

Por uma pedagogia decolonial Surda: o sinalizar do outro nos preceitos de Enrique Dussel

For a decolonial Deaf pedagogy: the signaling of the other in the precepts of Enrique Dussel

Waldma Maíra Meneses de Oliveira
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Cametá-PA-Brasil

Resumo

Apresenta-se um recorte de uma tese para ilustrar o pensamento decolonial de Enrique Dussel, pelo conceito de exterioridade, ou seja, a partir da vítima enquanto sujeito ético que se revela e que permanece livre em seu ser distinto. O objetivo geral deste artigo é anunciar a proposição de uma pedagogia decolonial surda por meio das narrativas de vida de 04 (quatro) sujeitos surdos da Amazônia tocantina. Desenvolveu-se uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, e utilizou-se um roteiro de entrevista semiestruturada. A pedagogia decolonial surda apresentou-se enquanto uma educação decolonial e intercultural, que necessita valorizar as múltiplas identidades, os territórios, a cultura, a língua e a articulação com os movimentos sociais surdos para promover uma educação bilíngue, possuidora de sentido e significado para homens e mulheres surdas da/na Amazônia tocantina.

Palavras-chave: Decolonialidade; Enrique Dussel; Pedagogia decolonial surda.

Abstract

An excerpt from a thesis is presented to illustrate Enrique Dussel's decolonial thought, through the concept of exteriority, that is, from the victim as an ethical subject who reveals himself and who remains free in their distinct being. The general objective of this article is to announce the proposition of a deaf decolonial pedagogy, through the life narratives of 04 (four) deaf subjects from the Tocantins Amazon. A field research was developed, with a qualitative approach, using a semi-structured interview script. Deaf decolonial pedagogy presented itself as a decolonial and intercultural education, which needs to value multiple identities, territories, culture, language and articulation with deaf social movements to promote bilingual education, possessing meaning and meaning for deaf men and women from/in the Tocantins Amazon.

Keywords: Decoloniality; Enrique Dussel; Deaf decolonial pedagogy.

Sinalização inicial

O filósofo latino-americano Enrique Dussel apresenta em sua obra a vítimaⁱ como fio condutor da filosofia e da ética da libertação. Dussel (2000) assinala que a invenção do outro foi fabricada pela negação desse como outro no decorrer da história. A modernidade, segundo o autor, constitui-se a partir da conquista e da opressão dos povos por parte das classes dominantes europeias mediante o contato com a Américaⁱⁱ. Nesse sentido, pra Oliveira (2021, p. 25): “a modernidade foi inventada a partir da violência colonial [...] conquistada a América, as classes dominantes europeias inventaram que somente sua razão era universal, negando a razão do outro não europeu”.

A modernidade foi um processo civilizador exercido pela violência, pela negação e encobrimento do Outro (Dussel, 1993). O sistema de domínio instaurou a construção da diferença no solo da superioridade europeia associada à experiência colonial, desconsiderando e invalidando a história, o conhecimento, a religiosidade dos colonizados, bárbaros e não civilizados. Desse modo, o colonizador desempenhava a “missão” de resgatar, conduzir e civilizar o colonizado, sendo aceito todos os atos de barbárie pelo bem maior da civilização.

A violência é atribuída como meio para alcançar a civilização. Nesse sentido, destaca-se que a modernidade é desempenhada pela faceta da colonialidade engendrando um mito. “O mito da modernidade é uma gigantesca inversão: a vítima inocente é transformada em culpada, o vitimário culpado é considerado inocente” (Dussel, 1993, p. 79). Tem-se as seguintes caracterizações:

1. A civilização moderna autodescreve-se como mais desenvolvida e superior (o que significa sustentar inconscientemente uma posição eurocêntrica).
2. A superioridade obriga a desenvolver os mais primitivos, bárbaros, rudes, como exigência moral.
3. O caminho de tal processo educativo de desenvolvimento deve ser aquele seguido pela Europa (é, de fato, um desenvolvimento unilinear e à europeia o que determina, novamente de modo inconsciente, a “falácia desenvolvimentista”).
4. Como o bárbaro se opõe ao processo civilizador, a práxis moderna deve exercer em último caso a violência, se necessário for, para destruir os obstáculos dessa modernização (a guerra justa colonial).
5. Esta dominação produz vítimas (de muitas e variadas maneiras), violência que é interpretada como um ato inevitável, e com o sentido quase-ritual de sacrifício; o herói civilizador reveste a suas próprias vítimas da condição de serem holocaustos de um sacrifício salvador (o índio colonizado, o escravo africano, a mulher, a destruição ecológica, etcétera).
6. Para o moderno, o bárbaro tem uma “culpa” (por opor-se ao processo civilizador) que permite à “Modernidade” apresentar-se não apenas como inocente, mas como “emancipadora” dessa “culpa” de suas próprias vítimas.
7. Por último, e pelo caráter “civilizatório” da “Modernidade”, interpretam-se como inevitáveis os sofrimentos ou sacrifícios (os custos) da “modernização” dos outros povos “atrasados” (imaturos), das outras raças escravizáveis, do outro sexo por ser frágil, etcetera (Dussel, 2005, p. 30).

O mito da modernidade legitima a ação devastadora dos colonizadores com os diversos povos, por ancorar a lógica da superioridade eurocêntrica a qual pela retórica salvacionista deveria conduzir os bárbaros à civilização e pela falácia desenvolvimentista e pela guerra justa colonial possibilitaria a destruição dos obstáculos da modernização.

[...] o mundo periférico colonial, o índio sacrificado, o negro escravizado, a mulher oprimida, a criança e a cultura popular alienadas, etc. (as “vítimas” da “Modernidade”) como vítimas de um ato irracional (como contradição do ideal racional da própria “Modernidade” (Dussel, 2005, p. 30).

O ato predatório do colonizador presente produz uma ação proibitiva no colonizado de Ser e a proibição revela-se no seu encobrimento e na invasão cultural. Nesse sentido, Dussel (1993, p. 35) aborda que: “A América não é descoberta como algo que resiste distinta, como o Outro, mas como a matéria onde é projetado o ‘si-mesmo’. Então não é o ‘aparecimento do Outro’, mas a projeção do si-mesmo: o encobrimento”.

