



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO**  
**Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional**  
Av. Antônio Carlos Magalhães, nº. 510, Country Club Juazeiro/BA  
CEP 48.902-300.  
E-mail: [ccsociais@univasf.edu.br](mailto:ccsociais@univasf.edu.br) - Telefone: (74) 2102-7639.

ANDRÉA SHIRLEY SOUSA DOS SANTOS

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ENSINO DE SOCIOLOGIA: REFLEXÕES A PARTIR DE  
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO MÉDIO**

JUAZEIRO – BA  
2020

ANDRÉA SHIRLEY SOUSA DOS SANTOS

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ENSINO DE SOCIOLOGIA: REFLEXÕES A PARTIR  
DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação, apresentado como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Sociologia pela Universidade Federal do Vale do São Francisco –UNIVASF.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Mestra Vanderléa Andrade Pereira.

JUAZEIRO – BA  
2020

S237e Santos, Andréa Shirley Sousa dos.  
Educação inclusiva e ensino de sociologia: reflexões a partir de práticas pedagógicas no ensino médio / Andréa Shirley Sousa dos Santos. – Juazeiro – BA, 2020.  
ix, 118 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado Profissional em Ensino de Sociologia) - Universidade Federal do Vale do São Francisco, Campus Juazeiro - BA, 2020.

Orientadora: Profa. Ma. Vanderléa Andrade Pereira.

1. Educação Inclusiva. 2. Pessoa com deficiência. 3. Ensino de Sociologia. I. Título. II. Pereira, Vanderléa Andrade, Orient. III. Universidade Federal do Vale do São Francisco.

CDD 371.9

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Integrado de Biblioteca SIBI/UNIVASF  
Bibliotecário: Renato Marques Alves – CRB 5-1458

FOLHA DE APROVAÇÃO

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ENSINO DE SOCIOLOGIA: REFLEXÕES A PARTIR DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO MÉDIO**

ANDRÉA SHIRLEY SOUSA DOS SANTOS

Dissertação apresentada à Banca Examinadora, composta pelos professores abaixo relacionados, como requisito para obtenção do título de Mestra em Ensino de Sociologia, sob a orientação da professora Ma. Vanderléa Andrade Pereira.



PROFESSORA Ma. VANDERLÉA ANDRADE PEREIRA  
ORIENTADORA



PROFESSOR Dra. ROSICLEIDE ARAÚJO DE MELO  
COLEGIADO CIÊNCIAS SOCIAIS



PROFESSOR Dr. MARCELO SILVA DE SOUZA RIBEIRO  
COLEGIADO PSICOLOGIA

Data de aprovação: 22/ 04/2020.

*A todos os alunos com deficiência, principalmente a Delicadeza, Energia, Saudade, Equilíbrio, Proteção, Perseverança, Determinação e Agitação. Também a todos os professores da Educação Básica que lutam por uma escola inclusiva.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus que esteve comigo em todos os momentos, trilhando e guiando cada passo da minha vida;

Às minhas filhas Lizandra e Isabella que suportaram pacientemente as minhas ausências;

A minha mãe, Maria do Socorro e ao meu Pai Gilberto Alves, que sempre estiveram ao meu lado;

A Sérgio, companheiro e parceiro em todos os momentos, tanto de alegria, como os de frustrações;

Aos meus irmãos: Jean, Cristiane, Cintia e Elaine;

Aos meus sobrinhos: Larissa, Weverton, Thielli e Gilberto;

Aos amigos e colegas da turma do Profsocio;

A minha orientadora Vanderléa Andrade que tanto contribui na minha formação enquanto profissional e mais ainda na formação pessoal;

Aos professores do Profsocio;

A equipe de trabalho da Escola Municipal Rubem Amorim Araújo;

Agradeço a todos que fizeram parte das experiências e da pesquisa, em especial aos alunos com deficiências, que são a essência desse trabalho por confiarem relatar as vivências, expectativas, alegrias e angustias. Também aos professores, intérpretes de Libras, auxiliares de apoio escolar e alunos da escola que contribuíram grandemente com as atividades de pesquisa realizadas. E a todos os alunos com e sem deficiência que buscaram e contribuíram para problematizar a educação inclusiva na escola.

*“Habitar um corpo com impedimentos físicos, intelectuais ou sensoriais é uma das muitas formas de estar no mundo.”*

*(SANTOS, 2009)*

## RESUMO

O presente trabalho é resultado das experiências investigativas vivenciadas no processo de construção e conclusão do curso de Mestrado em Ensino de Sociologia - ProfSocio. Este aborda aspectos práticos referentes à educação inclusiva, como também destaca as leis nacionais e concepções pedagógicas que norteiam a discussão da inclusão de pessoas com deficiência na escola regular, assim como um olhar para as figurações práticas formadas no âmbito de uma escola de ensino médio. A pesquisa teve por objetivo geral investigar como as práticas pedagógicas vivenciadas por professores e alunos no ensino de sociologia estão contribuindo para a construção de uma escola inclusiva. Especificamente, a investigação pretendeu: 1. Identificar quais definições e conceitos de educação inclusiva permeiam as relações pedagógicas na escola; 2. Descrever como os alunos e professores vivenciam práticas educacionais inclusivas; 3. Compreender a relação entre o ensino de sociologia com a inclusão escolar; 4. Perceber como se dá a compreensão dos documentos legais no Brasil a partir das práticas educacionais inclusivas. A pesquisa foi de caráter qualitativo, utilizando como instrumento de construção de dados a observação participante de perspectiva etnográfica e entrevistas narrativas com 7 alunos com deficiência e 2 professores de sociologia em uma escola pública de ensino médio regular. A análise dos dados teve como referência a análise compreensiva, embasada no princípio fundamental da hermenêutica, situada nas significações dos dois horizontes: do pesquisador e dos interlocutores da pesquisa. As reflexões, a partir dos resultados, apontam para uma análise da legislação vigente que norteia e orienta os sistemas de ensino relacionados à pessoa com deficiência o que provoca um olhar mais atencioso sobre o processo de inclusão escolar de forma legal e prática, problematizando também, mediante as narrativas dos sujeitos fundamentais no processo de inclusão escolar: os professores e alunos, as relações inclusivas cotidianas. Além disso, os resultados contribuem para problematizar o ensino de sociologia no enfrentamento de um dos maiores desafios educacionais atuais que é construir uma educação pensada pelo viés da diversidade humana.

