos movimentos sociais da época. Nesta ocasião de cobrança por educação, era reivindicado o fim da

discriminação (deficiência, religião, raça e condição socioeconômica) e o direito à educação para todos, ou seja, era necessário um sistema educacional pautado em políticas educacionais inclusivas.

Aproveitando o contexto político de grandes reivindicações sociais da época, as associações de surdos elencaram suas necessidades políticas e sociais, e a partir deste momento os surdos também se mostram de forma organizada para a sociedade como sujeitos políticos que têm suas demandas específicas no bojo das políticas públicas, tendo em vista que por séculos os seus direitos foram negados.

No auge dos encontros políticos espalhados pelo mundo, a pauta principal era a educação globalizada e dentro deste ensino universal estava inserida a necessidade de implementação de uma educação pública inclusiva para atender as demandas específicas desta população, aqui estamos falando dos surdos, mas as reivindicações são para atender todos as pessoas com deficiências espalhadas por todo o mundo. E foi com o discurso que todos têm direito à educação que as reivindicações por uma educação inclusiva aconteceram. Um dos encontros políticos que colaborou para a criação de políticas públicas inclusivas foi a conferência de Jomtien, em março de 1990, na Tailândia. Nesta oportunidade, estavam reunidos ali o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e o Banco Mundial.

A partir desta conferência, foi criada a Declaração Mundial de Educação para todos (1990) e foram debatidos neste encontro o objetivo da educação fundamental e a obrigatoriedade de possibilitar o acesso para todos com o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas para atender as demandas específicas do alunado, quanto aos seus processos de ensino e aprendizagem, tendo como consequência o desenvolvimento de uma educação justa e atenta às necessidades de cada sujeito. Segundo, (SARDAGNA,2007).

Não se trata de uma crítica a uma educação que esteja ao alcance de todos, mas é importante lembrar que esse discurso está articulado aos discursos neoliberais e atendem interesses econômicos de organismos internacionais. Os discursos produzidos por esses organismos internacionais instituem um modelo de cidadania, cujos sujeitos são aqueles que têm acesso à escola, mas também vivem segundo limites estabelecidos pelas regras da racionalidade neoliberal.

Outro encontro significativo aconteceu na cidade de Salamanca-Espanha no mês de junho, após quatro anos da criação da DMET, foi realizado este encontro com a finalidade de legitimar as propostas que foram inseridas na Declaração Mundial de Educação para Todos, outra pauta deste encontro eram as políticas e o desenvolvimento das práticas pedagógicas na

educação especial. Vale salientar que o principal objetivo da Declaração de Salamanca é a inclusão das pessoas com deficiência no sistema comum.

Segundo Laplane (2015) configura-se como educação inclusiva o direito que todas as pessoas têm de acessarem o espaço escolar comum a todos, independente se for deficiente ou não, pois este é o foco da Declaração e as instituições de ensino têm o dever de atender as necessidades destas pessoas, organizando desde o espaço arquitetônico aos materiais pedagógicos. No capítulo II, artigo 21, a Declaração de Salamanca chama a atenção para as demandas específicas para a educação dos surdos, como: a legitimidade de salas de aulas voltadas para atender as necessidades educacionais dos surdos.

As políticas educativas deverão levar em conta as diferenças individuais e as diversas situações. Deve ser levada em consideração, por exemplo, a importância da linguagem dos sinais como meio de comunicação para os surdos, e ser assegurado a todos os surdos acesso ao ensino da linguagem de sinais de seu país. Face a necessidades específicas de comunicação de surdos e de surdos/cegos, seria mais conveniente que a educação lhes fosse ministrada em escolas especiais ou em classes ou unidades especiais nas escolas comuns. (DECLARAÇÃO DESALAMANCA,1994, p.21).

Com a criação da Declaração Mundial de Educação para todos (1990) e a Declaração de Salamanca, ambos os documentos são considerados norteadores das próximas normas e regras a ser respeitadas e desenvolvidas no âmbito do sistema de ensino. Como exemplo de uma Lei a ser respeitada está a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que torna legítimo e universal o direito à educação para todas as pessoas, considerando as necessidades específicas dos sujeitos.

O Capítulo V chama a atenção quanto à responsabilidade dos órgãos públicos para a oferta de atendimento especializado se necessário para estudantes com deficiência e que este atendimento seja realizado preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL,1996).

Outra Lei a ser respeitada e praticada é a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)*, este documento orienta as escolas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas no contexto da educação especial, definindo assim a educação especial como modalidade de ensino transversal em todas as etapas e modalidades da educação básica até a educação superior, configurando no bojo desta Lei o Atendimento Educacional Especializado, conhecido pela sigla (AEE) que pode e deve ser desenvolvido em todos os níveis de ensino quando houver o público almejado, o público-alvo desta Lei.

O AEE deve ser realizado no horário oposto ao ensino regular, é necessário um espaço específico no contexto escolar, se as escolas não dispuserem deste serviço, o aluno pode ir para

uma instituição de ensino especializado, este serviço não se configura como reforço e tampouco substitui o ensino regular. Um dos objetivos do AEE é contribuir para extinguir as barreiras que afastam as pessoas com deficiência do espaço escolar, possibilitando acessibilidade e efetiva participação destes no sistema educacional de ensino, sem desconsiderar suas limitações (BRASIL,2008).

Os estudantes surdos são um dos públicos-alvo do AEE. Para estes, as diretrizes visam desconstruir as possíveis barreiras de comunicação e o desenvolvimento de práticas pedagógicas que contribuam com a inclusão escolar dos estudantes surdos.

No desenvolvimento do AEE, o aluno surdo tem o direito de ser contemplado com o ensino da Libras como L1, e o ensino da Língua Portuguesa como L2, na modalidade escrita (BRASIL, 2008). Vale salientar que os serviços do AEE, para a educação de surdos foi outrora uma proposta viável em um determinado momento na luta por direitos e inclusão aos espaços escolares, não podemos negar que esta política foi importante até um determinado contexto histórico social e político para a comunidade surda e seus adeptos da língua de sinais.

É bem verdade que com o passar do tempo, assim como a sociedade se transforma com as intervenções políticas, econômicas, religiosas e culturais, os sujeitos também são transformados, e em virtude desta evolução, a comunidade surda, professores surdos e ouvintes adeptos da língua de sinais e vários pesquisadores da educação e da linguística ratificam que os serviços do AEE não estão atendendo as necessidades educacionais dos estudantes surdos.

Na atualidade, os estudos realizados no contexto sociocultural da comunidade surda, nos possibilita refletir quanto à veracidade se os surdos não fazem parte do público almejado do AEE no atual contexto político e social desta sociedade. Assim, os estudos linguísticos na área das libras identificaram que os surdos dão por satisfeitas suas necessidades linguísticas e culturais, em comparação às pesquisas em que os surdos percebem que o atendimento educacional especializado não é mais eficaz em seu processo de ensino e aprendizagem. Mas, este entendimento não está para todos os surdos, observando que os surdos com múltiplas deficiências necessitam do AEE.

Em virtude das novas descobertas na área da linguística com foco nas libras, o sonho por dias melhores se configura como uma realidade para a comunidade surda, emerge a perspectiva de políticas públicas no sistema de ensino pautadas em suas necessidades específicas no contexto educacional e cultural. O desenvolvimento de uma nova proposta de ensino para os surdos surgiu a partir do ano de 2002, com a criação de dois documentos que fundamentam e norteiam a educação das pessoas surdas em solo brasileiro.

O primeiro documento é a intitulada Lei de Libras que está configurada na Lei de número 10.436/02, o segundo documento é o Decreto 5626/05, que legitima a primeira lei. Para a comunidade surda e demais adeptos da Libras, estas leis são sinônimo de grandes lutas e perseverança em meio a séculos de exclusão, a conquista deste direito significa para os surdos a possibilidade de alçar novos voos e reescrever sua história na sociedade.

A primeira Lei fundamenta a legalidade da comunicação e expressão da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), obrigando o poder público a se organizar para atender as necessidades dos surdos e contribui com apoio e difusão da mesma, a Língua Brasileira de Sinais passou a fazer parte do currículo nos cursos de formação de professores e fonoaudiologia (BRASIL,2002). Para a regulamentação da Lei de Libras foi utilizado o Decreto 5626/05, obrigando a aplicação das regras estabelecidas na Lei de Libras.

O mesmo Decreto regulamenta também o artigo 18 do capítulo VII da Lei 10.098/00, que versa sobre a acessibilidade e a comunicação dos surdos e continua abordando as normas para inserção da Libras como disciplina curricular nos cursos de instrutor e tradutor/intérprete de Libras e dá direito à certificação dos formandos, continua descrevendo as normas para o ensino do Português como segunda língua, L2 para os estudantes surdos e, para finalizar, o Decreto traz a regulamentação e organização da educação bilíngue no sistema de ensino regular (BRASIL,2015).

Salientamos, a Lei 13.005/2014, que outorgou o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) organizando e planejando propostas educacionais a serem desenvolvidas no período de dez anos. A Lei 13.005/2014 é aclamada pela comunidade surda e seus adeptos como uma vitória importante para a execução de uma das mais importantes propostas educacionais para estes sujeitos, pois a regulamentação desta Lei trouxe como consequência para a educação de surdos a sua legítima reivindicação pela regulamentação da meta 4.7. O qual regulariza a criação de espaços educacionais bilíngues. Pois, segundo a meta 4.7, é diretriz do Plano Nacional de Educação:

Garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais –LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos surdo-cegos (BRASIL/2014, p.55).

A Lei mais recente que versa sobre a inclusão é a Lei 13.146, chamada de estatuto da pessoa com deficiência, Lei Brasileira de Inclusão (L.B.I), aprovada em de julho de 2015, e está

fundamentada na convenção da Organização das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com deficiência, com foco, na garantia de inclusão social e os exercícios de direitos e liberdade fundamentais da pessoa com deficiência, incentivando-a para seu pleno desenvolvimento social vivenciando a cidadania com senso de equidade social.

Em seu Capítulo 28, a lei versa sobre o desenvolvimento de ensino bilíngue. Educação de surdos vem prosperando lentamente ao longo da história de suas reivindicações por uma educação que atenda às finalidades para o pleno desenvolvimento do potencial destes sujeitos. De fato, não podemos desconsiderar as conquistas da comunidade surda em parceria como os adeptos da Libras.

Em verdade, a inclusão dos surdos nas políticas públicas de inclusão das pessoas com deficiência e pautada em críticas severas quanto à equidade destes sujeitos no ensino regular, pois os estudantes surdos não se sentem contemplados em suas necessidades específicas com o advento das políticas públicas inclusivas que é praticada na atualidade.

Para Bakhtin, é na interação com o outro que a essência da língua verdadeiramente se constitui. Nessa relação, os sujeitos participam constantemente de um *diálogo* (formado pelo eu, o outro e a relação Entre os dois) no qual ele constitui o discurso do outro, e o discurso do outro é também por ele constituído, e essa relação constitui o dialogismo. (FROSSARD,2008).

Tendo como consequência a contínua exclusão dos surdos no sistema de ensino, salientam os pesquisadores que não há relação linguística nem tampouco relações interpessoais entre ouvintes e surdos suficientes neste ambiente que contribua para o desenvolvimento do pleno potencial dos sujeitos que têm a Libras como língua materna. Nesta ocasião, o professor e demais profissionais da comunidade escolar talvez estejam à parte das necessidades comunicacionais inerentes aos surdos, pois aparentemente não há o senso de responsabilidade da comunidade escolar em relação ao aluno surdo que legalmente está sob responsabilidade da escola enquanto este estudante permanecer no espaço escolar.

Lamentavelmente, os surdos continuam sendo estigmatizados como deficientes e, por vezes, são denominados por termos pejorativos e aos olhos de algumas pessoas no espaço escolar comum não deveria ter surdos. Talvez devam pensar que a responsabilidade pelo processo de ensino e aprendizagem dos estudantes surdos seja responsabilidade dos intérpretes e dos professores de AEE.

Lopes (2007) aponta que estas situações se configuram para os surdos como um sentimento de não pertencimento ao atual contexto de educação inclusiva, em relação aos fantasmas do passado de como os surdos eram vistos marcados pela deficiência, vivenciando

diariamente um processo de exclusão física, moral, pessoal no contexto escolar, desconectando-os da possibilidade de estabelecer relações sociais neste espaço, reverberando em exclusão. Subtende-se que o desenvolvimento social, econômico, político, cultural e religioso de um sujeito emerge com o estabelecimento de relações sociais com o outro e o meio.

É considerando o contexto desta estrutura social escolar, na qual os estudantes surdos estão inseridos que emergiu a proposta bilíngue, sendo esta a atual reivindicação da comunidade surda e seus adeptos a Libras. Considerando os avanços no estudo da linguística da Libras e assegurada nas Leis antes mencionadas, a comunidade surda e seus adeptos da língua de sinais têm a convicção que a educação bilíngue contribuirá para sanar os déficits das mais variadas barreiras que dificultam o desenvolvimento do pleno potencial dos surdos na sociedade.

Segundo (SKLIAR, 2012), a educação bilíngue é outra Lei que almeja tão somente o direito à inclusão fundamentada principalmente pelos próprios sujeitos que justificam toda esta luta que vem sendo travada por séculos. Portanto é válido se questionar sobre o fortalecimento de seus direitos nos diferentes contextos que estamos inseridos e é necessário debater para entender as especificidades da educação bilíngue para que possamos perceber ao longo do desenvolvimento desta nova política de ensino para os estudantes surdos, se de fato, o que faltava para a real inclusão destes sujeitos é uma educação bilíngue.

Dorziat (2009) ressalta que um dos problemas que acometem a população atual está na falta de políticas públicas que verdadeiramente possam incluir as pessoas independentemente de qualquer dificuldade apresentada pelo sujeito. Contudo, é necessário bater de frente como o próprio sistema visando a desconstrução de todo um aparato político ideológico baseado na Ordem e Progresso a qualquer preço, esta lógica foi se configurando ao desenvolver da história da humanidade ao atual contexto das coisas que existem, tanto material como humano.

A falta de ações concretas na desconstrução do projeto político ideológico que versa sobre a Ordem e o Progresso contribuiu para a exclusão da minoria. (DORZIAT, 2009, p.11). Amparado neste projeto ideológico descrito, percebemos, mas não entendemos os séculos de exclusão vivenciado pelos surdos, em consequência dos órgãos internacionais, atualmente dispomos de algumas legislações específicas para as pessoas com deficiência.

Assim como o direito dos surdos de fazerem uso de sua língua materna como meio de comunicação, inclusive na escola como primeira língua de instrução. Entretanto, a língua majoritária do país é a língua portuguesa, pois o principal espaço de ensino desta língua são as escolas, neste ambiente os surdos terão ministradas aulas para a aquisição da língua portuguesa na modalidade escrita.

Para finalizar este tópico, queremos compartilhar com os leitores (as) a mais nova vitória da comunidade surda juntamente com a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) e seus adeptos das libras: o sonho que se realiza com a aprovação no senado federal do projeto de Lei 4.909/2020 (inserção da Educação Bilíngue de Surdos na LDB), está conquista obriga o poder público a efetivar a educação bilíngue para os surdos. Ou seja, altera a Lei nº 9.394/96, que organiza as diretrizes e bases da educação, preconizando a organização sobre a modalidade do ensino bilíngue para surdos.

### **Biologia da surdez**

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2021), cerca de 500 milhões de pessoas no mundo têm surdez moderada e/ou severa e a previsão é de que até 2050, 900 milhões de pessoas poderão ter algum grau de perda auditiva, o que significa 1 em cada 10 habitantes do planeta.

Segundo a legislação federal, deficiência auditiva é o conceito patológico ao qual o surdo está inserido. O Decreto 3.298 de 20/12/99 em seu Art.4, descreve deficiência auditiva assim: [...] perda parcial ou total das possibilidades auditivas sonoras, variando de graus e níveis na forma seguinte:

- leve: dificuldade em ouvir sons abaixo de 30 decibéis. Determinadas letras do alfabeto não podem ser reconhecidas;
- moderada: não consegue ouvir sons abaixo de 50 decibéis. É necessário falar mais alto para perceber o emissor. Está pessoa ouve específicos som altos, como por exemplo, liquidificador em funcionamento, criança chorando;
- severa: não escuta sons abaixo de 80 decibéis. Nesta variante, a pessoa não tem condições de ouvir a oralização das demais pessoas e também não ouve o toque do telefone no volume máximo;
- profunda: disfunção total da audição, só ouve sons acima de 95 decibéis. A comunicação é estabelecida com linguagem gestual ou leitura labial.

O sistema auditivo tem diferentes funções além da sua principal reponsabilidade com a audição, o aparelho auditivo tem o objetivo de estabelecer o equilíbrio da estrutura corporal, além de promover a comunicação entre as pessoas e o mundo. Com base nesta última função, se o aparelho auditivo apresentar problemas, sistemas essenciais do corpo humano terão

consequências diretas, as relações afetivo-emocional e o desenvolvimento pleno desta pessoa na sociedade pode ser protelado.

Para entendermos melhor vamos à leitura, a audição normal está na faixa de 25 decibéis, (dB). Os problemas auditivos são caracterizados de diferentes formas e graus, a pessoa pode ser acometida de várias formas. A deficiência auditiva pode ser congênita ou adquirida. A congênita acontece quando o bebê nasce e suas causas estão diretamente relacionadas a doenças no período da gestação, a exemplo, pelo vírus da rubéola ou toxoplasmose, uma doença infecciosa não contagiosa adquirida na maioria dos casos por via oral – ou seja, pela ingestão de carnes cruas ou mal passadas de hospedeiros intermediários que contêm cistos do protozoário. Ou de herança genética.

A surdez adquirida advém de diferentes formas, entre elas o envelhecimento natural do ser humano ou pela exposição constante a ruídos com excesso de altura. Com o passar dos anos o aparelho auditivo tende a diminuir sua captação de som, a partir de 40 anos de idade a perda auditiva vai evoluindo com o envelhecimento das pessoas, chegando à perda significativa da audição, tendo como consequência a deficiência presbiacusia. A partir da perda da habilidade da escuta auditiva, após a comprovação por via de exames audiométricos, as pessoas são consideradas deficientes auditivos.

Vale salientar que há outros motivos que podem provocar a perda auditiva, por exemplo: o uso em excesso de bebida alcoólica, o uso de nicotina, colesterol alto, efeitos colaterais de medicamentos, entupimento no ouvido, lesões na cabeça, tumores na cabeça. Algumas perdas auditivas são para sempre, contudo há perdas que podem ser restauradas com o uso de próteses auditivas. Neste contexto, há diferentes tipos de perda auditiva como perda auditiva neurossensorial, provocado por lesão no ouvido interno e/ou nervo auditivo. Várias causas podem provocar esta perda auditiva, como doenças tais a meningite, caxumba e a doença de Ménière (distúrbio no ouvido interno), além de fatores genéticos. A perda neurossensorial traz a principal consequência: têm dificuldades para compreender a oralidade. De fato, esta perda auditiva nem sempre pode ser restaurada ou sanada em decorrência da perda constante de células neurotransmissoras. Ainda este sujeito pode usar próteses auditivas ou fazer opção por implantes cocleares para restaurar a função da escuta. Outra perda auditiva conhecida como condutiva, está relacionada ao problema no ouvido externo ou médio, que traz a dificuldade da condução correta do som. Considerada de grau leve ou moderado, com variações de 25 a 65 decibéis. Certas perdas auditivas comprometem a vibração do tímpano.

A surdez provoca impedimento para compreender e explicar e/ou interpretar a oralidade. A surdez é composta de diferentes variantes, mas vale ressaltar que de acordo com o Decreto

nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004, deficiência auditiva é definida como a “...perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz” (BRASIL, 2004). Contudo, queremos compartilhar que para os surdos o conceito de deficiência auditiva não está para todas as pessoas que apresentam problemas no aparelho auditivo, com este entendimento queremos contribuir para desmistificar que nem todos os deficientes auditivos são considerados surdos.

Segundo, Honora (2014), há uma diferença significativa entre o contexto patologia e o contexto da linguística, ou seja, existe a pessoa deficiente auditiva e a pessoa com surdez ou o Surdo:

Pessoa com deficiência auditiva é aquela cuja audição está prejudicada a ponto de dificultar, mas não impedir a compreensão da fala. São pessoas que se comunicam de forma oral. Geralmente são pessoas que apresentam uma perda leve ou moderada. Estas pessoas podem fazer bom uso de Aparelhos de Amplificação Sonora Individual e apresentam, na maioria das vezes, uma boa leitura labial, o que facilita seu acesso à língua oral e, em consequência, ao processo de alfabetização e letramento (HONORA,2014, p.25, grifos do autor).

Pessoa com Surdez é aquela cuja audição está prejudicada a ponto de impedir a compreensão da fala através do ouvido, como fazemos uso de um Aparelho de Amplificação Sonora Individual. As pessoas com surdez são pessoas usuárias da Língua de Sinais – no Brasil Língua Brasileira de Sinais. Geralmente são pessoas que apresentam uma perda auditiva severa ou profunda. Estas pessoas podem ou não fazer uso da leitura labial e se comunicar pela língua oral, dependendo das intervenções e tratamentos feitos anteriormente. (Ibidem, p.26, grifos do autor)

Ainda que abordemos o conceito de deficiência auditiva, queremos nos deter no conceito da surdez, tendo em vista a relação específica de ambos os conceitos. Mas, Honora (2014) caracteriza três causas de surdez: causas pré-natais, causas perinatais e causas pós-natais como já foi citado acima.

Segundo França e Bagarollo (2013), o quanto antes for percebida a perda auditiva nas crianças é importante para buscar apoio que contribua para o desenvolvimento precoce e é imprescindível a participação da família e da educação nesse processo que visa a participação das crianças nas atividades propostas pelos professores, tendo como objetivo minimizar as barreiras e/ou dificuldade quanto ao seu processo de inclusão na sociedade, evitando a estigmatização da pessoa com surdez. Como ressalta (HONORA, 2014, p. 26, grifo do autor):

[...] por mais que muitas pessoas usem o termo “surdo-mudo”, esse termo é completamente inadequado. As pessoas que são surdas não falam porque não ouvem e não por apresentar algum impedimento nos órgãos fonoarticulatórios. Portanto, o termo correto é pessoa com Surdez.

Ao invés da nomenclatura surdez podemos usar o termo “surdo” que traz um contexto cultural constituído no bojo das relações sociais entre os próprios surdos. Pois ao longo da história das pessoas com deficiência, vários termos pejorativos foram atribuídos a estas pessoas, como: mudinho, portadora de deficiência auditiva, deficiente surdo-mudo, pequena audição, dentre outros. Inferiorizando os surdos e condicionando-os cada vez mais à margem da sociedade, por falta de informação ou contato com os surdos ou a comunidade surda, nesta conjuntura percebemos com frequência as contradições entre os conceitos “deficiente auditivo” e “surdo”, ambos conceitos refletem a questão patológica remetendo a estes sujeitos como incapaz.

Contudo, como já foi mencionado acima, a vida do deficiente auditivo e do surdo, tem características sublimes. A D.A, estão diretamente relacionadas com perda auditiva de natureza leve ou moderada, onde o sujeito faz uso da língua oral, já no caso da perda auditiva profunda ou severa a língua usada pelos surdos é a Libras (Língua de Sinais Brasileira). Como definido na resolução da “Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes”

O termo "pessoas deficientes" refere-se a qualquer pessoa incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal, em decorrência de uma deficiência, congênita ou não, em suas capacidades físicas ou mentais. (BRASIL,1975, p.1)

A nossa condição humana é para além de nosso contexto biológico, fomos constituídos pela natureza, mas ao longo de nossa jornada na Terra vamos nos constituindo culturalmente de formas distintas, essencialmente diferentes, mas não inferiores e tampouco superiores, com uma vida pautada em costumes e valores próprios, segundo (PERLIN E MIRANDA,2003) "(...) olhar a identidade surda dentro dos componentes que constituem as identidades essenciais com as quais se agenciam as dinâmicas de poder é uma experiência na convivência do ser na "diferença", pois, vai desenvolvendo sua singular identidade ao longo de suas relações sociais no mundo e com o mundo, e a partir da singularidade é constituída politicamente a comunidade surda.

### **Identidade e cultura surda**

A partir das produções literárias de cunho religioso e científico temos o conhecimento que foi nos meados da Idade Antiga que as pessoas surdas foram compreendidas com deficiência e percebidas a partir da ausência da audição total ou parcial e, como consequência,

temos a falta da oralidade, levando estes sujeitos a fazerem uso excessivo da visão, entendida como um dos órgãos responsáveis pela nossa percepção visual, do mundo no nosso entorno.

Todavia, por motivos diversos, as pessoas que não estavam dentro dos parâmetros de normalidade, assim como os surdos, no contexto da Idade Antiga, não foram beneficiadas com ações que possibilitaram o desenvolvimento e inclusão destas pessoas até então estigmatizadas como “anormais” na sociedade da época. E no decorrer do desenvolvimento desta sociedade, discorre a história das pessoas com deficiência que, no mundo as pessoas consideradas deficientes (anormais) principalmente no contexto religioso, político, cultural da idade antiga, eram assassinadas.

Somente a partir do século XVI, com o advento da ciência, as pessoas referenciadas no passado como “anormais” passaram a ser denominadas como deficientes, onde aqui falamos dos surdos. No início do século XVI, a participação de alguns surdos na sociedade aconteceu de forma quase imperceptível, sendo inseridos em atividades clínicas terapêutico focadas quase sempre na aquisição da oralidade, ignorando assim a questão visual e outros processos educativos que poderiam contribuir para o desenvolvimento e todo potencial do sujeito. Segundo (SKLIAR,1998):

Como toda ideologia dominante, o ouvintismo gerou os efeitos que desejava, pois contou com o consentimento e a cumplicidade da medicina, dos profissionais da área da saúde, dos pais e familiares dos Sujeitos Surdos, dos professores e, inclusive, daqueles próprios Sujeitos Surdos que representavam e representam, hoje, os ideais do progresso da ciência e da tecnologia – o surdo que fala, o surdo que escuta (1998, p.16-17).

Podemos perceber que as atividades outrora pautadas no “estigma da anormalidade” da pessoa com deficiência do século passado, ainda influenciavam no desenvolvimento e ascensão dos surdos na Idade Média, pois demonstravam forte influência de ouvintes que lamentavelmente estavam alheios às necessidades dos surdos, o que era comprovado na criação das políticas que ostentavam literalmente o poder (cultural, religioso e político) de um sujeito sobre outro.

A história em determinados períodos foi marcada por preceitos dogmáticos, o que provocava a marginalização de pessoas, caso não aderissem à “verdade” dos dominantes ou talvez por não estarem dentro dos padrões de normalidade da época. Vale salientar que vários paradigmas foram criados para a manutenção de uma única verdade: a área da medicina era um exemplo de verdade absoluta, assim como “a pedagogia da correção” segundo (SÁNCHEZ, 1990 e FOUCAULT, 2007).

Ou seja, é necessário criar mecanismos de leis que domine toda massa, no nosso caso, os surdos, para que estes sujeitos não se rebelassem contra o sistema e seus dominantes. (FOUCAULT, 2007) e assim se mantém uma sociedade com identidade aparentemente “homogênea” (cultural, religiosa, social).

Como foi citado acima, para a manutenção da ordem e a perpetuação dos dominantes no poder, destacamos o paradigma positivista na ciência moderna:

Comte (1978) atrela o adjetivo universal à educação, defendendo ser a sua principal função a promoção “social e o respeito à hierarquia social uma vez que não importava, para ele, homem nem classe, mas a Humanidade” (FAUSTINO e GASPARIN, 2001, p. 164). Os ideais de uma educação universal foram usados pela classe dominante como mecanismo de manobra das minorias, e assim mantinha a ordem social e os dominantes no poder.

No desenvolvimento de uma educação para todos, no bojo das atividades voltadas para os surdos as práticas entendidas como pedagógicas estavam atreladas a um contexto terapêutico que continuava acentuando a deficiência do sujeito, desconsiderando a identidade do surdo que é pautada em uma vida vivenciada em signos visuais. A falta de conhecimento e compreensão da população e alguns educadores e profissionais da área da saúde e outros afins, contribuíram diretamente para o desenvolvimento de preconceitos que levam à marginalização e exclusão dos surdos.

O preconceito está para além de atitudes aparentemente percebidas aos nossos olhos, pois, aquele que o pratica, encontra-se na própria razão sob seus padrões morais. Provocando sobremaneira a exclusão social e o sepultamento dos sonhos do outro. Por vezes o preconceito é fundamentado em inverdades que pairam sobre a mente humana, quando o grande perigo está em uma atitude constituída por processos educacionais errôneos pautados em uma única verdade. No entanto, isto não implica dizer que não se possam rever posicionamentos e atitudes em relação ao outro, (VELHO,2008). Atitudes preconceituosas com os surdos reverberam diretamente na vida destes sujeitos, provocando reclusão social por causa de sua diferença linguística, ou seja, a ausência da comunicação oral.

Na sociedade, os surdos ao entrarem em contato pela primeira vez com as pessoas ouvintes têm a reação dos ouvintes como de desespero porque naquele momento o sujeito percebe que existem pessoas diferentes que fazem parte do mesmo sistema social no qual elas estão inseridas. O desespero do ouvinte o faz perceber que vivemos em uma sociedade heterogênea, pois é necessário aprender a conviver e respeitar as diferenças e, se possível, a partir deste primeiro contato, buscar se informar e ou se capacitar para relacionar-se com os

surdos. Penso que em determinado período de nossas vidas fazemos a opção de sermos preconceituosos ou não (SILVA,2006).