Percebe-se, então, uma visão maniqueísta ao conceber a realidade sob um ponto de vista dualista, com dois polos opostos: Ser e o Não-Ser (Dussel, 2000). Tal concepção tem fundamentação no discurso colonial, pois a modernidade inventou e serviu dessa lógica binária ao tratar os polos antagônicos como uma hierarquização, sempre instaurando o privilégio ao seu lado e secundarizando, ridicularizando e subalternizando o outro que está do outro lado da linha.

Segundo Oliveira (2023) a modernidade incidiu, violou e oprimiu os corpos não somente dos povos do campo, das águas, das florestas, dos quilombos, dos povos originários, de homens e mulheres pretas cis e trans, dos indivíduos pertencentes à comunidade LBGTQIAP+, das mulheres, mas também das Pessoas com Deficiência.

As Pessoas com Deficiênciaⁱⁱⁱ, dentre elas as pessoas surdas^{iv}, estão presentes dentro do polo do Não-ser, uma vez que seus corpos não apresentam e nem se encaixam no padrão dos corpos perfeitos, o que acarreta uma identidade fragmentada, ou seja, um corpo pela metade, isto é, um corpo incompleto. Nesse debate, a modernidade trabalha a lógica colonial nas mentes, nos corpos, na língua padrão dominante, na subjetividade do outro negado, havendo uma negação e uma invisibilidade em seus processos formativos, educativos e culturais.

Faz-se necessário pensar o outro pela diferença e não pela igualdade, rompendo com o colonialismo/eurocentrismo que criou uma referência, isso é, um padrão a ser seguido e a partir dele se pensou o outro. Dussel (2005) afirma-se em um campo decolonial ao pensar o outro pelo outro.

Oliveira (2005) explica que por meio da compreensão do Outro como alteridade, o filósofo Enrique Dussel refuta o conceito de diferença que tem por base o princípio de

Por uma pedagogia decolonial Surda: o sinalizar do outro nos preceitos de Enrique Dussel

identidade, cujo referencial é o dado pelo sistema, isto é, quando o Ser é a referência ao Não-Ser. Dussel (1980, p. 49) estabelece o conceito de “diversidade distinta”, baseada na relação distinção-convergência de alteridade.

O ser humano distinto por sua constituição real como coisa eventual ou livre, converge, se reúne, se aproxima de outros homens [...] O outro é alteridade de todo sistema possível, além do ‘mesmo’ que a totalidade sempre é [...] O outro se revela realmente como outro, em toda a acuidade de sua exterioridade, quando irrompe como o mais extremamente distinto, como o não habitual ou cotidiano, como o extraordinário, o enorme (fora da norma), como o pobre, o oprimido.

Assim, a exclusão social:

[...] se constitui num problema ético e político, o que implica, a partir do olhar de Dussel, não apenas reconhecer a existência de vítimas ou de oprimidos ou de abstrair conceitos e valores que reforçam a solidariedade, a justiça social, os direitos humanos, mas há necessidade de se problematizar as causas da exclusão a partir do reconhecimento do outro não só como excluído, mas também como sujeito, assumindo-se um compromisso ético com o outro, denunciando a exclusão e se apontando perspectivas de mudança (Oliveira; Dias, 2012, p. 102).

Reconhecer a alteridade da pessoa com deficiência parte do pressuposto de uma pedagogia anticapacitista, aceitá-la não somente como excluída por uma sociedade a qual busca o padrão da normalização, mas também como sujeito de sua própria história social e cultural. Dessa maneira, quando eu aceito o outro eu o aceito com todas suas particularidades, peculiaridades e individualidades, tendo sob ele o olhar da “[...] diferença dentro da diferença, uma visão mais complexa do diferente, para além do paradigma da diversidade” (Fleuri, 2006, p. 495).

Este artigo visa contribuir, a luz do pensamento de Enrique Dussel, com o resgate da humanidade negada, anunciando o Outro a partir de sua própria narrativa. Para tanto, o objetivo geral deste artigo é anunciar a proposição de uma pedagogia decolonial surda, por meio das narrativas de vida de 04 (quatro) sujeitos surdos da Amazônia tocantina.

Metodologia Sinalizada

O estudo caracterizou-se enquanto uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa, utilizando-se de um roteiro de entrevista semiestruturada, com foco teórico das narrativas de vida e da técnica da elaboração do desenho, descritas no Círculo Dialógico Cultural (CDC)^v, com base em (Oliveira, 2023).

Os participantes da pesquisa são 04 (quatro) sujeitos surdos tendo o lócus de investigação 03 (três) municípios da Amazônia Tocantina, a saber: Cametá, Igarapé-Miri e Oeiras do Pará, conforme o quadro a seguir:

Quadro 1 – Perfil dos participantes sinalizadores

Nome fictício	Idade	Sexo	Escolaridade	Município	Libras	Trabalham
Nelson	25	Masculino	Ensino superior incompleto	Cametá	Fluente em Libras	Sim
Patrícia	21	Feminino	Ensino superior incompleto	Igarapé-Miri	Fluente em Libras	Sim
Shirley	23	Feminino	Ensino superior incompleto	Igarapé-Miri	Fluente em Libras	Sim
Gladis	33	Feminino	Ensino médio completo	Oeiras do Pará	Fluente em Libras	Não

Fonte: Elaboração própria, 2023.

Os critérios éticos foram respeitados nesta pesquisa^{vi} e aos sujeitos Surdos solicitou-se a confirmação e assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido. Na análise dos dados trabalhou-se com a análise de conteúdo (Bardin, 2010).

Por uma pedagogia decolonial surda

Quando a vítima percebe as amarras da opressão da modernidade/colonialidades ele denuncia seu processo de desumanização (Não-Ser) e anuncia a recuperação da sua humanidade roubada, ou seja, o anúncio de sua humanização (Ser). Somando-se a isso, problematiza-se que “[...] descobrir-se oprimido só começa a ser processo de libertação quando esse descobrir-se oprimido se transforma em compromisso histórico (Dussel, 2000, p. 441). Compromisso histórico, ético e existencial como as nossas diferenças e no reconhecimento da assunção de nossa identidade.

Assim, pensar no outro é remover raízes internas do individualismo e egocentrismo. É olhar o outro como complemento do seu-eu. É se fazer sujeito na presença autêntica, recíproca e dialógica com outro. Assim, o *quefazer* deve ser pautado em uma perspectiva ética.