**Palavras-Chave:** Educação inclusiva; Pessoa com deficiência; Ensino de Sociologia; Escola.



## ABSTRACT

The present work is the result of the investigative experiences lived in the process of construction and conclusion of the Master course in Teaching Sociology - ProfSocio. This addresses practical aspects regarding inclusive education, as well as highlights national laws and pedagogical concepts that guide the discussion of the inclusion of people with disabilities in schools, as well as a look at the practical figurations formed in the context of a high school. The general objective of the research was to investigate how the pedagogical practices experienced by teachers and students in the teaching of sociology are contributing to the construction of an inclusive school. Specifically, the research aimed to: 1. Identify which definitions and concepts of inclusive education permeate the pedagogical relationships at school; 2. Describe how students and teachers experience inclusive educational practices; 3. Understand the relationship between teaching sociology and school inclusion; 4. Understand how to understand legal documents in Brazil based on inclusive educational practices. The research was of a qualitative character, using participant observation from an ethnographic perspective and narrative interviews with 7 students with disabilities and 2 sociology teachers in a regular high school as a data construction tool. The data analysis was based on a comprehensive analysis, based on the fundamental principle of hermeneutics, located in the meanings of the two horizons: the researcher and the research interlocutors. The reflections, from the results, point to an analysis of the current legislation that guides and guides the education systems related to people with disabilities, which causes a more attentive look at the process of school inclusion in a legal and practical way, also problematizing, through the narratives of the fundamental subjects in the school inclusion process: teachers and students, everyday inclusive relations. In addition, the results contribute to problematize the teaching of sociology in facing one of the greatest current educational challenges, which is to build an education thought through the bias of human diversity.

**Keywords:** Inclusive education; Disabled person; Sociology teaching; School.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>1. PERCURSO METODOLÓGICO: Um caminho para reflexões através da pesquisa qualitativa.....</b>	<b>15</b>
1.1 Tessituras da pesquisa etnográfica e da observação participante .....	18
1.2 Entrevistas narrativas: A escola, os professores e os alunos participantes como atuantes de suas próprias histórias.....	20
1.3 A análise dos dados.....	24
<b>2. EM BUSCA DO ENSINO DE SOCIOLOGIA NA ESCOLA .....</b>	<b>27</b>
2.1 Finalidades e Princípios no Ensino Médio: Entre a orientação e a Comunicação.....	35
2.2 Novo Ensino Médio: Tempo de refletir .....	39
<b>3. OS CONCEITOS DE DEFICIÊNCIAS: do modelo biomédico ao modelo social ....</b>	<b>42</b>
3.1 Educação Inclusiva: Caminhos possíveis para a diversidade .....	47
3.2 A importância dos profissionais de apoio escolar e intérpretes de Libras na educação das pessoas com deficiência .....	49
<b>4. EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIVERSIDADE: os alunos com deficiência intelectual na escola.....</b>	<b>54</b>
4.1 O conceito de deficiência Intelectual: Da introspecção a Delicadeza .....	56
4.2 A Base Nacional Comum Curricular, conceitos e competências gerais: Energia para pensar diversidade e inclusão escolar.....	59
4.3 O conceito de Estigma e as narrativas de Saudade.....	67
4.4 Um Equilíbrio para repensar a Educação Especial através da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.....	75
<b>5. EDUCAÇÃO ESPECIAL E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) A PARTIR DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....</b>	<b>80</b>
5.1 O conceito de Surdez e a Perseverança.....	88
5.2 Identidade e Cultura: Determinação e Agitação .....	93
<b>6. O MODELO SOCIAL DE DEFICIÊNCIA: provocações para o ensino de sociologia</b>	<b>99</b>
6.1 O Ensino de Sociologia na escola.....	103
6.1.1 A professora Reflexão .....	105
6.1.2 A professora Espontaneidade .....	107
6.2 O Papel do Ensino Médio e o Currículo de Sociologia e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas .....	111
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>118</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>125</b>

## INTRODUÇÃO

É interessante refletir a dinâmica do tempo. Às vezes sentimos como se as pessoas, os lugares e as informações passassem a nossa frente em uma velocidade imensa e não conseguíssemos acompanhar. Pensemos no acesso as novas tecnologias: há quinze anos, poucas pessoas a utilizavam como atualmente e tínhamos a impressão que o tempo passava mais lentamente. Hoje as informações se processam e espalham rapidamente, no entanto, há outras coisas que parecem seguir em menor velocidade. Pensemos na educação, nos professores, nos livros didáticos, nas aulas e como muito de tudo isso parece não acompanhar o ritmo acelerado dos novos tempos.

