

A ESCOLARIZAÇÃO DE SURDOS E DEFICIENTES AUDITIVOS NAS PESQUISAS BRASILEIRAS (1987-2017)

THE SCHOOLING OF THE DEAF AND HEARING IMPAIRED IN BRAZILIAN RESEARCH (1987-2017)

LA ESCOLARIZACIÓN DE SORDOS Y HIPOACÚSICOS EN LA INVESTIGACIÓN BRASILEÑA (1987-2017)

Carla Cazelato Ferrari¹

Resumo

Trata-se de pesquisa que procura mapear a produção científica no campo da educação especial, por meio de balanço tendencial de 1225 teses e dissertações sobre a educação de surdos e deficientes auditivos, no período de 1987 a 2017, mediante cinco indicadores: campo temático, tipo de escolarização, nível de ensino, práticas e lugares da educação especial e língua/linguagem de expressão e comunicação. Para a análise, optou-se pelas contribuições teóricas de Bourdieu (1983, 2004, 2013) no que se refere aos conceitos de campo e campo científico. Destaca-se entre os resultados a relevante preocupação das investigações nas questões de língua e linguagem, bem como a escola especial como o espaço privilegiado para a escolarização de estudantes surdos e deficientes auditivos, mesmo após a disseminação da perspectiva de inclusão escolar, levando-se a considerar que concepções distintas sobre o que é preferível para a escolarização desses estudantes, seja em escolas exclusivas ou classes comuns do ensino regular, disputam seu legítimo reconhecimento.

Palavras-chave: Educação Especial; Inclusão Escolar; Pesquisa Educacional; Deficiência

Abstract

It is a research that attempts to map the scientific production in the field of special education, through a trend balance of 1225 theses and dissertations on the education of the deaf and hearing impaired, in the period from 1987 to 2017, through five indicators: thematic field, type of schooling, level of education, practices and places of special education and language/language of expression and communication. For the analysis, we opted for Bourdieu's theoretical contributions (1983, 2004, 2013) regarding the concepts of field and scientific field. Among the results, the relevant concern of the investigations on issues of language and language stands out, as well as the special school as the privileged space for the schooling of deaf and hearing-impaired students, even after the dissemination of the perspective of school inclusion, taking to consider that different conceptions about what is preferable for the schooling of these students, either in exclusive schools or common classes of regular education, dispute their legitimate recognition.

Keywords: Special education; School inclusion; Educational Research; Impairment

¹ Pós-doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4753-4742>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8228317408800454>. E-mail: carla_cazelato@hotmail.com

Resumen

Esta es una investigación que busca mapear la producción científica en el campo de la educación especial, a través de un balance de tendencia de 1225 tesis y disertaciones sobre la educación de sordos e hipoacúsicos, de 1987 a 2017, utilizando cinco indicadores: campo temático, tipo de escolaridad, nivel de educación, prácticas y lugares de educación especial y lenguaje/lengua de expresión y comunicación. Para el análisis se escogieron los aportes teóricos de Bourdieu (1983, 2004, 2013) con relación a los conceptos de campo y campo científico. Entre los resultados, se destaca la relevante preocupación de las investigaciones en temas de lengua y lenguaje, así como la escuela especial como el espacio privilegiado para la escolarización de alumnos sordos y con discapacidad auditiva, aún después de la difusión de la perspectiva de inclusión escolar, lo que lleva a considerar que diferentes concepciones acerca de lo que es preferible para la escolarización de estos estudiantes, ya sea en escuelas exclusivas o en clases comunes de educación regular, disputan su legítimo reconocimiento.

Palavras clave: Educación especial; inclusión escolar; Investigación Educativa; Deficiencia

Introdução

Parte-se, neste estudo, de uma reflexão que em geral é tratada como consenso: “[...] quando nos referimos à “inclusão escolar”, estamos tratando de um único fenômeno, conhecido por todos e que possui um único significado” (Bueno, 2008, p.65)?

No Brasil, a concepção de inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino foi ganhando mais espaço nos campos educacionais, acadêmicos e políticos, a partir de meados dos anos de 1990, em decorrência das discussões em prol do direito de todos à educação, enfatizado em conferências mundiais como a de Educação para Todos (Conferência mundial de educação para todos, 1990) e a de Salamanca (Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais, 1994).

Destacam-se nessas discussões alguns desdobramentos no cenário político-educacional brasileiro, nas décadas seguintes, em que algumas dessas discussões tomam força de lei, como na Lei de Diretrizes e Bases - LDB, em 1996, que reconhece a possibilidade de os alunos com deficiência serem “preferencialmente” matriculados em classes comuns de ensino regular (Brasil, 1996).

Todavia, conforme Bueno (2011) destaca, a inserção de alunos com deficiência no ensino regular não foi um fato exclusivo a partir dos anos 2000, já que a perspectiva de inserção desses alunos na classe comum do ensino regular já era prevista na constituição do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, do Ministério da Educação e Cultura – MEC, desde 1973.

Uma referência importante da constituição do campo da Educação Especial no Brasil se dá nesse período com a criação do CENESP (1973) em uma política de promoção da integração escolar, a partir da organização do ensino especializado em classes especiais e instituições especializadas, visto como o mais adequado para o atendimento desse alunado, sobretudo, estando de acordo com os padrões vigentes desse período. Sob essa configuração é que o MEC, a partir do CENESP,

[...] impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, mas ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado. Nesse período, não se efetiva uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de “políticas especiais” para tratar da educação de estudantes com deficiência (Brasil, 2008).

Assim, as políticas de Educação Especial passam a ter outro caráter quando procuram dar maior relevo à inclusão escolar do alunado com deficiência, principalmente, quando é posto em efeito o programa “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade” (Brasil, 2003) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Embora nesse momento ainda seja possível a criação e manutenção de instituições e demais espaços especializados, juntamente são estabelecidas restrições às formas segregadas de ensino e ao atendimento filantrópico e assistencial, tão característicos da educação especial brasileira.