A vida como princípio ético fundamenta-se como algo inerente ao existir de homens e mulheres no e com o mundo, tendo a responsabilidade ética como uma matriz no seu mover e na intervenção no mundo. Ter uma postura ética ao outro significa não invadir sua cultura, não castrar sua vocação ontológica de *Ser mais* e não manipular e dominar o outro. Olhar o outro pelo prisma da diferença linguística, identitária e cultural se torna uma ação marcada pela alteridade, isto é, pelo reconhecimento da singularidade existencial de cada sujeito (Oliveira, 2023).

Nesse sentido, Dussel (2005, p. 31) retrata que quando eticamente se descobre a dignidade do Outro (da outra cultura, do outro sexo e gênero etc.), “quando se declara

inocente a vítima pela afirmação de sua Alteridade como Identidade na Exterioridade como pessoas que foram negadas pela Modernidade”, vivencia-se um giro decolonial.

Dias e Abreu (2022, p. 203) apontam que a filosofia da libertação se constitui em uma gênese de pedagogias decoloniais, com base analítica na pedagógica^{vii} de Enrique Dussel. O filósofo latinoamericano descreve em sua obra duas pedagógicas: “uma ligada ao paradigma moderno-colonial, denominada de pedagógica moderna e há outra que provém do povo, da cultura popular e suas experiências de luta e resistência, chamada de pedagógica latinoamericana ou pedagógica da libertação”.

Este artigo busca elucidar a pedagógica decolonial de um grupo vitimado, comunidade surda da Amazônia tocantina, para apresentar uma práxis insurgente, subversiva e decolonial. Desse modo, a pedagogia decolonial surda é uma práxis de resistência humana contra a colonialidade/modernidade, na qual engaja-se através da sinalização de mulheres surdas e um homem surdo em uma dimensão ético-político direcionada a favor das vítimas, sendo tida e analisada como uma pedagógica decolonial, em consonância aos escritos de Dussel (1980, 2000).

Uma pedagogia decolonial é construída a partir da luta de homens, mulheres e de grupos subalternos que vivenciam processos de opressão dentro do sistema moderno/colonial e que apresentam modos outros de cultura, de identidade e de educação desviante desse padrão. Isso constitui um novo horizonte de ser, estar, ensinar e aprender com o outro e com o mundo.

Assim, a imposição eurocêntrica de uma cultura superior, de uma identidade padrão e de uma educação hegemônica é criticada e combatida em prol do respeito ao modo de vida, das múltiplas identidades e das diversas formas de pensar, viver e tratar a educação. Para tanto, “[...] a pedagogia decolonial não pode esperar que a Europa conte sua história. Ao contrário, ela deve elaborar sua própria genealogia, recuperando estas ‘outras histórias’ silenciadas” (Mota Neto, 2016, p. 348).

Ao longo da história do sujeito surdo, as práticas corretivas em busca de um corpo padrão e na média centralizavam uma educação medicalizada, com o foco na cura da surdez. Tais práticas condicionaram colonialidades que atravessaram esses corpos, como: a colonialidade do corpo normativo e a colonialidade monolíngue. A surdez passou a ter uma discussão em termos culturais e educacionais somente no final do século XVIII, superando o

olhar terapêutico-clínico e apresentando a Libras como um traço cultural das pessoas surdas (Lopes, 2007).

Nesse contexto, ser surdo apresentou-se na diferença linguística, o que favoreceu o combate à opressão capacitista, ouvintista e hegemônica e a formação de comunidades, movimentos sociais, associações de surdos para o desenvolvimento da subjetividade e das identidades no campo da singularidade e da alteridade.

As comunidades foram se constituindo em torno da surdez e da língua de sinais, o que favoreceu olhares e narrativas outras sobre a pessoa surda, além da possibilidade de narrarem sua própria história. Para I. A. Oliveira (2015, p. 47), “o ser humano é intelectual, é filosófico por participar de uma concepção de mundo [...]. [...] a formação do pensamento humano é coletiva e cultural”.

Cada sujeito conta sua história a partir de sua realidade, das suas relações e do construto de suas identidades. Assume-se enquanto sujeito de sua vida em comunhão com o outro, ou seja, é tido como sujeito da práxis e, portanto, começa a desenvolver práticas outras, que favoreçam o desenvolvimento de um mundo mais ético, solidário e inclusivo. Desse modo, entende-se que “[...] o sujeito da práxis de libertação é o sujeito vivo, necessitado, natural e por isso cultural, em último termo a vítima, a comunidade das vítimas e os co-responsavelmente articulados a ela” (Dussel, 1980 p. 530)

Portanto cada sujeito, então, insurge de modo diferente a partir de sua cultura, de seu território e de sua história de vida em relação e em comunhão com o outro. A insurgência, assim, traduz a insatisfação do sujeito pertencente a um grupo social com a realidade e as práticas colonialistas que o atravessam. Nessa perspectiva, a insurgência é tratada, conforme Streck (2006, p. 108), “[...] no sentido de recuperar ou criar a possibilidade de dizer a sua palavra, de fazer com que a revolta e a indignação contra condições opressivas sejam transformadas em uma força potencializadora de mudança”.

A comunidade surda ancorou essa insurgência no combate ao ouvintismo e ao oralismo. O insurgir no campo decolonial da surdez geraria o surdir. O surdir é a revolta do sujeito surdo contra o poder do capacitismo, do ouvintismo e das colonialidades do corpo normativo e do monolíngue. Expressa as atitudes e a identidade desse sujeito em desacordo e em oposição a essas práticas opressivas normativas, eurocêntricas e hegemônicas, visando à transformação ou à derrubada da ordem estabelecida pela modernidade/colonialidade. O

objetivo é o anúncio da integralidade do ser surdo e de pedagogias decoloniais surdas a partir da construção do grupo subalternizado, isso é, a comunidade surda.

O ato de surdir apresenta atitudes decoloniais que denotam práticas subversivas e transgressoras da colonialidade do ser surdo. As marcas de resistências presentes no construto das integralidades de Gladis, Nelson, Patrícia e Shirley denunciam as formas de opressão na colonialidade, que atravessaram seus corpos e anunciam identidades outras e a construção de uma possível pedagogia decolonial surda, isto é, “[...] pedagogias que estimulam novas formas de ação política, insurgência e rebeldia, ao mesmo tempo que constroem alianças, esperanças e visões “outras” (Walsh, 2009, p. 38).

A partir da narrativa dos entrevistados desta investigação, propõem-se seus olhares para a formulação de uma pedagogia decolonial surda no contexto da Amazônia tocantina, articulada aos movimentos sociais surdos e à associação de surdos de que participam. Desse modo, infere-se que “[...] os movimentos sociais ensinam que o conhecimento produtivo do ponto de vista social e humano tem como referência a experiência do sujeito” (Streck, 2006, p. 108).