Quando os surdos são acometidos por atitudes preconceituosas, estas deveriam fazer nos refletir quanto aos estigmas que foram produzidos nos contextos sociais (medicina, educação, religião e cultura) de outras épocas, em torno da deficiência, permitindo emergir os fantasmas do passado que ainda persistem em estar presentes no imaginário das pessoas nesta conjuntura, trazendo como consequência direta na vida dos surdos a construção de barreiras sociais. Desse modo, o preconceito pode ser compreendido como:

“Generalização indevida” o juízo que transforma a condição de limitação específica de uma pessoa em totalidade, ou seja, ela torna-se deficiente por ter uma deficiência; [...] e o “contágio osmótico” é o temor do contato e do convívio, numa espécie de recusa sem ser visto como uma pessoa com deficiência (AMARAL,1998, p.17).

A contribuição da autora deixa explícitas as consequências nefastas do desenvolvimento de práticas preconceituosas pautadas na deficiência. Inevitavelmente, o preconceito na vida dos surdos produz exílio social, sentimento de inferioridade e incapacidade em atividades diversas. Lamentavelmente, as pessoas com deficiência (surdos) podem concluir em sua mente o quanto sua vida é desprezível e, a depender de sua situação familiar, este sentimento inicia-se no lar e se estende à sociedade. Possivelmente, o sujeito que desenvolve atitudes preconceituosas talvez não consiga perceber o quanto prejudica o outro. A nossa sociedade é formada por vários povos, diferentes línguas, culturas, identidades e religiões. E neste bojo está o sujeito surdo com sua identidade própria e dimensão simbólica.

É evidente que vivemos em uma sociedade heterogênea onde os sujeitos estabelecem relações abstratas e interpessoais com o eu, o universo e com os outros à sua volta, reverberando no surgimento de várias identidades. Assim, o desejo do autor é trazer contribuições neste tópico acerca da identidade dos surdos e espera-se que profissionais das mais variadas áreas e, principalmente, da educação venham a utilizar deste material.

Falar da identidade dos surdos é tanto quanto complexo, pois estamos permanentemente em face de transformação pessoal e, conseqüentemente, social. A partir do momento que nascemos, inicia-se nossa formação identitária. Vale salientar que nos séculos XVIII, XIX e XX, estudos acadêmicos apontam para a perceptível mudança e evolução da identidade do sujeito.

Para compreender melhor sobre o processo de identidade, menciono Ciampa (1984), que diz que para o sujeito se sentir parte de uma determinada cultura é plausível olhar para si e perceber sua identidade de acordo com seus objetivos e ideais de vida. Os surdos que estão

inseridos diretamente na comunidade surda desenvolvem um senso de pertencimento legítimo e real, onde seu direito de fala tem uma conotação significativa para o próprio sujeito e os demais integrantes. Segundo Strobel (2009, p. 39):

O povo surdo é grupo de sujeitos surdos que têm costumes, história, tradições em comuns e pertencentes às mesmas peculiaridades, ou seja, constrói sua concepção de mundo através da visão. A comunidade surda, na verdade não é só de surdos, já que existem sujeitos ouvintes juntos, que são família, TILS, professores, amigos e outros que participam e compartilham os mesmos interesses em comuns em uma determinada localização que podem ser a associação de surdos, federações de surdos, igrejas e outros.

Percebe-se que neste local o uso da língua de sinais estabelece a conexão com seus pares e cultura, tornando-os visível, com identidade singular e heterogênea, ao que vale ressaltar que neste micro contexto, as pessoas que nasceram surdas são compreendidas como filhos (as) da LIBRAS, porque nasceram no seio de pais e familiares surdos que quase sempre estão inseridos na comunidade surda e fazem uso da libras, pois estas crianças terão um papel importante dentro da comunidade surda, e aqui falo especificamente da responsabilidade na propagação da libras, sua participação política e social faz a diferença nesta comunidade, pois ela está inserida em outro contexto macro, aqui entendido como sociedade. Conforme exposto por Wrigley (1996, p. 55):

A partir de uma visão dos Surdos, o ato politizado de alegar uma surdez “nativa” – ou seja, uma surdez de nascença – está ligado à identidade positiva de não estar “contaminado” pelo mundo dos que ouvem e suas limitações epistemológicas do som sequencial. A “pureza” do conhecimento dos Surdos, a verdadeira Surdez, que vem da expulsão desta distração é na cultura dos Surdos uma marca de distinção. Seria melhor ainda se os familiares e até mesmo seus pais fossem também surdos.

Em pesquisas desenvolvidas pela professora Doutora (Surda) Gladis Perlin (2004, p. 28) seu achado sobre a identidade surda possibilita aos professores a compreensão em relação às necessidades específicas dos estudantes surdos e, em consequência desta empatia, permite que trabalhem assertivamente no processo de ensino e aprendizagem destes estudantes. As contribuições de Perlin poderiam nortear as práticas pedagógicas do sistema educacional voltado para surdos. Ela descreve alguns conceitos relacionados à identidade do surdo, pois para Perlin (1998), entendemos que a identidade de um sujeito revela possibilidades específicas para que estes sejam respeitados em sua essência e incluídos de fato na sociedade.

Os demais sujeitos que estão a seu redor nos espaços escolares e no meio são transformados segundo as intervenções deste, em contextos similares ou não. É importante

saber distinguir a identidade das pessoas e respeitá-las independente da deficiência.

Apresentam-se aqui as cinco identidades segundo Perlin (1998, p. 44):

1 – **Identidade flutuante**: na qual aquele surdo se espelha na representação hegemônica do ouvinte, vivendo e se manifestando de acordo com o mundo ouvinte; 2 – **Identidade inconformada**: em que o surdo não consegue captar a representação da identidade ouvinte e se sente em uma identidade subalterna; 3 – **Identidade de transição**: quando o contato dos surdos com a comunidade surda é tardio, o que o faz passar da comunicação visual-oral, na maioria das vezes truncada para a comunicação visual sinalizada, na qual o surdo passa por um conflito cultural; 4 – **Identidade híbrida**: reconhecida nos surdos que nasceram ouvintes, se ensurdecem e terão presentes as duas línguas numa dependência dos sinais e da língua oral; 5 – **Identidade surda**: em que o indivíduo vive no mundo visual e desenvolve suas experiências na Língua de Sinais e é representada por discursos que o vê capaz como sujeito cultural, uma formação de identidade que só ocorre entre os espaços culturais surdos.

Estudos realizados na área da surdez têm concluído que o conceito de identidade surda tem passado por diversas modificações, e hoje compreendemos que a identidade é mutável, por tratar de relações entre pessoas, pois esta identidade vai evoluindo à medida que seus integrantes também evoluem nos diferentes contextos políticos, social, econômico, religioso e cultural, e demais situações problemas inerentes à vida em sociedade. Para (PERLIN,2005) a complexidade do sistema social provoca no sujeito uma constante transição de identidade, permeado por uma metamorfose em busca de pertencimento e satisfação pessoal do próprio eu, em relação a um determinado grupo. Stuart Hall discorre quanto às identidades passadas que nortearam a sociedade por anos, os problemas sociais do passado derivam de significativas consequências aos diferentes contextos na pós-modernidade, os discursos sobre identidade emergem com voracidade no atual contexto político e surge como um grito de socorro, provocando-nos para trazer à tona os conceitos das três identidades pensadas por Hall.

O primeiro conceito de identidade de uma pessoa foi percebido como sujeito do Iluminismo, no desenvolvimento de suas relações na sociedade, esta pessoa está fortemente centrada no desenvolvimento e subsistência de sua própria vida no meio, neste contexto as identidades das pessoas não são modificadas, pois continuam à margem das vidas alheias.

O segundo conceito, pensado como pessoa sociológica, diferente do primeiro, esta pessoa estabelece relações com o outro, modificando desta forma o contexto social e talvez vidas alheias e, neste contexto, as identidades são modificadas.

Para concluir, falaremos do terceiro conceito, a pessoa pós-moderna (o), o grito de socorro do outro está na urgência do direito de ser e pertencer a uma identidade que o faz se sentir parte do todo e o todo o reconhece como parte, mutável e/ou imutável, a depender do contexto e seus interesses políticos, sociais, culturais e religiosos. Diferentes dos dois conceitos

já citados, esta identidade parte de interesses que talvez vão para além dos ideais próprios, permeando constante mutação do eu e do outro e do mundo à sua volta (HALL,2006).

Entendemos que a pessoa da pós-modernidade, talvez não se perceba ou tenha o entendimento de sua própria identidade, mas fica notória e passiva de respeito a sua identidade plural que se estabelece a partir de um determinado contexto outrora desejado ou imposto no desenvolver de seus processos relacionais constituídos historicamente, pois a construção de sua identidade vai para além de seu contexto familiar. Desse modo, Stuart Hall argumenta que o sujeito:

Assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentirmos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu” (HALL, 2006, p. 13)

O homem pós-moderno está constantemente em processo de mutação identitária, contudo este se percebe como homem de várias identidades. Sua primeira identidade é desenvolvida no seio de sua família, conforme este vai conhecendo o mundo a sua volta novas relações vão sendo constituídas a partir de sua interação com outros sujeitos e o mundo que o circunda. Inevitavelmente este homem, ao perceber o contexto cultural e social à sua volta, vislumbra comparar-se com os homens de diferentes identidades e outrora iguais. A história da sociedade é marcada por lutas de classe a respeito sobre aquilo que nos difere, como as questões sociais, econômicas, ideológicas e culturais, o que culminou no desenvolvimento de problemas sociais irreparáveis para a sociedade atual.

Como exemplo, a exclusão social das pessoas com deficiência, os negros, os índios e todos aqueles sujeitos diferentes socialmente, culturalmente, mas ainda assim humanos (HALL, 2006). As identidades dos homens são diferentes. Não caberíamos em nós mesmo se fôssemos iguais, a nossa diferença é nossa maior riqueza, assim sendo, Woodward (2003) expressa que o que nos faz crescer enquanto homens, está naquilo que nos difere socialmente e culturalmente do outro, somos concebidos diferentes do outro, nossas características nos difere enquanto ser social e cultural, mas a nossa existência está diretamente correlacionada com a existência do outro e vice-versa.

Ou seja, a nossa diferença identitária, ao contrário do pensamento de muitos indivíduos, mais nos aproxima do que nos separa do outro. Pois, a depender das relações sociais constituídas primeiramente no pensamento do sujeito, teremos logo a materialização de atitudes (excludentes), contribuindo para a marginalização do outro, se pararmos em um determinado

local logo notaremos as diferentes identidades estampadas nos corpos dos sujeitos, é no meio social que percebemos o 'abismo da exclusão que traz como consequência as desigualdades (WOODWARD, 2003).

Reconhecer a identidade do surdo não significa o reconhecimento de sua deficiência, pois a construção social deste sujeito está para além de sua deficiência percebida normalmente pela sociedade. Segundo as contribuições de Stuart Hall:

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis. Com cada uma das quais poderíamos nos identificar — ao menos temporariamente (HALL, 2006, p. 13).

Considerando Hall, por vezes perdemos a oportunidade de crescermos com o outro, preferimos nos afastar, aparentemente por diferenças injustificáveis. Os surdos e os ouvintes são diferentes, mas ambos se complementam na trama social da vida com suas diferentes identidades constituídas. (HALL, 2006). Penso ser inerente a todo ser vivo a necessidade de se relacionar com o eu e o “outro”. A alteridade marca a vida dos indivíduos no meio, e assim vai constituindo sua própria história e identidade nas vivências sociais. A existência do surdo se materializa na sociedade, segundo suas interações com o mundo em relação as realidades alheias (VELHO, 2008).

Neste contexto as associações e demais entidades surdas são percebidas como organizações sociais, politicamente constituídas pelos próprios surdos com identidade talvez definida ou em construção, e seus anseios são pensados e materializados conforme o contexto social em que está inserido além de suas demandas políticas, sociais culturais e linguísticas lhe certificam (HALL, 2006, p. 13). Percebemos que a identidade surda vai para além de um pertencimento cultural, é uma questão de sobrevivência em contextos adversos, outrora marcada pela morte e exclusão.

E assim percebemos que não se trata da impossibilidade de ouvir, mas das relações estabelecidas entre as vivências políticas, culturais, religiosas e históricas em que os sujeitos interpretam determinados papéis sociais. Foi pautado no prolongado processo histórico de exclusão que os surdos e seus familiares e adeptos a língua de sinais se organizaram em associações, ONGs, juntamente com outras instituições que lutavam por direitos específicos. Salienta Lodi e Almeida (2010), com o advento do bum da inclusão no início dos anos de 1990.

O poder público tem a responsabilidade de possibilitar dignidade aos sujeitos, respeitar e legitimar seus direitos, reconhecendo a diversidade cultural e linguística destes, e por fim,

apoiar, incentivar e criar políticas públicas para a participação ativa dos surdos na sociedade com justiça e equidade.

### **3 COMPLEXIDADE, ECOFORMAÇÃO E AS PRÁTICAS DE APRENDIZAGEM INTEGRADORAS, INOVADORAS E INCLUSIVAS**

Neste percurso pretendemos refletir acerca dos paradigmas da complexidade, considerando as teorias do sociólogo e filósofo francês Edgar Morin: os pressupostos e as bases da transdisciplinaridade nas perspectivas do físico teórico Romeno Basarab Nicolescu; quanto aos fundamentos teóricos do ecossistêmico refletiremos a partir das produções da educadora e pesquisadora Brasileira Maria Cândida de Moraes. Tendo em vista as contribuições destes teóricos, pesquisadores, educadores, vamos refletir sobre estas produções teóricas na perspectiva e crença de um amanhã pautado em práticas de aprendizagem integradoras e inclusivas nos espaços educacionais brasileiro, contudo, que sejam amorosas e, assim, que reverberem para além do ambiente educacional. Encerra-se esta seção, provocando-nos para uma reflexão acerca do atual contexto escolar que temos e da escola que podemos ou queremos ter, em face às emergências e realidades dos estudantes surdos e do contexto ao qual estes estão inseridos.

#### **Complexidade**

Na teoria da complexidade, Edgar Morin nos convida a ir além do que podemos perceber no outro, somos levados a um nível de compreensão quanto ao próprio homem, pois Morin chama a nossa atenção para a possibilidade da unificação, o oposto ao paradigma que distancia e isola. Podemos perceber que na teoria da complexidade “estamos em constante transformação à espreita do amanhã que poderá vir”. Vivenciar a teoria da complexidade é como estar de braços abertos para o outro e para o mundo, é sentir a dor do próximo, mas também a felicidade estampada no brilho dos olhos daquele que é diferente do eu.” (MORIN, 2000, p. 213). Conexões, “similar a uma placa de rede com diversas ligações, as variadas conexões de uma placa de rede nos parecem tão complexas como a vida humana é para a teoria da complexidade” (PETRAGLIA, 2008, p. 17).

Concernente à educação, a teoria da complexidade possibilita uma percepção do aluno para além do processo pedagógico. Nesta perspectiva, o espaço educacional converge em experiências complexas, considerando as conexões da multiplicidade cultural que são

estabelecidas neste ambiente, experiências e sonhos de vida são aflorados na constante busca do devir, possibilitando ao aluno a reconfiguração de seu pensamento. Segundo Morin, "o homem é um ser inacabado que está na busca por conexões que contribuam para outras possibilidades de sua condição terrena" (MORIN, 2015, p. 22), assim compreendemos que o fazer pedagógico está para além de conteúdos disciplinares, que talvez desconecte o aluno de sua essência por via de processos pedagógicos descontextualizados, ao invés de possibilitar conexões. Perceber o outro e o mundo ao seu redor é vislumbrar uma rede de conexões com contextos complexos que provocam no sujeito a necessidade de pensar e repensar a condição humana (MORIN,2007).

A teoria do pensamento complexo nos apresenta a sociedade, os sujeitos com significantes quanto aos contextos contemporâneos contribuindo para que percebamos a complexidade do mundo e das pessoas com outro olhar. Compreender a teoria de Morin é como abrir os olhos da alma para a realidade alheia e a natureza à sua volta, assim, ao despertar dos homens somos provocados a provocar diálogos emergentes nos espaços educacionais, quanto às relações humanas e seu pertencimento ao ecossistema. Desta feita, podemos perceber a necessidade de processos dialógicos nos espaços educacionais para a perspectiva de novos olhares no fazer pedagógico dos professores para estudantes compostos, mas únicos em sua essência.

O autor da complexidade nos convida a desenvolver outra consciência da realidade concernente a práticas pedagógicas, é necessário conectar o ser às partes e as partes ao todo. Partindo deste princípio, buscaremos compreender o estudante. Neste entendimento,

a complexidade é um tecido (complexus: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico (MORIN, 2005, p.13).

Assim, o pensamento complexo deixa explícito sua fundamentação ideológica “no que é tecido junto”. O estudante faz parte do todo, contudo o todo também é parte do estudante, ambos, estão em um processo de ir e vir a ser, desenvolvendo saberes, que o conecte consigo mesmo, com o outro e o mundo.

Na tentativa de desenvolver um paradigma complexo para compreendermos o sujeito e suas relações com o outro e o meio, outros autores como Gaston Bachelard e Warren Weaver debruçaram-se largamente na busca de uma teoria que percebesse o homem para além dos nossos olhos (MORIN, 2005). Tais autores não foram tão profundos como Edgar Morin em

suas obras, especificamente na teoria da complexidade. Morin percebeu que, diferente do paradigma tradicional que isola o sujeito de si mesmo dos outros e do mundo e inconsciente de sua incompletude humana, percebe o homem como uno e ao mesmo tempo multiplicidade, fazendo alusão às experiências e conhecimentos adquiridos em suas relações vividas no mundo. Este sujeito não cabe em si próprio, tamanha a sua complexidade. É fundamentado na percepção de um homem uno e múltiplo que Morin explora os operadores cognitivos que fundamentam a teoria da complexidade, e, com o intuito de desenvolver processos reflexivos, mas dialógicos, o paradigma da complexidade foi criado com a perspectiva de conectar o sujeito consigo, com os outros e todos com a natureza.

Segundo Morin (2015, p. 175) parece que a teoria da complexidade ainda não foi disseminada de forma massiva no contexto científico, sendo necessário um esforço coletivo de estudantes, pesquisadores, profissionais da educação e áreas afins para que esta seja conhecida e faça parte dos processos pedagógicos reflexivos, dialógicos das escolas ou instituições que desenvolvam relações humanas. Como pesquisador contemporâneo, Morin percebe e acredita que a teoria da complexidade busca contribuir para a conquista de conhecimento e o desenvolvimento de pessoas, tanto no contexto educacional quanto nas relações consigo e com os outros sujeitos sociais, visto que o grande desafio para esta geração seja a necessidade de reconfigurar urgentemente o pensamento humano, pois de fato é o que a complexidade do mundo exige dos homens: um novo homem frente a um sistema ecológico vivo.

É pensando em conexões de conhecimento que Morin (2017) convida os homens a reconfigurar seus pensamentos, reconectar e usufruir do conhecimento a partir de uma nova perspectiva de vida, onde as relações com a parte e o todo e todo e as partes são conexões necessárias para viver em um mundo complexo povoado de pessoas complexas que se educam mutuamente, partindo de conexões e relações com o mundo (FREIRE,2018).

A liberdade espiritual do sujeito está para além da compreensão humana, é inserida no mundo que este homem se relaciona consigo e com o outro, e sem percebermos somos influenciados, mas também influenciamos o outro e o mundo, é como um processo recursivo. Na dicotomia da vida, a teoria da complexidade está presente nas relações estabelecidas entre os sujeitos no mundo.

Para Morin (2003), viver em sociedade é como estar imerso em um mar de possibilidades culturais que deriva informações que refletem na incompletude do homem; os meios de produção científica e cultural, considerando os processos compartimentados das disciplinas e toda a didática que distancia o homem do conhecimento de si mesmo e do

outro, impossibilitando a tomada de consciência de seu potencial, este sujeito fica à deriva, ou seja, fora de seu real contexto.

O pensamento complexo possibilita aos homens perceber outras pessoas à sua volta que também estão inseridas no mesmo contexto social ou não, Morin (2015). Para compreender as reais demandas dos sujeitos e do meio, a complexidade é como uma ponte que busca conectar o sujeito à sua essência humana, para estagnar um processo metodológico que por décadas foi praticado como único e verdadeiro no desenvolvimento de metodologias educacionais, com o foco em uma formação que limita e fragmenta os sujeitos.

Morin, nos propõe por via da complexidade, vivenciar a nossa multidimensionalidade. Pois, segundo Freire (1996), “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Ou seja, a complexidade contribui para a conquista do conhecimento que nos auxilie a perceber a necessidade que temos de nos relacionar com as pessoas e a natureza. Morin (2005, p. 176) esclarece a distinção entre os termos complexidade e incompletude, assim:

O problema da complexidade não é o da completude, mas o da incompletude do conhecimento. Num sentido, o pensamento complexo tenta dar conta daquilo que os tipos de pensamento mutilante se desfazem, excluindo o que eu chamo de simplificadoros e por isso ele luta, não contra a incompletude, mas contra a mutilação.

A teoria da complexidade emerge com a necessidade de autoconhecimento das potencialidades humanas, é não se limitar aos desafios da vida, dos processos pedagógicos que buscam desconectar o sujeito do todo, que isolam-no para desconfigurá-lo de seu contexto, cultural e social. Adverte Morin (2005, p.177) “a complexidade não pretende responder ou trazer soluções para hermenêutica da vida humana, mas pretende compreender e considerar os processos históricos e as múltiplas facetas do sujeito.”

Pensar o sujeito como estanque em si mesmo é como perceber uma árvore sem raízes, para termos a compreensão deste homem somos instigados pela complexidade da própria vida a nos conectar com o universo, tendo a compreensão que cada sujeito é um mundo. É como uma árvore, mas com raízes profundas ou não, é necessário interpretar o contexto de cada sujeito. Com o desejo de conectar-se ao sujeito, busco interpretá-lo, Morin (2003, p. 14) afirma o seguinte:

Todos os problemas se situam em um nível global e, por isso, devemos mobilizar a nossa atitude não só para os contextualizar, mas ainda para os mundializar, para os globalizar; devemos, em seguida, partir do global para o particular e do particular para o global, que é o sentido da frase de Pascal: "Não posso conhecer o todo se não

conhecer particularmente as partes, e não posso conhecer as partes se não conhecer o todo".

A complexidade emerge com o desejo de interpretar os desafios desenvolvidos tanto do passado como da vida contemporânea de cada sujeito em confluência com a globalização. Interpretar na atualidade os efeitos nefastos produzido por um paradigma experimental técnico, que buscou isolar e ignorar a necessidade de ter conhecimento para contextualizar interpretar a própria vida e seus acontecimentos sociais.

Segundo Morin (2003, p. 14), "Entendo que o método experimental, por séculos foi pautado na separação do "homem" de sua realidade cultural, inserindo o em outro contexto diferente de sua realidade. Provocando o distanciamento do seu próprio eu, e conseqüentemente de sua múltipla realidade". Como descreve Morin (2003, p. 14):

Vivemos numa realidade multidimensional, simultaneamente econômica, psicológica, mitológica, sociológica, mas estudamos estas dimensões separadamente, e não umas em relação com as outras. O princípio de separação torna-nos talvez mais lúcidos sobre uma pequena parte separada do seu contexto, mas nos torna cegos ou míopes sobre a relação entre a parte e o seu contexto.

Com o objetivo não estanque, Morin se propõe a nos apresentar o pensamento complexo a partir de seu entendimento, Morin (2003) cria alguns mecanismos como base correlatas que podem se conectar, para termos melhor compreensão da teoria da complexidade. Os mecanismos de base são intitulados operadores cognitivos: hologramático, auto-eco-organizativo, princípio ético, princípio da reintrodução ecologia da ação, enação, princípio sistêmico ou organizacional, anel retroativo, recursivo e dialógico.

De acordo com Morin (2011) compreende-se como princípio ético valores e atitudes inerentes à vida, ao meio e ao próprio sujeito uno, múltiplo e por fim complexo. Sujeitos que praticam este princípio, contribuem de forma consciente ou inconsciente para o desenvolvimento de relações sociais mais saudáveis, que possivelmente pode provocar atitudes positivas em outros sujeitos; o princípio da ecologia das ações é como um processo de mão dupla a depender da intervenção do homem na natureza. Toda e qualquer ação ecológica produzida pela intervenção do homem na natureza há de reverberar em processos mutáveis ao sistema ecológico, provocando transformações e suscitando novos acontecimentos na vida do homem e no universo.

Dentre os princípios que norteiam a nossa compreensão, enquanto sobre a complexidade é intitulado de enação: para este princípio o homem e o mundo são inseparáveis, ambos coexistem. Afirma (CALADO, 2001, p. 52) o homem vive a sua vida para si próprio, mas

percebemos que este é codependente de outros homens, considerando suas múltiplas faces que estão imbricadas em suas relações humanas, vivenciando experiências situadas no mundo e com mundo.

O pensamento complexo torna-se complexo em sua própria contextualização filosófica, outro princípio que temos como base da complexidade: chamamos de organizacional ou sistêmico, este conceito contribui para a nossa compreensão quanto às consequências nefastas de um pensamento pequeno e estanque sobre a contribuição ou participação de um sujeito em determinado contexto, a ideia normalmente formada está na compreensão do imaginário social de que o contexto é mais importante que o texto, ou seja, a nota elevada da provinha Brasil é mais importante que a aprendizagem do aluno.

Este princípio nos provoca a refletir sobre o desenvolvimento do estudante a partir do seu próprio contexto, fazendo uso de estratégias metodológicas com significações no processo de ensino-aprendizagem do estudante. O objetivo é conectar ao conhecimento da vida para o conhecimento do mundo, considerando este contexto, compreendemos a impossibilidade de entender o mundo sem compreender o homem ou podemos pensar este contexto de forma inversa ou vice-versa, (MORIN, 2005).

Segundo Morin (2003), o conhecimento possibilita ao homem organizar-se, o que contribui para o desenvolvimento da consciência, de sua frágil vida, e assim talvez perceba sua incompletude humana, provocando neste a necessidade de relacionamentos de qualidade com o ecossistema e físico-químico de outros sujeitos. Este princípio sistêmico/organizacional se conecta ao próximo princípio, o hologramático (MORIN, 2011), portanto, para compreendê-lo é necessário distinguir as suas características.

Podemos tentar compreender o holograma em uma figura de Lego já construída, a partir de um objeto produzido, este objeto é pensado com várias peças de Lego, pois cada peça tem uma representatividade para a conclusão do objeto como um todo. Nesta perspectiva, para a conclusão do objeto final, só é possível a partir de cada peça, logo podemos entender a importância de cada peça para o todo. Este pensamento deseja expressar como o princípio hologramático, contribui para a fundamentalização da complexidade, assim como os princípios do anel retroativo e o do anel recursivo. No entendimento do anel retroativo, a causa justifica o efeito e o efeito justifica a causa a exemplo: a evasão escolar traz como consequência a pobreza, assim como a pobreza traz como consequência a evasão escolar.

Ocasionalmente o desenvolvimento de possíveis mudanças ao meio, ou adequação no modo de vida, que reverbere simultaneamente nas relações sociais e na própria relação do homem com a natureza, (MORIN, 2003) o princípio da autorregulação acontece tanto na vida

do homem quanto no ecossistema. A autorregulação não se desenvolve de forma isolada, está relacionada sobre as variadas intervenções do homem na natureza e vice-versa, tendo como consequência o desenvolvimento natural dos seres vivos (homem e natureza), ambos permanecem em constante metamorfose celular. Já o princípio do anel recursivo, embora também contribua para a autonomia do sistema, em contrapartida, o princípio da autorregulação diferente do mencionado antes, causa e efeito se justificam, considerando as relações que conectam um ao outro (MORIN, 2003, p. 15).

O pensamento teórico do anel recursivo, segundo Morin (2005, p. 182), descreve a sociedade como um organismo vivo:

Uma sociedade é produzida pelas interações entre indivíduos e essas interações produzem um todo organizador que retroage sobre os indivíduos para co produzi-los enquanto indivíduos humanos, o que eles não seriam se não dispusessem da instrução, da linguagem e da cultura.

Entendemos, segundo Morin, que os homens vivenciam sua humanidade terrestre em consequência do seu próprio meio de produção nas sociedades, ou seja, as nossas intervenções humanas na sociedade voltarão para nós mesmos por via das relações sociais desenvolvidas no meio (MORIN, 2011).

O princípio da autonomia/dependência, compreende que o homem é semelhante a um organismo que precisa se relacionar com outros organismos situados ao seu redor, estes organismos se complementam a partir de suas demandas sociais, mas continuam com suas interdependências. Segundo Morin (2005, p. 184) “a Inter, está baseada na necessidade complementar do homem sobre a natureza, mas continuam, antagônicas”.

Afirma Morin (2003) que o princípio de auto-eco-organização baseia-se se na singularidade humana, primeiramente a partir de seus próprios sonhos surge a dependência pelo outro ou cultura alheias, a relação do homem com a natureza, provoca o fenômeno geocológico, ele está sempre modificando a natureza, que passa por permanente processo de auto-eco-organiza.