A contar da primeira década dos anos 2000, nas discussões acadêmico-políticas e no espaço escolar passa a permear, de maneira mais ampla, a perspectiva da construção de uma escola que eduque a partir da inserção e acolhimento das diferenças, sem deixar de garantir a aprendizagem de todos. É nesse contexto que surgem as salas de recursos multifuncionais (SRM), local principal para o atendimento educacional especializado (AEE). Assim, a implantação das SRM se deu a partir da Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 2008) e da resolução CNE/CEB n.4/2009 que estabelece as diretrizes operacionais para o AEE e SRM. Isto é, cabe às funções da Educação Especial o atendimento educacional especializado (AEE), que se refere-a:

[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. [...] Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (Brasil, 2008, p.10).

Assim, cabe a esse espaço escolar – a sala de recursos multifuncionais – um serviço especializado de natureza pedagógica, com materiais específicos e, em alguns casos, equipamentos tecnológicos, que apoiam e complementam o estudo nas classes de ensino regular. Isso exige também o trabalho colaborativo entre o(s) professor (es) do AEE e o(s) professor (es) da classe comum, essenciais para o planejamento e prática pedagógica que busque possibilitar o aprendizado de todos, evitando recair na maneira de adaptar o sujeito às práticas já instituídas.

É sob esse panorama que o objetivo deste artigo pretende, por meio de balanço tendencial abrangendo o período de 1987 a 2017, analisar as permanências e discontinuidades da produção em teses e dissertações sobre a educação de surdos e deficientes auditivos, como expressão das lutas simbólicas constituídas e travadas nesse campo de produção de conhecimento, mediante os seguintes indicadores: campo temático, tipo de escolarização, nível de ensino, práticas e lugares da educação especial e língua/linguagem de expressão e comunicação.

Isso se faz possível porque no campo de produção científica – entendido como um microcosmo com relações e propriedades revestidas de um modo particular – as influências que possibilitam seu delineamento e configurações são aquelas que o estruturam e definem o capital específico que irá regular o que é satisfatório, pertinente, e quem irá dispor de poder e autoridade. Nesse sentido, as forças que detêm o poder simbólico de instituir um discurso no campo definem-se em relação umas às outras, conforme suas posições *no* e *do* espaço, acima de tudo configurando o campo como um território de disputas. (Bourdieu, 2004, p.169)

Os estudos e teorizações de Pierre Bourdieu (1983, 2004, 2013) contribuem para a fundamentação deste trabalho, principalmente em relação aos conceitos de campo e campo científico, no sentido de compreender que nesse campo específico o que está em jogo é a disputa por uma posição que conceda a devida legitimidade como autoridade científica, mediante

capital (específico) acumulado. Desse modo, determinada posição no campo confere a alguns indivíduos a “capacidade de falar e de agir legitimamente”, sobretudo obtendo o reconhecimento de sua “capacidade técnica e poder social” (Bourdieu, 2004, 172-173)

É nesse sentido que um campo se constitui, por meio de relações objetivas nas quais se produz as crenças essenciais e pertinentes para a condição de seu funcionamento, levando a compreender que perspectivas diferentes tomam uma determinada realidade social em função da posição que ocupam no espaço, sobretudo, porque os pontos de vista decorrem do ponto do qual são tomados (Bourdieu, 2004).

Entre os balanços tendenciais na área, cabe destacar aqueles que se detiveram sobre a produção de conhecimento da educação especial (Bueno, 2004 e 2013, Botarelli, 2014, Ferrari, 2022) por meio de pesquisas de mestrado e doutorado, indicando os caminhos que essas investigações tomaram e as lutas simbólicas travadas, tomando como indicadores: a deficiência investigada, o tipo de escolarização, a orientação metodológica, a abordagem teórica da pesquisa, dentre outros dados que possibilitaram traçar o panorama investigativo da área, porém sem abranger as dimensões temporais e quantitativas do campo científico de uma área específica como se propõe neste estudo.

No intuito da realização desta investigação, foram utilizados como fonte os dados de identificação e resumo das teses e dissertações constantes no Catálogo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), compreendendo o período de 1987 a 2017, coletados em duas etapas. A primeira etapa do levantamento realizou-se no ano de 2012, abrangeu o período de 1987 a 2010 e foram utilizados seis descritores por meio da busca “por todas as palavras”, sendo estes: “surdo escola”, “surdo escolarização”, “surdo educação”, “deficiente auditivo escola”, “deficiente auditivo escolarização” e “deficiente auditivo educação”, resultando em 643 investigações sobre a educação de surdos, mediante a supressão das duplicatas. Na segunda etapa, por sua vez, o conjunto de teses e dissertações foi ampliado em 7 anos, com a utilização do operador booleano “AND” e a busca por meio dos mesmos descritores já citados, totalizando ao final 1225 teses e dissertações.

Os dados coletados foram organizados em tabelas com o auxílio do software *Sphinx IQ2*, e por meio do recorte temporal abarcado pelo balanço, aqui apresentado em três períodos subdivididos: 1987 a 1999, 2000 a 2009 e 2010 a 2017.

Assim, são analisadas as mudanças e permanências de práticas e organização escolar que são base para as discussões travadas nas pesquisas da educação especial e educação de surdos e deficientes auditivos (DAs) no período de 31 anos (1987-2017), conforme demonstram os dados organizados a seguir.

As mudanças e permanências na escolarização de surdos e deficientes auditivos

No sentido de apresentar quais as principais tendências das pesquisas sobre processos de escolarização de pessoas com deficiência auditiva e surdez, leva-se em conta os interesses científicos correlatos e a hierarquização das práticas dessa área de conhecimento. Desse modo, as temáticas focalizadas nas 1225 pesquisas selecionadas estão dispostas na tabela 1.