Com base no autor, a experiência do sujeito indica a proposição de uma pedagogia decolonial surda a partir de suas experiências subjetivas, relacionais, culturais e territoriais, o que destaca os entrevistados dentro do contexto no qual estão inseridos, evidenciando sua relevância e sua validade. Nesse contexto, entende-se a pedagogia decolonial surda como práxis pedagógica decolonial dusseliana, que materializa uma atitude ético-político, ao acolher o “outro” em sua alteridade, linguística, cultural e territorial.

A pedagogia decolonial surda, proposta pelos entrevistados, foi sendo construída organicamente por meio de suas narrativas de vida no combate às opressões. O primeiro passo da pedagógica decolonial dusseliana é o reconhecimento da alteridade negada, nesse contexto ela adveio dos atravessamentos das diversas formas de opressão presente na modernidade/colonialidade (Não-ser) e na sinalização de suas identidades, como outro na alteridade, no campo da singularidade e da integralidade (anúncio da humanização do ser).

Assim, apresentou-se enquanto uma educação decolonial e intercultural que necessita valorizar as múltiplas identidades, os territórios, a cultura, a língua e a articulação com os movimentos sociais surdos para promover uma educação bilíngue, possuidora de sentido e significado para homens e mulheres surdas da/na Amazônia tocantina. Para tanto, essa

proposição de uma pedagogia decolonial surda fundamenta-se em uma perspectiva intercultural crítica de educação, que:

[...] reconhece o caráter multidimensional e complexo da interação entre sujeitos de identidades culturais diferentes e busca desenvolver concepções e estratégias educativas que favoreçam o enfrentamento dos conflitos, na direção da superação das estruturas socioculturais geradoras de discriminação (Fleuri, 2002, p. 407).

Nessa dimensão intercultural, Shirley propõe uma educação pautada na pedagogia visual a qual favoreça uma educação verdadeiramente bilíngue. Patrícia demarca a necessidade de uma educação para educandos surdos que favoreça o reconhecimento das diferenças e do respeito racial, para o fortalecimento de uma educação antirracista e anticapacitista, ambas as características presentes no diálogo e na comunhão com os outros.

Soma-se a isso a proposição de Nelson no que tange à necessidade da articulação dos movimentos sociais na educação ao ilustrar um caráter político, ético e democrático na educação de educandos surdos. Tal caso é ratificado por Gladis e, ainda, acrescentada a necessidade de essa articulação favorecer o reconhecimento do território, da cultura e da identidade cultural do povo amazônico. Isso traria uma educação que valorizasse a identidade cultural, territorial e alimentar dos educandos surdos e que não invada ou deslegitime o outro.

Nota-se que a proposição dos sujeitos investigados retrata a descrição do segundo momento da pedagógica decolonial dusseliana: “Humaniza-se eticamente porque agora já escuta a voz do ‘outro’ e conseqüentemente passa a questionar o sistema que vitimiza e a si mesmo em suas ações” (Abreu, Dias, 2022, p. 206).

Shirley propõe uma educação bilíngue, na qual possa desenvolver uma prática educativa que esteja firmada em visualidade, metodologias apropriadas e flexíveis aos ensinamentos dos educandos surdos. Uma educação bilíngue defende a proposta de que a pessoa surda seja educada conjuntamente com a Língua Brasileira de Sinais como L1 (língua de instrução) e a Língua Portuguesa como L2 (na modalidade escrita). Nessa perspectiva, o bilinguismo “[...] advoga que cada uma das línguas apresentadas ao surdo mantenha suas características próprias e que não se ‘misture’ uma com a outra” (Lacerda, 1998 p. 10).

A educação bilíngue faria uso, a partir das narrativas de Shirley, de histórias em quadrinhos, de imagens e da pedagogia visual para ensinar o educando surdo e, assim, favoreceria o desenvolvimento de uma educação bilíngue, conforme sinaliza:

As histórias em quadrinhos da turma da Mônica, eu tenho várias revistas dessa, porque, quando eu era criança, sentia dificuldade na leitura dos textos extensos,

Por uma pedagogia decolonial Surda: o sinalizar do outro nos preceitos de Enrique Dussel

então meu pai comprava várias revistas dessas com textos em quadrinhos, para que eu pudesse identificar os textos e ficasse mais claro para entender [...]. Então, se tivéssemos uma pedagogia visual, que usasse imagens e quadrinhos, desenvolveria uma educação que faz uso da Libras como L1 e do português escrito como L2, uma educação bilíngue ajudaria o ensino dos surdos (Entrevistada Shirley, grifo nosso).

A partir de sua sinalização, infere-se a necessidade de uma educação bilíngue para surdos, que faça uso da pedagogia visual e do gênero textual das histórias em quadrinhos para desenvolver a leitura, a escrita e o aprendizado desses educandos. Além da Libras ser apresentada como língua de instrução para o favorecimento da aprendizagem, ela é tida na educação bilíngue como um direito linguístico do sujeito surdo, como também uma forma de afirmação da diferença linguística e elemento formativo da identidade do sujeito surdo.

A partir da educação bilíngue, o surdo deixa de tentar seguir o modelo do ouvinte e passa a desenvolver sua identidade no contato com seus pares, com os alunos ouvintes, com o intérprete educacional e com os professores. Para que isso aconteça, o educando surdo precisa ser inserido em um ambiente favorável para a circulação das duas línguas. Do mesmo modo, faz-se necessário contratar pessoas que tenham domínio de ambas as línguas – a Língua Portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais – no espaço educacional (Oliveira, W. M. M., 2015).

É pertinente destacar que Shirley vivenciou o processo de leitura e escrita por meio das histórias em quadrinhos em uma perspectiva bilíngue, encaminhada por seu pai e não no âmbito educacional, o que ratifica que “[...] o oralismo, enquanto ideologia dominante, excede largamente o espaço da instituição escolar” (Skliar, 2010, p. 16).

Portanto, Shirley infere a necessidade de uma educação bilíngue para surdos que faça uso da pedagogia visual, das imagens e das histórias em quadrinhos para favorecer o seu desenvolvimento educacional e identitário, bem como uma estratégia de uma educação antiouvintista e anticapacitista.