Sobre o princípio dialógico, sua base está no respeito às opiniões que se divergem, mas podem contribuir para o processo no geral, este princípio aponta para a percepção de um fenômeno com variantes. Desenvolvendo nos sujeitos algo até então não percebido naquele contexto, o pensamento complexo tem como objetivo conectar as ideias ao sujeito e os sujeitos às ideias, ainda que sejam contraditórias.

A prática deste princípio dialógico em um determinado local, pode contribuir no processo inclusivo da diversidade cultural dos homens com os homens e o meio, propiciando

saberes diferentes para atender as especificidades de cada sujeito, reverberando assim em todo o contexto.

Percebe-se que este princípio está diretamente relacionado à participação do sujeito em um determinado contexto, a participação deste pode ocasionar mudanças tanto no contexto, como o próprio participante pode sofrer alterações na proporção de suas intervenções em todo o processo. Segundo Morin (2005), durante anos o processo de ensino e aprendizagem buscou desconectar o aluno de seu contexto. Mas, Edgar Morin, percebe a necessidade de fazer o processo inverso, tendo em mente o princípio “hologramático”. Para Morin (2005, p.185),

Não é só o sociólogo que está na sociedade; conforme a concepção hologramática, a sociedade também está nele; ele é possuído pela cultura que possui. Como poderia encontrar a visão esclarecedora, o ponto de vista supremo pelo qual julgaria sua própria sociedade e as outras sociedades?

Nesta perspectiva, Morin (2005) nos provoca a refletir sobre o princípio da reintrodução do homem cognoscente. A conquista do conhecimento poderá ter maior êxito se este processo estiver relacionado ao contexto do próprio homem, ou seja, reconecta-lo. Compreendemos a partir de Morin, que o conhecimento possibilita ao homem um processo hermenêutico de espírito e mente, que está conectado a um contexto cultural, baseado em experiências sociais de um determinado contexto.

Morin chama a nossa atenção para alguns princípios fundamentais para que possamos compreender o pensamento complexo; princípio dialógico, recursivo e hologramático Morin (2003). Contudo conclui, não desejo desconsiderar os outros paradigmas já produzidos pela ciência moderna. É necessário compreender os porquês dos textos e contextos de outros paradigmas, o pensamento complexo surge com o desejo de contribuir para o desenvolvimento de saberes diferentes a partir do que está posto, mas que o pensamento complexo seja complementar e que juntos possamos repensar o modelo científico atual.

O homem da atualidade é percebido a partir do pensamento complexo como uno e múltiplo, assim percebe-se que este homem está passível de maior atenção quanto a sua formação humana e social e todo seu potencial, considerando suas múltiplas facetas sociais, as escolas não perceberam a necessidade de contextualizar o processo de ensino e aprendizagem deste sujeito. Este sujeito, ao longo de seu processo de desenvolvimento do conhecimento, foi desconectado de seus textos e contextos e sua relação com o meio, o que a depender de suas intervenções no meio, provoca consequências nefastas ao próprio homem e também ao meio.

## **Ecoformação**

Segundo Maturana, o homem é o que é por causa de sua própria essência humana, e sem perceber, por séculos viveu alienado e sem consciência de sua total dependência pela natureza, pois sua formação humana, foi desentoadada de sua humanidade ecológica. A educação dos homens foi marcada por processos fragmentados, concebendo o homem em partes isoladas de si do outro e do ecossistema. Cada disciplina introduziu na cabeça do aluno um conteúdo específico para um fim determinado.

Os vínculos formados no espaço escolar objetivaram para interesses próprios com atitudes opressoras, outrora autoritárias sobre o aprendente, ceivando assim suas ideias e curiosidade sobre o desconhecido meio ambiente. Estes processos dificultavam ou impossibilitavam o desenvolvimento dos sujeitos com outros sujeitos, com a sociedade e o mundo à sua volta. Contudo, sobre esta concepção educacional percebemos em meio a atual sociedade os avanços da tecnologia sobre os meios de produção e reprodução econômica. Um alto preço foi e talvez continue sendo pago pelos sujeitos e pela própria natureza para alcançarmos tais benefícios tecnológicos, em contrapartida o sujeito deixou de expressar suas ideias, amorosidade, alegria, paz, paciência, bondade, mansidão e domínio próprio, assim como outras formas subjetivas de se expressar, ele se fechou em si mesmo.

Inserido em processos pedagógicos incoerentes com sua ontologia e distanciado do meio ambiente, o estudante foi educado para não pensar sobre sua realidade ou o ecossistema, nem tão pouco para importância do outro sujeito em sua vida social e no cosmo, seus processos de formação humana e ecológica foram castrados, restringindo sua autopoiese a partir das possíveis conexões consigo, com os outros, com a sociedade e com a natureza, nesta perspectiva educacional, segundo Jannuzzi (1997);

O discurso da modernização do país, desde a década de 50 do século XX, que beneficiava apenas o capital estrangeiro, estendeu-se por todos os ramos da sociedade, chegando, inclusive, à educação, que passa a ser valorizada em termos econômicos: é a época da economia da educação que vai ocupando lugar até nos nossos currículos dos cursos de pedagogia.

O homem no contexto industrial foi forjado em partes, ou podemos dizer em disciplinas, o todo não se relacionava ou interagia com as partes, ou vice-versa, ao que compreendemos assim, que as múltiplas dimensões dos sujeitos, assim como seu processo biológico e sua relação direta com a natureza, foram ignorados ou propositalmente excluídos do seu processo de formação humana.

Por séculos, a educação foi desenvolvida sobre a ótica de processos pedagógicos lineares e técnicos. Pensada na perspectiva de produção de bens materiais com fim na manutenção e reprodução econômica e pautada no contexto industrial da época, pois o desenvolvimento educacional dos sujeitos fora pautado em causa e efeito, como uma máquina.

Alguns paradigmas educacionais da época que já discorriam sobre a transcendência humana, e a dependência do homem sobre a natureza não foram inseridos ou contextualizado nos processos pedagógicos do passado, restringindo, portanto, a ação potencializadora da escola, as possíveis conexões entre homens, sociedade e natureza foram desprovidos de uma educação amorosa e verdadeiramente humana e ecologizada em decorrência da revolução industrial. Segundo Morin,

A urgência de uma reforma paradigmática nos processos de construção e de reorganização do conhecimento, uma reforma do pensamento (Morin, 2000) e uma profunda transformação na educação (Moraes, 1997).

Hoje, percebemos no meio ambiente assim como em nossas vidas as consequências da industrialização no mundo, as significativas mudanças que estão ocorrendo no meio ambiente, a falta de conexão entre homem e natureza, o uso dos recursos naturais e o lançamento de materiais tóxicos ao ecossistema, logo temos o aquecimento global.

O que repercutirá em toda a humanidade para um chamamento urgente dos homens para despertar para novas formas de se relacionar com o meio ambiente, aprender o necessário para o atual contexto mundial, viver/conviver com a natureza com foco para a sustentabilidade de toda vida existente no ecossistema que está permanentemente em auto-eco-organização.

Para que a humanidade continue caminhando nesta terra, o meio ambiente urge para que assumamos nossa responsabilidade com consciência e respeito ao ecossistema, que as nossas intervenções, e relações com a natureza e o sagrado sejam de fato conscientes, pois todas as nossas ações tendem a voltar de alguma forma para as nossas próprias vidas.

À proporção que vamos produzindo este texto, percebemos a urgente necessidade de repensar a educação para esta geração, pois segundo o proposto por Ubiratan D'Ambrósio (1998) que explica a interdependência dos organismos vivos não nos deixa dúvida de que tudo está conectado, ainda que não percebamos. Assim, acreditamos que o processo de constituição do homem está baseado em três pilares: homem, sociedade e natureza, a exemplo de um triângulo amoroso de interdependência existencial.

Onde a percepção de mundo é apreendida a partir das relações sociais estabelecidas com outros sujeitos, sociedade e natureza, ou seja, ao nos relacionar vamos percebendo outras

realidades e adquirindo novas experiências tão necessárias quanto significativas para a conquista do conhecimento sobre as tramas da vida e do mundo.

Na escola, o homem tece novas conexões que provocaram diretamente em seu sistema biológico transformações internas a partir do meio para se adaptar às novas realidades, o novo contexto social e a vasta natureza à sua volta, e assim este mero mortal se percebe inacabado. Maturana entende que o homem está concomitantemente em processo de metamorfose, segundo:

A célula inicial que funda um organismo constitui sua estrutura inicial dinâmica, aquela que irá mudando como resultado de seus próprios processos internos, num curso modulado por suas interações sociais. Segundo uma dinâmica histórica na qual a única coisa que os agentes externos fazem é desencadear mudanças estruturais determinadas nessa estrutura. O resultado de tal processo é um devir de mudanças estruturais contingente com as sequências de interações do organismo que dura desde seu início até sua morte como um processo histórico, porque o presente do organismo surge em cada instante como uma transformação do processo do organismo nesse instante. O futuro de um organismo nunca está determinado em sua origem. É com base nessa compreensão que devemos considerar a educação e o educar (1997 p. 28)

Partindo deste preceito, a partir do próprio contexto familiar, o sujeito dá início à sua jornada, vivenciando relações amorosas, juntamente com as contradições e complexidade da vida o homem se constitui sujeito, acreditando que para caminhar pelo mundo e permanecer nele, vivências anteriores são necessárias, pois contribuíram para a prática de conexões sociais mais saudáveis consigo, o outro e os demais seres vivos. O respeito às regras de convivência social lhe permite compreender a importância do ecossistema para sua própria existência. As primeiras experiências entre o homem e o mundo externo iniciam-se a partir de sua inserção no espaço escolar. Para Moraes:

Pensar sistemicamente é pensar de maneira complexa, de maneira global, de maneira ecológica. [...], lembrando que toda ação individual é também influenciada pelos pensamentos, pelos sentimentos e ações do outro. Uma ação não envolve apenas a intenção daquele que atua, [...]. Toda ação envolve interação [...] (MORAES, 2004, p. 82).

O espaço escolar tem um papel importante na formação do homem, pois este é um dos lócus onde o sujeito tem a oportunidade de iniciar relações consigo e outros sujeitos, a sociedade e o meio ambiente. É na esperança de uma educação que faça conexões com as experiências já adquiridas pelos estudantes a princípio no contexto familiar, que Silva (2014) corrobora para o desenvolvimento de práticas pedagógicas pensadas no contexto dos sujeitos. Ele nos provoca a refletir sobre a nossa ação pedagógica. Certamente as conexões realizadas entre os estudantes reverberam em aprendizagens sobre a vida, a sociedade e o meio.

A dinamicidade das relações sociais entre objeto e sujeito e natureza, faz emergir a necessidade de ações ecologizada para que os sujeitos reconectem-se ao ecossistema e a si mesmos, que esta reconexão propicie o início de novas atitudes e valores, sentimentos, respeito, empatia, cuidado, amorosidade, sempre na perspectiva de contínuo processos auto-eco-organização das relações entre o homem com o homem, com a sociedade e o ecossistema.

É a confluência de atitudes humanas com humanos em conjunto com a natureza que estabelece as necessárias conexões com o cosmo, assim percebemos a importância dos processos de interação e relacionamento das substâncias vivas ou amorfas que estão expostas no ecossistema, a partir da interação ou relação entre os homens, a sociedade e a natureza as substâncias se reagrupam, ou seja, se materializam ou reenergizam a partir das ações, atitudes e conexões humanas com o meio e a natureza.

Contudo compreendemos que as conexões por si só não bastam para o desenvolvimento ou aquisição do conhecimento, logo entendemos que para haver evolução e conhecimento no sujeito, temos a necessidade da interação/relacionamento entre as partes e o todo e entre o todo e as partes, já nesta perspectiva ambos estão em constante transformação, segundo expressões de Piaget e Maturana. Interagir e relacionar significa o surgimento de novas oportunidades e novos saberes, para rever as nossas intervenções a princípio no seio familiar, sociedade, natureza ou entre os próprios homens, suscitando a necessidade de novas formas do fazer pedagógico.

Neste contexto, Maturana corrobora com a educação, presenteando-nos com a teoria sistêmica, que está fundamentada em processos biológicos. Para ele o amor está na biologia humana como um sentimento necessário para a evolução subjetiva do sujeito (MATURANA, 1997, p. 57). Maturana (1998) observa que:

[...] o amor não é um fenômeno biológico eventual nem especial, é um fenômeno biológico cotidiano. Mais do que isto, o amor é um fenômeno biológico tão básico e cotidiano no humano, que frequentemente o negamos culturalmente criando limites na legitimidade da convivência, em função de outras emoções (p. 67).

Na perspectiva desta produção os processos educacionais ecologizados ou ecossistêmicos, apresentam-se como uma possibilidade favorável para a formação dos estudantes, em consonância à complexidade humana, social e ao meio ambiente.

É um modo de pensamento que implica complexidade, instabilidade e intersubjetividade. “[...] quando falo de pensamento sistêmico, estou me referindo a uma visão de mundo que contempla as três dimensões que distingo na ciência contemporânea. Um cientista ou um profissional é sistêmico ou novo-paradigmático, quando vive, vê o mundo e atua nele” (VASCONCELLOS, 2002, p. 148).

Entendemos então, que os textos e contextos do ambiente escolar requerem professores que desenvolvam métodos pedagógicos contextualizados com a realidade dos sujeitos a natureza e o mundo. Na esperança que os sujeitos participantes destas práticas sejam provocados a refletir sobre sua coparticipação em todos processo de transformação a priori de sua vida, nas vidas alheias, na sociedade e no ecossistema. (AIRES; SUANNO, J. H., 2018, p. 239). É bem verdade que as ações dos sujeitos no mundo (escola, família, sociedade e natureza) tendem a reverberar no próprio sujeito.

Fazer uma nova história familiar, social a partir de novas ideias contudo exigirá dos homens maturidade, humildade, consciência, disposição, criatividade, cooperação, determinação, força, perseverança, e etc. Estas ideias são possíveis a partir de um processo ecoformador (MORAES, 2008).

Ou seja, a percepção do professor em relação ao aluno deve ser expandida com base no pensamento complexo, transdisciplinar e as práticas inclusivas e integradoras, possibilitando ao sujeito aprendizagens que o conduza a um novo ponto de partida e conexões inicialmente consigo, a sociedade e a natureza. Que esta triunicidade seja a mola propulsora de novos conhecimentos, pois;

A ecoformação nos leva a refletir como cidadão enquanto pertencente ao mundo e ao meio ambiente, pois, não somos isolados desse entorno. É um processo educativo de formação para a vida cotidiana que busca as relações do homem com o meio ambiente social e natural: é uma questão de atitude. A ecoformação entende não somente o processo educativo de formação para a vida cotidiana, mas também como um processo que busca as relações do homem com seu meio social e natural. (FACHINI; LUCIA, 2014, p.3)

Processos pedagógicos ecologizados pode trazer contribuições significativas ao desenvolvimento de ações e atitudes pensadas dos homens sobre toda a vida terrena, diante dos atos violentos praticados pelos homens sobre o advento da tecnologia. Assim, a sustentabilidade do ecossistema foi e continua comprometida por falta de conhecimento e percepção do próprio homem que ignora os processos da natureza, e insiste em não dar a devida importância quanto a nossa total dependência pela natureza, esquecendo-se das leis e os processos biológicos, físicos/quânticos aos quais todos seres vivos estão sujeitos.

Nada acontece num sistema vivo que sua biologia não permita. Ou melhor, nada acontece num sistema vivo que não surja nele a partir de sua estrutura inicial como um resultado de um caso particular de transformação histórica de uma sequência particular de interações. Ou seja, tudo o que ocorre na vida de um sistema vivo acontece sob a forma de uma epigênese, num processo no qual sua mudança

constitutiva segue um curso contingente com a história de suas interações num meio independente. MATURANA (1997a:290).

Alguns processos no universo têm fim, contudo à medida que não contribuimos para a sustentação destes, seu fim será antecipado. A nossa relação com a natureza está para este princípio, assim como a relação da natureza para a nossa existência. Sobre este entendimento, os processos de formação dos sujeitos necessitam ser reformulados. A relação dos sujeitos com a sociedade e a natureza requer novas conexões e saberes, pois cada sujeito é único e múltiplo. Não é sábio pensá-lo de forma isolada compartimentalizada, pois, diante da insensibilidade de alguns homens do passado, não tão distante desta conjuntura, entendemos que hoje, precisamos trilhar novos caminhos sobre o fazer educação diante das incertezas do novo mundo (ALVES, 2016; MORAES, 2018; SUANNO, M. V. R., 2013). Práticas pedagógicas ecoformadoras pensam o futuro a partir das emergências de um novo contexto social, com sujeitos conscientes de que suas ações e atitudes refletem na vida de outros sujeitos, sobretudo na sociedade que consequentemente reverbera no mundo.

Diante da complexidade social mundial que vivemos no tempo presente, não podemos negar a urgente necessidade de rever os processos de qualificação e formação continuada dos profissionais da educação, em especial dos professores, entretanto este processo necessita ser pensado para atender as demandas de sujeitos multidimensionais. Cabe aqui vislumbrarmos uma formação baseada nos paradigmas da complexidade, ecoformação, transdisciplinaridade e as práticas de aprendizagens integradoras e inclusivas, com o objetivo fim, para a aquisição de processos de ensino e aprendizagem que contribua para a acessão do sujeito de forma integral, ou seja, este deve ser percebido como uno/múltiplo e seus processos formativos devem estar contextualizados com sua vida (FACHINI; SILVA; LUCIA, 2014, p.3).

Ao compreender o sujeito na sua multidimensionalidade, Pineau e Pratick (2005) nos chamam a atenção para a teoria tripolar (autoformação, heteroformação e ecoformação) sobre a formação deste sujeito que vive em tempo e espaços diferentes consigo, os outros e o meio. Segundo estes pesquisadores, estamos lidando com um único sujeito que está inserido em vários níveis de realidade, e cada nível requer deste uma postura reflexiva e crítica que o possibilite ter clareza e compreensão da complexidade do todo e das partes, e vice-versa. Os desafios de seu processo formativo configuram-se como uma necessidade urgente (MORAES, 2008).

Segundo, Moraes (2008, p.25) a autoformação requer dos estudantes e professores constante processos de autorreflexão e consciência de suas vivências no meio e com os outros sujeitos. A tomada de consciência e autorreflexão dos sujeitos, contribui para sua própria emancipação e empoderamento de sua própria vida que refletirá nas vidas alheias.

Como tudo está conectado, os sujeitos já livres ao relacionar-se com o meio e os outros sujeitos, darão início a outro processo chamado de heteroformação, entendemos que ao nos relacionar com os outros somos transformados, mas também provocamos a mesma ação transformadora no outro. Sobre a ecoformação, esta tende a ampliar o horizonte dos sujeitos para os vários níveis de realidade, o que configura um devir permanente dos sujeitos com outros sujeitos, com o meio ambiente e o mundo.

Vislumbrar a vida a partir da ecoformação é um convite para o desenvolvimento e disseminação de práticas pedagógicas ecologizadas que tenham como princípio o religamento do homem com o homem e a natureza pautados na sustentabilidade do ecossistema (FACHINI; SILVA; LUCIA, 2014).

Com o anseio de um possível amanhã para esta geração ou um futuro para as próximas, é necessário emergir a princípio no ambiente familiar e posteriormente nos espaços escolares, mas sobretudo em todos os contextos sociais, o desenvolvimento de processos pedagógicos ecoformador para que tenhamos uma formação complexa e contundente que reverbere em atitudes profícuas, onde cada sujeito assume para si o compromisso de manter, zelar, cuidar e incentivar a vida.

Que cada ação positiva possa refletir nos demais cidadãos, e assim perceber a importância de intervenções sustentáveis sobre a vida biológica do planeta.

Para Maturana (1995), ser professor no atual contexto social, requer deste profissional um olhar atento aos contextos sociais para desenvolver processos de aprendizagem que tenham significado ou façam sentido para a vida do sujeito. Para MORAES, 2004, cada aluno na sua singularidade traz para o contexto escolar um pouco de si e de seu mundo, na escola acontece o encontro de diferentes histórias, sentimentos, culturas e experiências de vida.

Um professor atento aos textos e contextos sociais do mundo à sua volta, compreende os níveis de realidade de seus estudantes, este tem a oportunidade de desenvolver paradigmas que possibilitem aos seus alunos adquirir saberes necessários sobre a humanidade e a natureza.

Cada aluno está inserido em um contexto de vida, uma história, em suas relações e interações com o meio, este sofre transformações a partir de um movimento recursivo. O paradigma da ecoformação é um divisor de águas para uma prática pedagógica pensada sobre a relação do estudante e seus textos e contextos sociais imbricados à natureza. Segundo Suanno J. H.; Torre e Suanno, M. V. R., (2014, p. 28),

Desse modo, enquanto algo tão fundamental ao ser humano, a natureza não pode deixar de ser objeto de reflexão acerca de suas implicações diretas sobre a sociedade. A ecoformação, por conseguinte, se direciona a um pensamento e a uma ação efetiva

e consciente sobre o meio ambiente, que não visa a obtenção desvairada de recursos, mas um consumo consciente que preze pelo bem-estar geral. Sendo a escola criativa baseada em valores humanos, dentre os quais a solidariedade e a responsabilidade ambiental, o processo ecoformador não beneficia somente o meio ambiente, mas a própria sociedade, pois colabora com o desenvolvimento de um cidadão crítico, responsável e engajado em suas ações, já que ecoformar é educar para um desenvolvimento sustentável e solidário uma educação da solidariedade, do comprometido com o planeta e com todos seus habitantes, o que inclui educação ambiental, educação para os direitos humanos e para a paz.

O processo de inserção do sujeito no mundo parte do princípio interacional com outros sujeitos e o meio ambiente. Em algum momento em nossas vidas estivemos presentes no espaço escolar. Pois, neste contexto, diferentes vidas, culturas, histórias, identidades e espiritualidades se cruzaram, quão complexo e desafiador é o contexto escolar. São mundos diferentes, mas complementares entre si, mas sobretudo dependentes do ecossistema. No espaço educacional acontece o ajuntamento de diferentes mundos, configurando-se um ambiente propício para o desenvolvimento de processos de ensino e aprendizagens ecologizadas. Pensar as práticas pedagógicas sob o paradigma da ecoformação nos remete à autoformação, ou seja, a mudança que desejo no mundo e no outro, começa a partir do próprio sujeito/professor, trazer para si esta responsabilidade é o exemplo ideal para os outros sujeitos/estudantes, familiares e sociedade. Ter clareza de sua responsabilidade e suas ações na natureza e na vida do outro, requer de si mudança de valores para novas atitudes quanto aos problemas sociais e ecológicos do planeta. (SUANNO, J.H.; TORRE; SUANNO, M. V. R., 2014). Para Torre e Silva (2015, p.17),

A transformação da prática educativa em convergência com as necessidades de sustentabilidade planetária e o estímulo a relações de convivência solidária e criativa são aspectos fundamentais em projetos de instituições educativas preocupadas em qualificar a vida no planeta. A sociedade vem sofrendo mudanças em muitos aspectos, entre eles a transformação da sociedade industrial para a sociedade da informação. Isto traz um progresso que exige saber lidar com o imprevisível e estar em busca contínua de novas soluções, o que exige enfrentar os problemas de forma inovadora e criativa.

Sobre as transformações sociais e naturais que vem ocorrendo no mundo, para os homens e o ecossistema é inevitavelmente não sofrer com os processos de auto-eco-organização dos sistemas naturais, pois os biomas retroagem em consequência das ações do homem a partir de seu micro contexto/familiar, desencadeando uma série de mudanças a partir de suas relações sociais consigo e o outro no macro contexto/sociedade e o meio ambiente. Segundo David Bohm (1980);

Muitos dos nossos problemas se devem à tendência de fragmentar o mundo e ignorar a interligação dinâmica entre todas as coisas, desconhecendo o fato de que o universo

é constituído como um holograma. Ou seja, tudo no universo faz parte de um contínuo, que, por conta da sua natureza ativa e dinâmica, o autor chama de holomovimento.

A necessidade de novas práticas pedagógicas é uma realidade neste presente, a ecoformação enquanto paradigma apresenta-se como possibilidade para reconectar o homem às suas raízes, ao próximo e a si mesmo, tendo em vista que sua base está nas conexões diretas com a vida e todo ecossistema planetário. Homem, sociedade e natureza configurando um triângulo amoroso de codependência existencial, contudo, cada um tem seu papel e responsabilidade para a subsistência do outro como um holograma. Por décadas esta relação foi fragmentada por via de processos educacionais.

É justamente pela mesma via que desejamos fazer o caminho contrário, ancorados em novas teorias humanísticas e embasadas na reconexão dos homens com a sociedade e a natureza, buscaremos nos redimir das significativas perdas (subjetividade) ocasionadas aos homens e, principalmente, aos prejuízos nefastos das intervenções humanas no ecossistema. Desejosos pela concretização de um triângulo amoroso profícuo entre os homens, sociedade e natureza.

Assim vislumbramos a possibilidade de um contexto formativo para esta nova geração baseado no desenvolvimento de práticas pedagógicas ecologizadas pautada na relação sustentável e contínua do sujeito e sociedade imbricados com a natureza. (SUANNO, J.H; TORRE; SUANNO, M. V. R, 2014).

O triângulo amoroso expresso nesta produção compreende esta relação como um sistema vivo que demanda para um paradigma ecoformador que legitima as metamorfoses dos sujeitos segundo as necessidades humanas, sociais e, sobretudo, do planeta. Os homens são inacabados, ou seja, estão em constante transformação. De fato, a nossa biologia fundamenta-se nos processos biológicos do planeta reverberando diretamente na complexidade do ser humano. A nossa mutação só é possível a partir de processos relacionais com outros sujeitos tão complexos em seu interior quanto o planeta que habitamos.

É principalmente sobre as possibilidades de transformação, transmutação e metamorfose da biologia humana e os demais seres vivos que compõem o planeta. Com este entendimento, fazemos alusão ao que já foi escrito nesta produção, é no espaço educacional que acontece o ajuntamento de inúmeros sujeitos, ou seja, vários corpos biológicos ou organismos vivos, este se configura como um lócus favorável para o desenvolvimento de práticas pedagógicas ecoformativas.

A partir do primeiro contato da criança com o mundo externo, contudo há valores básicos, como o cuidar do meio ambiente, que pode ser aprendido o quanto antes no próprio contexto familiar, independente da formação ou condições (social, econômica, cultural e

espiritual) de seus entes queridos, o próprio sujeito talvez sem perceber estará contribuindo para a conquista de uma vida saudável e a sustentabilidade do planeta.

### **Práticas de aprendizagem integradoras, inovadoras e inclusivas**

Na atual conjuntura, se pararmos por um instante e observarmos o mundo à nossa volta, perceberemos que nada é como era antes, incluindo a vida humana. Segundo Basarab Nicolescu, (1999), grandes descobertas aconteceram na humanidade a partir do século XIX, as possibilidades de construção de uma sociedade modelo estavam por vir.

Eclodiram nesta época significativas mudanças a partir da relação entre ciência e física clássica, mas vale salientar que a física clássica ocupou um lugar de destaque na academia e como consequência direta a forma como o homem concebia o mundo é modificada sob a ótica da física. Acreditava-se que a relação entre estas ciências proporcionaria mudanças benéficas na estrutura política e social do planeta. Contudo, especificamente sobre a biologia humana, a relação do homem com o homem, assim como sua subjetividade, o sagrado e, principalmente, a consciência de sua dependência de vida ou morte sobre a natureza é ignorada nos textos e contextos apontados pela física clássica.

Foi a partir das pesquisas e teorias científicas de Galileu Galilei, Edmond Halley, Johannes Kepler, Isaac Newton e até Einstein, que deram origem ao paradigma simplista que foi postulado sobre a base de três princípios, (continuidade, causalidade e determinismo), o primeiro conceito nos apresenta a seguinte ideia: independentemente de qualquer ação ou intervenção do homem na natureza, ela seguiria o seu curso independente de qualquer circunstância.

Sobre o conceito de "causalidade local", temos a ideia de ação e reação, a lei do retorno, e para concluir, o conceito "determinismo" prevê o sucesso a longo prazo para aqueles que se enquadram no modelo ideal de sociedade. O modelo cartesiano que isola o homem de seus contextos para descaracterizá-lo de sua verdadeira identidade, Moraes (2003, p. 43) corrobora, assim:

criticamos a excessiva ênfase dada ao método cartesiano que impregnou fortemente o paradigma dominante da ciência moderna que, com o passar dos séculos, provocou a fragmentação de nosso pensamento, a unilateralidade de nossa visão. Levou-nos, também, a uma concepção de vida em sociedade como uma luta competitiva pela existência, à crença no progresso material ilimitado a ser alcançado através do crescimento econômico e tecnológico. Direcionou a nossa educação à supervalorização de determinadas disciplinas acadêmicas, à superespecialização, uma

vez que todos os fenômenos complexos, para serem compreendidos, necessitam ser reduzidos as suas partes constituintes.

A partir das três descobertas citadas acima, o paradigma mecanicista foi aclamado como ciência incontestável que possibilitaria o avanço da sociedade, tendo como base uma ideologia política que ostentava o lema de ordem e progresso da nação a qualquer preço. Sobre o entendimento de uma sociedade semelhante a uma máquina, onde as pessoas eram somente peças que desenvolviam uma função isolada das demais e quando não se adaptavam seriam substituídas para não comprometer a ordem e o progresso. Sobre este lema, a partir do século XIX foi se fecundando uma ideologia política, econômica, social, cultural, religiosa, mas sobretudo pautada na exclusão.