Lembro-me há cerca de 17 anos, quando ainda estudante do curso de pedagogia tive uma disciplina chamada “Educação Especial” e, apesar de não utilizarmos a tecnologia para processar a velocidade das informações, já naquela época o objetivo dos estudos era conhecer e discutir a história das pessoas com deficiência. Senti muito interesse, o suficiente para escolher como temática para o trabalho de conclusão do curso. A minha problemática acerca do tema era investigar como as pessoas com deficiência estudavam na rede regular de ensino em Juazeiro-Ba e nas considerações finais do trabalho destaquei:

Acredito que ainda vai demorar certo tempo para que possamos ver no ensino regular todos os professores seguros para trabalhar com a diversidade humana, assim como programas políticos que concretizem de fato a proposta de uma escola inclusiva, que favoreça não só as pessoas com deficiência, como também àqueles que não se “enquadram dentro dos padrões de normalidade.” (SANTOS, 2003, p.23).

Certamente que pensar para além do modelo engessado de educação sempre foi a minha principal inquietação e não mudou com o passar do tempo. Porque durante esses 17 anos em que trabalhei como educadora, esperei ver, verdadeiramente, nas escolas a inclusão de pessoas com deficiência. Mas por acreditar que não acontece aprendizagem e mudança sem que haja busca, continuei procurando responder as minhas indagações através de outros estudos. Porém, sempre me perguntando sobre os alunos com deficiência.

Hoje apesar de considerar algumas mudanças significativas nas políticas de educação, podemos dizer que muitas discussões ainda persistem, uma delas é em relação à educação inclusiva. As políticas públicas apontam a construção da escola como um espaço democrático, que deve considerar a diversidade entre os sujeitos. Nessa perspectiva, a educação inclusiva tem sido apontada como uma peça chave para repensar a educação e a superação dos seus moldes excludentes. Segundo Noronha (2011) a educação inclusiva amplia a participação de

todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular, porém é preciso questionar como esse processo vem sendo construído na prática.

Em 2014, diante da necessidade de realizar as disciplinas de Estágio Supervisionado no Curso de Licenciatura em Ciências Sociais, não tive dúvidas sobre a temática que gostaria de pesquisar: A educação de pessoas com deficiência na rede regular de ensino. E ao informar as pessoas sobre a temática fui orientada a realizá-lo na Escola Cantinho da Alegria, por ser reconhecida como uma escola que tem matriculado anualmente um grande quantitativo de alunos com deficiência. Além da possibilidade de aliar as atividades do estágio e do Programa de Iniciação à Docência (PIBID). Unir essas duas atividades foi fundamental para o desenvolvimento da pesquisa, pois além de dedicar mais tempo a escola direcionava os estudos e atividades a discussão sobre diversidade e pessoas com deficiência.

Perceber o quanto as dificuldades em conviver com tantas diferenças são gritantes e ver a escola como palco de muitos problemas de relacionamento entre as pessoas, principalmente em relação aos alunos com deficiência, acabou sendo a minha principal preocupação e pensando as questões do cotidiano da escola comecei a problematizar acerca do envolvimento dos alunos com deficiência diante desse período que se busca garantir a educação para todos. No ano de 2016 conclui o curso e a pesquisa com o trabalho intitulado “Educação e escola inclusiva: descortinando as vozes de alunos com deficiência”.

Todo o período de pesquisa, estágio e bolsista do PIBID me possibilitaram vivenciar na escola projetos, atividades e saberes sobre educação e pessoas com deficiência. Também permitiram percorrer por antigas e novas inquietações e indagações que me fizeram retornar a escola agora na condição de aluna pesquisadora do curso de Mestrado em Ensino de Sociologia- PROFSOCIO e com a perspectiva de continuar pesquisando sobre os alunos com deficiência, porém especificamente, na última etapa da educação básica, ensino médio e as contribuições do ensino de sociologia no debate sobre pessoas com deficiência e inclusão escolar.

Sasaki (2007) coloca que a partir da década de 90, o lema disseminado para representar as pessoas com deficiência passou a ser “nada sobre nós sem nós”, expressando a certeza das pessoas com deficiência em identificar o que é melhor para si, em relação aos direitos civis, políticos, culturais, econômicos e sociais. Defendendo a participação destes na construção e execução das políticas e ações desde o planejamento inicial, seja em nível local, nacional ou mundial.

Diante da perspectiva de participação plena das pessoas com deficiência, do papel da escola e da importância do ensino de sociologia na construção de uma sociedade inclusiva, considero importante retomar o debate através da pesquisa que teve por objetivo geral investigar como as práticas pedagógicas vivenciadas por professores e alunos no ensino de sociologia estão contribuindo para a construção de uma escola inclusiva. E especificamente: 1. Identificar quais definições e conceitos de educação inclusiva permeiam as relações pedagógicas na escola; 2. Descrever como os alunos e professores vivenciam práticas educacionais inclusivas; 3. Compreender a relação entre o ensino de sociologia com a inclusão escolar e 4. Perceber como se dá a compreensão dos documentos legais no Brasil a partir das práticas educacionais inclusivas.

Considero esse estudo relevante não somente para responder as minhas indagações acerca da temática enquanto educadora, como também para a nossa sociedade ao questionar, descrever, dialogar, refletir e discutir durante os capítulos, as experiências, as práticas e as narrativas vivenciadas por alunos com deficiência e professores de sociologia.