Tabela 1 - Distribuição das produções por campo temático, nos três períodos (1987/2017)

Campo temático \ Ano	1987/99		2000/2009		2010/2017		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Linguagem/língua	46	32,0	217	32,0	182	23,0	445	28,0
Ensino/docência	9	6,0	95	14,0	124	16,0	228	14,0
Escola	31	21,0	154	23,0	41	5,0	226	14,0
Aluno	24	16,0	90	13,0	49	6,0	163	10,0
Política	4	3,0	40	6,0	30	4,0	74	5,0
Tecnologia	9	6,0	21	3,0	25	3,0	55	3,5
Família	6	4,0	19	2,85	14	2,0	39	2,5
NE/Outros ²	16	12,0	40	6,0	319	41,0	375	23,0

² Foram selecionadas, neste momento, as temáticas com maior incidência, tendo em vista, a complexidade em analisar o rol completo de campos temáticos, quais sejam: inclusão, escrita, matemática, ensino superior, cultura/arte, clínica/terapêutica, educação especial, saúde, currículo, trabalho, aprendizagem/desempenho, tradutor/intérprete, material didático, representações (surdez), AEE, movimento social, disciplinas curriculares (física, geografia e química), relações sociais, comunidades surdas, sociedade, trajetórias, interculturalidade, livro, sala de recursos multifuncionais, implante coclear, avaliação, leitura, educação sexual, violência, educação indígena, educação em geral, Instituto Nacional de Educação de Surdos, gênero, escrita de sinais, gestão e raça.

Total	145	100	676	100	784	100	1605*	100
--------------	------------	------------	------------	------------	------------	------------	--------------	------------

Fonte: Tabela produzida pela autora a partir de levantamento no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). *O número de respostas totais é superior a 1225 devido a algumas pesquisas apresentarem a inter-relação entre duas ou mais temáticas.

Destaca-se, no primeiro período as incidências mais elevadas das temáticas voltadas a Linguagem/língua (32%), a Escola (21%) e o Aluno (16%). Enquanto, nos dois períodos posteriores o campo temático do Ensino e Docência acaba se sobressaindo, chegando a superar a segunda temática mais abordada nos últimos anos. Todavia, a preponderância do foco das investigações está no âmbito da Linguagem/língua nos três períodos destacados, totalizando 28% das pesquisas, o que equivale ao dobro das duas temáticas seguintes.

Dentre os principais campos temáticos das pesquisas que compõem o campo da educação de surdos e deficientes auditivos, três desses dizem respeito aos aspectos constituidores do processo de escolarização: 1) a escola e suas práticas; 2) o ensino e outros aspectos da docência; e 3) o aluno.

Evidencia-se relevante número de pesquisas que voltaram seu foco ao aluno, não com tamanha expressividade como em outras análises (Ferreira, 1991; Bueno, 2004 e 2013; Souza, 2018) em que a maior quantidade de produções se refere ao alunado da educação especial. De acordo com Bueno (2013), a ênfase que se tem procurado dar aos efeitos que a escolarização e socialização tem ocasionado aos sujeitos, que são a razão de ser da educação especial, explicam essa configuração.

Sobretudo, percebe-se a tendência de os estudos voltados ao aluno procurarem estabelecer a possível relação entre as condições desse alunado, a organização escolar para atender suas especificidades e a formação e atuação especializada do professor, o que parece fazer muito sentido aqui, pois o ensino/docência e a escola foram temáticas que alcançaram patamares de destaque, e se somados seus resultados (aluno; escola e ensino/docência) temos 38% dessas pesquisas. No entanto, são as discussões sobre a Linguagem/língua (sozinha) o ponto de maior preocupação para esse campo específico.

Vale ainda ressaltar que pouco se falou sobre as dimensões de gênero, raça e classe social entre as pesquisas selecionadas, tendo aparecido timidamente (conforme demonstra a nota de rodapé da tabela 1) como temática relevante de discussão quanto aos aspectos de gênero e raça, ao passo que classe social não é mencionada entre as 1225 investigações.

Embora, no horizonte crítico elucidado na Política Nacional em vigor (Brasil, 2008) tais aspectos são tratados como elementos essenciais para se entender a perspectiva de inclusão escolar proposta, sobretudo, por se considerar que a deficiência, seja ela qual for, se inter-relaciona com as dimensões de gênero, raça e classe social, mostrando-se muitas vezes combinadas ou sobrepostas de modos muito diversos.

Os dados dos tipos de educação escolar são apresentados na próxima tabela.

Tabela 2 - Distribuição das produções por tipo de escolarização, nos três períodos (1987/2017)

Tipo de escolarização \ Ano	1987/99		2000/2009		2010/2017		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Educação Regular	9	8,0	147	32,0	181	28,0	337	27,0
Educação Especial	35	30,0	74	16,0	95	15,0	204	17,0
Ambas	10	9,0	24	5,0	30	5,0	64	5,0
NE	62	53,0	214	47,0	344	53,0	620	51,0
Total	116	100	459	100	650	100	1225	100

Fonte: Tabela produzida pela autora a partir de levantamento no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Legenda: NE – Não especificado.

Pelos dados da tabela 2 constata-se que, em termos de números totais houve crescimento de produções que fazem menção ao tipo de escolarização que o estudo trata, embora a maior parte das pesquisas ainda não especifique tal aspecto no resumo, chegando a representar mais da metade dos estudos no primeiro e último período.

Observa-se, também, que as pesquisas que tratam da educação regular são quantitativamente mais incipientes do que as da educação especial, somente no primeiro período. A partir do ano 2000, nota-se incidência maior nos estudos que abordam a educação regular, o que atesta o imbricamento dos campos político e acadêmico, visto que no segundo e

terceiro período são postas a efeito políticas que privilegiam a inclusão escolar, como já citado no início do texto.

Cabe considerar que em alguns microcosmos do campo acadêmico-científico a utilização do termo educação especial acabou sendo substituída por temática específica ou pela ideia de educação inclusiva, o que acaba tendo efeito nas pesquisas mais atuais.