Contudo, ainda percebemos resquícios deste lema na atual sociedade e, lamentavelmente, no contexto escolar, são pensamentos que se concretizam em falas, atitudes, posturas, opiniões e posicionamentos ambíguos à nossa condição humana e terrena, somos todos codependentes uns dos outros e todos da natureza.

Aprender a viver juntos desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz. Aprender a ser, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se. (DELORS, 1998, p. 102).

O homem foi criado para relacionar-se, comunicar-se e evoluir nesta terra e cumprir sua missão. Para este entendimento, a relação do homem com o homem se inicia no ventre da mulher e, em seguida, sua próxima experiência acontece no contexto familiar, o que reverberará nas relações com outros sujeitos em seus primeiros contatos com a educação, ou seja, o mundo externo. Freire, 1995, p. 76, salienta que:

A consciência da intencionalidade da consciência não se esgota na racionalidade. A consciência do mundo implica a consciência de mim no mundo, com ele e com os outros, que implica também a nossa capacidade de perceber o mundo, de compreendê-lo, não se reduz a uma experiência racionalista. É como uma totalidade — razão, sentimentos, emoções, desejos — que meu corpo consciente do mundo e de mim capta o mundo a que intenciona.

Inevitavelmente, assim como a natureza é modificada pelas intervenções do homem, ele também tem sua vida modificada em decorrência de suas ações no meio; logo entendemos que todos os seres vivos, inclusive o próprio homem, têm sido acometidos de sofrimento com a

escassez dos recursos naturais, tendo como consequência direta a fome, problemas econômicos, falta de recursos hídricos, poluição atmosférica e outros, ocasionando indiretamente o aquecimento global.

Contudo foi no fim do século XVIII, com o paradigma mecanicista de Descartes, os meios de produções e as instituições educacionais foram influenciadas a reproduzir a fragmentação do conhecimento do saber, consequentemente o processo educacional. A partir deste contexto o homem foi tornando-se cada vez mais egocêntrico, agindo como uma máquina, ou seja, ele começa a se distanciar de sua humanidade, e consequentemente inicia a dominação do ecossistema e toda a biodiversidade planetária, inclusive o poder sobre outros humanos. Sobre o dito do imperativo de ordem e progresso além da fragmentação do conhecimento e do saber, contribuiu para o distanciamento de processos inclusivos, a obrigação e a cobrança para atender a demanda econômica estava sobre uma visão objetiva linear ancorada na relação direta de peças mecânicas. Os homens eram castrados no seu direito de opinar sobre sua própria realidade e o meio. Seu processo de dominação sobre tudo e todos estava sobre parâmetros de posses materiais e maior riqueza. Sob este entendimento a educação, os processos econômicos e até o sagrado passaram a ser dominados pelo homem. A partir do sagrado, em um dado momento da história, os homens foram considerados não humanos, tornando-se outrora bens materiais de outros homens poderosos que ditavam as regras da sociedade da época.

Por séculos, a sociedade teve suas instituições funcionando sob esta perspectiva excludente que massacrava os sonhos das pessoas, a educação estava para esta demanda social e desumana, onde o objetivo era unicamente o desenvolvimento de uma sociedade materialista onde os homens eram alienados, a partir de processos educacionais mecânicos fragmentados que escravizavam grande parte da população para atender os interesses do capitalismo. “Este pensamento perdurou fielmente no campo da educação, homens detentores da verdade e do saber absoluto que legitimou a violência e sepultamento de vidas alheias com atitudes desumanas amparadas em sua própria sabedoria delirante com estupidez humana” (ALVES, 2016 p. 34).

Dentro deste contexto estavam as pessoas com deficiência, que outrora sob apontamentos de pessoas despreparadas eram considerados deficientes por serem diferentes e não se enquadrarem nos parâmetros de uma sociedade pensada e composta por pessoas iguais. Aqueles que não estavam dentro dos critérios idealizados naquele contexto eram colocados à margem ou excluídos da sociedade vigente (ALVES; MURADA, 2015).

Neste contexto social não haveria convivência ou qualquer forma de relacionamento com as diferentes identidades humanas, além das pessoas com deficiências físicas, intelectuais

e sensoriais, outros sujeitos estavam sob o mesmo pensamento excludente, violento e desumano. Ou seja, para Alves (2016), ainda no final do século XIX, não havia a compreensão de um homem com múltiplas dimensões, ou seja, seus textos e contextos.

Mas, temos atualmente nos deparado com o desenvolvimento de práticas educacionais que não compreendem os contextos e a subjetividade dos alunos, e continuam persistindo na fragmentação dos mesmos. É como nadar contra a maré, provocando uma falsa sensação de dever cumprido como educador, mas o sujeito aprendente permanece alienado, descontextualizado de si do outro e da realidade que o cerca.

A possibilidade de descobrir suas potencialidades e ter consciência de si e do outro por via de processos que o liberte das correntes de uma educação tradicional e materialista, sim é urgente. A gênese de outras práticas e teorias educacionais, assim como algumas produções científicas já desenvolvidas, como: o pensamento complexo, ecoformação e as práticas de aprendizagem integradoras e inclusivas.

Uma escola que persiste na fragmentação do conhecimento e dos saberes do estudante, talvez continue a serviço da classe dominante, do capitalismo, uma educação pautada nos mesmos moldes do século XIX, salienta (ALVES,2016) persistindo na reprodução de homens e mulheres frágeis, intolerantes, alienados, oprimidos, insensíveis e desumanos consigo e seu próximo e, conseqüentemente, com a natureza. Sonhamos e lutamos por uma educação que siga na contramão da desconstrução de um paradigma educacional ineficaz para a atual geração.

A educação atual fornece conhecimento sem ensinar o que é o conhecimento. Ela não se preocupa em conhecer o que é conhecer, ou seja, os dispositivos cognitivos, suas dificuldades, suas instabilidades, suas propensões ao erro, à ilusão. Isso porque, todo conhecimento implica riscos de erros e de ilusões. De fato, hoje sabemos que muitas crenças do passado são erros e ilusões (MORIN, p. 195, 2013).

A maneira errônea como outrora percebemos o outro, impede-nos de sermos pessoas melhores enquanto seres humanos, pois, os processos de interação contribuem para desenvolvimento do humano através do próprio humano, benéficas são as oportunidades de aprendizagem e troca de conhecimento entre eles. É por via dos indivíduos a partir de seus contextos que compreendemos a tessitura da vida e das vidas alheias, os encontros e desencontros, erros e acertos, pois nesta dimensão social vamos costurando nosso saberhumano, (cultural, social, político, economia e espiritual) que são processos contínuos na busca de nossa evolução, mas sobretudo entrelaçando os fios que tecem as nossas múltiplas dimensões humanas.

Nesta atualidade, somos convocados a partir de Morin (2015), a tecer novas relações com base no pensamento complexo para a conquista de outros conhecimentos e saberes que convergirão na construção de um novo contexto social tendo como mola propulsora a educação, reverberando para o desenvolvimento de novas atitudes e valores humanos, sobre si, o outro o meio. Assim, Morin (2015) corrobora para o desenvolvimento de novos processos educacionais a partir de sujeitos singulares, mas múltiplos, segundo a complexidade. Aqui tecemos ideia sobre um pensamento que contribua para a conquista de uma sociedade justa, solidária, respeitosa e principalmente amorosa.

É impossível ignorarmos os benefícios que a humanidade alcançou. Contudo, parafraseando (BASARAB,1999) parece-nos que quanto mais o homem adquire conhecimento, mais ele usa sua sabedoria para usurpar os recursos naturais e o seu próximo para seus próprios deleites e poder sobre o outro, enfim poder sobre tudo que existe no planeta. É neste contexto que corrobora Libâneo;

o ecossistema, como Papel da escola - A difusão de conteúdo é a tarefa primordial. Não conteúdos abstratos, mas vivos, concretos e, portanto, indissociáveis das realidades sociais. A valorização da escola como instrumento de apropriação do saber é o melhor serviço que se presta aos interesses populares, já que a própria escola pode contribuir para eliminar a seletividade social e torná-la democrática. Se a escola é parte integrante do todo social, agir dentro dela é também agir no rumo da transformação da sociedade. Se o que define uma pedagogia crítica é a consciência de seus condicionantes histórico-sociais, a função da pedagogia "dos conteúdos" é dar um passo à frente no papel transformador da escola, mas a partir das condições existentes (LIBÂNEO, 2002, p.39)

Os conhecimentos de outrora já não atendem as necessidades do hoje, quanto mais o homem avança em conhecimento científico, mais ele manipula a tecnologia e novos desafios são impostos para a conquista do saber dos alunos requerendo destes o desenvolvimento de posturas consciente de si do outro e da sociedade, críticas e reflexivas, ciente de seus direitos e deveres sobre os textos e contextos sociais, pessoas autênticas, coerente, mas principalmente sujeitos amorosos consigo, com o outro e o meio e a própria natureza. A formação educacional deste sujeito demanda processos de aprendizagens complexos segundo suas múltiplas dimensões, ancoradas em práticas pedagógicas ecoformativa imbricada à uma educação integradora e inclusiva. Temos a utopia de um dia contemplar a junção destas teorias no contexto educacional, que visa tão somente contribuir para o desenvolvimento das múltiplas conexões entre os homens e os contextos sociais e sua dependência intrínseca com a natureza, homens integrais apostos aos desafios das múltiplas realidades, sociais, históricos, culturais, ontológicas, econômicas, políticas e religiosas. MORIN, (2000, p.59)

O ser humano é um ser racional e irracional, capaz de medida e desmedida; sujeito de afetividade intensa e instável. Sorri, chora, mas sabe também conhecer com objetividade; é sério e calculista, mas também ansioso, angustiado, gozador, ébrio, extático; é um ser de violência e de ternura, de amor e de ódio; é um ser invadido pelo imaginário e pode reconhecer o real, que é consciente da morte, mas que não pode crer nela; que secreta o mito e a magia, mas também a ciência e a filosofia; que é possuído pelos deuses e pelas Ideias, mas que duvida dos deuses e critica as Ideias; nutre-se dos conhecimentos comprovados, mas também de ilusões e de quimeras.

Diante de indivíduos tão complexos cabe a nós refletir quanto ao papel da escola no processo de ensino e aprendizagem destes sujeitos. Ao mesmo tempo, entendemos a necessidade de reformular, ressignificar os processos de ensino e aprendizagem para de fato possibilitem a estes sujeitos um conhecimento que vá para além de uma perspectiva tradicional mecanicista, pois é sobre o individual e o coletivo, é sobre o todo e as partes que necessitamos de uma educação para atender às novas emergências e ao desabrochar dos indivíduos para as incertezas do mundo. Uma educação que contribua com o desenvolvimento de diferentes atitudes humanas consigo, com o outro e com o ecossistema, findando na sustentabilidade de sua vida que reverbera no planeta.

Contudo, este processo requer pensar tanto os profissionais como os alunos em suas múltiplas dimensões e seus textos e contextos, para a partir de uma nova percepção de mundo ambos conectados ao todo e às partes e as partes ao todo, conscientes de sua dependência sobre os recursos naturais, o que configura sua fragilidade terrena, mas ainda assim passivo de virtudes, com processos antagônicos, ou seja, o homem é prosa e poesia, sempre em busca da autopoiese. Morin diz;

Gosto de contemplar a expressão das pessoas, eternamente espantado de ser um ser humano entre os seres humanos, cada um enfrentando os percalços da vida, defrontando-se com a tragédia da morte dos entes queridos e a perspectiva de sua própria morte. Observo os rostos para tentar encontrar o sentido do mistério da condição humana. (MORIN, 2015, p. 216).

Contudo o construto de sua consciência ou condição terrena se desenvolve a partir de um emaranhado de conexões com o próprio eu, em consequência de suas relações com o outro, a sociedade e o meio ambiente. Todos coimbricados e dependentes do ecossistema, todos em busca de novas maneiras de viver e conviver consigo mesmos, com os outros e o mundo.

É claro que mudanças e transformações são sempre necessárias para que os indivíduos possam se reorganizar para afrontar novas maneiras de enfrentamento da realidade, como também a sociedade e, aí a escola aparece como um organismo que está em constante processo de reorganização estrutural e processual, buscando e visando a melhor formação que pode oferecer ao cidadão do século XXI, século em que se

solicita do indivíduo, consciência e responsabilidade nas suas ações para consigo mesmo, com o outro e com o mundo. (SUANNO, 2014, p.172)

Configurando-se nesta conjuntura um grande desafio para o sistema educacional e todos sujeitos da comunidade escolar, pensar na aprendizagem de novas práticas de ensino ancoradas em novos paradigmas até então desconhecidos por grande parte dos educadores, o que nos chama a atenção para considerarmos a formação destes professores e demais profissionais frente às incertezas dos textos e contextos.

É urgente a necessidade de fundamentar o desenvolvimento de práticas pedagógicas que atente para as transmutações do homem no mundo. Temos a consciência que não será fácil repensar outras trilhas para o fazer pedagógico, tanto para os alunos quanto aos profissionais.

Penso que está será uma tarefa árdua para a comunidade escolar, mas principalmente para os professores, entretanto, são adequações necessárias para vivenciarmos novos horizontes e experiências a partir de outros processos formativos, conforme salienta Edgar Morin, diante dos textos e contextos, cabe a cada professor refletir sobre suas práticas, como um processo de ordem e desordem, ação e reflexão, reflexão e ação, uma constante autoformação.

Que percebendo ou não reverbera em suas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, nas relações consigo, com o outro e o meio, ou seja, é um processo de heteroformação, que afetará o planeta a partir de processos ecoformativos.



Galvani (2002)

Como salienta (CAPRA, 1997) Este processo formativo contribuirá para o entendimento dos sujeitos quanto ao mundo que passa pela lente dos olhos de cada indivíduo observador, configurando a complexidade das múltiplas conexões. Segundo Galvani, 2002, p. 99;

Pela interiorização fusional do meio ambiente numa consciência participante que transgride todas as separações do sujeito e do objeto. Essa integração é um processo de individuação, ou, dito de outro modo, de dissolução das fragmentações engendradas pela consciência egocêntrica. É a experiência de Si na mística ou na poesia. É a experiência visionária na criação científica e artística.

Nesta conjuntura compreendemos que práticas pedagógicas lineares não correspondem às expectativas dos sujeitos. O que exigirá um esforço individual e, sobretudo coletivo daqueles que compõe a comunidade escolar. De fato, há atores nesta comunidade que desenvolvem papéis específicos dos demais atores deste palco, refiro-me ao papel significativo dos gestores no contexto formativo do corpo docente e demais profissionais. Pois:

Se o homo é, ao mesmo tempo, sapiens e demens, afetivo, lúdico, imaginário, poético, prosaico, se é um animal histórico, possuído por seus sonhos e, contudo, capaz de objetividade, de cálculo, de racionalidade, é por ser homo complexus (MORIN, 2002, p. 140).

A percepção do gestor sobre o aluno e seu contexto e vice-versa, imbricados com as mudanças que ocorreram e continuam ocorrendo no mundo e na relação entre os homens, a sociedade e a natureza, contribuirá para a compreensão da urgente necessidade de processos formativos de seus profissionais.

Reafirmamos a urgente necessidade de repensar a instituição escolar, considerando o avanço da ciência sob a ótica da física quântica e da era da computação, o entendimento quanto à fragilidade do homem em relação ao poder avassalador da natureza, nos envolve de uma insegurança, medo incontestável quanto às certezas e incertezas do mundo que também está povoado por sujeitos alienados, oprimidos, opressores, racistas e, por vezes, desumanos com o seu próximo.

Durante séculos, homens e mulheres foram castrados, usurpados de seus mais simples direitos enquanto ser. Lamentavelmente, esta violência foi permeada ou continua ancorada em processos educacionais lineares que fragmentam os homens e, conseqüentemente, os saberes desses sujeitos, de fato somos todos herdeiros de uma educação falida que foi reproduzida por séculos, mas ainda paira sobre prática pedagógicas nesta conjuntura, pois foi reproduzida em nome do capitalismo com objetivo de dar a manutenção da classe dominante no poder.

Nesta perspectiva, para atender as necessidades da burguesia, o acesso ao processo educativo estava sobre critérios da elite, pois o entendimento era a reprodução de uma educação perfeita para dar segurança aos interesses da classe dominante. Neste entendimento, os possíveis estudantes passavam por critérios de seleção segundo certos parâmetros, assim, aqueles que não se enquadrassem estavam fadados à exclusão, outrora aqueles que apresentavam algum defeito físico, mental, ou sensorial estavam excluídos do processo educacional e, conseqüentemente, da sociedade. Percebemos que a inserção do sujeito na

educação estava sob a ótica de um estudante modelo, perfeito que focaria na construção de uma sociedade modelo e homogênea.

Partindo deste princípio, o sistema educacional vem contribuindo por séculos de forma violenta na reprodução da exclusão. Fundamentada em uma ideologia tradicional (FREIRE, 2018) que castra o aluno a partir de processos pedagógicos descontextualizados de sua realidade, assim sua subjetividade é tolhida e seu Eu se perde a partir do desenvolvimento de práticas pedagógicas isoladas de seu texto e contexto, semelhante à fragmentação das disciplinas educacionais. Sobre este entendimento, a escola vem desenvolvendo o papel contrário à sua missão, o grande exemplo do fracasso escolar está na própria sociedade, contudo ela não é a única instituição responsável pelo declínio da humanidade, mas tem grande responsabilidade quanto ao desenvolvimento social e de ensino e aprendizagem dos sujeitos que compõe a sociedade.

O fracasso desta instituição traz consequências nefastas para a humanidade, como exclusão, violência, injustiça, preconceito, racismo, entre outros e até a morte, tanto para o homem quanto para a própria natureza que também é acometida em relação ao fracasso escolar.

Segundo a Constituição Federativa do Brasil, (Art. 205) o homem tem direito de reclamar ao Estado educação, bem como a família tem sua responsabilidade de encaminhar seus filhos para a escola, pois a sociedade deve abraçar, respeitar e legitimar os direitos da pessoa, ou seja, deve incluir a todos os sujeitos, pois, mais do que ser matriculado é estar de fato incluído em projetos de ensino e aprendizagem que contribuam para o desenvolvimento de suas potencialidades enquanto pessoas, que os processos pedagógicos sejam pensados a partir das várias dimensões que compõem cada aluno.

A falência da educação tem contribuído para a exclusão e por conseguinte para a marginalização dos alunos, pois é sobre o fracasso desta instituição que emerge a necessidade de diferentes práticas pedagógicas (Morin, 2000) que corroboram para o desenvolvimento de uma educação pautada no pensamento complexo, para que possamos compreender o papel da tecnologia, mas sobretudo os processos ecológicos, sociais, políticos, culturais e espirituais de cada sujeito.

Talvez os autores do palco educacional, inicialmente precisem compreender a complexidade do aluno para posteriormente partir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que estejam fundamentadas em uma educação que atente para as necessidades e a efetiva participação dos sujeitos inseridos no sistema educacional e na sociedade, assegurando de fato a inclusão e o respeito às especificidades de cada aluno.

As leis que embasam o direito e asseguram a igualdade de acesso ao homem a educação são resultado de grandes lutas no cenário social. Em consequência, as lutas já travadas sobre direitos humanos na humanidade, foram criadas leis específicas para o contexto educacional que versa sobre a legitimidade das pessoas quanto aos seus vários direitos humanos, mas principalmente que atendam às especificidades de cada grupo, como as pessoas com deficiência, contudo, neste contexto não se pode perder de vista que cada aluno é um mundo à parte, assim seus objetivos sobre os benefícios da educação estão para além de nossos olhos.

Sobre o contexto do paradigma cartesiano, iniciou-se a inclusão das pessoas com deficiência no contexto educacional e surgem novos desafios para a comunidade escolar e toda a sociedade. A partir da participação das pessoas com deficiência na educação e em todo contexto social, novas pesquisas emergem no campo científico com o objetivo de contribuir para a inclusão de todos na sociedade, requerendo da mesma novas formas no aprender a conviver, viver e respeitar as diferenças. Nas significativas pesquisas e produções científicas no campo da educação, ciência e filosofia, nos deparamos com pensamento complexo, a transdisciplinaridade e a ecoformação.

No contexto da evolução humana, vamos nos deparar com diferentes desafios, no contexto desta produção temos a escola como principal ambiente que comporta um grande desafio quanto ao desenvolvimento a conexão ou reconexão de saberes, atitudes, valores que findaram na conquista de uma consciência mais humana e de sua condição frágil e suas necessárias conexões consigo, com o outro e a natureza, tendo em vista sua pátria terrena e sua relação de sobrevivência com a natureza. Para (ALVES, 2009a) no tocante aos meios de ensinagem, não devemos estar presos a modelos ou regras, mas pensar em estratégias de ensino que abracem o todo e as partes pode contribuir para a aprendizagem.

É, pensando nos processos de ensino e aprendizagem da pessoa com deficiência no contexto do paradigma fragmentador, que precisamos apoiar iniciativas educacionais que busquem e acreditem em outras práticas de ensino ancoradas nos escritos do pensamento complexo (MORIN, 2015), paradigma ecossistêmico, (MORAES, 2015), transdisciplinaridade (NICOLESCU, 1999), com as práticas de aprendizagem integradora e inclusivas (ALVES, 2016). Com o objetivo de legitimar o aluno dentro de seu texto e contexto, pois reconhece neste a sua multidimensionalidade ao contemplar suas potencialidades e fraquezas.

Assim busca incentivar o estudante por outras vias de conexões que contribuam para possíveis relações do homem com o homem, mas que reconhece e apoia o tempo de construção e reconstrução de sua vida nos contextos respeitando a si o outro a sociedade e a natureza, como disse (ALVES, 2009b) “O humano se faz humano pelo olhar amoroso do outro humano”

Sobre a base destas produções e outras estratégias de ensino, acreditamos esperançosamente em uma educação que possibilite e contribua para a inclusão do estudante, que produza de fato práticas pedagógicas pensadas de forma oposta às que perduraram por séculos como modelo pedagógico linear e excludente, que deixou marcas negativas na vida de cada sujeito.

Respeitando o lugar de fala da autora das práticas de aprendizagem integradoras e inclusivas, Alves (2016), no desenvolvimento de sua tese de doutoramento vai tecendo a produção de sua pesquisa pautada na ressignificação dos processos de ensino e aprendizagem da pessoa com deficiência, considerando as marcas de uma educação mecanicista em seu processo de devir no mundo, para tal consequência a autora acredita que outras pessoas não precisam ter em seus processo de formação cidadão as violências que a mesma vivenciou.

Alves, busca e acredita e tem disseminado nesta conjuntura o desenvolvimento de ações que contribuam para a desconstrução de processos educacionais que persistem na fragmentação, desconexão dos estudantes consigo, com o outro a sociedade e o cosmo. Assim, as PAII pensam o sujeito de forma integral, independente das características que os olhos podem perceber, cada estudante carrega consigo potenciais inimagináveis, e sobre esta complexidade humana as PAII pretende contribuir para o desabrochar do estudante, pois não há outro animal dotado de tamanha sabedoria e mistério.

Para, Alves (2016.p 97) a inclusão da pessoa com deficiência e percebida a partir do respeito ao indivíduo que me difere. Com base em seus referenciais teóricos, as pesquisas e produções científicas de Alves estão fundamentadas a partir dos princípios, conceitos e estrutura da interdisciplinaridade, do pensamento complexo, ecossistêmico e da transdisciplinaridade, sendo ela atestada a idealizar fundamentos que sustentam a criação de “Estratégias de Aprendizagem Integradora e Inclusivas” com estruturas de categorias semelhantes aos teóricos que ela estuda.

Conheceremos de maneira sucinta cada categoria, e a classificação de seus respectivos preceitos. Conforme descreve, Alves (2016, p 98)

- **Abertura.** O foco desta categoria está na aceitação dos novos processos de ensino-aprendizagem. **Valores:** movimento, abertura de olhar, capacidade de dialogar, enfrentar as incertezas, abertura as mudanças e as emergências.
- **Flexibilidade.** Esta categoria enfatiza a nossa capacidade de adaptação frente aos acontecimentos inesperados no contexto e ao próprio indivíduo. **Valores:** flexibilidade, capacidade de ressurgir e de autorregulação, transformação e reequilibrar.

- **Contextualização.** A partir de Morin, nas falas de Moraes (apud TORRE; PUJOL,2010), o contexto é o nosso entorno, que se inscreve em nós. Compreender o contexto dos alunos tem relação direta com o processo de ensino-aprendizagem, uma educação com base no diálogo, na partilha, na interação com outro e o todo. **Valores:** contexto, historicização, acolhimento, cooperação, olhar contextualizado, visão ampliada, partilha, construção tecida em conjunto.
- **Multirreferencialidade.** Essa categoria vincula-se à nossa capacidade de focar a situação, circunstâncias, por vários ângulos, com um olhar plural, multirreferencial. Um olhar que acolher as diferenças, a diversidade, um olhar complexo, solidário, compreensivo e acolhedor. **Valores:** multirreferencialidade, enfoque amplo, solidariedade, acolhimento, compreensão do todo, compreensão do entorno, olhar plural, complexidade e diversidade.
- **Ética.** Essa categoria jamais pode deixar de existir quando falamos de princípio integradores e inclusivos. A construção de uma Ética da vida (BOFF,1999), da humanização do humano, uma ética que propicie o renascimento de nossos valores ontológicos e biológicos de amorosidade, cooperação, solidariedade, respeito, reconhecimento e legitimação da singularidade de cada ser (MATURANA, 1999). **Valores:** Ética, respeito a vida, humanização, amorosidade, cooperação, solidariedade, respeito, reconhecimento, legitimação da singularidade.
- **Auto-organização.** Essa nos traz a memória a nossa capacidade de nós auto-eco-hetero-organizarmos, de ressignificarmos, de recriarmos, de nos reproduzirmos, e de nos auto transformarmos, a partir das adversidades e das emergências do contexto em que vivemos, da transformação e transmutação do aprender a aprender e a viver, porque viver e lidar com a mudança. **Valores:** auto-organização, auto ressignificação, auto recriação, autorreprodução, autotransformação, transformação, transmutação, reaprendizagem, lidar com a mudança, lidar com o novo.
- **Subjetividade e intersubjetividade.** Buscamos observar os sujeitos consigo, com o outro e com o todo. Aqui percebemos a inexistência de fronteiras entre sujeito e objeto, educador e educando, sentir, pensar e agir. **Valores:** subjetividade e intersubjetividade, relação consigo, com o outro e com o todo, inexistência de fronteiras, auto-heterorreferência.
- **Ecologia da ação.** Essa categoria nos desperta a consciência do todo. Ela nos traz a consciência da ação pelo seu poder de reverberação e transformação de nós mesmos, do meio e do todo. Devemos nos atentar que somos seres ecossistêmicos, seres ecologizados. **Valores:** ecologia da ação, consciência do todo, reverberação, expansão da ação, recursividade, retroação, consciência ecossistêmica, ecologização.
- **Terceiro incluído.** (o ser consigo e com o outro) O princípio da inclusão cabe tanto à complexidade como à transdisciplinaridade. O pensamento (trans) rejeita tudo aquilo que exclui, além de não ser compatível com a dualidade. **Valores:** terceiro incluído, consciência do ser sobre si com o outro, inclusão, complexidade, rejeição à exclusão dentre outros...
- **Recursividade.** A relação do ser com o outro se dá recursivamente. O conhecimento é produto e produtor de si mesmo. A relação do sujeito com o conhecimento, cultura, é retroativa e recursiva. Temos de volta aquilo que produzimos em um espiral crescente,

o conhecimento retorna a nós e à cultura. **Valores:** recursividade, retorno, ressignificação, relação entre produto e produtor, movimento espiralado, relação dialógica, retorno, reprodução.

- **Pensamento hologramático.** (o ser consigo e com o outro) O ser está contido no todo, é parte do todo, e o todo é parte do ser. **Valores:** pensamento hologramático, pertencimento, parte-todo, totalidade, interdependência.
- **Emergências.** Essa categoria denomina as situações que emergem de modo novo, inesperado e se constituem em espaços de criatividade. As emergências originam-se de sinergias, de processos autopoieticos, da nossa capacidade de auto-organização. São geradoras de novas estruturas cognitivas, porque nos estimula a busca de novas explicações, compreensões, interpretações, novos processos criativos e renovadores. **Valores:** emergência, novo, novidade, inesperado, processos autopoieticos, geração de novas estruturas, busca de novas explicações, criação e renovação.
- **Pensamento dialógico.** Não há dicotomia ou antítese do pensamento e sim o princípio de que eu possa dizer minha palavra, que o outro possa dizer a sua palavra e que, juntos possamos dialogar com elas. Isto é inclusão. Sensibilidade me permite criar repertório que me permita moldar o cenário diante das emergências do novo. **Valores:** pensamento dialógico, não dicotomia, não exclusão, sensibilidade, união dos contraditórios, encontro em outro nível de realidade, compreensão da tessitura, relação-desordem, não oposição, complementaridade, integração, reintegração, ligação, interdependência.
- **Autoconhecimento.** (o ser consigo). Essa categoria foi criada, visto que, em várias estratégias e discursos, a questão da importância do autoconhecimento se faz evidente. Nessa categoria, buscamos enunciados que demonstrassem que as estratégias apresentadas propiciaram autoconhecimento. **Valores:** autoconhecimento, consciência de si, autorreconhecimento, autolegitimação, busca de si, intersubjetividade, encontro consigo, sinergia, interior.
- **Motivação.** Significa colocar o motor em ação, sentir-se entusiasmado (a) para seguir determinados caminhos e realizar sonhos, alcançar objetivos, alçar voos. Essa é uma característica das pessoas “com deficiência” que, comumente, servem como exemplos para as outras pessoas, motivando-as a acreditar em si próprias e seguir seus caminhos com afincamento e determinação, como salienta Moraes no prefácio do livro. “favorecendo a inclusão pelos caminhos do coração” (MORAES apud. ALVES,2009a) A motivação intrínseca, mas são os estímulos externos que podem ativá-las. **Valores:** esforço, entusiasmo, alegria, vontade, ânimo, perseverança, alegria de viver, vontade própria, coragem.
- **Escuta sensível.** Essa categoria assim como as demais, expressa uma atitude. Esta pautada em Barbier (2002a), porém ela também já fazia parte de meu cabedal de conhecimento da clínica psicopedagógica, como mencionado anteriormente. É a escuta indizível. Nela percebemos o dito e o não dito, enigmático que se esconde por detrás de um sintoma. Já Barbier completa essa atitude nos dando mais alguns fundamentos que a sustentam e aperfeiçoam essa prática. Diz-nos que a escuta deve saber sentir o universo afetivo, imaginário, e cognitivo do outro, para compreender a existencialidade interna. **Valores:** escuta sensível, escuta complexa, escuta acolhedora, ouvir sem pressupostos, atitude de abertura.