Como forma de representar textualmente os resultados da pesquisa, a escrita da dissertação está composta, além da introdução e das considerações finais, por seis capítulos. O primeiro capítulo traz inicialmente o percurso metodológico, o caminho para reflexões através do método qualitativo com as contribuições de Denzin e Lincoln (1997) na discussão. Também as ferramentas da pesquisa etnográfica e da observação participante tendo como referência André (2012), a abordagem etnográfica e as entrevistas narrativas apontadas por Bauer (2003). E a análise dos dados, embasado em Weller (2011).

O segundo capítulo apresenta as descrições sobre as dificuldades para realizar a pesquisa através da observação participante, a história implantação do ensino de sociologia na educação no Brasil através das contribuições de Cigales (2014) e das OCNs - Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Também traz as finalidades e princípios da educação no Ensino Médio com a Constituição Federal de 1988 e a Lei no 9.394/1996- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Além das configurações do Novo Ensino Médio através da Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018 que Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e o Plano Nacional de Educação (PNE) nº 13.005, de 25 de junho de 2014 com metas e estratégias para a educação integral.

No terceiro capítulo discuto sobre os conceitos de deficiências a partir dos modelos Biomédico e do modelo Social com as contribuições de Sasaki (2011), Diniz (2007) e da Lei Brasileira de Inclusão nº 13.145, trago a discussão sobre inclusão na escola a partir da

Declaração de Salamanca, educação inclusiva e diversidade. Também a importância dos profissionais de apoio escolar e intérpretes de Libras na educação das pessoas com deficiência, defendidos na Lei Brasileira de Inclusão e nas discussões sobre os movimentos feministas também em Diniz (2007).

O capítulo quatro retoma a discussão sobre Educação Inclusiva e Diversidade, o direito de todos e a garantia a educação básica proposta na Constituição Federal de 1988, as narrativas dos alunos com deficiência intelectual, os conceitos e competências gerais da Base Nacional Comum Curricular relacionados a diversidade e inclusão escolar. Além do conceito de Estigma apontados por Goffman (1988), a resolução nº 2, de 11 de Setembro de 2001 que Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e Educação Especial através da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

No capítulo cinco retomo as políticas públicas da Educação Especial e AEE- Atendimento Educacional Especializado- A partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e as principais legislações vigentes, as narrativas dos alunos surdos e o conceito de surdez, Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 que regulamenta a Lei de Libras e as discussões sobre diferença e identidade no debate sobre movimentos identitários sociais, lutas e conquistas por direitos com as contribuições de Pereira (2008).

E no último capítulo trago reflexões sobre o modelo social de deficiência para discutir o lugar do ensino de Sociologia na escola a partir das narrativas dos professores, novamente com as contribuições de Diniz (2007), das OCNs- Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e da BNCC Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio.

## 1. PERCURSO METODOLÓGICO: Um caminho para reflexões através da pesquisa qualitativa

*Gosto de sociologia, tenho o livro, leio e acho legal. Aqui na escola, esse ano trocou muito de professora, foi ruim.*

Perseverança

A escola hoje é uma das principais instituições sociais que contribui para formação e desenvolvimento das pessoas. Grande parte dos projetos e políticas públicas atuais defende a permanência dos estudantes por mais tempo na escola, as escolas de Tempo Integral, além de ser a instituição responsável pela formação integral, aquela que deve contribuir com a formação profissional, pessoal e social das pessoas. Diante tantas responsabilidades que foram sendo atribuídas a escola atualmente, esta também aparece no cenário um palco explosivo de muitas discussões, divergências e problemas.

Um elemento importante que deve ser considerado é aceitar que historicamente a escola foi se constituindo à base da homogeneidade, a partir de padrões de normatividade foram se estabelecendo regras e conceitos geradores de exclusão sobre determinados sujeitos. A escola não foi pensada para todos. Estudos históricos relatam e descrevem fases e sociedades que são marcadas pela desigualdade a grupos distintos. Muitos destes lutaram e ainda lutam para mudar o rumo dessa realidade. No caso das pessoas com deficiência, a exclusão poderia acontecer não somente na escola, mas em sua comunidade, ou na própria família.

Mas na história da humanidade a imagem que muitos deficientes carregavam era a imagem de deformação do corpo e da mente. Tal imagem denunciava a imperfeição humana. Há relatos, segundo Gugel (2007), de pais que abandonavam as crianças dentro de cestos ou outros lugares considerados sagrados. Os que sobreviviam eram explorados nas cidades ou tornavam-se atrações de circos. O nascimento de indivíduos com deficiência era encarado como castigo de Deus; eles eram vistos como feiticeiros ou como bruxos. Eram seres diabólicos que deveriam ser castigados para poderem se purificar. (FERNANDES, p.134, 2011)

A partir da perspectiva de estudos relacionados à pessoa com deficiência períodos significativos demarcam a educação no Brasil, como o período de segregação (institucionalização) onde pessoas com deficiências não podiam estudar em escolas regulares e os alunos com dificuldades eram marginalizados ou esquecidos. Com a desinstitucionalização surge o período de integração escolar que é aliado a um subsistema de educação especial dentro das escolas, onde aos poucos o critério médico vai cedendo espaço e

considerando os aspectos pedagógicos. Este período e práticas vão levar a reflexão sobre os excluídos dentro da escola, os alunos “especiais” e os alunos “sem sucesso”. E desencadeou o movimento de inclusão, que propõe a escola para todos.