Sobre isso, é possível mencionar o posicionamento de Skliar (1998, p.44):

Por um lado, é possível falar de um movimento de tensão e ruptura entre a educação de surdos e a educação especial; por outro, é possível mencionar também um movimento de aproximação da educação dos surdos às discussões, aos discursos e às práticas educacionais próprias de outras linhas de estudo em educação.

Bem como, pode-se citar também o tipo de escolarização peculiar designado pelo colégio de aplicação do Instituto Nacional de Surdos – INES, qual seja:

O Colégio de Aplicação (CAp-INES) é de responsabilidade do DEBASI, e oferece atendimento a crianças, adolescentes e adultos surdos, nos seguintes segmentos: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. O CAp-INES oferece aos alunos o ensino regular uma proposta bilíngue, sendo a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) considerada a primeira língua e a língua de instrução no currículo da instituição e a Língua Portuguesa como segunda língua, nas modalidades de leitura e escrita, objetivando levar o aluno a alcançar competência comunicativa. (Brasil, INES, 2022).

Neste caso elucidado anteriormente, assim como em outras instituições especializadas pelo país, pesam reações contrárias à política de inclusão escolar (Brasil, 2008) – cuja proposta educacional está direcionada à promoção de um movimento em que todos os alunos estudem conjuntamente, na perspectiva de se reduzir a segregação escolar – no entanto, o que se tem verificado é a manutenção de escolas exclusivas para surdos e deficientes auditivos.

No que se refere à distribuição das produções por nível de ensino investigado são apresentados os seguintes resultados:

Tabela 3 - Distribuição das produções por nível de ensino, nos três períodos (1987/2017)

Nível de Ensino \ Ano	1987/1999		2000/2009		2010/2017		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Ensino Fundamental	24	64,0	119	60,0	131	41,0	274	49,0
Ensino Superior	1	3,0	27	14,0	87	27,0	115	21,0
Ensino Médio	1	3,0	31	16,0	72	22,7	104	19,0
Educação Infantil	11	30,0	19	10,0	29	9,0	59	10,8
Pós-graduação	0	-	0	-	1	0,3	1	0,2
Total*	37	100	196	100	320	100	553	100

Fonte: Tabela produzida pela autora a partir de levantamento no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). *O número de respostas totais menor deve-se a diferença de 672 pesquisas que não apresentam em seus resumos informações sobre esse dado específico.

Da tabela 3 destaca-se, na distribuição das produções, o ensino fundamental como o nível de escolarização mais investigado nos três períodos elencados, seguido do ensino superior e do ensino médio, cujos resultados demonstram a progressão crescente do interesse por esses dois níveis de ensino nos últimos 20 anos abarcados pelo estudo. A educação infantil apresenta decréscimo em relação à porcentagem de pesquisas que se voltam a essa fase inicial do contato com o espaço escolar, e na outra ponta dos níveis de ensino a pós-graduação é inexistente entre as teses e dissertações deste campo específico nos dois primeiros períodos.

Vale ressaltar que o aumento expressivo no número de trabalhos que tratam da escolarização de pessoas com deficiência nos níveis de ensino médio e superior, atingindo 22,7% e 27% no último período destacado, expressam a ampliação numérica desses espaços, tanto com a criação de 360 unidades de institutos federais e 18 universidades federais quanto com o exorbitante crescimento das instituições de ensino superior de caráter privado (Carreira, 2017). Percebe-se uma nova configuração dessas instituições com a presença e participação de estudantes com deficiência, devido também a políticas de acesso e permanência desses alunos a níveis mais elevados de ensino, como o decreto 6.949/2009, com a promulgação da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência que assegura o acesso desses indivíduos a todos os níveis de ensino, e a lei de cotas n.13.409/2016 que

estabelece a reserva de vagas em cursos técnicos de nível médio e superior nas instituições federais de ensino.

Outros aspectos são aprofundados com base nos dados da caracterização das práticas e lugares da educação especial com relação a educação de surdos e deficientes auditivos, conforme mostram as tabelas seguintes.

Tabela 4 - Distribuição das produções por tipo de práticas e lugares da Educação Especial, nos três períodos (1987/2017)

Educação Especial	Ano							
	1987/1999		2000/2009		2010/2017		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Escola especial	33	79,0	76	66,0	74	60,0	183	65,0
S R M	0	-	8	7,0	28	23,0	36	13,0
Classe especial	6	14,0	18	15,0	9	7,0	33	12,0
Serviço de Apoio	3	7,0	14	12,0	13	10,0	30	10,0
Total*	42	100	116	100	124	100	282	100

Fonte: Tabela produzida pela autora a partir de levantamento no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). *O número de respostas totais menor deve-se a diferença de 943 pesquisas que não apresentam em seus resumos informações sobre esse dado específico.

Da tabela 4 destaca-se, na distribuição das produções, a escola especial como o local com maior incidência nos três períodos. Com relação à classe especial e ao serviço de apoio, estes estão presentes nas discussões nos três períodos, com a inversão das posições no último, em que o número de produções sobre o serviço de apoio (13) acaba superando o número de pesquisas que tratam da classe especial, com 9 pesquisas.

Vale destacar que a classe especial foi o modo de escolarização de pessoas com deficiência durante os anos 1960, 70 e 80 – caracterizando-se como o espaço educacional que mais se expandiu nesse período –, abrangendo da pré-escola à quarta série (hoje refere-se ao quinto ano do ensino fundamental). A perspectiva que predominava nesse período era de convergir os esforços para diminuir ao máximo as dificuldades resultantes da deficiência, tendo como meta a ser atingida o encaminhamento para o ensino regular, previsão que raramente era

alcançada. Assim, poucos alunos realmente conseguiam atingir o patamar de prosseguir na escolarização junto com os demais alunos em sala comum do ensino regular³.