Uma educação anticapacitista acrescida de uma educação antirracista foi sinalizada por Patrícia. Uma educação que demarque a Libras como elemento de identificação do sujeito surdo, mas também uma pedagogia que toque em outros assuntos para ajudar o educando surdo a se entender, a pensar nos preconceitos sofridos para além de ser surdo – usuário de uma língua diferente.

Patrícia foi entender as marcas do racismo, como já citado em outros momentos da produção, quando assistiu uma palestra no Ensino Médio no dia 20 de novembro – Dia da

Consciência Negra. Nessa palestra, uma professora negra falou dos preconceitos que mulheres negras sofrem, teve informação, pois no evento havia intérprete de Libras. Em sua sinalização, destaca que lá se percebeu enquanto mulher negra, de cabelo alisado e de todos os moldes que a sociedade racista lhe impôs.

De acordo com os seus sinais: “Se tivesse tido essa informação na Educação Infantil, Fundamental – sobre a valorização da negritude através de livros, de vídeos, de personagens negros estaria me empoderando diariamente” (Entrevistada Patrícia).

Desse modo, é necessário ensinar Libras aos educandos surdos como marcação linguística e identitária, mas também é extremamente necessário ter uma educação que valorize a diversidade e que reconheça a importância e o valor das pessoas negras surdas. “No entanto, surdos negros, em sua maioria, não acessam conteúdos curriculares que possibilitem conhecer as temáticas das relações étnico-raciais, sendo a cultura negra surda negligenciada pelo currículo escolar” (Campos; Bento, 2022, p. 14).

Para propor uma pedagogia antirracista e anticapacitista, Patrícia sinaliza:

Hoje, no sexto semestre do curso, penso em estratégia no ensino de crianças surdas, como vou trabalhar com essas crianças, como vou ensinar libras [...] vou trabalhar a literatura surda e a literatura negra, para que as crianças negras surdas se reconheçam e se aceitem como são (Entrevistada Patrícia, grifo nosso).

Com base em sua sinalização, percebe-se que as escolas que frequentou não trabalharam pedagogicamente a condição de sua negritude, do gênero e da surdez para favorecer a construção de uma identidade positiva, o seu empoderamento e ser protagonista da sua própria história.

A ausência dessa discussão vem gerando ao longo da história da comunidade surda e da educação de surdos uma invisibilidade dos elementos identitários que vão além da surdez e da Língua Brasileira de Sinais, o que engendra uma política educacional bilíngue universalizante.

Todavia, faz-se necessário pensar em uma pedagogia decolonial surda, que articule as interseções que constituem o indivíduo surdo, para que, assim, promova uma educação bilíngue, plural, antirracista, anticapacitista e antimachista. Segundo Skliar (2005, p. 14), “[...] seria um equívoco conceber os surdos como um grupo homogêneo, uniforme, dentro do qual sempre se estabelecem sólidos processos de identificação[...]”, como também seria um grave equívoco pensar em uma educação homogênea e cristalizada, afinal nem todo surdo é igual.

Nessa perspectiva, “Ser negro(a) surdo(a) não é somente a adição de uma característica física no sujeito, mas é a imersão em um universo de saberes e raízes que determinam a construção deste sujeito” (Campos; Bento, 2022, p. 15). Uma educação intercultural favoreceria a construção da identidade de negros surdos, uma vez que a “[...] interculturalidade crítica aponta, pois, para um projeto necessariamente decolonial. Pretende atender e enfrentar a matriz colonial do poder, que articulou historicamente a ideia de ‘raça’ como instrumento de classificação e controle social” (Fleuri, 2017, p. 182).

Por fim, o terceiro ponto da pedagogia decolonial dusseliana seria a proposição de uma pedagogia outra presente na atitude colaborativa, convergente, mobilizadora, organizativa e criadora (Dussel, 1980). Faz-se necessário, portanto, construir uma educação crítica, bilíngue, decolonial e intercultural, que favoreça a crianças, jovens e adultos surdos maior visibilidade, referências linguísticas e identitárias positivas sobre a negritude e a surdez através de livros, de vídeos e de personagens negros. Dessa forma, poderia ser promovida uma educação para surdos no debate das relações étnico-raciais, dos movimentos sociais reivindicatórios de uma pedagogia antirracista e anticapacitista, como proposto por Patrícia.

Para que ocorra essa pedagogia decolonial surda é necessário, segundo Shirley, uma educação bilíngue, com a pedagogia visual das histórias em quadrinhos. Ela deve ser uma pedagogia antirracista e anticapacitista, como se deduz da proposição de Patrícia, e que se faça na articulação da escola com os movimentos sociais surdos, como sinaliza Nelson. A associação de surdos e os movimentos sociais surdos precisam estar dentro da escola para mostrar a força do movimento social na formação do sujeito, na valorização da Libras, na formação escolar e na inserção ao mundo do trabalho. Assim, destaca-se o trabalho desenvolvido por ele na Associação de Surdos de Cameté (ASURCAM):

Na ASURCAM, nos deslocamos para os interiores ribeirinhos e campesinos para dizer a importância da Libras, mas, quando chegávamos nestes lugares, muitos surdos não sabiam dos seus direitos linguísticos [...]. Em alguns interiores, percebemos que o surdo era visto como um palhaço por usar a língua de sinais. Os pais e as mães dos surdos ribeirinhos tinham vergonha da utilização da língua de sinais, eles escondiam os filhos, não deixavam que eles se desenvolvessem, então isso é um processo de esforço para mostrar a importância que ele não está sozinho, que ele não é o único ser surdo [...]. Chamávamos ele para ir junto e falava da importância da ASURCAM para o desenvolvimento não só da gente, dos surdos daqui, mas de todos os surdos, que eles podem chegar, se desenvolver, ter um futuro importante. Mas ir nessas comunidades ribeirinhas para encontrar um surdo de cada vez é muito difícil, a distância é uma dificuldade [...]. [...] seria importante a presença da associação e do movimento surdo dentro da escola, pois lá informaríamos os surdos, a família e os professores sobre a língua do surdo, do seu direito, seria uma educação boa para todos (Entrevistado Nelson, grifo nosso).

De acordo com Skliar (2003, p. 29), “sem o outro não seríamos nada [...] porque a mesmidade não seria mais do que um egoísmo apenas travestido [...], só ficaríamos a vacuidade e a opacidade de nós mesmos [...]”. Estar na presença do outro forma o sujeito *eu* e o *tu*, a presença das associações e dos movimentos surdos em prol do direito linguístico, da educação bilíngue e de uma pedagogia decolonial surda enraíza as lutas dos movimentos de grupos subalternos contra as diversas opressões da modernidade/colonialidade – neste caso, a luta da comunidade surda contra o capacitismo e a favor da Língua Brasileira de Sinais no campo educacional e social.