Refletir sobre a educação de pessoas com deficiência exige inicialmente, principalmente por parte dos docentes, de um exercício de “desencapamento”, significa desvestir-se das formas excludentes, hegemônicas e padrões sociais, históricos e culturais que foram sendo construídos e vivenciados na escola ao longo da constituição da educação. Por isso é importante compreender que apesar da discussão sobre o direito da pessoa com deficiência de estudar na escolar regular intensificar após a década de 90 e ser ainda recente, já percorreu um processo significativo e histórico de modificações.

A educação e escola vivenciam atualmente o desafio que a diversidade representa. Pode-se dizer que a inclusão é a palavra que pretende definir igualdade, fraternidade, direitos humanos ou democracia (SANCHES E TEODORO (2006) *apud* WILSON (2000)). A educação inclusiva está centralizada em concepções e fundamentos teóricos-metodológicos para uma educação de qualidade para todos os educandos, seja com ou sem deficiência. Uma perspectiva de educação e aprendizagem de todos, independentemente da sua cor, raça, cultura, religião, dificuldade, transtorno ou deficiência. O que significa dizer que pensar inclusão exige pensar também identidade e relações sociais.

Ao refletir a inclusão a partir da escola e seus autores, conseqüentemente, estamos repensando os sujeitos e a sociedade a qual estes pertencem. A escola é inserida em um conjunto de instituições sociais, portanto deve ser pensada em consonância a esse contexto. As questões relacionadas à identidade e cultura direcionam para o lado contrário desencadeado historicamente pela escola, o da “diferença”, o desafio da escola hoje é pensar na diversidade e na heterogeneidade contra a homogeneidade.

Um sistema educacional que tem como fundamento a diversidade não contribuirá somente para discutir e transformar as diferenças educacionais, também estaria questionando as políticas públicas, a economia e a organização da sociedade. Não há como separar o sujeito do seu contexto, assim como não se separa educação da sociedade. Garantir a todos os alunos uma educação de qualidade é a garantia de que todos tem direitos iguais.

O ambiente escolar, assim como o currículo, os materiais didáticos, a formação e preparação dos (as) professores (as), para além de inserir novos atores no contexto social, por meio da educação, na atualidade potencializa a rediscussão dos padrões instituídos, bem como das profundas transformações nos modos com os quais se estabeleceram a ordem do bom/ruim, belo/feio, normal/anormal. (MISKOLCI, 2010, p.17)



Diante de toda a complexidade e responsabilidade que compreende a educação é preciso que comecemos a analisar, questionar e pensar esta como um espaço de construção da diversidade. Nessa perspectiva o estudo direcionou o olhar para a educação inclusiva e as narrativas das pessoas com deficiência dentro da escola como um caminho para reflexões e a partir dos seus apontamentos nas narrativas, apresenta e discute políticas públicas de educação no Brasil relacionadas a educação inclusiva na última etapa da Educação Básica-Ensino Médio, principalmente àquelas relacionadas ao ensino de Sociologia.

Opto por iniciar o traçado da questão de pesquisa, partindo da prerrogativa de que legalmente a escola deve ser um espaço democrático, onde todos têm os mesmos direitos a uma aprendizagem de qualidade e significativa, onde não haja qualquer tipo de discriminação ou preconceito. E que o sistema educacional brasileiro caminha em direção à construção de uma educação inclusiva.

Mediante o desejo de investigar os processos de construção da educação inclusiva vivenciados nas práticas pedagógicas escolares no ensino médio, pretendo realizar a pesquisa na etapa de ensino Médio da Educação da Básica por compreender a escola como espaço de discussão e de busca pela formação de cidadãos conscientes e participativos; assim como na contribuição do Ensino de Sociologia.

O Ensino de Sociologia ao buscar o estranhamento, a desnaturalização e problematizar criticamente as questões sociais contribuirá para enxergar aquilo que não esteja perceptível na prática escolar. Nesta perspectiva de compreender a participação do ensino de sociologia frente ao desafio no processo de construção da escola inclusiva apresento a seguinte questão: Como a educação inclusiva está sendo construída e vivenciada nas práticas pedagógicas escolares no ensino médio?

Considerando que a pesquisa envolve sujeitos e suas vivências escolares na perspectiva da inclusão dentro de uma instituição educacional onde os dados empíricos foram considerados a partir de uma abordagem de compreensão das relações, a pesquisa de caráter qualitativo foi imprescindível por contribuir na condução do caminho a ser percorrido pois,

[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (MINAYO, 2009, p. 21)

A pesquisa qualitativa como metodologia de investigação possibilita estudar os fenômenos considerando as perspectivas sociais, culturais e políticos. Existindo um compromisso de prática interpretativa da experiência humana, além de permitir ao pesquisador ressaltar a natureza socialmente construída da realidade, uma atividade situada que localiza o observador no mundo (DENZIN e LINCON, 1997).

Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações[...] Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista interpretativa para o mundo, o que significa que os seus pesquisadores, estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. (p.17).

Ao buscar participar e vivenciar as práticas da escola e as relações em seu cotidiano foi necessário mergulhar no mundo de significados, realidades e vivências que não faziam parte do meu contexto, pois apesar de já conhecer a escola de outras pesquisas e experiências, era importante considerar as mudanças decorrentes de um ano letivo escolar como de gestão, políticas públicas, programas, professores, alunos e toda escola de forma geral.