Tal configuração se altera nas décadas seguintes a partir da implementação da perspectiva de educação inclusiva via política nacional (Brasil, 2008), o que nos possibilita entender as mudanças dispostas na tabela 4 sobre os lugares da educação especial.

Há um aumento gradual das pesquisas sobre a sala de recursos multifuncionais que vai ao encontro da implementação desse espaço educacional na rede de ensino regular, no sentido de entender como está se configurando esse lugar do atendimento educacional especializado, isto é, da educação especial, mas também como parte das práticas que passam a operar na escola comum a partir da perspectiva da inclusão escolar.

Vale destacar que a incidência das produções sobre a escola especial não é por acaso, existe um forte movimento social, político e acadêmico de valorização e manutenção das escolas exclusivas para surdos; a exemplo disso é possível citar o “Movimento Surdo em favor da Educação e da Cultura Surda”, liderado e organizado por surdos sinalizadores, que teve seu início no ano de 2011 a partir das manifestações em defesa das escolas bilíngues⁴. (Barros, 2014)

Para Campello e Rezende (2014, p.73) esse processo de mobilização política em prol das escolas bilíngues se intensificou durante a Conferência Nacional da Educação (CONAE, 2010) na ocasião da elaboração do Plano Nacional de Educação, PNE. Segundo as autoras:

Os resultados dessa Conferência serviram de base para a elaboração do Plano Nacional da Educação – PNE. Este evento marcou um retrocesso na educação de surdos, a partir do momento em que a proposta dos delegados surdos presentes nesta Conferência não foi atendida. A edição 40 da Revista da Feneis, de junho a agosto de 2010, apresentou uma matéria intitulada: “Conferência Nacional de Educação rejeita a proposta que apoia a escola de surdos”.

³ Para mais informações sobre os processos de seletividade escolar nesse período, consultar Bueno (2008) e Patto (2008).

⁴ A proposta de ensino bilíngue para surdos e deficientes auditivos no Brasil é uma abordagem educacional que utiliza como meio de instrução escolar a língua brasileira de sinais – Libras e a língua portuguesa somente em sua modalidade escrita, conforme o decreto n. 5626/2005 (Brasil, 2005).

Ainda, em referência a matéria da edição 40 da Revista Feneis, uma publicação da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, as autoras destacam o relato do presidente regional:

Na opinião dos surdos usuários da Língua de Sinais sobre a conferência, a regra da maioria não se mostrou a mais democrática. Das onze propostas defendidas pelos representantes da comunidade surda, apenas três foram aprovadas. [...] Em geral, as propostas defendidas pelos representantes da comunidade surda visavam a manutenção e criação de escolas bilíngues para surdos. Segundo o delegado Neivaldo Zovico, houve um forte lobby das entidades favoráveis à escola inclusiva, perspectiva também apoiada pelo governo. Ele explica que a conferência foi dividida em seis subtemas e que as propostas sobre os surdos entraram no eixo seis “Justiça social, educação e trabalho: inclusão, diversidade e igualdade”. “Durante a fase de discussão interna ao eixo seis fizemos um acordo de que todos votaríamos a favor das propostas apresentadas pelos diferentes grupos – negros, quilombolas, Movimento dos Sem Terra, dentre outros. Partimos do princípio de que ninguém conhece melhor a realidade do que aqueles que a vivenciam”, relata o delegado, que também é professor. No momento da votação, sete propostas foram totalmente rejeitadas, três aprovadas com 50% e uma obteve 30%. Neivaldo argumenta que os dirigentes governistas manipularam o grupo. “Nas nossas costas, depois de sairmos da plenária, os participantes do eixo seis foram chamados para uma reunião com representantes do Governo Federal e de ONGs conveniadas ao Ministério da Educação (MEC). Eles os convenceram a votar contra as propostas destacadas pelo grupo de surdos, acusando nossas ideias de segregacionistas (Campello e Rezende, 2014, p.74).

Em contraposição, podemos citar a declaração da Procuradora da República no Estado de São Paulo Eugênia A. Gonzaga Fávero, em audiência pública, ocorrida no dia 03/04/2012, sobre o direito à comunicação no universo da surdez, a partir do debate impelido pela deputada Rosinha da Adefal em decorrência de sua participação nas manifestações por todo o ano de 2011, em busca da garantia da educação bilíngue para surdos:

Bem, esta, hoje, é uma ocasião histórica porque, conforme eu havia dito, eu nunca tinha visto esse espaço aberto para os surdos usuários da língua portuguesa. Creio até que a falta de recursos se deva a esta novidade. Nós estamos acostumados a ver os pleitos da comunidade surda serem sempre encabeçados principalmente pela FENEIS, que é a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, e que incentiva muito o uso da língua brasileira de sinais, dos sinais. Esse grupo de surdos está bastante organizado; então, dá a impressão de que essa é uma entidade que fala por todos os surdos, e as pessoas que não estão muito próximas dessa realidade acabam achando que para atender às pessoas com surdez o mais importante seria a língua de sinais. [...] Nós do Ministério Público estamos às voltas com a defesa da educação inclusiva e apoiamos as políticas do Ministério da Educação que dizem respeito às escolas especiais como apoio e