Com base na narrativa de Nelson, percebe-se a necessidade dos movimentos sociais no espaço educacional, uma vez que esse coletivo favoreceria a orientação, a formação e o encaminhamento dos direitos que devem ser assegurados a sujeitos surdos, como: o direito à Libras, à educação bilíngue, à presença do intérprete de Libras, à dilação de tempo, aos editais em Libras, a recursos e tecnologias assistivas, entre a outros direitos presente nos dispositivos legais (Brasil, 2005, 2015).

Nelson salienta essa orientação não somente aos professores, mas também ao sujeito surdo e à sua família que, às vezes, principalmente daqueles sujeitos do campo, das águas, das florestas, que não tem acesso. Nesse sentido, Oliveira (2017) pontua a necessidade do ensino e da disseminação da Libras, a qual, embora reconhecida oficialmente pela Lei nº 10.436/2002, ainda é desconhecida pela maioria dos profissionais da rede pública de ensino na Amazônia tocantina. Além disso, muitos sujeitos surdos do campo e seus familiares desconhecem o direito linguístico e educacional a esse sujeito assegurado.

Palheta e Oliveira (2018) destacam a importância da Associação de Surdos de Cametá na articulação dos movimentos surdos na garantia dos seus direitos linguísticos e educacionais. Segundo as autoras, a militância dos sujeitos surdos vinculados a esta associação estaria promovendo no município de Cametá uma visibilidade da Libras e o favorecimento de uma política inclusiva na cidade, no campo e na área ribeirinha.

A esse respeito, Nelson aponta os desafios e as dificuldades enfrentadas ao deslocar-se para as áreas ribeirinhas a fim de orientar os sujeitos surdos e os seus familiares, como: o distanciamento, as representações sociais capacitistas sobre o sujeito surdo usuário da Libras – sendo visto como palhaço em decorrência da sinalização –, além da vergonha que os

familiares dos surdos ribeirinhos tinham com a utilização da língua de sinais. Isso os fazia esconder seus filhos em casa.

Tal sinalização remete ao que Mazzotta (2011) pontua acerca das pessoas com deficiência: eram escondidas nas casas ou nas instituições clínicas e religiosas por serem um desvio do corpo padrão e da norma social. Soma-se a isso a produção de uma ideologia e uma prática orientada para o monolinguismo, que apresenta estratégias explícitas – a proibição do uso da língua de sinais, a imposição do oralismo com intuito de normalizar o sujeito surdo.

A ação militante de Nelson firma-se na alteridade com o outro surdo, como percebido em sua sinalização: “[...] para mostrar a importância que ele não está sozinho, que ele não é o único ser surdo [...]” (Entrevistado Nelson). Mesmo com todas as dificuldades enfrentadas, Nelson continua a militar, a se importar, a lutar não só por ele, mas por todos os sujeitos surdos de seu município, independentemente dos territórios que estejam.

Assim, nessa militância e na relação dialética e dialógica, o “[...] olhar do outro não é um olhar superficial, é um olhar de empatia – sentir o que o outro sente, sentir o que pensa e como vê a vida” (Loos; Sant’ana; Rodríguez, 2010, p. 152). A alteridade percebida na prática militante de Nelson com os outros surdos está entrelaçada como suporte de resiliência.

Essa abordagem da resiliência como um processo considera que o indivíduo possui, desde a primeira etapa do confronto com uma dificuldade, recursos que pode utilizar para enfrentá-la, e que, à medida que obtém êxito nos resultados, novas capacidades vão sendo incluídas ao seu repertório de recursos resilientes (Loos; Sant’ana; Rodríguez, 2010, p. 154).

Na medida em que os surdos percorrem os processos formativos identitários e escolares ancorados em representações sociais capacitistas e ultrapassam essas dificuldades, estão desenvolvendo a sua resiliência a essa prática de escolarização e às identidades surdas fabricadas pela colonialidade do corpo normativo e pela colonialidade monolíngue.

As sinalizações de Nelson, então, estão firmadas na superação dessas opressões, no que tange ao olhar da sociedade sobre o outro surdo e a sua construção e a do outro no processo identitário, que contempla a escolarização e as relações eu-outro na sociedade. Portanto, Nelson propõe uma pedagogia decolonial surda articulada à luta dos movimentos sociais para o favorecimento de uma educação bilíngue, crítica, política produzida na militância das associações de surdos.

Assim, a pedagogia proposta por Nelson firma-se no pensamento decolonial e intercultural “[...] por evidenciar as relações políticas e de poder presentes nas estruturas

sociais e educacionais, denunciar o processo de desumanização e opressão que sofrem determinados segmentos sociais e possuir raízes nos movimentos sociais” (Oliveira, I. A., 2015, p. 108).

Outro elemento apresentado para a formação de uma pedagogia decolonial surda é a relação e valorização do território cultural com a educação. Para Gladis, é necessária uma educação que reconheça as diversas culturas em que os sujeitos surdos vivem e que busque celebrar suas memórias ao resgatar a identidade por meio da educação, ou seja, é preciso a construção de um currículo que reconheça a identidade cultural de cada sujeito.

De acordo com Freire (2012, p. 99), “[...] a identidade dos sujeitos tem que ver questões fundamentais de currículo, tanto oculto como explícito e, obviamente, com questão de ensino e aprendizagem”. Dessa forma, quem for ensinar deve ter em mente que ensinar exige saber “escutar” o outro, respeito à autonomia do ser do educando, humildade, tolerância e respeito aos saberes e a cultura dos educandos. Um ensinar que respeite o educando surdo, a sua língua e, principalmente, sua identidade cultural. Para isso, o educador deve ter, como primeiro passo para trabalhar com o educando surdo, o respeito, pois o “[...] respeito é o reconhecimento de nossa identidade, o reconhecimento de que estamos sendo na atividade prática que nos experimentamos” (Freire, 2012, p. 103). Esse reconhecimento do ser surdo está atrelado à prática de fazer as coisas de uma certa maneira, de pensar, falar uma língua diferente da maioria, de estar em um território e fazer e vivenciar a cultura local.