Juntamente como seus alunos da graduação e orientandos dos cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado) e suas andanças pelo mundo (palestras, cursos,) ela vem disseminando a construção de uma educação que visa a conexão do homem consigo o outro, a sociedade e a natureza, por via das práticas integradora e inclusivas, que busca contribuir para a inteireza do ser, um religar amoroso consigo o outro e o mundo.

Neste religar vamos tecendo novos saberes, novas pontes para ressignificar a nossa vida com outras possibilidades frente aos desafios sociais, políticos, econômicos, culturais, o sagrado, que cada estudante traz em sua intersubjetividade e subjetividade, busca superar neste século as barreiras que emergem do próprio eu e outras que surgem a partir dos textos e contextos sociais, (o sujeito consigo, a família, e outras realidades).

Contudo, Alves nos afirma que não precisamos estar sós para enfrentar as barreiras e incertezas do próprio homem e do meio. Pois somos fundamentalmente a soma de nossas relações, homens com homem, a imbricado com a natureza e sociedade, conexões de prosa e poesia existenciais, contida na parte e no todo, vice-versa.

O homem está no centro do objeto e da natureza. Cabe às instituições educacionais de maior instância institucional, e demais espaços educacionais repensar os currículos e posteriormente as práticas pedagógicas quanto aos efeitos diretos dos processos de ensino-aprendizagem na vida dos estudantes, pois, grande são os desafios epistemológicos e ontológicos, sociais, econômicos, políticos, culturais e até mesmo sobre o sagrado.

Como discorre a autora da obra "o paradigma emergente" (MORAES, 2015), surge para nos provocar e refletir quanto ao significativo papel da educação, precisamos nos questionar, se a educação que usufruímos está em consonância com as urgentes e emergentes demandas sociais, ecológicas e planetárias deste século.

Temos estudos que nos convocam para uma postura diferente sobre as incertezas do ecossistema em decorrência das intervenções do homem na natureza, mas também a ideia de um chamamento coletivo da humanidade para o despertar de novas ou diferentes atitudes, valores e relacionamentos que de fato contribuem para uma vida mais saudável e sustentável a partir da conexão entre cabeça e coração, razão e emoção, intuição e espiritualidade, como salienta (ALVES, 2016).

Aos poucos o homem vem dando sinais de compreensão e entendimento de sua relação direta com os elementos naturais que estão compostos sobre o nosso imbricamento que nos concede vida a partir da natureza e o cosmo, a percepção de nossa conexão e total dependência, sobre esta emergência, timidamente a humanidade vem repensando suas ações no meio ambiente.

## 4 CAMINHOS METODOLÓGICOS

O nosso desejo é compartilhar as especificidades da metodologia adotada para esta pesquisa, trazendo à tona os caminhos trilhados. A princípio, nos deteremos sobre as nuances da pesquisa enquanto qualitativa, e a relevância da pesquisa narrativa no tocante aos processos metodológicos e as importantes colaborações para repensar o desenvolvimento das práticas pedagógicas, a formação de toda a comunidade escolar. Para concluir, apresentaremos de forma sucinta a análise das narrativas do professor dos alunos surdos.

### **A pesquisa e seus apontamentos**

Quanto aos caminhos metodológicos, este trabalho constitui-se como uma pesquisa com enfoque qualitativo, já que os dados serão coletados no próprio meio em que ocorrem as situações/problema que neste caso é a sala de aula e contará com a presença do pesquisador. Creswell (2010, p.209) afirma:

Os pesquisadores qualitativos tendem a coletar dados no campo e no local em que os participantes vivenciam a questão ou problema que está sendo estudado, as informações são coletadas por meio de conversa direta com as pessoas e da observação de como elas se comportam e agem dentro do seu contexto e tem interações fase a fase no decorrer do tempo.

Optamos por desenvolver uma trilha metodológica sobre as especificidades da pesquisa qualitativa, que segundo Minayo (2001) essa:

[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2001, p.21)

Assim, entendemos que cada sujeito vive e convive em um determinado texto e contexto, para tanto precisamos compreender este sob uma perspectiva subjetiva e não objetiva, pois este é uno e múltiplo. Suas ações e intervenção no contexto, escolar ou outros não podem ser simplesmente quantificados, pois está para além de nossas percepções. Para compreender

melhor a complexidade deste cenário exposto, ainda sobre as especificidades da pesquisa qualitativa, estes autores Silveira e Córdova (2009) salientam que:

As características da pesquisa qualitativa são: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências. (SILVEIRA, CÓRDOVA, 2009, p. 31)

Este tipo de pesquisa entende que os sujeitos são atores que estão atuando sobre textos e contextos variados, diferente de pesquisas estancas que percebe os sujeitos em um ambiente específico, onde os resultados obtidos estarão sobre um pensamento local e não global. Ou seja, um dos apontamentos significativos desta pesquisa é que ela busca entender o sujeito na sua completude enquanto participante de uma sociedade. Para este entendimento a pesquisa narrativa pretende contribuir para que os sujeitos sejam compreendidos sobre a ótica do pensamento complexo. (FLICK, 2009, p. 8)

No que se refere à tipologia da pesquisa, considera-se do tipo exploratória, tendo em vista que busca explorar e descrever o objeto de estudo para depois gerar perspectivas teóricas.

Pesquisa exploratória é quando a pesquisa se encontra na fase preliminar, tem como finalidade proporcionar mais informações sobre o assunto que vamos investigar, possibilitando sua definição e seu delineamento, isto é, facilitar a delimitação do tema da pesquisa; orientar a fixação dos objetivos e a formulação das hipóteses ou descobrir um novo tipo de enfoque para o assunto. Assume, em geral, as formas de pesquisas bibliográficas e estudos de caso (PRODANOV e FREITAS, 2013, p. 51-52).

A abordagem utilizada será a de pesquisa narrativa, pois é um método usado para investigar práticas pedagógicas. Segundo Barbier (2002, p. 54) “o problema nasce, num contexto preciso, de um grupo em crise”. Sendo assim o objeto que será estudado são as Práticas Pedagógicas desenvolvidas por um professor de estudantes surdos, de uma instituição filantrópica na cidade de Maceió. Sendo este o lócus da pesquisa. Frente ao desenho metodológico adotado para realização da investigação e por prever ser o mais adequado para perseguir o objeto do estudo em questão, segue abaixo as etapas da pesquisa

### **O local da pesquisa**

A pesquisa foi desenvolvida a partir do contexto educacional de uma sala de aula em uma ONG, que atende pessoas com deficiência, na modalidade de educação especial com processos pedagógicos inclusivos pautado na modalidade EJA e AEE. Saliento que esta pesquisa foi desenvolvida sobre os pressupostos de pesquisa narrativas de experiência de práticas pedagógicas com foco na pessoa com deficiência, concernente a esta dissertação queremos nos deter aos sujeitos surdos.

### **Diário de Bordo (narrativas)**

Os instrumentos de coleta de dados são variados, aqui usaremos o diário de bordo, assim pretendemos transcrever as experiências vivenciadas a partir da realidade do pesquisador. Segundo Santos (2013).

O material da coleta de dados já citados acima, quando usados para analisar um determinado contexto eles se configuram como materiais singulares que contribuir significativamente para que a comunidade escolar repense e reflita sobre os processos pedagógicos e as vivências e convivências desenvolvidas sobre todos os contextos do ambiente educacional, e ao tempo faremos ponderações quanto a importância da formação dos profissionais da educação, mas sobretudo a dos professores, pois estes têm a oportunidade de iniciarem o protagonismo como pesquisadores narrativos a partir do seu fazer pedagógico:

O profissional, através da escrita nos Diários de Aula passa a utilizar o mesmo como uma experiência de formação enquanto professor pesquisador da própria prática docente, que, através da reflexão permanente, retira do cotidiano educativo elementos que servirão de suporte para a construção e reconstrução de ações mais reflexivas e significativas. (SANTOS, 2013, p.20)

Assim, o diário de bordo configura-se como de extrema importância para a construção da pesquisa, nas entrelinhas destes documentos estão contidas em palavras as falas dos sujeitos que vivenciam no dia a dia o contexto escolar a partir de seus processos de ensino e aprendizagem consigo e com o outro. Segundo, (SANTOS, 2013), a pesquisadora enfatiza que o diário de bordo é um material riquíssimo por conter detalhes das relações entre os sujeitos aprendentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, imbricados nas práticas pedagógicas do professor.

Este material expressa as ações e reações humanas que se desenvolvem em um determinado grupo e local específico, Santos, salienta a fidelidade que este material tem na

representação da realidade, pois são descritos a partir da realidade vivenciada dos sujeitos que estão inseridos no mesmo contexto, suas anotações podem ser objetivas e/ou subjetivas, vai depender outrora da percepção do observador sobre as partes e o todo e o todo em relação às partes (Idem, 2013, p.21).

### **O professor pesquisador**

Foi a partir da minha sensibilidade e empatia com outro que surge em minhas entranhas questionamentos subjetivos quanto a realidade dos textos e contextos vivenciados por estudantes surdos. Foi no processo de troca de conhecimento e vivências diárias nos espaços educacionais de uma instituição que germinou uma tessitura comprometida com laços fecundos e amorosos entre um educador ouvinte e uma turma de Ejaí composta por estudantes surdos. Maturana salienta que o início de uma nova história, se inicia do interior do próprio sujeito/pesquisador para fora do mesmo.

Esta pesquisa surge justamente sobre o cenário desta instituição, a partir das minhas experiências com pessoas com deficiência, ou seja, com os surdos. Em meio aos diversos desafios vivenciados nesta trilha com estes sujeitos, o pesquisador se percebe em meio a uma trama de simbiose, e foi ferozmente e amorosamente provocado a repensar processos pedagógicos que de fato surtiram efeitos em um nível global na vida destes sujeitos.

A partir desta tessitura emergiu o desejo de realizar esta pesquisa, foi considerando os textos e contextos dos surdos que o pesquisador cultivou em seu coração o desejo de contribuir para repensar novas formas do fazer pedagógico sobre a ótica do pensamento complexo, da ecoformação com o desenvolvimento de práticas de aprendizagem integradoras inovadoras e inclusivas, que flua para a conquista de conhecimentos e aprendizagens por via de uma educação que promova conscientização, criticidade, solidariedade, respeito, empatia, criatividade e inclusão com práticas pedagógicas amorosas.

Nesta oportunidade, compartilho como os leitores e amigos que de fato, somos e seremos interpelados por encontros e desencontros com outros sujeitos, pois ao costurar nossos sonhos, teceremos e seremos tecidos por belas histórias de vida. Ou seja, quando me relaciono com o outro sou modificado, assim como o outro se modifica. Um dos principais motivos que me levou de volta à academia foi o outro. Pois bem, a partir da realidade do outro sou tomado por um misto de indignação e revolta e assim me questiono em relação a complexidade da vida do outro, digo sobre a inclusão do surdo na sociedade e os processos de ensino e aprendizagem

que deveria os projetar através da educação para vivenciarem sua cidadania e tecerem sua história no mundo consigo e com os outros sujeitos a partir de suas próprias escolhas.

Neste trecho acima sintetizo de forma simples com sinceras palavras o porquê me ingressei no Programa de Pós-Graduação no Curso de Mestrado em Educação da Universidade, o meu desejo por encontrar respostas aos meus questionamentos, qual a melhor forma de incluir o surdo? Como contribuir de fato para o desenvolvimento de uma vida a partir de sua própria condição social? E assim fui apresentado à professora Maria Dolores Fortes Alves, por um grande amigo que muito tem a minha admiração e respeito. E a partir das aulas da professora me deparei com a linha de pesquisa que se debruça aos estudos da inclusão com foco na pessoa com deficiência. Foi nos encontros e desencontros da minha busca que surgiu a oportunidade de aproximar, misturar a minha experiência prática de professor de estudantes surdos com a teoria científica.

A partir do meu relacionamento com a academia, iniciei uma nova trilha com o intuito de compreender como dar-se-ia a relação entre prática e teoria ou vice-versa, nesta caminhada descobri a pesquisa narrativa como ferramenta que pode contribuir para pensarmos em outras oportunidades de aprendizagem.

Na busca de novos processos, parti para o início da descrição da realidade vivenciada diariamente em uma sala de aula de estudantes surdos em uma instituição, para tal ação me apropriei do diário de bordo, onde descrevo as experiências diárias de minha prática pedagógica. Sobre este diário me debruço para compreender ou relacionar o pensamento complexo, a transdisciplinaridade, e os processos eco formativos coimbricados com as práticas de aprendizagem integradoras e inclusivas.

De que forma estas teorias tendem a contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que incluam a todos os estudantes respeitando suas especificidades no contexto escolar, mas que também possam trazer novas posturas sociais referentes ao entendimento de seus direitos na sociedade.

### **A pesquisa narrativa enquanto base teórico-metodológica**

O conceito da palavra (narrativa) está para várias interpretações no campo das disciplinas (Riessman, 2008; Mitchell; Egudo, 2003; Galvão, 2005). Segundo Mitchell, Egudo (2003) e Galvão (2005), as contribuições da pesquisa narrativa revelam as diversas facetas sobre uma percepção multidisciplinar para possíveis análises, corroborando para o entendimento da complexidade de um determinado sujeito e seu contexto. Processos narrativos podem ser

entendidos como uma possibilidade metodológica (BOJE, 2001, RIESSMAN, 2008) ou na perspectiva teórica (PENTLAND, 1999).

O desenvolvimento de pesquisas narrativas tem contribuído significativamente em vários estudos no campo acadêmico, sobre as possibilidades de sua hermenêutica da realidade. Este foi um dos motivos que nos direcionou para optar por esta proposta teórica e metodológica, para buscarmos compreender a realidade dos estudantes surdos, sobre a luz do pensamento complexo, a ecoformação relacionada com o desenvolvimento de práticas de aprendizagem integradoras inovadoras e inclusivas.

Sobre esta base teórica vamos refletir sobre os textos e contextos do cenário escolar a partir das narrativas do professor pesquisador. Pois, a partir da vivência exposta pelo narrador, temos o intuito de contribuir para juntos refletirmos, repensarmos e construirmos outras formas do fazer pedagógico. Segundo (MORAES, 2007, p. 25). com processos autoformativos, heteroformativos e ecoformativos, que favoreçam à inclusão destes sujeitos.

Se percebermos no meio cultural e social tais como as mídias, filmes, séries e outros como a literatura, para o homem os processos narrativos estão presentes e se relacionam com sua realidade diária. Na perspectiva educacional, a narrativa enquanto pesquisa, traz apontamentos relativos aos processos de construção do conhecimento dos estudantes por experiências diárias no relacionar consigo e o outro, são construções históricas a partir da realidade dos próprios sujeitos. Com este entendimento Connelly e Clandinin (1990) citados por (LIMA, 2006) salienta que:

O estudo da narrativa é um estudo das maneiras que os humanos têm experiências no mundo. Os estudiosos afirmam que esse conceito geral é apurado em uma visão de que a educação e a pesquisa educacional são construções e reconstruções das histórias pessoais e sociais; estudantes, professores e pesquisadores são os contadores de história e os personagens de suas próprias histórias e das dos outros. (CONNELLY E CLANDININ 1990, p. 2 apud LIMA, 2016, p.38).

Somos seres históricos, temos um passado um presente e talvez um futuro, fazemos parte do todo social. Somos protagonistas, coadjuvantes, outrora da minha vida e do outro, a pesquisa narrativa revela, mostra ao mundo histórias reais, e às vezes fictícias, mas sempre busca expor experiências de alguém ou de um grupo. Como método, as vivências dos sujeitos são analisadas e interpretadas. Assim afirma Sahagoof (2015):

A pesquisa narrativa é um estudo da experiência como história, assim, é principalmente uma forma de pensar sobre a experiência, que pode ser desenvolvida apenas pelo contar de histórias, ou pelo vivenciar de histórias. A narrativa é o método de pesquisa e ao mesmo tempo o fenômeno pesquisado. (SAHAGOOF, 2015, p.06)

A humanidade é marcada por narrativas históricas, não diferente desta realidade a construção do sistema educacional está conectada aos processos narrativos da sociedade, Clandini e Connelly (1996 citados por Gomes 2003) estes autores sinalizam alguns princípios da narração como: temporalidade, as vivências, o saber das vivências, criticidade e questionamentos. Dewey (1938) ainda salienta que as vivências consigo e o outro, as experiências de troca entre os sujeitos constituem elementos de análises importantes para repensar o todo e as partes.

Quando relacionamos os estudantes consigo e o outro e a comunidade escolar, perceberemos as mais variadas conexões de vidas, histórias e experiências humanas. Para tal, entendemos que ao desenvolver pesquisas pautada na experiência de vida dos sujeitos estamos lidando diretamente com vidas reais que são e foram constituídas a partir do desenvolvimento social do próprio sujeito, e suas vivências ao meio configura-se o marco inicial da pesquisa narrativa.

Para estes autores, Clandinin e Connelly (2011) e Sahagoof (2015) quando pensamos em pesquisa narrativa, não podemos deixar de considerar que a construção de experiências humanas está interligada à vida do sujeito e ao contexto social do mesmo, quanto à vida, é necessário pensar que este sujeito se desenvolve também em processos subjetivos, sobre os mesmos processos encontra-se o pesquisador, no contexto o sujeito deparar-se-á com diferentes situações, desde de energias comuns a contrárias, podendo ser acometido por vários fatores externos.

Quando nos propomos a trabalhar a pesquisa narrativa estávamos atentos quanto às ricas possibilidades de análise do conteúdo e os detalhes registrados no diário de bordo. Para buscarmos melhor compreensão da realidade, a pesquisa narrativa se desenvolve em um contexto tridimensional, a partir do tempo, relações sociais e local, segundo, Mariani e Monteiro (2006) sobre as bases teóricas de (CLANDININ E CONNELLY 2011) que discorre quanto à tridimensionalidade na perspectiva de pesquisa narrativa. Para os autores o conceito de temporalidade salienta que:

Nessa medida, a experiência vivenciada no presente sofre, necessariamente, influenciado passado, ao mesmo tempo em que se projeta para um futuro. Assim, suas existências não estão condicionadas às do pesquisador, tampouco à experiência que está vivendo. Suas vidas têm um antes, um agora e terão um depois, ou seja, incluem perspectivas de passado, presente e futuro. (MARIANI E MONTEIRO, 2016. p.116).

Sobre as conexões sociais:

[...] aponta tanto para as “condições pessoais” quanto para as “condições sociais” dos participantes. As primeiras dizem respeito aos sentimentos, esperanças, desejos, reações estéticas, disposições morais, crenças, concepções, dentre outros aspectos, que são constituidores das individualidades e subjetividades de cada pessoa. (MARIANI E MONTEIRO, 2016.p.116).

O lugar da pesquisa se configura no ambiente que desenvolverá as vivências registradas, para o sujeito o local pode ter vários significados, sendo assim mola propulsora para novos sonhos. Ainda sobre o entendimento tridimensional, contamos como outros dois conceitos que estão para o desenvolvimento da pesquisa narrativa, o primeiro é o introspectivo e o segundo extrospectivo, o primeiro está relacionado com a percepção do próprio pesquisador sobre si, o segundo diz respeito à percepção do pesquisador sobre o contexto que está inserido, (MARIANI E MONTEIRO,2016).

## **5 A NARRATIVA COMO ESTRATÉGIA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO**

Após breve conceito da proposta metodológica da pesquisa, nesta trilha, o objetivo é dialogar sobre os processos de desenvolvimento de pesquisa narrativa.

Segundo as produções de Paiva (2010), quando nos propomos a trabalhar com processos narrativos, precisamos estar atentos aos objetivos (desenvolvimento de histórias e/ou a narrativas produzidas a partir de contos verídicos ou fictícios (baseados em realidade), a exemplo de produções textuais e oralizadas.

Como já citamos anteriormente e aqui é reforçado por Sousa e Cabral (2015), os processos narrativos estão diretamente conectados à realidade da humanidade, ou seja, enquanto estivermos neste plano terreno, estaremos em constante desenvolvimento de narrativas que se transformaram em experiências únicas de cada sujeito nos mais variados contextos como: social, cultural, educacional, econômico e o sagrado, assim vamos produzindo a nossa história em processos de encontros e desencontros com o eu e o outro no palco da vida.

No entendimento dos autores acima citados, ao observarmos a vida de um determinado sujeito é possível compreender suas atitudes e ações consigo e o outro, a partir das narrativas vivenciadas por este, é sobre suas experiências de vida que os sujeitos podem se conscientizar do seu propósito no mundo, mas antes é necessário olhar para sua própria história. Suas experiências do passado e presente, segundo, Souza (2007) são oportunidades singulares para repensar suas escolhas e, a partir desta ótica, construir outras experiências a princípio no seu interior para poder fluir no nível concreto consigo e o outro e o mundo que o cerca.

Para tal feito, irá requerer deste homem determinação, perseverança, objetividade e foco, que concretizar-se-á no constructo de novas narrativas, novas experiências de vida, segundo (SOUZA, 2007, p. 63).

Fundamentado nas produções destes autores e outros, a produção de pesquisas narrativas enquanto fundamento metodológico, vem no decorrer dos anos sendo uma proposta plausível e coerente no meio educacional, positivamente suas contribuições são inúmeras no cenário escolar, desde processos singulares e coletivos que incluem a todos da comunidade escolar em uma perspectiva auto, hetero e ecoformativo, são processos que ecoam para além do palco escolar, reverberando na sociedade como um todo, sobre outra forma de compreender a si, ao outro e ao meio (SOUSA E CABRAL, 2015, p.151).

Ressalta, Gomes (2003) sobre a observância do todo e da parte e vice-versa, esta proposta metodológica é significativa para o cenário escolar principalmente em relação seu foco na narrativa de experiências de vida, ao conectar as narrativas com o processo de ensino e aprendizagem, outras possibilidades surgem para repensar o fazer pedagógico a partir dos textos e contextos dos estudantes. No entendimento de Gomes a narrativa:

[...] relato de eventos experienciados num contexto específico, organizado de acordo com uma sequência temporal/espacial, cuja atribuição de significado é feita holisticamente. Esta significação é construída e reconstruída a partir dos vários domínios da dimensão humana (conhecimento, memória, emoção, sentidos, história de vida, etc.). (GOMES, 2003, p.12)

Inúmeras possibilidades estão contidas em processos narrativos, as abrangências de intervenções na vida do homem são consideráveis. Ao oposto da base da nossa sociedade que foi construída no capitalista, a partir de um processo educacional tradicional, onde o certo era fragmentar, separar, desconectar, neste século, conceber a pesquisa de narrativas enquanto metodologia de estudos, é uma afronta ao sistema dominante. Respeitar, significa também compreender a fala do outro, partimos deste princípio para construir novas histórias, assim as narrativas do sujeito são o principal objetivo deste método, segundo (OLIVEIRA, 2013). Gomes (2003) corrobora dizendo que o método narrativo:

[...] Logo que a descreve, o contador coloca já uma parte de interpretação naquilo que os seus sentidos informam. Ao atribuir um significado, deposita todo o conhecimento tácito e a sua história de vida numa outra história cujos ingredientes não parecem "coagular" naqueles últimos e, pelo contrário, reagem positivamente em favor da construção de um novo bolo de conhecimento. (GOMES, 2003, p.14)

Sobre a perspectiva de Moraes (2004) Oliveira (2013) em suas citações, salienta que processos narrativos contribuem positivamente para a vida do narrador, e para aquele que se dispõe de seu tempo para a narrativa do outro, de fato quando narramos as nossas experiências, sejam elas positivas ou não, este gesto narrativo é como se o eu estivesse comigo mesmo e a partir da minha própria voz vou tomando entendimento e compreensão de minhas atitudes e ações no mundo com o outro, o narrar a sua própria história e buscar percebê-la a partir de outro ponto de vista, flui para a possibilidade de construir novas histórias, inevitavelmente o outro que escuta a minha história inicia-se um processo de reconfiguração de sua vida, afinal de conta todos estamos conectados de alguma forma.

Ao caminhar na construção de nossas vidas podemos estar em lados opostos, um dia educador outro dia e hora educando. Assim contribui, Moraes (2004) o método narrativo se enquadra na pesquisa qualitativa, com importantes apontamentos na evolução do homem:

A narrativa tem sido utilizada, na pesquisa qualitativa, como um instrumento de coleta de dados, com o mérito de ser considerado também um trabalho formativo, porque pode permitir a organização das experiências humanas: ao mesmo tempo em que o sujeito organiza as suas ideias para o relato- quer escrito, quer oral - também reconstrói sua experiência de forma reflexiva e, com isso, acaba fazendo uma autoanálise que lhe pode proporcionar novas bases de compreensão de sua própria prática. Por isso, o uso de narrativas como procedimento de pesquisa pode servir, ao mesmo tempo, como alternativa investigação e de formação. (MORAES, 2004, p. 168)

Além dos apontamentos concretos que percebemos nos processos narrativos, temos a oportunidade de sentir por via das falas do sujeito como se traduz suas experiências no campo subjetivo, assim diz Oliveira. Nesta mesma perspectiva salienta Oliveira (2013), que sobre a subjetividade, ao se desenvolver os processos da pesquisa narrativa o sujeito se conecta de tal forma que este deixa de ser percebido como mais um da pesquisa e tornasse participante importante do início, meio e fim da pesquisa, ou seja, suas contribuições são únicas para todo o processo. O mesmo autor enfatiza o papel importante da pesquisa narrativa na vida do sujeito, este método vai se reconfigurando a partir das narrativas do mesmo, suas relações consigo e socialmente se abrem para novas aventuras no contexto escolar.

Corroborando Cunha (1997) que as narrativas dos sujeitos da pesquisa são fala específicas e preciosas que demanda total cuidado na análise do conteúdo, estamos tratando de pessoas que com experiências verídicas que a partir destas narrativas se propõe a contribuir para repensar o desenvolvimento do conhecimento, ou seja, a medida que narro as minhas experiências tenho a oportunidade de aprender e ensinar, ou ensinar e aprender.

## **Contribuições da pesquisa narrativa para formação de professores**

A aparição de narrativas enquanto método de pesquisa emerge por volta da década 70 e 80, este método tem suas primeiras produções no cenário brasileiro em meados dos anos 90, segundo, (MORAES, 2004). Enquanto pesquisa de abordagem qualitativa, no cenário educacional ela tem se destacado como uma opção favorável no desenvolvimento de pesquisas que tem a participação dos professores. Segundo, Cunha (2009) a pesquisa como foco na narrativa tem criado oportunidades e vem incentivando as instituições no desenvolvimento de capacitação e formação para a comunidade escolar e, principalmente, direcionada aos professores.

A mesma autora enfatiza que a pesquisa narrativa considera cada escrita que o pesquisador insere no diário de bordo, pois a fala do outro independente de fatores raciais, condição social e outros. Sua fala é legitimada enquanto ser passível de racionalidade, então construtor de experiências vivas, reais que contribuem para conhecimentos a partir de suas observações e vivências aos contextos sociais, políticos, culturais, econômicos e sagrados, todos estes aspectos coimbricados colidem para a construção do conhecimento humanamente expressos (Idem, 2009, p.06).

Sobre o pensamento reflexivo de Elbaz (1990) Cunha (2009) a autora corrobora seus pensamentos e considerações positivas quanto ao uso do método de pesquisa narrativa pelos professores, suas contribuições são inúmeras para o contexto escolar, é uma oportunidade que emerge do olhar atento do professor pesquisador que, outrora está atuando como mediador de práticas pedagógicas e processos de ensino e aprendizagens que busca gerar conhecimento a partir do desenvolvimento dos estudantes.

As produções de Cunha (1997) relativas à pesquisa narrativa estão sobre a base de três importantes conceitos: experiência, discurso e formação, é a partir das experiências diárias e suas percepções quanto aos textos e contextos que dará entendimento ao professor/pesquisador sobre sua própria prática pedagógica. O autor encontrar-se-á em constante processo de autoformação e sobre este cenário real e imaginário.