complemento. Ninguém quer fechar escolas especiais, como vivem dizendo em passeatas e em pronunciamentos. Somos a favor de ressignificação, de reestruturação, de haver essas estruturas todas sem se impedir o acesso ao ensino fundamental. Os pais têm a opção de colocar os seus filhos em escolas especiais; eles só não têm a opção de deixar o filho fora do ensino comum, como qualquer criança. Então, esse é um ponto que nós temos defendido, mas infelizmente essa população de alunos surdos de escolas especiais de língua de sinais vem tendo uma dificuldade muito grande de compreensão da proposta, associados a pessoas que defendem a manutenção dessas estruturas à parte. E nem entendemos exatamente o porquê dessa negação toda - eles vêm dificultando muito a implementação dessas medidas voltadas para um sistema educacional inclusivo -, porque se tivéssemos à frente dessas políticas de educação inclusiva toda a experiência, todo o cabedal que têm essas instituições especializadas, como APAEs, como FENEIS, como outras, nós teríamos uma inclusão de muita qualidade, porque estaríamos todos juntos, atrás do mesmo objetivo. Infelizmente essa população surda, principalmente a que defende intransigentemente o uso exclusivo da língua de sinais, o ensino segregado, vem dificultando muito o trabalho por esse sistema educacional inclusivo, que, nós reafirmamos sempre, não é uma ideia nossa. Não fomos nós que inventamos isso. [...] e os termos da Convenção da ONU, aprovados pelo Brasil com força de emenda constitucional, foram no sentido de que não há cumprimento do direito à educação fora de um sistema educacional inclusivo. Então, nós realmente louvamos mais esta iniciativa. É importante saber que a população surda tem outras vozes, e acho que seus pleitos têm de ser ouvidos e levados adiante, porque eles são muito importantes, não só para a população surda, mas também para a comunidade em geral, que pode beneficiar-se (São Paulo, 2012).

Evidencia-se, portanto, certa tensão entre a defesa da manutenção das escolas bilíngues exclusivas para surdos e a perspectiva adotada pelo ministério da educação e por outros profissionais da educação em defesa da educação inclusiva. No entanto, na direção de buscar entender com maior precisão sobre o que narram quando se referem a educação bilíngue aprofundaremos a análise em dois pontos: 1) Sobre qual tipo de escolarização as produções narram a proposta de ensino bilíngue; 2) Sobre quais práticas e lugares da Educação Especial relaciona-se a proposta de ensino bilíngue.

A tabela a seguir apresenta o primeiro ponto de discussão.

Tabela 5 - Distribuição das produções por linguagem/língua e tipo de escolarização.

L./língua Escolarização	Libras		Escrita		Oral		Bilíngue		Outras		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N*	%	N	%
Ed. Regular	120	58,0	52	53,0	23	60,0	10	30,0	8	53,0	123	55,0
Ed. Especial	69	33,0	35	36,0	9	24,0	19	58,0	6	40,0	138	35,0
Ambas	16	9,0	11	11,0	6	16,0	4	12,0	1	7,0	38	10,0
Total**	205	100	98	100	38	100	33	100	15	100	389	100

Fonte: Tabela produzida pela autora a partir de levantamento no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). *Outras variações corresponde a língua de sinais em geral, linguagem gestual e língua de sinais americana. **O número de respostas totais menor está relacionado aos dois aspectos que estão sendo analisados: Linguagem/língua e tipo de escolarização, a diferença de 836 pesquisas que não apresentam dados em pelo menos um desses dois pontos.

Como pode ser observado na tabela acima, mais da metade das produções (58%) que mencionam o ensino bilíngue se referem também à educação especial, embora, seja relevante mencionar que, conforme o conjunto dessas pesquisas, o ensino bilíngue está inserido nos dois contextos, sendo citado quando se referem à educação regular ou educação especial, separadamente. Isso porque somente 12% das pesquisas que fazem menção a essa proposta de ensino acabam tratando dos dois contextos escolares, reforçando assim a existência de perspectivas acadêmico-políticas distintas.

Para além disso, esses dados fornecem indícios das inquietações tratadas por diferentes grupos de pesquisadores, cujas dissonâncias expressam as disputas que estão em jogo nesse campo de produção de conhecimento, seja em relação ao tipo de escolarização mais adequado para esses estudantes ou o modo de comunicação em que o ensino se dará. Sobretudo, são “visões tomadas a partir de um ponto, isto é, a partir de uma determinada posição no espaço social”, retraduzidas em posicionamento a favor ou contra determinado aspecto ou termo a ser utilizado (Bourdieu, 1983, p.157).

A exemplo da propagação da proposta de ensino bilíngue estar atrelada, com maior relevância, a determinado lócus da educação especial, citaremos novamente o colégio de aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (Cap - INES) que desde o ano de 1997 busca implementar, a partir de seu plano político pedagógico, uma proposta de educação

bilíngue, após a intensa mobilização de agentes escolares do colégio que reivindicaram a ruptura dos preceitos da instituição com a visão da surdez como uma deficiência e com os fundamentos da filosofia oralista (Freitas, 2019, 2012).

Assim, os dados da tabela a seguir apresentam mais detalhadamente as práticas e lugares da educação especial.

Tabela 6 - Distribuição das produções por Linguagem/Língua e práticas e lugares da Educação Especial

Ed. Especial	L/Língua		Libras		Escrita		Bilíngue		Oral		Outras		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N*	%	N	%
Escola especial	64	66,0	36	67,0	17	73,0	11	69,0	4	66,0	132	67,0		
Classe especial	16	16,0	9	17,0	2	9,0	4	25,0	0	-	31	16,0		
Serviço de Apoio	6	6,0	4	7,0	2	9,0	1	6,0	1	17,0	14	7,0		
S R M	11	12,0	5	9,0	2	9,0	0	-	1	17,0	19	10,0		
Total**	97	100	54	100	23	100	16	100	6	100	196	100		

Fonte: Tabela produzida pela autora a partir de levantamento no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). *Outras variações corresponde a língua de sinais em geral, linguagem gestual e língua de sinais americana. **O número de respostas totais menor está relacionado aos dois aspectos que estão sendo analisados: Linguagem/língua e Educação Especial, a diferença de 1.029 pesquisas que não apresentam dados em pelo menos um desses dois pontos.

Fica evidente a grande concentração das produções que se referem a escola especial ao abordarem também discussões sobre a linguagem e língua utilizadas no processo educacional, tanto em relação a Libras, a língua portuguesa escrita, a língua portuguesa oral, e especialmente, em relação à proposta bilíngue, chegando a 73% das produções, o que no caso envolve juntamente o uso da Libras e da língua portuguesa escrita. Nota-se, portanto, que, ao investigarem em suas pesquisas o ensino bilíngue, utilizam a escola especial como espaço escolar privilegiado nessa discussão.