Se o educador estiver sensível a experimentar as diferenças presentes nos educandos surdos, poderá entender a essência de cada um e a forma com que devem ensiná-los. Entretanto, na maioria das vezes, percebe-se o diferente de mim como inferior, acreditando que nossa forma de pensar é melhor do que a do outro, a nossa língua é melhor e a nossa identidade, gerando assim, a intolerância, o desrespeito e anulação do outro como sujeito.

Nessa perspectiva, Gladis sinaliza que algumas pessoas têm vergonha de dizer que vivem no campo, “[...] porque algumas pessoas acham quem mora lá é atrasado, não sabe é ignorante. Eu não tenho vergonha, algumas pessoas escondem por vergonha de serem interioranas, mas eu não, sinto orgulho de ser de lá” (Entrevistada Gladis). Entretanto, “[...] o campo não é a depreciação do urbano, é a valorização do que tem, do que de fato é! Valorização de um povo, de suas terras, de suas lutas e conquistas” (Fernandes, 2015, p. 72).

Gladis sinaliza o orgulho que sente do seu lugar ao demarcar uma identidade cultural e alimentar amazônica, a qual forma sua integralidade de ser.

A escola precisa trabalhar a língua de sinais para garantir o estudo bilíngue e a acessibilidade. Sem isso, há confusão. E complica o processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo. Precisa também ensinar a valorizar aqui, nosso lugar. Ter orgulho, sabe? (Entrevistada Gladis, grifo nosso).

Para Gladis, o ensino necessita estar impregnado de regaste cultural de memórias, de histórias de vida, da valorização cultural e das múltiplas identidades dos sujeitos que compõem o espaço educacional. Portanto, para promover uma pedagogia decolonial surda, “[...] nossos currículos precisam trabalhar melhor o vínculo entre educação e cultura, no sentido de fazer da escola um espaço de desenvolvimento cultural, não somente de estudantes, mas das comunidades” (Arroyo; Caldart; Molina, 2004, p. 57).

Nesse contexto, Skliar (2010, p. 43) adverte que “[...] não seria somente pensar em um currículo surdo, em oposição ao currículo ouvinte, mas sim colocar as múltiplas identidades surdas no centro do debate pedagógico”. Isso significa que o educador precisa reconhecer a singularidade do educando surdo, suas múltiplas identidades. Sua cultura “[...] exige que nos pensemos na nossa capacidade de olhar para os surdos colocando-os em outras tramas, que não aquelas atreladas às pedagogias corretivas” (Lopes, 2007, p. 86).

Nesse prisma, entende-se que o currículo, a prática educativa e as metodologias deverão estar interligadas à ação e à relação ensino/aprendizado dos educandos surdos, partindo do reconhecimento e da valorização de suas identidades, de sua língua e de seu território cultural. Portanto, Gladis sinaliza que não basta apenas pensar e desenvolver uma educação bilíngue para educandos surdos desarticulada dos seus territórios e de sua cultura. Faz-se necessário pensar em uma pedagogia decolonial surda que reconheça os diversos territórios e perceba sua importância na formação humana, identitária, social e educacional do sujeito.

Por fim neste artigo, a pedagógica decolonial dusseliana foi apresentada pelos “outros” negados em três momentos: no reconhecimento de sua alteridade negada, enquanto sujeitos surdos da Amazônia tocantina que vivenciaram a opressão e subalternização pela condição física, cultural, linguística e territorial. O segundo momento foi pela humanização presente no diálogo e na comunhão com os outros e o terceiro na proposição da pedagogia decolonial surda, como desconstrução da colonialidade do corpo normativo e monolíngue, do capacitismo e do racismo, para construir, analeticamente, a

decolonialidade do processo de libertação para promoção de pedagogias e identidades outras.

Sinalizações finais

Pensar nesse outro como alteridade, descrito no artigo, foi articular diretamente a proposição de uma pedagogia decolonial surda, porque partiu do outro negado historicamente, Sujeitos Surdos da/na Amazônia tocantina. Assim, o pensamento de Dussel nos auxilia a colocar essa vítima no centro dos debates e oportuniza olhá-la a partir da exterioridade.

Uma pedagogia decolonial surda voltada para a libertação das injustiças e discriminações de classe, de sexo, de raça e da condição da pessoa com deficiência, que respeite as diferenças de natureza religiosa, cultural, sexual, político-ideológica, diferenças raciais, de classe que constituem a integralidade do ser de cada um e que promova o encontro dialógico, autêntico e fraterno com o outro.

Assim, é pertinente pontuar que a construção de uma pedagogia decolonial é realizada por meio das práticas subversivas dos subalternos, ou seja, da vítima como descrita por Dussel. São eles quem constituem a genealogia dessa forma outra de ensinar e aprender, de lutar contra as amarras da opressão e de assumir-se enquanto sujeitos políticos, históricos, culturais e identitários.

Referências

ABREU, W. F; DIAS, A.S. A pedagógica de Enrique Dussel: uma gênese das pedagogias decoloniais. In: OLIVEIRA, D. B.; SAMENTO, J. A. R.; BRITO, M. R.; ABREU, W. F. **Filosofias e Educação: provocações para o pensamento**. Belém: RFB Editora, 2022. p. 197-216.

ARROYO, M. G; CALDART, R. S; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BRASIL. **Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília, DF: Presidência da República, [2005]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004.../2005/%20decreto/d5626.htm . Acesso em: 28 fev. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 28 fev. 2023.

BRASIL, **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2002]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/10436.htm. Acesso em: 29 abr. 2019.

CAMPOS, S. R. L; BENTO; N. A. **Nem todo surdo é igual: discussões interseccionais preliminares na educação de surdos**. *D.E.L.T.A.*, v. 38, n. 1, p. 1-18, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/wDrPtHrjKsknfW78RBZS98j/>. Acesso em: 22 jan. 2023.

DUSSEL, E. **Filosofia da Libertação na América Latina**. 2ª ed. São Paulo: Loyola, 1980.

DUSSEL, E. **1492: o Encobrimento do Outro - a origem do mito da modernidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

DUSSEL, E. **Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

DUSSEL, E. Europa, modernidad e eurocetrismo. In: LANDER, E. (org.). **La colonialidade del saber: eurocêntrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 25-34.

FERNANDES, A. P. **A Escolarização da Pessoa com Deficiência nas Comunidades Ribeirinhas da Amazônia Paraense**. 280f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/7256/TeseAPCSF.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 14 mar. 2023.

FLEURI, R. M. **Educação Intercultural e Movimentos Sociais: trajetória de pesquisa da rede mover**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2017.