Ele construirá suas narrativas, para autora, o processo de construção de suas narrativas está atrelado à ação e reflexão/reflexão e ação é ordem e desordem, criar e recriar. O movimento de fazer e refazer suas narrativas vai desenvolvendo em interior um conceito de liberdade que o desprenderá de amarras tradicionais e novas possibilidades do seu fazer pedagógico surgirá. Para a autora:

As pessoas vão contando suas experiências, crenças e expectativas e, ao mesmo tempo, vão anunciando novas possibilidades, intenções e projetos. Às vezes torna-se até difícil separar o vivido do que está por viver. Experiência e narrativa se imbricam e se tornam parte da expressão de vida de um sujeito. É por isso que se pode afirmar que a escrita sobre uma realidade pode afetar esta mesma realidade, pois assim como são os pensamentos que orientam a ação racional, a narração conduzirá ao desempenho de fatos vitais. (CUNHA, 1997, on-line)

Trilhar o percurso da metodologia em pesquisa narrativa é um desafio que, ao caminhar nesta construção, provocamos e somos provocados a repensar a nossa formação e prática profissional, mas acredito que somos também transformados a partir de outras vivências comigo e o outro a sociedade e o mundo.

Assim, Cunha (1997) salienta que ao exigir do professor o desenvolvimento de processos pedagógicos que compreenda os textos e contextos dos sujeitos com foco no desenvolvimento de processos de ensino e aprendizagens que contribua para a construção de diferentes saberes, torna-se uma tarefa desafiadora para alguns professores pensar a educação para além do fazer pedagógico tradicional ao qual certamente tem como referência em sua formação humana e pedagógica. Possivelmente, este profissional da educação vivenciou uma formação fragmentada, desconectada de sua realidade social. (Idem, 1997, p.03).

A oportunidade de estar como professor/pesquisador de suas próprias experiências concebe a este a tomada de consciência sobre a construção e o desenvolvimento de suas próprias práticas pedagógicas, contribuindo para a descoberta e conquista de diferentes formas e atitudes enquanto mediador da aprendizagem. A construção de suas narrativas baseada no diário de bordo e outros materiais serão importantes para uma análise crítica de seus registros, mas principalmente de suas narrativas experienciadas como formador (CUNHA, 2009, p. 10).

O método de pesquisa narrativa é um divisor de história que pode convergir para o desenvolvimento de outras possibilidades no fazer pedagógico na atuação do professor, quando este se desafia por via deste método, ele passa a entender e compreender o significado da educação na vida do outro.

Sobre a base de alguns princípios como: formação e investigação dos docentes, este profissional desbrava uma luta política, econômica e social que ecoará para o mundo por via de suas produções acadêmicas a partir do método de pesquisa narrativa, o autor desta dissertação se dispõe a compartilhar suas experiências diárias, assim como seus processos subjetivos, para que outros professores sejam influenciados e incentivados a repensar o fazer educação, partindo de olhar amoroso consigo e o outro.

A análise das narrativas será feita à luz dos autores que versam sobre a complexidade, a ecoformação, assim desta maneira buscaremos identificar o desenvolvimento de práticas de aprendizagem integradoras e inclusivas.

## 6. ANÁLISE

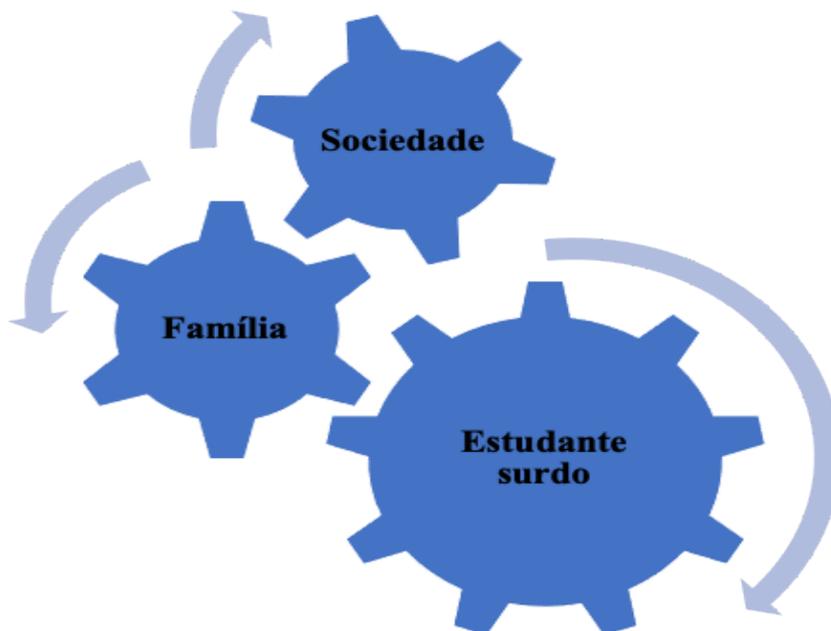
As bases teórico-metodológicas desenvolvidas neste trabalho contribuíram para a compreensão acerca do contexto, da tessitura do sentir e pensar do professor de alunos surdos de uma ONG. A partir do meu relato de experiência, refletiremos com base em dois períodos, no primeiro, quero me deter sucintamente em minhas experiências iniciais como professor. No segundo, compartilho a minha segunda fase, uma nova realidade experienciada a partir do desenvolvimento de estratégias integradoras e inclusivas na educação dos surdos.

Na etapa de produção e análise dos dados, a partir das observações transcritas no diário de bordo, foi uma das ferramentas que suscitou diferentes apontamentos, os quais ilustram, com excelência, as experiências do professor e sua prática pedagógica com os estudantes surdo.

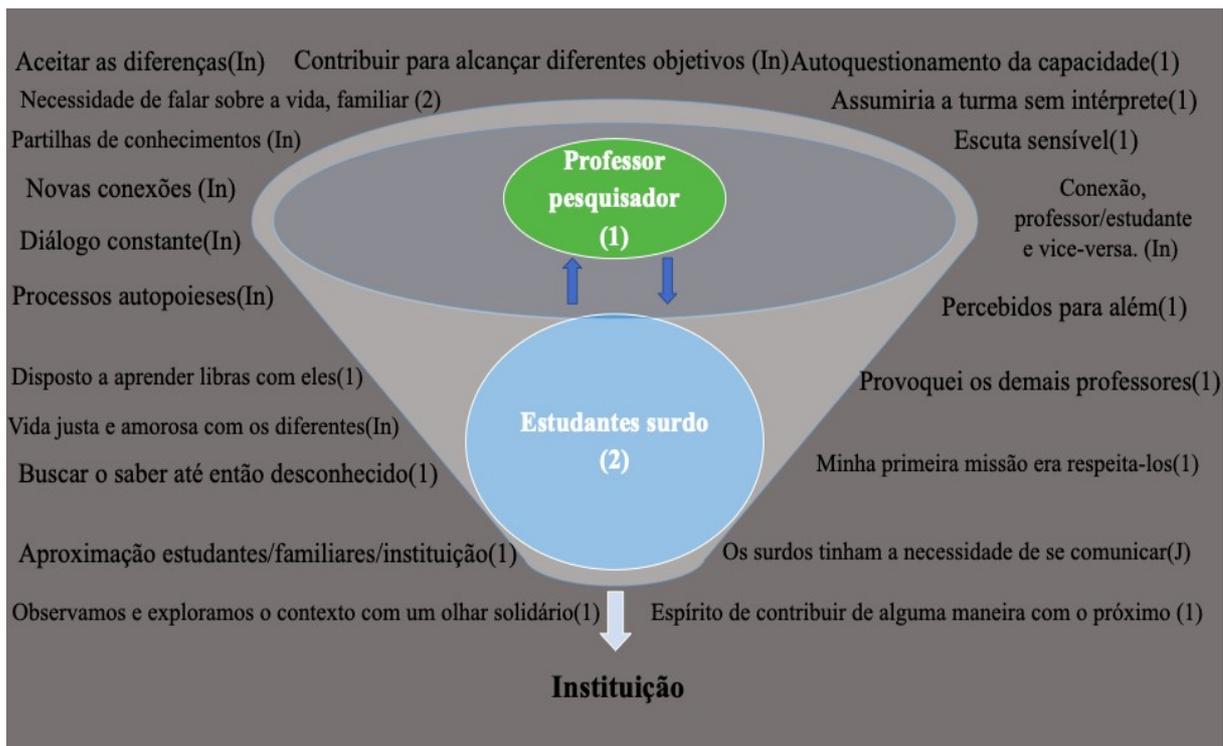
O relacionar entre os sujeitos nos variados contextos cria uma realidade existencial, ou seja, somos pessoas que necessitamos de outros indivíduos para existir, desta forma vamos coexistindo na tessitura da vida. Edgar Morin chama esta interação de princípio-organizacional. A partir deste compreendemos a importância do outro, são saberes diferentes que se convergem nas vias da vida, pois, à medida que me relaciono com o outro aprendo algo e vice-versa. (MORIN, CIURANA, MOTTA, 2003; MORAES, VALENTE, 2008).

Para melhor compreensão e interpretação dos dados, organizamos o processo de análise das narrativas trazendo à tona a tessitura de uma rede de conexões com base em categorias gerais das PAIs, mencionadas no tópico 3.3 deste texto. Ainda nos apoiamos em subcategorias que fazem referência aos operadores cognitivos de Morin, que circunstancialmente contribuirão para revelar aspectos relevantes para o estudo em questão.

Como tema geral das redes de conexões, consideramos: a tessitura (texto e contexto), que suscitou o sentir que provocou o pensar sobre as partes no todo, e vice-versa. São coexistências paralelas do eu comigo e com o outro no meio, que se cruzam a partir da nossa condição humana. As categorias se comunicam a partir das redes de conexões, foco desta pesquisa, estão nas narrativas da prática pedagógica de um professor de estudantes surdos de uma organização não governamental na cidade de Maceió/AL. A figura abaixo ilustra uma Rede de Conexões sobre a prática pedagógica do professor:



Com base nos referenciais teóricos, e as pesquisas e produções científicas de Alves, as bases teóricas são a complexidade de Edgar Morin, a transdisciplinaridade (Basarab Nicolescu), o pensamento ecossistêmico de Maria Cândida e a biologia do amor de Humberto Maturana. A autora que cunhou o conceito "Estratégia de Aprendizagem Integradora e Inclusiva" como base fundante, traz algumas categorias que norteiam as PAIIs, as quais usaremos para desenvolvermos a análise temática dos tópicos extraídos do diário de bordo. Neste documento estão contidas situações pontuais concernentes à prática pedagógica diária do pesquisador/professor de estudantes surdos. Segue, abaixo, exemplo de alguns trechos que estão inseridos nas narrativas do professor/pesquisador a partir do contexto.



Considerou-se o turbilhão de informações experienciado e apreendidos nas tessituras que emergiram no contexto educacional da instituição. Em uma linha temporal de oito meses, teremos aqui tópicos que narram a experiência do professor/pesquisador com estudantes surdos, revelando a complexidade (MORIN, 2015) e os significados e significantes da educação na vida do ser.

Considerando o início da jornada pessoal enquanto professor de estudantes surdos, "partimos do marco zero" para refletirmos sobre os meus primeiros passos profissionais na educação da pessoa com deficiência.

### 1ª. Narrativa;

*Foi a partir do ano de 2013, recém graduado em pedagogia, que inicia a minha caminhada profissional na área educacional com foco nas pessoas com deficiência. De fato, não tinha noção dos desafios que estavam por vir, mas estava sempre com o espírito de contribuir de alguma maneira com o próximo, sempre ansioso e atento a tudo que estava acontecendo ao meio. Sentia em minhas entranhas uma adrenalina que me impulsionava a buscar mais e mais conhecimento sobre os textos e contextos da pessoa com deficiência. Lá estava eu, sempre aglutinado de pessoas já experientes no trabalho diário com pessoas com deficiência. (Professor/Pesquisador)*

Aqui visualizamos a categoria "**Motivação**". Alves (2016, 102), em sua categoria **motivação** e como, salienta Moraes no prefácio do livro " Favorecendo a inclusão pelos

caminhos do coração" (MORAES apud. ALVES, 2009a). A emoção é uma mola propulsora que nos inspira e encoraja ir além. Eu não tenho em minha família pessoas com deficiência, ao mesmo tempo, antes de me relacionar com eles, também não tinha noção das barreiras enfrentadas por estas pessoas na sociedade.

O meu objetivo, enquanto educador, sempre esteve alinhado com o desenvolvimento de projetos sociais e culturais como estratégia de inclusão e emancipação do indivíduo, ou seja, do meu próprio eu, livre das amarras da desigualdade, do preconceito, violência, submissão, e todo e qualquer tipo de exclusão. Isso me impulsionava a buscar outras possibilidades e conhecimentos, até então desconhecidos e desejados por mim, pensando na necessidade de compreendemos que, a partir de uma interação sensível comigo, sou provocado pelos textos e contextos do outro e, relacionando-me com ele, sou chamado a contribuir com meu entorno.

## 2ª Narrativa;

*Aqui estamos, aproximadamente a dez anos nesta caminhada e até os dias atuais, sinto o incômodo das injustiças e lutas desbravadas pelas pessoas com deficiência para serem **aceitas em suas diferenças**, respeitadas, valorizadas com equidade, principalmente com amorosidade. Foi a partir da roda de conversa que percebi ser a minha missão mais do que pedagógica; seria, de fato, uma relação de cumplicidade e amor, era dar as mãos e **ajudar na travessia para alcançar diferentes objetivos e sonhos que para eles pareciam impossíveis diante de tantas barreiras, solidão e conformismo com o que era oferecido a eles.** (Professor/Pesquisador)*

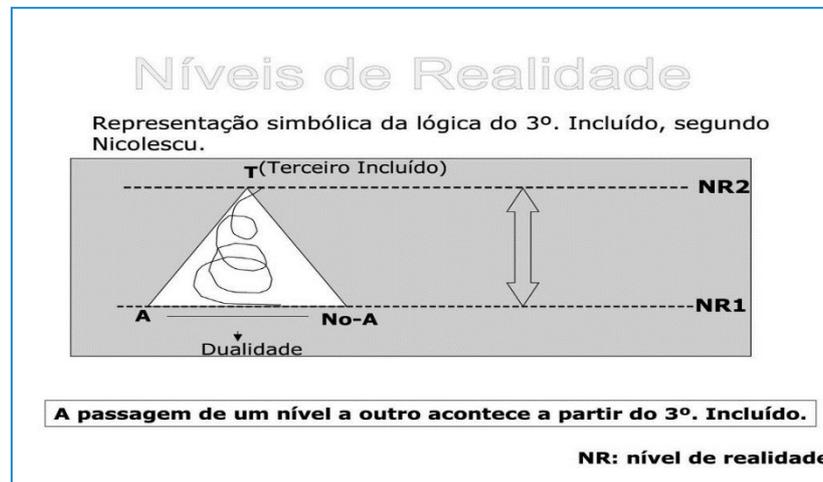
A partir da roda de conversa emerge a categoria "**Terceiro incluído**" (ALVES, 2016, p. 101). Para mim o primeiro contato com os estudantes foi marcante, pois pude perceber o quanto eles são invisibilizados, excluídos com base em suas diferenças e, principalmente, a deficiência. A partir de cada fala ficou evidente que esta invisibilidade por vezes se inicia no seio familiar, desencadeando vários sentimentos no indivíduo como: inferioridade, inutilidade, baixa estima, falta de amor consigo e, conseqüentemente, com o outro e a natureza.

Nos contextos sociais (escola, política, economia, cultura e sagrado), estes sentimentos se evidenciam de maneira clara nas relações e interações desenvolvidas consigo e outro na sociedade. Aqui não quero me aprofundar nas discussões do terceiro incluído, mas sinto que é necessário fazer uma breve explanação da razão da escolha. Segundo Nicolescu (2009), a realidade humana emerge sobre os processos e ações vivenciadas por cada sujeito a partir de uma determinada realidade, considerando os vários níveis de realidade em que os indivíduos se encontram. Para Nicolescu, a realidade é constituída de ações internas e externas que surgem a partir de cada sujeito e estas se refazem constantemente com as nossas vivências diárias. Salienta, (NICOLESCU,2009, p.05-06)

A Realidade comporta, segundo a abordagem transdisciplinar, um certo número de níveis. Dois níveis adjacentes estão ligados pela lógica do terceiro incluído, no sentido de que o estado T presente em um certo nível está ligado a um par de contraditórios (A, não-A) do nível imediatamente vizinho. O estado T opera a unificação dos contraditórios A e não-A, mas essa unificação é operada em um nível diferente daquele em que estão situados A e não-A. O axioma de não-contradição é respeitado neste processo.

A lógica do terceiro incluído expõe o sujeito como um todo. Inevitavelmente este, por estar inserido em um amplo tecido social, é influenciado pelas partes (sujeitos) que se cruzam na tessitura social, assim o todo está nas partes e vice-versa. De acordo com a ilustração de Moraes (2014), percebemos a lógica do terceiro incluído com base as explicações de Nicolescu.

**Figura2:** Representação da lógica do terceiro incluído a partir de Nicolescu



Fonte: Moraes (2014,p.59)

### 3ª Narrativa;

*A necessidade de falar era tão evidente que por vezes eu intervinha nas longas falas, sendo necessário continuar no dia seguinte. A minha compreensão sobre a grande roda era o ponto de partida para organizar e pensar inicialmente minha prática pedagógica. Foi notório a minha percepção quanto à **necessidade que os estudantes tinham de falar sobre sua vida familiar, religiosa, cultural na sociedade.** Para concluir a roda dialógica foram necessários três dias da semana, deixando explícito para o professor a importância da escuta sensível. (Professor/Pesquisador)*

A princípio o objetivo da roda de conversa era vivenciar uma escuta sensível para compreender e posteriormente entender os textos e contextos dos estudantes. Neste tópico me apoio sobre a categoria "**Contextualização**" de Alves (2016, 99), que se inscreve a partir de

Morin, e nas falas de Moraes (apud TORRE; PUJOL,2010), de que o contexto é o meio em que estamos inseridos.

Ali vivenciamos a realidade que tecemos com o outro e que, ao mesmo tempo, tece o nosso texto e contexto. Sobre o entendimento da influência do outro em minhas tessituras, busco a partir da roda de conversa ter uma escuta sensível a cada fala e, assim, posso compreender o estudante e seu contexto, para, em seguida, pensar em processos de ensino-aprendizagem contextualizados com a realidade deste sujeito.

Ou seja, o foco deve ser nas necessidades dos estudantes, uma educação com base no diálogo, na partilha, na interação com outro a partir de seu contexto e história de vida, que foi e continuará sendo tecida em comunhão com o outro e a natureza.

#### 4ª Narrativa;

*Esta era composta por vintes pessoas com deficiência (ouvintes e surdos múltiplos) o que chamou a minha atenção para a quantidade de estudantes surdos. Foi uma mistura de felicidade e **autoquestionamento sobre a minha própria capacidade profissional para a significativa responsabilidade**, pois, são pessoas que representam uma família que dispõe de planos e sonhos a partir da educação. No primeiro contato com a turma fui comunicado que, inicialmente, eu teria o apoio de uma intérprete de libras em sala, mas, segundo a coordenadora pedagógica, **logo eu assumiria a turma sem a presença da intérprete**, havendo, assim, a necessidade urgente de qualificação em libras. (Professor/Pesquisador)*

Alves (2016, p 101) traz a categoria "**Emergências**". Nesta categoria o estudante é provocado a empreender uma força que provém do seu interior, sobretudo ela nasce a partir do exterior a sua volta, que lhe instiga, incentiva a seguir adiante, ainda que haja inúmeras barreiras no caminho que o impeçam de alcançar seus objetivos e sonhos.

O outro pode ser uma mola propulsora para diferentes voos. Sua representatividade de par o motiva a se superar. Conforme expressa Moraes no prefácio do livro, o princípio é “favorecer a inclusão pelos caminhos do coração” (MORAES apud. ALVES,2009a). Como salienta Alves (2009), "o humano somente se faz humano pelo olhar amoroso de outrohumano". Aprender Libras me parecia um grande obstáculo cognitivo.

Contudo, ao iniciar minha prática pedagógica, fui aceito pelos estudantes mesmo sem saber Libras e foi justamente esta aceitação (imparcial) que me impulsionou a aprender a língua, pois, a partir da nossa interação diária, tanto em sala de aula como nos vários ambientes da instituição, ou seja, a cada contato com os estudantes, eu ia transpondo as minhas próprias barreiras de comunicação com os surdos.

## 5ª Narrativa;

*Sem saber, uma nova história de amor começou a florescer e com ela, novos desafios, mais aprendizado, mais experiência e emoções, ou seja, **novas partilhas de conhecimentos** e histórias de vidas estavam por vir. (A)*

*O novo de fato nos faz respirar fundo e nos motiva a **buscar o saber, até então desconhecido, mas agora necessário para novas conexões**. Era um contexto desafiador para um professor com pouquíssimas experiências na área da educação inclusiva com foco no estudante surdo. (B)*

*Como nos ensina Alves (2015), por via da minha mente e coração, juntos vivenciaremos experiências emocionantes. Logo informei à turma que estava **disposto a aprender Libras com a ajuda deles**. Assim, estaríamos partilhando diferentes conhecimentos, pois à medida que ensino, aprendo e vice-versa, e cada indivíduo vai ressignificando sua história na tessitura da vida. (Professor/Pesquisador) (C)*

Sem notarmos, vivenciamos a vida em tessitura singular e ao mesmo tempo plural, singular porque sou parte de algo maior, e plural porque há diferentes sujeitos incluídos sobre o global. Inevitavelmente nos cruzamos no emaranhado das tessituras humanas e vamos escrevendo a nossa história. A partir dos encontros e desencontros sou produto e produtor da realidade que constitui a nossa vida.

É uma verdade que os encontro e desencontros do eu com tu e vice-versa no emaranhado social é fecundo para o desenvolvimento humano (Vygotsky, 1996, 1988). O tópico da narrativa (A) inscreve-se, segundo Alves (2016, p. 100), na categoria “**Auto-organização**”. Neste contexto, preciso reescrever, reorganizar a minha história que se cruza com a história de diferentes sujeitos, o que requer do mim auto-eco-hetero-organização.

Esta reescrita é singular e plural porque estamos pontuando a relação de um professor com vários estudantes e vice-versa. Neste contexto, o prefixo ‘auto’ diz respeito à minha própria metamorfose, o meu reinventar diante das emergências de ser professor.

O **eco** está conectado ao todo diante do contexto global, os desafios que estavam por vir que ecoará para além do contexto escola, tanto na vida do professor quanto na vida dos estudantes e seus familiares. Já a **hetero** é a minha interação com o outro a partir dos processos de ensino-aprendizagem dos estudantes surdos, o que inclui transformações subjetivas e intersubjetivas nos sujeitos, provocando o emergir de diferentes emoções. A **organização** está diretamente ligada ao meu próprio fazer pedagógico em relação aos textos e contextos dos estudantes, as necessidades que provém de ações pensadas para a ascensão dos estudantes de maneira íntegra (MORIN, 1997). Com base nos teóricos aqui trazidos, vou compreendendo a

importância de práticas integradoras e inclusivas, que visam tão somente a tessitura de redes de conexões.

O tópico da narrativa (**B**) se inscreve na categoria "**Recursividade**" Alves (2016), pois a partir do momento que sou provocado a ir além para buscar novos conhecimentos para atender as necessidades dos estudantes, também sou transformado neste contexto. Novas posturas e tessituras surgem sobre mim mesmo, amplia-se a compreensão das necessidades dos outros. À medida que pesquiso diferentes maneiras para contribuir com o processo de formação do surdo, também me desenvolvo e evoluo enquanto pessoa na tessitura da vida. Tecemos outras possibilidades para os estudantes e somos tecidos ao mesmo tempo.

Ainda, neste tópico vivenciamos outra categoria a partir de Alves: refiro-me aos processos **subjetivos** e **intersubjetivos**, ao sentir a necessidade do outro a partir da emoção (MATURANA,1999), sou estimulado a pensar e repensar sobre a minha a vida a e a vida do outro, assim percebo uma conexão que vai para além dos textos e contextos dos estudantes. Ao agir sobre o contexto do outro, contribuo para a ressignificação de sua história e sonhos.

## 6ª Narrativa;

*Antes de iniciar a primeira reunião pedagógica, perguntei para a coordenadora como era a atuação do professor anterior. Nas palavras dela, **o mesmo não dominava a Libras e não demonstrava interesse em aprender**, "isso era muito chato e complicado", seu fazer pedagógico estava baseado em livros didáticos disponibilizados pela rede municipal de ensino da cidade de Maceió. Suas atividades eram basicamente a partir do livro, as lições eram quase sempre xerocadas ou cópiado quadro; como era uma turma mista, **segundo a coordenadora, o professor não se preocupava verdadeiramente com o desenvolvimento singular, mas sim com o todo, desconsiderando as partes, ou seja, as atividades não atendiam às necessidades específicas dos estudantes.** (Professor/Pesquisador)*

A categoria "**Multirreferencialidade**" Alves (2016, p. 99) diz sobre estar imbricada à nossa ação e reação diante das situações emergentes dos textos e contexto, configurando um espaço complexo, que demanda atitudes afáveis e amorosas, ou seja, um olhar para o todo a partir das partes que o constitui. O início da minha atuação como professor na instituição vem carregada de dúvidas e questionamentos sobre a minha práxis, o que exigiu de mim uma percepção visual e acolhedora da diversidade de estudantes que compunham a instituição. Diversos sujeitos com histórias antagônicas interagindo por horas no mesmo local. A partir dos meus questionamentos sobre a prática pedagógica do professor anterior, compreendi as atitudes que não deveria ter em relação à minha prática pedagógica com os estudantes, como: não

fragmentar os conhecimentos, não desconectar os processos de ensino-aprendizagem da realidade dos estudantes e não ter um olhar indiferente as necessidades dos sujeitos.

### 7ª Narrativa;

*Subjetivamente senti em minhas entranhas o quanto seria desafiador o início de minha jornada educacional tecida com as pessoas com deficiência, a princípio nessa instituição.*

*Uma das metas exigida a mim foi justamente alfabetizá-los na Língua Portuguesa na modalidade escrita, tendo em vista que eles participavam do AEE (Atendimento Educacional Especializado em Libras), ou seja, os estudantes tinham aula de Libras duas vezes na semana com professores surdos.*

*No primeiro mês busquei observar e explorar a partir de um olhar solidário e uma escuta sensível à cada estudante sobre o todo e as partes, vice-versa, para compreender e entender o texto e contexto dos estudantes e suas relações com os profissionais da instituição e, principalmente, a interação dos alunos surdos com os professores surdos.*

*A turma era composta aproximadamente por 20 alunos com idades variadas, entre 15 e 58 anos de idade e vários destes estavam na instituição há mais de uma década.*

**(Professor/Pesquisador)**

Alves (2016, p. 102) traz a categoria "**Ecologia da ação**", com base nela compreendemos que tanto o estudante quanto o professor são subjetivamente desafiados a se adequar diante do novo (professor, método e relação). Para (MORAES, 2018, p.17)

A realidade emerge como unidade global, complexa, integrada por fatos, situações, contextos, pessoas, valores socioculturais etc. Trata-se de um sistema interativo e dinâmico no qual a modificação de um dos elementos altera as relações entre todos eles.

São novas conexões, outras possibilidades, atitudes e ações que ecoarão, a princípio, na mente do próprio indivíduo, que reverberará em vários contextos como, família, sociedade, cultura, política e sagrado. Esta expansão da mente é sem procedência, pois estamos discorrendo sobre um ser vivo, uno e múltiplo e sobretudo mutável, que ao interagir e relacionar-se com outros indivíduos provoca ações e reações ecologizados consigo (autopoiéticos), o outro e a natureza que se faz e refaz, convergindo em processos retroativos, recursivos.

Independentemente do contexto dos estudantes, a partir das observações e com olhar para a realidade deles, compreendemos que a comunhão entre os sujeitos os torna produtor e produto a partir de uma cooperação mútua recheada de amor, que ecoava ao meio, tornando as relações aparentemente fecundas naquele contexto. Outrora a minha percepção das conexões

entre os estudantes se voltava para a felicidade e a emoção que traduzia o reconhecimento de seus pares.

### 8ª Narrativa;

*Os surdos não dispunham de fluência na língua materna (Libras), conseqüentemente eram analfabetos na Língua Portuguesa na modalidade escrita e a maior parte dos colaboradores da instituição e familiares dos estudantes eram ouvintes e não se comunicavam em Libras, ou seja, a língua majoritária naquele contexto era oral. O que provocava nos surdos a **necessidade de se comunicar**, contudo eles não dominavam a oralidade. Quando percebi esta dicotomia na comunicação (Português/Libras), **entendi que esta deveria ser a minha primeira missão em respeito a cada um deles.** (Professor/Pesquisador)*

A categoria "**Escuta sensível**" Alves (2016, p. 103) nos chama a ouvir atentamente e sentir a emoção do outro, *sentir pensando*.

Com o neologismo *senti-pensar* de Moraes e Torre (2004), vemos expressos a ação, o respeito e a luta por uma sociedade mais justa e amorosa com todos aqueles diferentes de mim. Uma escuta sensível é aquela em que não utilizamos somente a audição para perceber o outro, e sim, o percebermos em seus textos e contextos.