Durante a minha graduação em Ciências Sociais a frequentei à escola entre os anos de 2015 e 2016 , mas voltar à escola que já conhecia, não significaria dizer que vivenciaria as mesmas experiências, pelo contrário, seria necessário pensar aquele cenário como novo, jamais observado, por se tratar de outro momento e outras pessoas. Um dos exercícios importantes para realização da pesquisa qualitativa.

### **1.1 Tessituras da pesquisa etnográfica e da observação participante**

Durante o período de experiência em que estive em sala de aula como educadora, as minhas vivências sempre estiveram relacionadas a Educação Infantil e ao Ensino Fundamental I. E confesso que até iniciar o curso de Licenciatura em Ciências Sociais não sentia desejo e nem pensava na possibilidade de trabalhar com o ensino médio. O desejo e a primeira experiência aconteceu durante o PIBID, na minha segunda graduação, e apesar de mais de 15 anos de experiência trabalhando em sala de aula, me senti desconfortável no início. Tratava-se de uma faixa etária e de conhecimentos bem diferentes dos trabalhados habitualmente, assim como uma mudança brusca no acolhimento e organização escolar em relação aos alunos e principalmente os alunos com deficiência. Possivelmente porque na Educação Infantil e o Ensino Fundamental, já há um cuidado significativo com as relações entre os alunos, com ou sem deficiência, assim como núcleos de organizações e formações

para escolas, professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE) Libras e Braille, auxiliares de apoio escolar, intérprete e instrutores, assim como para assistência e atendimento a alunos com deficiência, transtornos ou problemas de aprendizagem.

Entre os anos de 2018 e 2019, estive afastada da sala de aula, devido ao tempo necessário de estudo para o mestrado, porém atuando na educação como coordenadora pedagógica, certamente um desafio, pois, na escola em que trabalhava haviam 20 alunos com diagnóstico de autismo, cinco de deficiência intelectual, quatro de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e 6 de Dislexia. O desafio não encontrava-se no fato de conviver diariamente com estes alunos e buscar conhecer, aprender e desenvolver com os professores e auxiliares estratégias de aprendizagem para estes, mas na angústia de vivenciar que ao mesmo tempo em que participava de uma equipe que buscava ao máximo a inclusão destes e outros alunos na escola em que trabalhava, presenciar e ouvir, no campo de pesquisa, dos alunos e professores experiências contraditórias.

Apesar de considerar que a educação básica é concebida em etapas (Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio), a pesquisa me permitiu identificar algo que não encontrava-se entre os meus objetivos, mas já me causava inquietação. Enxergar um salto entre estas etapas escolares que promove um buraco, como se não fosse um processo de continuidade, não só em relação aos saberes e conteúdos mas, principalmente no cuidado com as relações. E mesmo não objetivando realizar comparações, não há como negar que a pesquisa também possibilita no método a reflexão e a análise, como também conflitos entre as experiências, os conceitos e métodos estudados para pesquisadores. Nesta pesquisa, especificamente, porque uma das etapas exigiu um estudo sobre Políticas Públicas voltadas à educação.

Diante da complexidade do fenômeno a ser estudado e da inquietação apresentada na pesquisa frente à necessidade de discutir o processo de construção da educação inclusiva a partir das práticas e da participação dos alunos e professores, e considerando a escola como espaço privilegiado para percepção das relações, compreende-se a necessidade de utilizar a pesquisa qualitativa pautada em um olhar etnográfico.

André (2012) afirma que a abordagem etnográfica permite a investigação na perspectiva de considerar um contexto permeado por uma multiplicidade de sentidos que deve ser estudado pelo pesquisador. Onde a observação participante permite entender essa cultura utilizando uma metodologia que envolve registro de campo, entrevistas, análises de documentos, fotografias e gravações. A pesquisa do tipo etnográfica caracteriza-se por

permitir o contato direto entre pesquisador com o campo pesquisado, além de possibilitar documentar, desvelar e descrever as ações no cotidiano escolar.

Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia a dia, aprendendo as forças que a impulsionam ou que a retém, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel e atuação de cada sujeito nesse conflito interacional onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados. (ANDRÉ, 2012, p.5)

Buscando este momento de aproximação com o campo a ser pesquisado tentei iniciar as primeiras visitas a escola, porém foi um dos momentos mais frustrantes durante o processo, pois no cronograma do projeto estava previsto um tempo significativo e considerável, necessário para aproximação com o campo de pesquisa e contato com os participantes. Estes primeiros contatos aconteceram tardiamente e de forma mais limitada diante da falta e da troca de professores de sociologia na escola. Houve um momento durante o processo que achei que não iria conseguir concluir as entrevistas. A finalização dos trabalhos de entrevistas e observação exigiu muita perseverança e insistência com os professores e alunos.

## **1.2 Entrevistas narrativas: A escola, os professores e os alunos participantes como atuantes de suas próprias histórias.**

Ao optar pela pesquisa qualitativa para realização do trabalho estava justamente pensando em buscar as vivências dos alunos com deficiência na rede regular de ensino. Bauer (2003) *apud* Bryman (1988) afirma que um objetivo importante do pesquisador qualitativo é que ele se torna capaz de ver “através dos olhos daqueles que estão sendo pesquisados”. Esse tipo de enfoque defende que é necessário compreender as interpretações que os atores sociais possuem do mundo, pois são estes que criam o próprio mundo social.