Com os dados apresentados na tabela, nota-se que a língua brasileira de sinais e a língua escrita são os modos de comunicação pesquisados e utilizados irrestritamente em distintos espaços educacionais, seja na classe especial, escola especial, serviço de apoio e na sala de recursos multifuncionais.

Percebe-se, entre parte dos estudos da educação de pessoas surdas, uma grande preocupação em atribuir à oralização ou língua oral a imposição da opressão vivida por esses sujeitos (Skliar, 1997). No entanto, os dados apresentados acima corroboram para a ideia de que esse é um debate que passou ao largo das investigações de mestrado e doutorado que tomaram como objeto de estudo a educação de surdos, pois em 31 anos de produções de teses e dissertações nessa área somente 8,5% dessas mencionam a língua portuguesa oral, perfazendo assim a publicação de uma pesquisa a cada dois anos. Já as produções que se dedicaram à Libras e língua escrita abrangeram debate muito mais amplo em número de pesquisas, representando 49,5% e 27,5% respectivamente, ou melhor, de duas a três obras publicadas anualmente.

Muito provavelmente as pesquisas que tratam da língua portuguesa oral para surdos e deficientes auditivos estejam abarcadas em outros espaços de pesquisa acadêmica, como o da fonoaudiologia. Sobretudo, os achados reforçam a posição de pesquisadores, como Soares (1996) e Bueno e Ferrari (2013) sobre a imposição da abordagem oralista à população surda não ter se configurado na prática, da forma como o discurso sobre sua prevalência nas instituições escolares acabou sendo disseminado.

Considerações finais

Os achados apresentados e submetidos à análise sobre as tendências acadêmicas no campo da educação de pessoas com deficiência auditiva e surdez produzidos, por meio de coleta e organização de dados sobre as teses e dissertações publicadas entre os anos de 1987 e 2017, possibilitaram traçar certo panorama sobre algumas permanências e discontinuidades que permeiam as pesquisas sobre a escolarização desses estudantes e as tensões que configuram os debates da área.

A título de conclusão, cabe destacar conforme disposição das temáticas mais abordadas por esse campo específico a marcante preocupação dessas investigações nas questões da língua e linguagem, enquanto em outros levantamentos que tratam da educação especial, de modo geral, prevalecem as inquietações centradas no alunado. Tal particularidade se justifica, por um lado, por se tratar de estudantes com deficiência auditiva e surdez, o que é historicamente

característico desse campo discutir os aspectos da comunicação e expressão desses indivíduos, por outro pela significativa aderência dessas pesquisas à programas de pós-graduação das áreas de letras, linguística e linguagem, conforme indica Ferrari (2022), podendo também estar relacionado à investigações a respeito da língua brasileira de sinais, reconhecida oficialmente a partir da lei 10.436 de 2002 (Brasil, 2002).

Com relação ao tipo de escolarização, foi possível constatar que a educação regular está relacionada à escolarização de surdos e deficientes auditivos por todo o período levantado (1987-2017), reforçando assim o entendimento de Bueno (2011) sobre a presença de alunos com deficiência em ensino regular já existir muito antes da disseminação da perspectiva inclusiva, entretanto, tornando-se mais evidente a partir dos anos 2000, quando são postas a efeito as políticas de inclusão escolar, gerando certa tensão na área, principalmente, entre aqueles que se posicionam a favor de escolas exclusivas para surdos no desenvolvimento de uma proposta de ensino bilíngue. Percebe-se nesse contexto que o termo “educação especial” passa a ser menos utilizado entre as pesquisas mais atuais (conforme a tabela 2), mas a “escola especial” se mantém como espaço privilegiado nas investigações sobre a escolarização desses sujeitos, especialmente quando se referem à proposta de ensino bilíngue.

Fica claro, conforme o questionamento inicial, que a perspectiva de inclusão escolar no âmbito da educação das pessoas com surdez e deficiência auditiva não está sendo tratada por um único significado, mas há modos distintos de se entender o que é preferível para a escolarização desses estudantes, seja por meio de escolas exclusivas, seja em classes comuns do ensino regular contando com a complementariedade/suplementariedade da SRM, os quais pleiteiam o seu legítimo reconhecimento. Tal aspecto fica ainda mais evidente quando o Instituto Nacional de Educação de Surdos, em conformidade com a Portaria 323, de 08 de abril de 2009 (Brasil, 2009) expõe seu compromisso com a inclusão escolar em níveis de graduação e pós-graduação, mantendo-se como uma instituição exclusiva para surdos em nível de ensino básico, oferecendo ensino regular em uma proposta bilíngue.

Nos termos de Bourdieu,

Dizer que o campo é um lugar de lutas não é simplesmente romper com a imagem irenista da “comunidade científica” [...]. Não é simplesmente romper com a ideia de “reino dos fins” que conheceria apenas as leis da concorrência pura e perfeita das ideias, infalivelmente recortada pela força intrínseca da ideia verdadeira. É também recordar que o funcionamento do campo científico *produz e supõe uma forma específica de interesse*, pois as práticas científicas aparecem “desinteressadas” apenas quando referidas a interesses diferentes, produzidos e exigidos por outros campos (Ortiz, 2013, p.113 grifos do autor).

Por fim, o presente trabalho pretendeu oferecer dados sobre o campo de produção de conhecimento sobre a educação de pessoas com deficiência auditiva e surdez que instigam outras reflexões e complementariedades. Sobretudo, o panorama analisado procura contribuir para o desenvolvimento das pesquisas nesse campo.