Para Maturana e Varela (1997) a exclusão do outro provoca vários sentimentos negativos para o ser. Isso representa a falta de empatia, entretanto esta atitude errônea não significa o fim, ainda há uma esperança e que provém de dentro do próprio sujeito que é provocado pelo externo, ou seja, a partir do outro, no relacionar ele e capaz de ressignificar sua história. No contexto educacional esta possibilidade é fecunda porque neste local há uma rede de conexões vivas, singulares e, ao mesmo tempo, múltiplas. Para Alves (2016, p. 39), a inclusão se faz na aceitação do outro como "legítimo outro, bem como na aceitação do outro como si mesmo".

### 9ª Narrativa;

*O meu primeiro contato com a equipe pedagógica foi importante para me aproximar dos professores surdos e me situar naquele contexto. Contudo, **o meu pensamento estava na organização e planejamento das minhas aulas para os estudantes surdos.** Atento a todas as falas ao longo da reunião, eu esperava que a instituição me apresentasse um método de ensino para trabalhar com os estudantes surdos, considerando o tempo de atuação desta no cenário alagoano há mais de quinze anos, atuando na educação dos surdos e na saúde. Mas, não havia uma metodologia de ensino.*

*la percebendo que **minha missão é mais complexa quando entendo que não havia um método de ensino voltada especificamente para o ensino bilíngue.***

Neste momento, me apego as palavras de Moraes (2020), as provocações trazem consigo outras possibilidades para refletirmos sobre a tessitura da vida a partir de outros contextos, pois tudo que existe coexiste. Subjetivamente fiquei temeroso e preocupado com a organização e o desenvolvimento da minha prática pedagógica.

Neste tópico narrativo, compreendo a categoria "**Ética**", a partir de Alves (2016, p. 103), essa categoria jamais pode deixar de existir quando falamos de princípios integradores e inclusivos. A construção de uma Ética da vida (BOFF, 1999), da humanização do humano, uma ética que propicie o renascimento de nossos valores ontológicos e biológicos de amorosidade, cooperação, solidariedade, respeito, reconhecimento e legitimação da singularidade de cada ser (MATURANA, 1999).

A falta de uma metodologia de ensino em uma instituição que atua há mais de uma década na educação de surdos reflete nos processos cognitivos dos estudantes em seu vir a ser, autopoieses (MATURANA; VARELA, 1995).

## 10ª Narrativa;

*Sem saber como trabalhar os processos de ensino e aprendizagem com os estudantes surdos, a minha prática pedagógica foi se materializando e no decorrer de aproximadamente três meses eu me percebi desenvolvendo atividades que não surtiavam os efeitos que eu desejava na vida dos surdos.*

*Eu sempre preocupado com o meu trabalho, o meu sustento, só queria mostrar resultado para a coordenadora, mas, de fato, a **minha prática pedagógica não era pensada a partir da realidade dos estudantes**. Temo em dizer que não era diferente da prática do professor anterior, pois eu atuava como um mero transmissor de conteúdo.*

*Neste mesmo período comecei a observar **como os estudantes surdos se relacionavam nos espaços da instituição** e sempre percebi que eles tentavam oralizar, mas era motivo de chacota por estudantes ouvintes, haja vista que **a língua majoritária na instituição era o português oralizado**.*

*Os dias se passavam e continuei observando os surdos até que, um dia, percebi que o número de surdos estava diminuindo e isso me preocupou a ponto de me incomodar. **Junto com os professores surdos constatamos que os estudantes estavam deixando de frequentar a instituição**. Atento a esta situação, solicitamos à coordenadora uma reunião com os pais ou responsáveis.*

*Foi nesta oportunidade que verdadeiramente tomei conhecimento do contexto de cada estudante; em minha mente passou um filme do quanto eu desejei esta oportunidade (educador) para de fato fazer a diferença na vida do surdo, logo percebendo que **a educação poderia ser um divisor águas na vida deles**.*

*Enquanto professor, também me recordei da responsabilidade que estava em minhas mãos. **Foi a partir dos textos e contextos de cada estudante que comecei e percebê-los com o coração**, a florando em minha mente aquilo que um dia me motivou a estar como professor; foi uma reflexão profunda, sobre o meu papel na vida do outro, e assim **fui estimulado a repensar a minha postura profissional sobre o desenvolvimento de minha prática pedagógica**.*

A partir da categoria "**Pensamento hologramático**" Alves (2016, p. 101), percebemos, neste discurso, o imbricamento do ser consigo e com o outro. O estudante é parte de uma rede, e nesta rede há várias tessituras, logo compreendo que o sujeito está conjugado na rede e a rede está conjugada no estudante. Segundo (MORIN,1995, p.81) "Eu jamais conseguiria desenvolver uma prática pedagógica nutridora de esperança, felicidade e amor sem que esta fosse pensada a partir da realidade dos estudantes".

Segundo Moraes (2020), vivemos em rede, (família, escola, sociedade) e várias realidades que constituímos a partir das conexões que criamos em nossas redes. Constituímos enquanto ser singular, plural, racional e irracional com uma identidade (cultural, espiritual, social, político) e assim vamos nos conectando um ao outro na rede da vida coimbricado com a natureza.

Para Moraes (2021, p. 123) "o ser vivo é uma unidade dinâmica do SER e o FAZER", ou seja, os estudantes são produto e produtor do meio. No entendimento destes autores (MATURANA; NISIS, 1997, p.49) "a educação é um processo de transformação na convivência", o estudante surdo se desenvolve na interação com o educador e os demais estudantes que fazem parte de suas redes de conexões na instituição, além de em outros contextos.

Assim, afirma (VARELA e cols, 1997), "a cognição deixa de ser um dispositivo que temos para resolver problemas mediante representações, mas, sim, possibilita emergir um mundo onde o requisito único é a necessidade de uma ação efetiva" que produz o viver/conviver, relacionando-se com os outros através da Libras/Português, vice-versa, e sentimentos que emanamos ao cosmo e que retroagem em nossas vidas. Para este autor;

[...] o educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência. O educar ocorre, portanto, todo o tempo e de maneira recíproca. Ocorre como uma transformação estrutural contingente com uma história no conviver e o resultado disso é que as pessoas aprendem a viver de uma maneira que se configura de acordo com o conviver na comunidade em que vivem. A educação como "sistema educacional" configura um mundo e os educandos confirmam em seu viver o mundo que viveu em sua educação (MATURANA, 1997b, p. 29).

É a partir dos anseios do coração que desenvolvemos um relacionamento e convívio com o outro, assim temos a possibilidade de nos colocar no lugar do outro e desta forma contribuir para dias melhores (sonhos, esperança, alegria) em sua vida e, conseqüentemente, em nossas vidas, pois o todo está nas partes assim como as partes estão no todo, como salienta Morin, no princípio retroativo, e corrobora Alves, "que a escuta deve saber sentir o universo

afetivo, imaginário, e cognitivo do outro, para compreender a existencialidade interna” do ser e da natureza.

**Acima, apresentei a primeira etapa da minha experiência pedagógica com estudantes surdos. Nesta segunda etapa, ilustro a mudança de minha prática a partir de outros sabres.**

*"É a partir do ponto de bifurcação que um novo estado se torna possível"*

(PRIGOGINE; STENGERS, 1991, p. 22)

Em busca de outros conhecimentos vou ao reencontro de um amigo do coração que muito me influenciou com seu saber científico, mas, sobretudo, com sua utopia contagiosa que extrapola sua humanidade com o amor que há em seu coração. Me refiro ao Professor Doutor Anderson de Alencar Menezes. Foi a partir do olhar apaziguador, empatia e escuta sensível dele aos meus dilemas e sentimentos morais e cognitivos, referentes ao meu fazer pedagógico. Após atenta escuta amorosa, sou orientado e no dia seguinte sou apresentado por ele a uma certa professora da universidade.

Refiro-me à Professora Doutora Maria Dolores Fortes Alves, que atua na linha de pesquisa, “Educação e Inclusão de Pessoas com Deficiência ou Sofrimento Psíquico”, que se trata de uma proposta metodológica de pós-graduação a qual se dedica ao estudo de diferentes produções científicas teóricas e pedagógicas com foco nos métodos de ensino-aprendizagem, com o objetivo de estimular e provocar o debate e a reflexão constantes nos processos de formação dos docentes que atuarão no contexto da Educação Inclusiva, além de outros espaços educacionais na sociedade.

Alves é líder do grupo de pesquisa, Práticas de Aprendizagens Integradoras e Inclusivas (PPAII). Logo no primeiro encontro senti-me esquadrinhado com um olhar amoroso e repleto de esperança e logo percebi nela que a esperança começava em mim.

Após longa conversa sobre minhas experiências na educação das pessoas com deficiência, também expus os dilemas da minha infrutífera prática pedagógica. Em seguida, ela me questionou: “Quem é o Bernardo?”.

Por fim, inicialmente ela me aceitou como discente ouvinte na turma de aluno especial, e posteriormente no grupo de pesquisa (PAII). Não poderia me esquecer do objetivo que me levou a integrar o grupo de pesquisa, era necessário dedicação, compromisso e participação

ativa nos debates, além de muita leitura, empatia, respeito, amorosidade pelo demais colegas discentes e mestrando.

Foi um momento de muita alegria em minha vida pessoal e profissional. Os encontros aconteciam todas as quintas-feiras, das 14 às 18hs. A cada encontro refletíamos sobre textos e autores que versam e acreditam fielmente em uma educação pautada no desenvolvimento integral do sujeito a partir de interações amorosas. "Nós, humanos, existimos na linguagem e todo os seres e todos os afazeres humanos ocorrem, portanto, no conversar – resultado do entrelaçamento do emocionar com o linguajar" (MATURANA, 2004, p.98). Sentia-me realizado, pois estavam germinando em meu coração e mente o repensar, ressignificar o meu fazer pedagógico com base nos autores e suas produções citadas abaixo.

O pensamento complexo de Edgar Morin e seus operadores cognitivos, Humberto Maturana e Varela na teoria da autopoiese, a Árvore do Conhecimento, biologia do conhecer, junto a Francisco Varela, um dos propositores do pensamento sistêmico, Maria Cândida Moraes, ecologia dos saberes, o paradigma educacional emergente, Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação e Maria Dolores Fortes Alves, com as Práticas de Aprendizagem Integradoras e Inclusivas e suas produções que estão alicerçadas nestes autores e outros.

Sobre as produções destes autores comecei a ressignificar a minha própria vida no contexto familiar e posteriormente à minha prática pedagógica com os estudantes surdos e confesso que a minha visão de mundo se expandiu, nutrindo-me de uma consciência que parte da aceitação, respeito, solidariedade e amorosidade, primeiro comigo e conseqüentemente com o meu semelhante e cosmo. Esta transformação foi gradual, pois, à medida que eu me dedicava aos estudos e compreensão dos textos propostos pelo grupo, o meu entendimento sobre os textos começava emergindo a partir da minha própria realidade vivenciada no mundo, com o outro e a natureza.

## **11ª Narrativa;**

*No meu período de ensinagem, houve um momento que chamo de desperto, em relação à minha prática pedagógica; **percebi que precisava buscar um conhecimento que extrapolava os meus processos didáticos** e toda a tessitura pedagógica que eu desenvolvia naquele contexto, desde os materiais físicos até os meus processos internos, subjetivos e intersubjetivo. **Com foco no despertar de minhas emoções sobre a realidade dos estudantes**, assim compreendi que precisava deixar de atuar como mero coadjuvante na tessitura do conhecimento, que reflete diretamente na vida dos surdos, sobre seu presente, e futuro acerca de seus sonhos.*

*Minha primeira iniciativa foi me aproximar da comunidade surda, entendendo que eles são diferentes de mim. Eles têm um jeito próprio de ser e viver, ou seja, é a práxis de uma vida que difere da minha e por vezes necessita que compreendamos e respeitemos suas posturas a partir do seu texto e contexto.*

*Com o desejo de fazer diferença na vida do outro, aproximei-me da comunidade surda. Sua cultura, seus costumes e história, suas lutas, por direito, respeito, com equidade. Esta aproximação foi profícua para que eu pudesse **compreender e apreender como se nutria o desenvolvimento de seus processos autopoieses.***

Sem perceber, deixei-me ser levado por uma prática pedagógica simplista, porque desconsiderava os processos internos e externos dos estudantes, a partir da disjunção do corpo, mente e alma do sujeito: esta é a lógica do paradigma tradicional, que ainda paira sobre o fazer educação nesta conjuntura. Corroboro com esta verdade porque, enquanto professor, um dia me deparei desenvolvendo uma educação na perspectiva de Rubens Alves, (2002, p.29-32) "há escolas que são gaiolas, há escolas que são asas".

A partir da minha pouca experiência na educação das pessoas com deficiência, ousou ao afirmar que é real em nossa sociedade contemporânea o desenvolvimento de uma educação à parte da realidade do sujeito, ou por falta de conhecimento, mas muito possivelmente pela reprodução daquilo que um dia lhe foi ensinado. Contudo, nutrimos o preconceito, a exclusão, a violência que se desenvolve nas interações físicas, mas sobretudo em violência simbólica, consigo e o outro, o que contribui para o definhamento do indivíduo.

Ainda lamento mencionar que uma das estruturas ideológicas de nossa sociedade é o próprio sistema educacional. Ele desconfigura o estudante de si próprio, conseqüentemente sou envolvido pelo emaranhado do consumismo que nutre o capitalismo que mantém um sistema excludente e usurpa de nós até nossa essência, sem que percebamos. A possibilidade de refletir e construir uma realidade sobre a tessitura da nossa vida própria vida coimbricada com o outro e a natureza, se perde em nossos afazeres. Como salienta Edgar Morin (1996, p. 279), "o que nos circunda está inscrito em nós".

Sobre este pensamento me apoio na categoria "**Flexibilização**" Alves (2016, p. 98). Como já mencionado neste trabalho, "trago em minha mente aquilo que um dia me motivou a ir além do que os meus olhos podiam ver". Enquanto seres mutáveis, podemos nos adaptar a outros contextos e situações, para nos reconectar ao nosso próprio eu. Era preciso me auto-organizar no espaço e no tempo, uma nova realidade, um ser autêntico (MORIN, 1997).

Foi o poder da emoção que emergiu em nós, de acordo com Maturana (2002, p. 89-92) que provocou reação e conexão com os estudantes surdos, reescrever a minha prática pedagógica a partir da necessidade do outro. Moraes (2021, p. 150) salienta que a realidade jamais será estática, o todo se faz e se refaz a depender da ação do próprio sujeito, neste vai e

vem surge outras possibilidades, diferentes realidades. Podemos nos perder do caminho que tínhamos trilhado, mas não significa que é o fim de sua jornada.

(..)” o observador e o ato de observar (observação) surgem nos fluxos das mudanças estruturais que ocorre em uma comunidade de observadores ao coordenar suas ações consensuais através de interações estruturais recorrentes no domínio de coerências operacionais nas quais realizam sua práxis de viver conectadas (MATURANA,1999, P.75)

De acordo com David Bohm "tudo está em holomovimento", ou seja, no meu fazer pedagógico estou propício a me desorganizar, me perder no processo e ao mesmo tempo posso ressurgir nutrindo o meu fazer pedagógico a partir de outras emergências dos estudantes.

Me conectar às emergências dos estudantes levou-me aos processos históricos, sociais, espirituais, culturais e políticos da comunidade surda, segundo Prigogine e Stengers (1991), é impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, vice-versa. Segundo Strobel (2009, p. 39):

O povo surdo é um grupo de sujeitos que tem costumes, história, tradições em comuns e pertencentes às mesmas peculiaridades, ou seja, constrói sua concepção de mundo através da visão. A comunidade surda, na verdade não é só de surdos, já que existem sujeitos ouvintes juntos, que são família, TILS, professores, amigos e outros que participam e compartilham os mesmos interesses em comuns em uma determinada localização que podem ser a associação de surdos, federações de surdos, igrejas e outros.

Entendo que para compreender a maneira como os estudantes surdos apreendem o mundo a sua volta a partir dos processos educacionais, somos levados a refletir sobre a categoria “**Abertura**” de Alves (2016, p. 98). Aqui refletimos sobre a necessidade de fazer uma imersão em seus vários contextos para conhecer suas **aberturas** sociais e nos relacionarmos com eles para merecer sua atenção e juntos, surdos e ouvinte professor e vice-versa, conectados um ao outro e todos ao todo, na busca do conhecimento que liberta o sujeito surdo. (SKLIAR, 2011. P.70).

Valente (2005) nos encoraja a buscar "o jeito da madeira " ou seja, é preciso saber quais são as melhores opções pedagógicas para os estudantes. Corrobora Alves (2016, p.25) posso contribuir para que os estudantes surdos descubram suas potencialidades, e sua ascensão sem se desconectar do seu própria eu, sua essência, estimulando o sujeito a ir além daquilo que está posto.

**12ª Narrativa;**

*Ao me conectar aos contextos dos estudantes surdos me conectei à comunidade surda, que, a partir de seu multiverso, emergiu sua complexidade, a qual me estimulou buscar vários cursos de libras, uma especialização na educação do surdo, o que me levou à Universidade Federal de Alagoas (UFAL) no curso de mestrado da pós-graduação.*

*Conectando-me a mestres(as), doutores(as) e a outros autores nacionais e internacionais que dissertam e acreditam fielmente no poder transformador e emancipador da educação, que pode, a partir de prática pedagógica fértil, nutrir no interior dos estudantes a perspectivas de uma vida justa na convivência amorosa com aquele que se difere de mim, mas, me completa na tessitura eterna e conscientada minha incompletude humana.*

Diante da minha responsabilidade social e profissional (professor) em um dado período do meu fazer pedagógico comecei a questionar se os meus processos de ensinagem estavam sendo fecundos ou não a partir dos textos e contextos dos estudantes. Para o (PAPA FRANCISCO, 2015, p. 215)

A educação será ineficaz e seus esforços estéreis se não se preocupar também por difundir um novo modelo relativo ao ser humano, à vida, à sociedade e à relação com a natureza. Caso contrário, continuará a perdurar o modelo consumista, transmitido pelos meios de comunicação, social e através dos mecanismos eficazes do mercado.

Em um processo de autoavaliação, observando os surdos ao meu entorno, tristemente percebi que a minha prática se desenvolveu de maneira estéril na transformação dos textos e contextos dos estudantes. Internamente me senti incomodado de chegar a esta conclusão. Assim percebo a minha cegueira;

(...) nossos 'pontos cegos' cognitivos são continuamente renovados e não vemos que não vemos, não percebemos que ignoramos. Só quando alguma interação nos tira do óbvio – por exemplo, quando somos bruscamente transportados a um meio cultural diferente -, e nos permitimos refletir, é que nos damos conta da imensa quantidade de relações que consideramos como garantidas. (Maturana e Varela, 2005, p. 264)

Assim, compreendo a necessidade de buscar um conhecimento desconhecido, mas desejado diante das necessidades do outro, que também se tornaram as minhas necessidades, sobre a realidade (excludente) vivenciada pelos surdos, a minha compreensão desencadeia em meu interior emoções que têm me provocado a interser outras tessituras, outro fazer pedagógico na vida dos estudantes surdos.

A voz dos surdos são as mãos e o corpo que pensam, sonham e expressam. As línguas de sinais envolvem movimentos que podem parecer sem sentido para muitos, mas que significam a possibilidade de organizar as ideias, estruturar o pensamento e manifestar o significado da vida para os surdos. Pensar sobre a surdez requer penetrar no 'mundo dos surdos' e 'ouvir' as mãos que, com alguns movimentos, nos dizem o que fazer para tornar possível o contato entre os mundos envolvidos, requer conhecer a 'língua de sinais'. Permita-se 'ouvir' essas mãos, pois somente assim será possível mostrar aos surdos como eles podem 'ouvir' o silêncio da palavra escrita. (QUADROS, 1997, p. 119).

Além dos autores citados acima, para complementar a minha formação e conhecimento na área da educação dos surdos, busquei cursos de Libras com o objetivo de me comunicar fluentemente com eles. Após adquirir uma fluência mínima na língua, iniciei uma especialização na educação de surdo.

[...] a partir do momento em que a língua passa a fazer parte do universo linguístico de representações de um indivíduo (primeiros anos de vida), linguagem e pensamento interagem num processo de interpretação significativa de seu universo conceitual. O indivíduo passa a perceber o mundo usando a palavra como símbolo representativo desse universo e a língua passam a fazer parte intrínseca de seus mecanismos mentais. (FERNANDES, 2006, p. 21).

Entendi que era necessário me aprofundar nos estudos e pressupostos científicos da surdez e da língua brasileira de sinais (Libras). Pois, para compreender o sujeito surdo, foi preciso fazer uma imersão em sua história, que teve início na idade antiga, 4000a. C, no Egito, onde eles tinham uma vida inativa e não eram educados, Éden Veloso e Valdeci Maia (2009, p. 27).

Assim me dediquei a autores que versam sobre o mundo da surdez e da Libras, como; Fernandes (2006), Goldfeld (2002), Guarinello (2007), Quadros (1997, 2006, 2012), Soares (2004), Capovilla (2001), Karnopp (1999), Skliar (2004), (LACERDA,1996).

Com base em todos os autores que constituem o teor científico desta pesquisa, acredito que estou no caminho de uma trajetória educacional relevante por se tratar dos processos existenciais do próprio homem, consigo e o outro e a natureza. Todos conectados ao todo, mas que vivenciam realidades ambíguas.

Desta maneira, compreendemos que esta é a realidade das pessoas com deficiência nos vários contextos sociais, pois, até os dias atuais, elas enfrentam, desbravam uma luta perversa por respeito com equidade, e amor

A esse ato de ampliar nosso domínio cognitivo reflexivo – que sempre implica uma experiência nova -, podemos chegar pelo raciocínio ou, mais diretamente, porque alguma circunstância nos leva a ver o outro como um igual, um ato que habitualmente chamamos de **amor**. Além do mais, tudo isso nos permite perceber que o amor ou, se não quisermos usar uma palavra tão forte, **a aceitação do outro junto a nós** na convivência, é o fundamento biológico do fenômeno social. Sem amor, sem a aceitação do outro junto a nós, não há socialização, e sem esta não há humanidade. (...) Não nos enganemos. Não estamos moralizando nem fazendo aqui uma prédica do amor. Só estamos destacando o fato de que biologicamente, sem amor, sem aceitação do outro, não há fenômeno social. (MATURANA e VARELA, 2005, p. 268-269 – grifo do autor)

No tocante a esta pesquisa, discorro sobre a caminhada do sujeito surdo ao longo de sua existência e suas experiências na educação. A partir de uma prática pedagógica estéril, tive a oportunidade de repensar, os meus processos de ensino-aprendizagem na vida dos surdos, pois, assim como a natureza, todos os seres vivos que a compõem são mutáveis e para eu descobrir o jeito que o surdo aprende foi preciso olhar para eles, para além do que os meus olhos podiam ver e quando, de fato, enxerguei a pessoa.

A partir da categoria “**Autoconhecimento**” Alves (2016, p. 102), a minha atitude inicial foi, por via da mesma estrutura social e ideológica (escola) que excluiu o sujeito surdo, buscar um saber que me nutrisse de ideias férteis para idealizar outras práticas a partir das necessidades do surdo.

O meu desenvolvimento, enquanto sujeito liberto que sou, sempre esteve atrelado às artes como a poesia, ou seja, práticas culturais conforme expressa, (BARBOSA, 2006), a arte é a criatividade e desenvolvimento cognitivo que leva a atos e ideias. E buscando conexões com o entendimento de Duarte Junior (2007), a arte objetiva expressa a visão humana em uma criação, ou seja, busca externalizar a percepção de mundo do indivíduo, suas ideias e emoções.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de nº 9.394, que, no parágrafo II do artigo 26, trata o ensino da arte como sendo obrigatório; viabilizando-se assim a arte como ferramenta pedagógica no processo de ensino e aprendizagem através da expressão de ideias e estímulo da criatividade do indivíduo.

A cultura é constituída pelo conjunto de hábitos, costumes, práticas, savoir-faire, saberes, normas, interditos, estratégias, crenças, ideias, valores, mitos, que se perpetua de geração em geração, reproduz-se em cada indivíduo, gera e regenera a complexidade social. O primeiro capital humano é a cultura. O ser humano, sem ela, seria um primata do mais baixo escalão. (MORIN, 2003, p. 35)

A arte, como estratégia de inclusão no contexto educacional, revela a múltiplas dimensões do sujeito e, a depender do professor, ela é uma aliada que contribui com os processos de ensino-aprendizagem dos estudantes e seu desenvolvimento cognitivo, pois várias são as manifestações artísticas que podem provocar no sujeito o resgate e o desabrochar de suas emoções e compreensão do mundo do micro ao macro contexto.

### **13ª Narrativa;**

*A partir deste entendimento **provoquei os demais professores da instituição a desenvolver atividades artísticas como, (teatro, música, recital de poesia), passeios extra escola (serra da barriga, museus, parques florestais), como estratégia de aprendizagem e inclusão.***

*Pensando em aproximar os estudantes surdos de seus familiares, desenvolvemos cursos de Libras gratuitos e com foco na geração de renda para os pais e responsáveis, que ficavam aguardando seus filhos nas dependências da instituição, criamos cursos de pintura em tela, fabricação de flores artesanais e curso deculinária doméstica com foco no reaproveitamento das cascas de alguns legumes e frutas.*

A partir das reflexões textuais do (GPPAII), compreendi o significado de várias palavras como: relacionar, interagir, conviver, sentir e perceber o outro em seus textos e contextos a partir de um olhar amoroso. Para saber como o surdo desenvolve seus processos de conhecimento-aprendizagem da vida e do mundo à sua volta, (ALVES, 2016, p. 24 apud, VALENTE, 2005) "quando encontramos nosso jeito de aprender, de construir nossa aprendizagem, tudo fica mais fácil e tudo se torna passível de construção". Entendi que além de buscar o saber científico da academia, compreendi a necessidade de interagir e conviver com os surdos e sua cultura e apreender o possível do aporte teórico acerca da surdez e da Libras, pois, para Maturana;

[ ] nas interações, o que existe é um desencadear de transformações estruturais recíprocas no encontro, de modo que a linguagem tem a ver com o **toque**. Cada vez que eu digo algo, eu os toco. Não os tocos com meus dedos, mas com ondas sonoras que desencadeiam em vocês mudanças estruturais que têm a ver com vocês. É uma expansão, por assim dizer, do acariciar-se mútuo numa convivência de interações recorrentes sensuais. [ ] **com as palavras nós nos tocamos.** (MATURANA, 2001, p. 95, grifo ALVES, 2016, p. 75)

A partir das minhas interações com os surdos fui me desenvolvendo na Libras e os encontros de formação junto à comunidade surda me nutria do conhecimento das partes e do todo e vice-versa, (MORIN, 1995, p. 81) e assim vou compreendendo a complexidade do sujeito surdo ao vivenciar sua trajetória social, educacional, política, cultural e todo tipo de preconceito. Fazendo-o estar a margem da sociedade, o que demanda destes sujeitos uma constante luta por respeito, equidade e amor;

Através do processo de interação sujeito/meio (acoplamento estrutural), vai emergir um novo sujeito (novo porque mais complexificado) como também uma nova realidade (aos olhos do observador). Se esse sujeito participa efetivamente de sua própria construção (conhecimento e subjetividade ao mesmo tempo) e se essa transformação é refletida pelo sujeito que conhece, pode-se chamar isso de um conhecimento de segunda ordem. Uma prática pedagógica que trabalhe com o pensar sobre o processo de autoconstrução pode implicar, então, esse conhecimento mais complexo e mais complexificante na medida em que cada reflexão leva a patamares cada vez mais elevados de conhecimento e de ser (PELLANDA, 2009, p. 43-44).

Em seus variados contextos, ele faz emergir de seu interior um grande fluxo de energia a partir de suas ações no meio, o que acontece como uma resposta do sujeito para o mundo

externo, pois é neste mesmo contexto que o organismo busca o equilíbrio da mente, corpo e alma. Assim percebo que somos “um sistema aberto que dissipa energia, e da mesma maneira é a cultura, a sociedade a partir das informações que emergi no contexto. (COLOM, 2004, p.109, apud, MORAES, 2021, p. 92)

#### 14ª Narrativa;

*A partir das produções dos autores que fundamentam esta pesquisa, se o meu desejo, de fato, era **contribuir para que os estudantes surdos fossem percebidos para além do que os nossos olhos veem**, ou seja, em sua integralidade, compreendi a necessidade de compartilhar com os demais professores e colaboradores da instituição os textos dos referidos autores citados nesta dissertação.*

*Conectados aos pressupostos pedagógicos dos autores, o meu, o nosso fazer pedagógico, especificamente dentro da sala de aula, compreendi a necessidade do **diálogo constante entre os professores**, sobre o seu fazer pedagógico. Assim nossas reuniões passaram a ser leves, dinâmicas, prazerosas e frutíferas, **pensadas de maneira estratégica para favorecer a conexão entre professor-estudante e vice-versa.***

*Nós, professores, passamos a falar a mesma língua de pensamento pedagógica formativo, contudo, **entendemos a necessidade primeira de respeitar e considerar a fala dos sujeitos em sala de aula.** Assim, iniciamos **trocas de experiências entre as diferentes disciplinas**, mas com um único objetivo final. Ou seja, um tema (projeto meio ambiente) estudando na matéria de ciências também era desenvolvido nas demais disciplinas, (matemática, história, geografia, português) em que o ápice dos projetos era a exposição de todos os materiais produzidos pelos estudantes com a participação de todos os colaboradores e familiares daqueles. Tudo era expostos em poesia, música, dança, teatro, cartazes e palestras e outros.*

*Nossas práticas pedagógicas passaram a ter uma base epistemológica com foco no **desenvolvimento do estudante para além dos muros da instituição.** Assim, o fazer educação estava tendo um significado, real e subjetivo para a vida do outro. Juntos, professor, aluno e família conectados ao todo e as parte e vice-versa.*

*Reconhecendo nossas fragilidades, medos e pequenez diante da nossa dependência de vida ou morte defronte a natureza que nos cerca. Coimbricados nos propomos através de uma **diferente prática pedagógica contribuir com o desenvolvimento de uma educação com consciência ecológica, cultural, social, política, econômica e espiritual, referente às emergências para a manutenção da vida no planeta.***

“A seara é grande e os ceifeiros são poucos”; com base neste pensamento compreendo a necessidade de compartilhar com os demais colaboradores da instituição as fontes teóricas que vêm alargando a minha visão e percepção sobre a minha própria prática pedagógica, o que eclode em mim uma autocrítica e autorreflexão dos significados da minha prática pedagógica na vida dos estudantes surdos, (MORIN, 2015, p. 120);

Acredito que, para ser portadora de uma verdadeira mudança de paradigma, a reforma deve ser pensada não apenas no nível da universidade, mas desde o ensino fundamental. A dificuldade reside em educar os educadores, o que constitui o grande problema, como já colocava Marx em uma de suas famosas teses sobre Feuer Bach: “Quem educará os educadores?” Existe uma resposta: que eles se auto eduquem como auxílio dos educandos.