Durante o período de atuação docente e pesquisadores é comum utilizarmos como fonte de dados aquilo que está perceptível aos nossos olhos e relacionados a nossa prática, porém trazer para discussão as falas dos alunos e professores sobre o que vivenciam cotidianamente em relação aos alunos com deficiência, é percorrer o caminho contrário, é não correr o risco de falar deles sem as suas vozes. Foi assim que sentimos (a orientadora e eu) a necessidade de explorar o tempo máximo possível do campo empírico, principalmente para definir as pessoas participantes da pesquisa, para que estas pudessem narrar suas formas de pensar a escola e a inclusão.

Nessa perspectiva a opção de utilizar como técnica de construção dos dados a entrevista narrativa direcionou-me a um caminho em que eu precisasse conhecer os alunos para além do já observado e vivenciado, como também permitiu que estes narrassem seus sentimentos em relação ao cotidiano da escola, refletissem sobre coisas ainda não pensadas e ainda desabafassem, ou seja, contassem suas próprias histórias. Os próprios participantes puderam narrar os seus saberes, sentimentos e práticas frente ao desafio de construção de uma escola para diversidade no seu cotidiano.

Contar histórias é uma habilidade relativamente independente da educação e da competência linguística; embora a última seja desigualmente distribuída em cada população, a capacidade de contar histórias não o é, ou ao menos é em grau menor. (BAUER, 2003, p. 91)

Concordo ainda afirmando que não importa em que língua, de que forma ou que habilidades foram utilizadas para se contar; mas o que realmente importa é o desejo de se perceber, de se fazer ouvir e representar.

Ao longo do trabalho de campo, apesar da frustração com o atraso para iniciar a observação e os problemas de falta de professores, que impediu um tempo maior de convivência com as pessoas que participaram da pesquisa, considerei muito proveitoso cada minuto e falas nas entrevistas narrativas. Nesta perspectiva de participação ativa dos participantes estabelecer uma boa comunicação, independentemente da língua ou que habilidades utilizadas para se contar suas vivências, tornou-se o momento mais importante de todo o trabalho de pesquisa, pois as falas foram permeadas de significado e sentimentos. “Sua ideia básica é reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes” (BAUER, 2003, p.93).

A opção por realizar as entrevistas narrativas fundamenta-se na crença de que os alunos e professores são importantes para relatar as suas próprias histórias, questionar, se fazerem ouvir e participar da organização da dinâmica escolar de forma em que contribuam plenamente para discutir as práticas e relações escolares necessárias para o processo de construção de uma escola inclusiva. Weller e Otte (2014) *apud* Schütz (1987) afirmam que a entrevista narrativa busca romper com a rigidez impostas pelas entrevistas estruturadas e gerar textos narrativos sobre experiências vividas que permitem identificar as estruturas sociais que moldam as experiências.

As vivências na escola e as narrativas se apresentam como um retrato da escola para cada sujeito. Pereira (2012) *apud* Larrosa (1994) fundamenta a ideia quando afirma que “[...] os sujeitos não são posicionados como objetos silenciosos, mas como sujeitos confessantes

[...] em relação a uma verdade sobre si mesmos que eles mesmos devem contribuir ativamente para produzir” (p. 54). Nessa posição não silenciosa, os interlocutores da pesquisa exercitam o papel de ator e autor de sua história.

As entrevistas foram marcadas por realidades diferentes, onde alunos e professores puderam falar e narrar suas ideias, pensamentos e sentimentos vivenciados na escola. Nos relatos é possível perceber, refletir e considerar que é possível, mesmo dividindo diariamente os mesmos espaços e com pessoas em comum, identificar sentimentos e experiências diferentes em relação a escola.

Optar por realizar as entrevistas narrativas foi justamente por acreditar que os alunos com deficiência deveriam relatar as suas próprias histórias, por entender que estes poderiam questionar, se fizerem ouvir e participar da organização da dinâmica escolar de forma em que contribuíssem plenamente para discutir as práticas e relações escolares, necessárias para o processo de construção de uma escola inclusiva. Assim como os professores que são os mediadores e o conduzem a prática na escola poderiam problematizar e falar sobre as suas experiências.

Os alunos e professores que fizeram parte da pesquisa foram essenciais para que eu pudesse desenvolver esse trabalho, porém foram mais importantes ainda para minha formação enquanto profissional e pessoa. Através desses conheci e ouvi histórias diferentes e tive a oportunidade de trocar experiências porque à medida que os conhecia também me fazia conhecer, me levando a reflexões ainda não feitas e perguntas não questionadas.

No início do mês de agosto aconteceu a aproximação com o Campo Empírico em uma escola estadual de ensino médio no município de Petrolina-Pernambuco que chamarei de Cantinho da Alegria para manter o sigilo da pesquisa, a escola é reconhecida pela quantidade de alunos com deficiência matriculados, inclusive de cidades circunvizinhas. Inaugurada em 1969, a escola funciona em três horários: matutino, vespertino e noturno, com cerca de 970 estudantes do ensino médio, divididos entre 28 turmas. Entre estes alunos 18 tem diagnóstico de algum tipo de deficiência e 15 com diagnósticos com transtornos ou problemas de aprendizagem.

A equipe gestora é formada por uma gestora, uma vice-gestora e uma coordenadora pedagógica. São cerca de 20 professores regulares, dois professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE), três auxiliares de apoio escolar e seis intérpretes de Libras, entre outros profissionais que trabalham na escola, somando 28 pessoas.

A escola também possui uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) (no mesmo local em que funciona a biblioteca), uma sala de informática, uma secretaria, a sala de diretoria, uma quadra de esportes, uma sala de professores, uma cozinha, um refeitório que ficava no próprio pátio e nove banheiros. Além do ensino médio regular na escola também possui Educação de Jovens e Adultos (EJA), o Programa Travessia e Cursos de Língua Brasileira de Sinais (Libras) e Braille.