Referências

- Barros, E. M. (2014). Mobilizações políticas e o movimento surdo: sobre os (novos) arranjos das ações coletivas contemporâneas. In: *29ª Reunião Brasileira de Antropologia*, Natal/RN.
- Botarelli, G. I. B. (2014). *O ensino-aprendizagem do português escrito para surdos em pesquisas: análise de resumos acadêmicos (1987-2010)* (Dissertação de Mestrado). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Bourdieu, P. (1983). *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero. p. 89-94.
- Bourdieu, P. (2004). *Coisas ditas*. (C. R. da Silveira, & D. M. Pegorim, Trad.). São Paulo: Brasiliense.
- Bourdieu, P. (2013). O campo científico. In: *Pierre Bourdieu: sociologia*. Org. por Ricardo Ortiz. São Paulo, Ática, p. 122-155.
- Bueno, J. G. S. (2004). O aluno como foco de investigações sobre a escola: tendências das dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em educação - 1981/1998. In: *Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*, 12, 2004, Anais. Curitiba: ENDIPE, 1 CD-ROM.
- Bueno, J. G. S. (2008). A pesquisa educacional e a transformação das práticas escolares. In: *Inclusão escolar e educação especial: teoria e prática na diversidade*. Claudia Dechichi, Lázara Cristina da Silva e colaboradores. - Uberlândia: EDUFU.
- Bueno, J. G. S. (2013). A Produção discente do PEPG em Educação: História, Política, Sociedade (PUC/SP) no campo dos processos de escolarização, desigualdades sociais e deficiência (2004/2009). In: *Políticas públicas, escolarização de alunos com deficiência e*

- a pesquisa educacional*/ Org. Silvia Márcia Ferreira Meletti, José Geraldo Silveira Bueno. 1. ed. p. 119-138, Araraquara, SP: Junqueira & Marin.
- Bueno, J. G. S, & Ferrari, C. C. (2013) Contrapontos socioeducacionais da surdez: para além da marca da deficiência. *Cadernos tramas da memória*, Fortaleza, V. 1, n. 3, p. 41-73.
- Brasil. (1996). *Lei n.9.394*, de 20 de dezembro de 1996 - LDB. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 20 de setembro de 2022.
- Brasil. (2002). *Lei n.10.436*, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 20 de setembro de 2022.
- Brasil. (2005). *Decreto 5.626*, 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-publicacaooriginal-39399-pe.html>>. Acesso em: 20 de setembro de 2022.
- Brasil. (2009). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. *Resolução n.4*, de 2 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica. Brasília. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2019.
- Brasil. (2008). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2019.
- Brasil. (2003). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*. Brasília. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em 10 de fevereiro de 2019.
- Brasil. (2022) Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. *Apresentação do DEBASI*. Disponível em: <https://www.gov.br/ines/pt-br/educacao-basica/sobre-o-debasi/sobre-o-debasi>. Acesso em: 20 de setembro de 2022.
- Campello, A.R, & Rezende, P.L.F. (2014). Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. *Educar em Revista*. Curitiba, Edição Especial, n.2, p.71-92.
- Carreira, D. (2017). *Igualdade e Diferenças nas Políticas Educacionais*: a agenda das diversidades nos governos Lula e Dilma. Ação Educativa.
- Conferência mundial de educação para todos. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. Jomtien: UNESCO, 1990.

- Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais. *Declaração de Salamanca*. Salamanca: UNESCO, 1994.
- Ferrari, C.C. (2022). Panorama das hierarquias no campo da educação de deficientes auditivos e surdos no período de 1987-2017. *PragMATIZES - Revista Latino-Americana De Estudos Em Cultura*, n.12, 641-662.
- Ferreira, J. R. (1991). Pesquisa no contexto da política em Educação Especial. In: *Seminário Brasileiro de Pesquisa em Educação Especial*, 2, 1991, Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro: UERJ, v. 1, p. 8-11.
- Ferreira, J.R., & Bueno, J.G.S. (2011). Os 20 anos do GT Educação Especial: gênese, trajetória e consolidação. *Revista Brasileira de Educação Especial*, vol.17, n. Especial 1.
- Freitas, G. M. (2019). Os Cursos de Formação/Especialização de Professores de Deficientes Auditivos, no Brasil e em Portugal (1950-1980). *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Bauru, v.25, n.2, p.267-282.
- Patto, M.H.S. (2008). Políticas atuais de inclusão escolar: reflexão a partir de um recorte conceitual. In: *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Orgs. José Geraldo Silveira Bueno, Geovana Mendonça Lunardi Mendes, Roseli Albino dos Santos. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES.
- São Paulo. (2012). Câmara dos Deputados. *O direito à comunicação no universo da surdez, bem como das soluções em acessibilidade necessárias à plena inclusão social da pessoa com deficiência auditiva usuária da Língua Portuguesa*. Sessão: 0252/12, Seguridade social e família. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/internet/SEGURIDADE%20SOCIAL%20E%20FAM%C3%8DIA&txFaseSessao=Audi>.
- Skliar, C. B. (1997). Abordagens Socioantropológicas em Educação Especial. In: Skliar, C. B. (Org.). *Educação & Exclusão*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, v.1, p.153-169.
- Skliar, C. B. (1998). Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: Skliar, C. B. (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, p. 29-50.
- Soares, M. A. L. (1996). *O oralismo como método pedagógico: Contribuição ao estudo da história da educação do surdo no Brasil* (Tese Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Souza, S. B de. (2018). *Excepcionalidade, deficiência ou necessidades educacionais especiais: o aluno como constituinte do campo da educação especial* (Tese de Doutorado). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Ortiz, R. (2013). *A sociologia de Pierre Bourdieu*. Renato Ortiz (org.). São Paulo: Olho D'Água, p.112-143.

Recebido: 21/12/2022

Aceito: 10/03/2023

Publicado: 30/06/2024

NOTA:

A autora foi responsável pela concepção do artigo, pela análise e interpretação dos dados, pela redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e, ainda, pela aprovação da versão final publicada.