Para contribuir com o desenvolvimento integral do estudante surdo a partir de seus textos e contextos, urge a necessidade de repensar nossas bases teóricas que fundamentam o nosso fazer pedagógico. Precisamos perceber os efeitos do paradigma X nos processos de ensino-aprendizagem na vida do estudante e do próprio educador.

Com este pensamento, iniciamos entre nós, professores, e outros colaboradores (merendeira, zelador e administrativo) uma série de formação fundamentada nos autores que eu estudava estudando no grupo de pesquisa (PAII), tendo como intuito provocar e estimular todos a refletirem em suas bases epistemológicas e que este momento fosse compreendido como uma oportunidade de se autoavaliarem e ponderarem sobre a importância de suas práticas pedagógicas na vida do sujeito, pois o pensamento complexo se preocupa com as bases que constitui o homem, a partir de condução estrategicamente pensadas. Como salienta, Morin (2000, p.260). *Meus Demônios*.

Religar, religar. Tornou-se não a palavra-chave, mas a Ideia-mãe. O conhecimento que religa é o conhecimento complexo. A ética que religa é a ética fraternal, a política que religa é a política que sabe que a solidariedade é vital para o desenvolvimento da complexidade social.

A cada encontro eu percebia pequenas fagulhas de novas entropias em cada professor, e são justamente estas pequenas centelhas, de maneira individual e tímida, que vão contagiando o coletivo: aquele que não respeitava a fala do outro já passa a respeitar, o impaciente já não é tão impaciente como era, os olhares já se encontram no espaço e tempo, o ignorante que só percebia as coisas ruins já sorri consigo, pois começa a perceber outras possibilidades ao seu entorno. Isso é o religar de ideias diferentes porque todos somos do mesmo modo antagônicos, são vivências do processo dialógicos de Edgar Morin, na vida real.

Cada sujeito é único, mas temos muito mais em comum com o outro do que pensamos, vivemos e respiramos o mesmo ar, somos dependentes da mesma mãe natureza, estamos todos conectados à mesma mãe.

A grande preocupação epistemológica do pensamento complexo é a construção de um conhecimento que efetivamente dê conta de explicar e compreender as multidimensionalidades dos fenômenos físicos, naturais e sociais, superando, como diz Morin, uma concepção fragmentada, disjuntiva, excludente e reducionista. Religando os saberes (MORIN, 2002c) numa aventura que possibilita à ciência uma visão do todo e das partes e das partes em relação ao todo, numa dinâmica relacional.

Quando Morin, nos convida à reforma do pensamento, entendo que é justamente com intuito de me provocar a olhar primeiro para dentro de mim, como saliente (FREIRE, 1996), “a

educação não transforma o mundo, ela transforma os sujeitos que transformaram o mundo a partir de sua atuação”, é bem verdade que a educação transforma o homem, mas preciso estar atento e vigilante no sentido de autoavaliação da minha prática pedagógica, pois hoje compreendo que há diferentes paradigmas educacionais.

A exemplo da minha formação enquanto sujeito, fui forjado em um modelo educacional que me fragmentou, separou-me da mente, (meus processos subjetivos) do meu corpo (identidade) e da alma (ancestralidade), ou seja, meus processos de ensino-aprendizagem estavam focados a reduzir-me em uma única dimensão, com o objetivo de usufruir de mim aquilo que o sistema necessitava, minha servidão inconsciente.

Hoje compreendo que poderia ter acontecido diferente, mas entendo que meus antigos professores são frutos da mesma educação que eles reproduzirão que os constituirão como tal sujeito.

No final do século XXI, com o advento da globalização, novas teorias científicas eclodiram no campo da ciência, Max Karl Ernest Ludwig Planck”, este físico e matemático alemão, introduziu o conceito de átomo de energia, ou *quantum*, e com os pressupostos científicos de Albert Einstein (Alemanha), Werner Heisenberg (Alemanha), e Bohr Niels (Dinamarca) dentre outros, emergem as leis que constituem a Teoria Quântica, (MORAES, 2021, p. 85).

A partir desta nova teoria, a Física Moderna que fundamentava o modelo educacional tradicional de "Isaac Newton" passou a ser repensada em diferentes contextos da sociedade, assim como na educação. (MORIN, 2003, p. 52)

A sociedade vive para o indivíduo, que vive para a sociedade; sociedade e indivíduo vivem para a espécie, que vive para o indivíduo e a sociedade. Cada um desses termos é, ao mesmo tempo, meio e fim: a cultura e a sociedade permitem a realização dos indivíduos; as interações entre os indivíduos permitem a perpetuação da cultura e a auto-organização da sociedade.

Com o bum da Física Quântica, o sujeito passou a ser pesquisado e compreendido de maneira totalmente oposta da Física Moderna. Agora temos a percepção de um sujeito que não está condicionado a uma linearidade no espaço e tempo. Compreendido como sujeito ontológico e epistemológico. E como expressa muito bem, (MORIN, 2000, p.57)

O homem da racionalidade é também o da afetividade, do mito e do delírio. O homem do trabalho é também o homem do jogo. O homem empírico é também o homem imaginário. O homem da economia é também o do consumismo. O homem prosaico é também o da poesia, isto é, do fervor, da participação, do amor, do êxtase. O amor

é poesia. Um amor nascente inunda o mundo de poesia, um amor duradouro irriga de poesia a vida cotidiana, o fim de um amor devolve-nos à prosa.

Em um passado não muito distante, até a conjuntura, diferentes cientistas, têm produzido uma série de conteúdos teóricos, fecundos para a práxis de um mundo melhor a partir do desenvolvimento de uma educação comprometida com um estudante multidimensional e inseparável do todo e das partes que o constitui como indivíduo, coimbricado com o outro, a natureza e o cosmo.

Uma educação comprometida com processos transdisciplinares, (MORAES, 2021, p. 211), que está fundamentada nos operadores cognitivos de Morin (2000), que são nutridos entre e através das variadas áreas de conhecimento, entretanto, não há a mais importante ou melhor, elas se interagem porque compreendem a necessidade de trabalhar o mesmo conteúdo de maneira diferente, porque são disciplinas antagônicas, que se complementam para formação integral do indivíduo.

O pensamento complexo de Morin (2011, p. 36), que por sua vez tem como fundamento teórico seus operadores, nos provoca a repensar o nosso fazer educação de maneira comprometida com o desenvolvimento do estudante, (MORIN, 2007, p.21-22) tendo em vista que estamos discorrendo sobre um indivíduo que é,

O complexo requer um pensamento que capte relações, inter-relações, implicações mútuas, fenômenos multidimensionais, realidades que são simultaneamente solidárias e conflitivas (como a própria democracia que é o sistema que se nutre de antagonismo e que, simultaneamente os regula), que respeite a diversidade, ao mesmo tempo em que a unidade, um pensamento organizador que conceba a relação recíproca entre todas as partes.

Um indivíduo que, enquanto tiver vida, estará permanentemente em processo de transformação, ele é repleto de incertezas sobre o hoje e o amanhã, e possivelmente ele tem desejos, sonhos, medo, um indivíduo único e plural, que habita no mesmo planeta com outros milhares de indivíduos semelhantes, e ao mesmo diferentes. "A grande tarefa do ser humano é produzir consciência, o que se torna possível quando, além de viver, ele busca construir sentidos para a vida" (JUNG apud FURLANETTO, 2010, p. 145).

No ápice desta produção entendo novamente a urgência de rever constantemente a minha práxis pedagógica para avançar com responsabilidade na idealização da educação, com consciência e sempre comprometida com a vida do estudante do professor e todo ecossistema.

Estamos falando de uma prática pedagógica também conectada ao cuidado e preservação da natureza, pois sem ela não haverá o "nós". Segundo Edgar Morin (2000), no

princípio recursivo, os seres humanos são ao mesmo tempo produto e efeito, ou seja, somos produtores e causadores daquilo que nos produz.

Urge a necessidade de nos comprometermos com uma educação transdisciplinar, complexa e ecoformativa, desenvolvida a partir de práticas de aprendizagens integradoras e inclusivas em todos os contextos do ambiente educacional.

## **7 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Como dito, a construção dessa pesquisa de mestrado teve início a partir de processos interativos, relacionais nas dependências de uma instituição com estudantes surdos. Os encontros e desencontros neste ambiente faziam-me a cada dia mais próximo destes sujeitos, e conseqüentemente, de sua realidade social, linguística, familiar, política, cultural. Com base em nosso fazer pedagógico, tínhamos momentos de reflexões profundas sobre a capacidade do homem de organizar em sua mente ações e atitudes desumanas para deslegitimar, humilhar o outro, desqualificando a heterogeneidade. Um prazer sarcástico com a intenção de excluir o surdo, colocando-o à margem de seus direitos e da sociedade. Vemos aqui a violência simbólica, que se apresenta diante do sujeito.

São processos subjetivos e intersubjetivo, um sentimento de inferioridade diante dos demais sujeitos que compõe a tessitura social (BOURDIEU, 2012, p. 239). Assim, nos questionávamos, “o que faz emergir no coração do homem tanto crueldade pelo outro?”.

Estas reflexões nutriam, em nossos corações, a utopia por uma sociedade com o mínimo de justiça social e, se possível, amorosa. Juntos sonhávamos conseguir pequenas vitórias com e através educação. Ao me relacionar com os textos e contextos do outro e seus dilemas, vou me tornando mais sensível.

Antes de me enveredar pelos caminhos da educação da pessoa com deficiência, ou seja, ao me relacionar com os sujeitos surdos, já expressava empatia e solidariedade e sensibilidade pelos anseios e sofrimento do outro.

E foi a partir dos nossos diálogos e de maneira subjetiva e bem sutil, um desejo de transformação tomava-me por inteiro, nutrindo em meu interior processos que me estimularam a buscar um saber que me desse subsídio teórico e que contribuísse para que eu pudesse entender e compreender os significados e significantes das mais variadas violências e barreiras vivenciadas pelos sujeitos surdos na sociedade e, sobretudo, em um dos principais aparelhos ideológicos da humanidade, o sistema educacional. Este sistema tem grande influência na

fragmentação do estudante surdo e de seus elementos naturais que o constitui como sujeito, dotado de sonhos, sentimentos, desejos, esperança, um único ser, detentor de múltiplas dimensões, contudo dependente do outro e da natureza.

Ao me conectar aos estudantes surdos, a minha atenção se voltou para a realidade das pessoas com deficiência que há décadas sofrem com a exclusão. Conviver diariamente com os surdos foi e continua sendo uma experiência única, é como perceber a vida a partir dos olhos e das mãos que falam para que veio a este mundo. Assim, percebo a complexidade dos textos e contextos, as lutas travadas até os dias atuais, por direitos específicos as suas necessidade e autonomia na sociedade.

Esta conexão foi se aprofundando aos estudantes surdos e, paralela a minha prática pedagógica, éramos impulsionados a buscar ajuda de intérpretes e surdos experientes que há anos desenvolvem uma parceria amorosa e comprometida com as lutas dos surdos, por uma verdadeira inclusão na sociedade alagoana. Logo, os vários encontros e reuniões com a comunidade surda foi me provocando a desenvolver uma pesquisa a partir das minhas percepções acerca da importância de uma educação focada nas necessidades desses sujeitos.

Para idealizar esta pesquisa narrativa, foram necessários novos encontros com o meu próprio eu, processos autoformativos, pois não poderia perder o foco e deixar outras questões sobreporem a minha missão. Inevitavelmente emergia a necessidade de autoformar, ou seja, buscar um conhecimento que favorecesse a minha prática pedagógica com base nas necessidades do estudante surdo.

A partir do exposto acima, durante o meu processo de formação, manifestou-se em minha mente vários questionamentos, dentre eles: "De que maneira as práticas de aprendizagem integradoras e inclusivas poderiam contribuir e ou potencializar o desenvolvimento de cenários inclusivos para estudantes surdos em uma ONG?".

Quando me dispus a buscar novas teorias, para desenvolver diferentes estratégias de ensino-aprendizagem, apoiei-me sobre as produções da ecoformação, o pensamento complexo, a transdisciplinaridade e nas práticas de aprendizagem integradoras e inclusivas.

Assim, em um dado período da minha atuação como professor dos estudantes surdos, iniciei o mapeamento de minhas atividades pedagógicas. O meu interesse foi experimentar outras propostas pedagógicas com o intuito de superar o meu fazer educação. Assim, ao longo de oito (8) meses, nos dedicamos na construção de um diário de bordo. À medida que eu registrava as informações no diário, refletia sobre os significados de minhas práticas pedagógicas nos processos de ensino-aprendizagem dos estudante.

As nuances que encontramos nas entrelinhas nos possibilitavam a cada dia questionarmos sobre outras possibilidades de ensino que contribuíssem para o desenvolvimento integral dos estudantes, culminando, assim, em sua inclusão e autonomia, ou seja, refletir sobre os escritos do diário de bordo. A construção de todas as ações pedagógicas era pensada para/e com os estudantes surdos.

Evidenciamos, nesta dissertação, que o nosso despertar para outra práxis tem mais a ver com a necessidade do estudante surdo, do que com os nossos próprios interesses. Ao prosseguir com nossas atividades vamos percebendo a necessidade de desfocar a nossa prática pedagógica em processos avaliativos tradicionais, como interpretação de um bom ensino. Assim, comecei a repensar a nossa metodologia de ensino, para que os sujeitos surdos sobrepujassem seus próprios limites em sala de aula, que eles fossem percebidos e legitimados, que as mudanças partissem do autoconhecimento de si mesmo, seus limites e virtudes, reverberando em seu microcontexto (família), polinizando-se ao meio.

Que estes sujeitos se percebessem como um ser, em constante processos de ordem e desordem, mas repleto de fragilidades, contudo cheio de virtudes que são demasiadamente necessárias à constituição de novas conexões que favoreçam o seu desenvolvimento e, conseqüentemente, o de seus semelhantes e da natureza.

A partir de pequenas mudanças em nosso fazer pedagógico timidamente, percebemos o florescer de diferentes ideias, o que alimenta a nossa esperança, uma energia que faz emergir a esperança com outras atitudes, estimulando a todos colaboradores a repensar seu fazer educação como amor. A interação entre professor e estudante e vice-versa torna-se mais próxima e os vínculos vão se estreitando entre os sujeitos.

Sem notar, já estávamos em processos de heteroformação, mutuamente a partir do relacionar vamos nos modificando na singularidade, mas sobretudo coletivamente, "toda ação é uma ação ecologizada", como expressa Edgar Morin.

A base do método ecoformativo está diretamente ligado aos processos interativos entre os indivíduos que se conectam a partir de diferentes maneiras e estímulos, contribuindo assim para o desenvolvimento subjetivo e intersubjetivo de cada sujeito, tendo em vista que cada pessoa é um micromundo.

Um sistema que contém necessidades específicas e, neste contexto, passamos a perceber o fluir de diferentes posturas e atitudes como: a reciprocidade, a proatividade, a empatia, a solidariedade, equidade e o amor que se torna o apogeu da transformação individual e coletiva entre os indivíduos.

A partir das narrativas entendemos que era preciso apreender os textos e contextos dos estudantes surdos para o compreender e o interpretar de maneira complexa, hoje sabemos que esta deveria ser a nossa primeira ação e, para isso, foi necessário retirar a couraça dos nossos olhos.

Ao ver o estudante surdo para além das nossas percepções pedagógicas, compreendemos o porquê foi necessário ressignificar a nossa prática pedagógica, assim começamos a constituir pontes sólidas forjadas na empatia e reflexão contínua, processos ecologizados, com foco na formação integral dos sujeitos.

Após mapear as nossas atividades a partir do diário de bordo, compreendemos a importância de refletirmos sobre os nossos processos de ensino e aprendizagem em sala de aula, sobretudo percebemos a necessidade de processos transdisciplinar, pois nada do que foi dito e realizado seria possível sem a conexões de diferentes atores; possivelmente os professores, o coordenador ou até mesmo os estudantes, continuariam ilhados no mesmo contexto.

Com base na transdisciplinaridade desenvolvemos processos dialógicos para conectar e reconectar os sujeitos em si, no outro na sociedade e natureza, ou seja, a vida.

Ao nos conectarmos, aprendemos a trabalhar juntos o mesmo conteúdo de maneiras diferente, cada qual com suas especificidades, cada disciplina comprometida com o todo, mas sem perder de vista as partes.

A partir da compreensão dos textos e contextos do estudante compreendemos o que é a inclusão, sob as narrativas do pesquisador percebemos o sujeito surdo em suas múltiplas dimensões, exigindo de todos os colaboradores processos de ensino-aprendizagens criativos condizentes com suas necessidades para seu florescer e voos cada vez mais altos. Ao chegar no cume desta dissertação, também entendemos que não era o suficiente absorver as teorias em nosso intelecto, eram necessárias atitude amorosa e ações concretas em nossos processos de ensinagem.

Concluindo esta etapa, afirmamos que as teorias que fundamentam esta pesquisa passaram a ser base dos processos de ensino e aprendizagem da instituição e assim aliadas a complexidade do estudante surdo, tomamos a necessidade para o desenvolvimento de práticas de aprendizagens integradoras e inclusivas; em outras palavras, a arte adentra a instituição, a prosa e a poesia complementam as estratégias de ensino.

Com a intenção de conectar as partes ao todo e vice-versa, percebemos que por via de outras propostas pedagógicas, as expressões artísticas energizaram os colaboradores, já não havia mais evasão na instituição, outros sujeitos surdos começaram a estudar nela, fazendo aumentar a demanda por vagas.

Ao nos relacionar de maneira consciente e amorosa com o outro aprendemos sobre o outro, mas também aprendo sobre mim, pois a vida se constitui sobre processos interativos, concomitantemente às práticas de aprendizagens integradoras e inclusivas no contexto da instituição, com o uso de manifestações artísticas como, música, a poesia e o teatro como atividades pontuais que se configuraram como estratégias que contribuíram e potencializaram o desenvolvimento de cenários de ensino e aprendizagens inclusivos, transdisciplinar, ecoformativo.

Destarte, trazem a compreensão que estamos interagindo com um estudante multidimensional, ou seja, um indivíduo complexo que tece sua vida com diferentes sujeitos conseqüentemente complexo. Assim concluímos a primeira etapa desta pesquisa, e como pesquisador, diante das transformações sociais, política, cultural e religiosa que a sociedade atualmente vivencia, já estamos nos questionando a partir das fronteiras da teoria complexidade de (Morin, 2015), sobre “as tessituras e congruências da inclusão do sujeito surdo cognoscente em uma sociedade povoada por indivíduos complexos”.

## REFERÊNCIAS

ALVES, M. D. F.; PEREIRA FILHO, A. D.; LEITE, T. **Breve discussão sobre a história da inclusão no Brasil à luz da complexidade.** Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID), Monográfico, n.4, p.7182, 2019. Disponível em: <https://revistas.electronicas.uja.es/index.php/reid/article/view/4929/4440>. Acesso em: 06 jul.2020.

ALVES, M. D. **Práticas de aprendizagem integradoras e inclusivas: autoconhecimento e motivação.** Rio de Janeiro, Wak ed., 2016. 176p.

ALVES, M. D. **Práticas de aprendizagem integradoras e inclusivas: autoconhecimento e motivação.** Rio de Janeiro, Wak Editora, 2016. 176p.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil.-5.ed** - São Paulo: Perspectiva, 2006.

BOURDIEU, Pierre (2012), *Sur l'État. Cours au Collège de France (1989-1992)*. Paris: Raisons d'Agir/Seuil.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Brasília: Imprensa Oficial,1961.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica - LEI 9394/96.** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em: 20 de Set. 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília: Imprensa Oficial,1996.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, MEC/SEESP, Brasília: Imprensa Oficial, 2008.

CAPRA, Fritjof; LUISI, Pier Luigi. **A visão sistêmica da vida: uma concepção unificada e suas implicações filosóficas, políticas, sociais e econômicas.** São Paulo: Cultrix, 2014.

CLANDININ, J.; CONNELLY, M. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa.** Trad. GPNEP- ILEEL- UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011. apud LIMA, G. S. CUNHA, A.E; **Práticas pedagógicas para inclusão e diversidade-6. ed.-**Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

CUNHA, M.I. **CONTA-ME AGORA! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino.** Rev. Fac. Educ. vol. 23 n. 1-2 São Paulo Jan./Dec. 1997. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551997000100010>. Acesso em 22/12/2018.

CUNHA, R.C. **A Pesquisa narrativa: uma estratégia investigativa sobre o ser professor.**

DAMÁSIO, Antonio Rosa. **Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos.** São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 1998.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **Por que arte-educação?** - 6.ed. - Campinas, Sp: Papirus, 2007.

ESTEVES, M. **Análise de conteúdo** In: LIMA, J.Á.; PACHECO, J.A. **Fazer investigação: contributos para elaboração de dissertações e teses**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2006.

G. S. **Uma análise narrativa de minha experiência docente em busca do trabalho colaborativo**. 172p. (Linguística aplicada). Universidade Federal de Uberlândia-UFU. Uberlândia, 2016.

HOFFMAN. M.L. **História da educação brasileira**. São Paulo: Pioneira, 2011. **Pesquisa qualitativa**. Trad. GPNEP- ILEEL- UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011. apud LIMA, G. S. **Uma análise narrativa de minha experiência docente em busca do trabalho colaborativo**. 172p. (Linguística aplicada). Universidade Federal de Uberlândia-UFU. Uberlândia, 2016.

MARIANI, F; MONTEIRO, F.M.A. **A pesquisa narrativa na formação de Professores: aproximações que se potencializam**. Roteiro, v. 41, n. 1, p. 109-134, jan./abr. 2016

MARINHO. I. P. **História geral da educação física**. 2ª ed. São Paulo: Cia Brasil, 1980.

MATURANA, H.; VARELA, F. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Palas Athena, 5ª. ed., 2005.

MATURANA, H.; VARELA, F. **De máquinas e seres vivos: autopoiese - a organização do vivo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997b.

MATURANA, Humberto; NISIS, Sima. **Formación humana y capacitación**. Santiago: Dólmen Ediciones, 1997.

MATURANA, R.M.; VERDEN-ZÖLLER, G. **Amar e brincar – fundamentos esquecidos do humano**. São Paulo. Palas Athena, 2004.

MATURANA. H. R. **Emoções e linguagem na educação e política**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

MEC. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB N° 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Brasília: Imprensa Oficial, 1961. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, MEC/SEESP, Brasília: Imprensa Oficial, 2008.

MORAES, M. C. **Além da aprendizagem: um paradigma para a vida**. In: MORAES, M. C.; TORRE, S. de L. (Orgs.). **Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação**. 2.ed., Rio de Janeiro: Wak Editora, 2018.

MORAES, M. C. **Pensamento ecossistêmico educação, aprendizagem e cidadania**. In: FEITOSA, B. *Et al.* (Org.). **Educação transdisciplinar: escolas criativas e transformadoras**. Palmas - TO: EDUFT, 2020.

MORAES, M. C. **Saberes para uma cidadania planetária: homenagem a Edgar Morin**. Rio de Janeiro: Wak editora, 2019.

MORAES, M. C.; TORRE, S. de L. (Orgs.). **Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação**. 2.ed., Rio de Janeiro: Wak Editora, 2018.

MORAES, Maria Cândida. **Educar na biologia do amor e da solidariedade**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MORAES, Maria Cândida. **Paradigma Educacional Emergente (o)**. São Paulo: Papirus, 2003.

MORAES, A. A. A. **Histórias de vida e auto formação de professores: alternativa de investigação do trabalho docente**. Pro-Posições, v. 15, n. 2 (44) - maio/ago. 2004.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. **Por um novo conceito e paradigma de educação digital on life**. Revista UFG, vol. 20, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>. Acesso em: 28 de agosto de 2020.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Tradução: ALEANDRE, M. D.; DORIA, M. A. A. S. Ed. revisada e modificada pelo autor, 16. ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014. 350p.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Tradução: ALEANDRE, M. D.; DORIA, M. A. A. S. Ed. revisada e modificada pelo autor, 16. ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014. 350p.

MORIN, E. **Complexidade e ética da solidariedade**. In: CASTRO, G. de. Ensaios de Complexidade. Porto Alegre: Sulina, 2002.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução: Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2015. 120p.

MORIN, E. **O método 1: a natureza da natureza**. Tradução: Ilana Heineberg. Porto Alegre: Sulina, 2016. 477p.

MORIN, E. **O método 3: o conhecimento do conhecimento**. Tradução: Juremir Machado da Silva. 5. ed., Porto Alegre: Sulina, 2015. 286p.

MORIN, E. **O método 4: as ideias: habitat, vida, costumes, organização**. Tradução: Juremir Machado da Silva. 6. ed., Porto Alegre: Sulina, 2011. 320p.

MORIN, E. **O método 5: a humanidade da humanidade**. Tradução: Juremir Machado da Silva. 5. ed., Porto Alegre: Sulina, 2012. 309p.

MORIN, E. **O método 6: ética**. Tradução: Juremir Machado da Silva. 5. ed., Porto Alegre: Sulina, 2017. 224p.

MORIN, E.; CIURANA, E. R.; MOTTA, R. D. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana**. Tradução: VALENZUELA, S. T. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

MORIN, Edgar e KERN, Anne Brigitte. **Terra-Pátria**. Trad. Paulo Azevedo Neves da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2003b.

MORIN, Edgar. **Método 1: a natureza da natureza**. Trad. Ilana Heineberg. 3a ed. Porto Alegre: Sulina, 2013b.

MORIN, Edgar. **O Método 5: A humanidade da humanidade. A identidade humana**. Trad. Juremir Machado da Silva. 2a edição. Porto Alegre: Sulina, 2003a.

NICOLESCU, B. **Contradição, lógica do terceiro incluído e níveis de realidade**. Centro de Educação Transdisciplinar – CETRANS, Romênia, 2009. Disponível em: [www.cetrans.com.br](http://www.cetrans.com.br). Acesso em: 25 fev. 2021.

NICOLESCU, B. **Educação e transdisciplinaridade**. Brasília: Ed. Unesco Brasil, 2000.

NICOLESCU, B. **O manifesto da Transdisciplinaridade**. São Paulo: TRION, 1999.

NICOLESCU, B. **Transdisciplinarity: past, present and future**. In: Congresso Mundial de Transdisciplinaridade, 2005, Vila Velha, Vitória: ES. Disponível em: [http://www.cetrans.com.br/artigos/Basarab\\_Nicolescu.pdf](http://www.cetrans.com.br/artigos/Basarab_Nicolescu.pdf). Acesso em: 25 fev. 2021.

NICOLESCU, B. **Um novo tipo de conhecimento transdisciplinaridade**. In: 1º Encontro Catalisador do CETRANS, Escola do Futuro, USP, abril de 1999. Itatiba, São Paulo: Brasil. Anais [...] Itatiba: USP. Disponível em: <http://www.ufrj.br/leptrans/arquivos/conhecimento.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2021.

OLIVEIRA, L. D. G. C. **Pesquisa narrativa e educação: algumas Considerações**. PI. 2013.

PAIVA, V. L. M. O. **A pesquisa narrativa: uma introdução**. UFMG/CNPq/FAPEMIG.

PELLANDA, Nize Maria Campos. **Maturana & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

PRIGOGINE, I. & Stengers, I. (1991) **A Nova Aliança: metamorfose da ciência**. Brasília: Editora UnB.

ROUSSEAU, J. J., **1754 - Discurso sobre a origem da desigualdade**. Trad. Maria Lacerda de Moura. Edição eletrônica: Ridendo Castigat Mores. Julho, 2001.

RÜSEN, Jörn. **Pode-se melhorar o ontem?** Sobre a transformação do passado em História. In: SALOMON, Marlon (Org.). História, Verdade e Tempo. Chapecó: Argos, 2011. p. 259-290.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: UFSC, 2008.

SUANNO, João Henrique. **Ecoformação, Transdisciplinaridade e Criatividade**: a escola e a formação do cidadão do século XXI. In: MORAES, M. C.; SUANO, J. H. **O pensar complexo na educação**: sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