FLEURI, R. M. Educação intercultural: a construção da identidade e da diferença nos movimentos sociais. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 405- 423, jan. 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10410>. Acesso em: 14 mar. 2023.

FLEURI, R. M. Políticas da Diferença: Para além dos Estereótipos na Prática Educacional. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, n. 95, p. 495-520, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n95/a09v2795.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2023.

FREIRE, P. **Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

LACERDA, C. B. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação de surdos. *Caderno Cedes*, Campinas, vol. 19, n. 46, 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/wWScZsyPfr68rsh4FkNNKyr/?lang=pt>. Acesso em: 14 fev. 2023.

LOOS, H.; SANT'ANA, R. S.; RODRÍGUEZ, S. I. N. Sobre o sentido do eu, do outro e da vida: considerações em uma ontologia acerca da alteridade e da resiliência. In: GUÉRIOS, E; STOLTZ, T (Org.). **Educação e Alteridade**. São Carlos: EdUFSCAR, 2010, p. 149-164.

LOPES, M. C. **Surdez e Educação**. Belo horizonte: Autêntica, 2007.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOTA NETO, J. C. **Por uma pedagogia Decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. Curitiba: CRV, 2016.

OLIVEIRA, I. A. **Paulo Freire: gênese da educação intercultural no Brasil**. Curitiba: CRV, 2015.

OLIVEIRA, W. M. M. de. **Representações Sociais de educandos surdos sobre a atuação do Intérprete Educacional no Ensino Superior**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará, Belém, 2015.

OLIVEIRA, W. M. M. **Instrutores de Libras na Amazônia Tocantina**. Projeto de extensão desenvolvido pelo Programa de Apoio a projetos de Intervenção Metodológica. Cametá: GESAT/UFPA, 2017.

OLIVEIRA, L. F. O que é pedagogia decolonial? In: LIMA, A. R. S.; DIAS, A. S.; AZEVEDO, A. D. M.; NERY, C. S. S.; NETO, J. C. M.; GOMES, R. K. S.; NERY, V. S. C.; ABREU, W. F.; OLIVEIRA, W. M. M. (org). **Pedagogias Decoloniais na Amazônia: fundamentos, pesquisas e práticas**. Curitiba. Editora CRV, 2021. p. 23-34.

OLIVEIRA, W. M. M de. **Narrativas de vida e pensamento decolonial: na construção da integralidade do Ser Surdo na Amazônia Tocantina**. 413f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade do Estado do Pará, Belém, 2023, Disponível em: <https://ccse.uepa.br/ppged/>. Acesso em: 28 Nov. 2023.

OLIVEIRA, I. A.; DIAS, A. S. Ética da Libertação de Enrique Dussel: caminho de superação do irracionalismo moderno e da exclusão social. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 17, n. 3, p. 90-106, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/1798/1129>. Acesso em: 22 jun. 2020.

PALHETA, I. C. S; OLIVEIRA, W. M. M. de. **Percurso histórico da Língua Brasileira de Sinais no município de Cametá- PA: o que as mãos têm a dizer?**. Cametá: GESAT/UFPA, 2018.

SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SKLIAR, C. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação de surdos. In: SKLIAR, C. **Educação e Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010, p. 75-105.

STRECK, D. R. Práticas educativas e movimentos sociais na América Latina: aprender nas fronteiras. **Periódico do Mestrado em Educação da UCB**, n. 22, p.99-112, 2006. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/278/133>. Acesso em: 24 fev. 2023.

WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-42.

Notas

ⁱ Dussel fala de vítima, vítimas ou comunidades de vítimas, referindo-se a sujeitos éticos, a “seres humanos que não podem reproduzir ou desenvolver sua vida, que foram excluídos da participação da discussão, que são afetados por alguma situação de morte” (DUSSEL, 2000, p. 303).

ⁱⁱ “Propomos uma segunda visão da “Modernidade”, num sentido mundial, e consistiria em definir como determinação fundamental do mundo moderno o fato de ser (seus Estados, exércitos, economia, filosofia, etc.) “centro” da História Mundial. Ou seja, empiricamente nunca houve História Mundial até 1492 (como data de início da operação do “Sistema-mundo”). Antes dessa data, os impérios ou sistemas culturais coexistiam entre si. Apenas com a expansão portuguesa desde o século XV, que atinge o extremo oriente no século XVI, e com o descobrimento da América hispânica, todo o planeta se torna o “lugar” de “uma só” História Mundial (Magalhães-Elcano realiza a circunavegação da Terra em 1521)” (DUSSEL, 2005, p. 28).

ⁱⁱⁱ Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015, p. 1).

^{iv} Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras (BRASIL, 2005, p.1).

^v O Círculo Dialógico Cultural (CDC) constitui-se enquanto técnica metodológica decolonial, propondo uma prática investigativa enraizada no diálogo como instrumento de mediação entre o pesquisador e o participante da pesquisa. O espaço torna-se um ambiente democrático, de pensamentos livres e respeitados, o qual possibilita o entrevistado narrar sua vida problematizando e debatendo com o pesquisador os fatores externos e internos para a maturação de tal fato (Oliveira, 2023, p. 172).

^{vi} A pesquisa foi submetida e aprovada no comitê de ética na Plataforma Brasil, conforme Parecer Consubstanciado nº 4.106.647, datado em 23/06/2020.

^{vii} A pedagógica é compreendida “[...] como parte da filosofia que pensa a relação cara-a-cara do pai-filho, professor-aluno, médico/psicólogo-enfermo, filósofo-não filósofo, político-cidadão” (DUSSEL, 1980, p. 11, tradução nossa), e que, panoramicamente, é parte da extensa obra ética de Dussel, denominada *Ética da Libertação*” (Abreu; Dias, 2022, p. 203).

Sobre a autora

Waldma Maíra Menezes de Oliveira

Realiza Pós-doutorado em Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Doutora e mestre em Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA) e graduada em Licenciatura em Pedagogia pela UEPA. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC) e coordenadora do Grupo de Estudos Surdos na Amazônia Tocantina (GESAT), da Pós -graduação Lato Sensu em Educação Inclusiva no Campo e da Divisão de Inclusão Educacional – DIE da Universidade Federal do Pará Campus Cametá.

E-mail: waldma@ufpa.br; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8747-5185>

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9969566482712444>

Recebido em: 15/12/2023

Aceito para publicação em: 30/12/2023