Percorrendo os espaços, nota-se que há uma preocupação com a estrutura física. Há rampas de acesso em quase todos os lugares, uma sinalização específica para alunos surdos ao tocar o sinal, placas em Braille nas portas de algumas salas, um piso tátil específico para pessoas cegas que começa no portão de entrada e segue até as portas das salas e banheiros adaptados.

A princípio conheci e frequentei todas as aulas de sociologia do horário matutino nos dias de segunda e sexta-feira. Posteriormente identifiquei e direcionei a observação e visitas somente às turmas em que estudavam os alunos que poderiam participar das entrevistas, permanecendo em quatro turmas do ensino médio. Foram duas turmas de primeiros anos (1º ano B e C) e duas turmas de terceiros anos (3º ano A e B).

Para garantir o sigilo dos participantes da pesquisa e dos entrevistados foram pensados e nomeados por codinomes. Os alunos estavam matriculados da seguinte forma: no 1º Ano B, estava *Delicadeza* e no 1º C, *Determinação* e *Agitação*. *Energia*, *Saudade*, *Equilíbrio* e *Proteção* eram alunos do 3º Ano A e *Perseverança*, do 3º Ano B.

As entrevistas também foram realizadas com 2 professores de sociologia da escola, que chamei de *Espontaneidade* e *Reflexão*. É importante destacar também a participação e contribuições de outros sujeitos que apesar de não participarem das entrevistas narrativas, foram extremamente importantes para realização, discussões e análises dos dados como outras duas professoras que chamo de *Comunicação* e *Temporalidade*. Todas as professoras representam as vozes dos docentes por compreender a importância destes no processo de inclusão escolar. Também participaram outras profissionais da escola que são importantes por se destacarem nas vivências observadas na escola, são duas auxiliares de apoio que chamo de *Rosa* e *Margarida*, assim como a intérprete de Libras e professora do AEE que chamo de *Girassol*, e *Cravo*, também intérprete de Libras.

Durante o processo de escrita das falas e das narrativas dos participantes considerei importante utilizar o formato da letra em itálico para destacar os seus codinomes e também todas as suas falas. Todos os codinomes foram pensados como uma síntese, a partir das

vivências, entrevistas, pensamentos e sentimentos da pesquisadora construídos desde o momento da observação até a escrita da dissertação. Não há como negar que durante a pesquisa, principalmente nos momentos das narrativas, sentimentos e emoções foram sendo aflorados e conduzindo as impressões a respeito de cada participante. Aqueles momentos de entrega nas atitudes e falas acabaram influenciando a escolha dos codinomes de cada um, ou seja, estes são os retratos dos meus sentimentos em relação às falas, vivências, releitura e lembranças dos momentos com os participantes durante a pesquisa.

A maior parte das entrevistas com os alunos e professores foi realizada de forma confidencial, oral, gravada ou escrita. Com exceção dos alunos surdos que foram realizadas com a ajuda da professora de AEE e intérprete de Libras *Girassol*. Todas as observações e entrevistas foram registradas em um diário, e as gravações realizadas em um aparelho telefônico. Também é importante destacar que apesar de se tratar de entrevistas narrativas em que os participantes poderiam se expressar livremente, havia um roteiro para guiar as questões para alcançar os objetivos e ao mesmo tempo possibilitar a liberdade de percorrer por caminhos variados durante as suas falas.

### **1.3 A análise dos dados**

A etapa da pesquisa de importância fundamental é justamente o cuidado com a análise dos dados, estes são essenciais para que se consiga compreender o universo ao qual se deseja conhecer. Gaskell (2003) afirma que na análise dos dados deve haver “na essência a imersão do pesquisador no corpus do texto, no processo de ler e reler” (p.85). Colocando que ao ler as transcrições são lembrados aspectos da pesquisa que vão além das palavras e o pesquisador quase revive a entrevista.

Reviver cada entrevista e transcrevê-las foi tão difícil quanto ouvi-las. O exercício de analisar os dados da pesquisa nos leva a reflexões importantes para pensar a aducação de pessoas com deficiência, mas também me parece doloroso à medida em que os resultados parecem tão distantes daqueles que gostaríamos. Quando falo doloroso refiro-me as vivências das pessoas com deficiência intelectual na escola e a outro ponto que não considerava foco da pesquisa, que foi a decepção de identificar a sociologia como algo tão insignificante e desvalorizado na escola.

A análise dos dados da observação participante e entrevistas narrativas tiveram como referência a análise compreensiva, embasado no princípio fundamental da hermenêutica, situada nas significações dos horizontes: do pesquisador e dos interlocutores da pesquisa.



A hermenêutica busca a compreensão de sentido que se dá na comunicação entre seres humanos buscando trabalhar aspectos da vida cotidiana e do senso comum, considerando a compreensão do seu contexto e sua cultura. Alencar (2012) *apud* Minayo (2010) coloca que do ponto de vista metodológico, a abordagem hermenêutica desenvolve-se nos seguintes parâmetros: busca diferenças e semelhanças entre o contexto dos autores e o contexto do investigador, explora as definições de situação do ator, supõe o compartilhamento entre o mundo observado e os sujeitos, com o mundo da vida do investigador, busca entender os fatos, os relatos e as observações e apóia essa reflexão sobre o contexto histórico, julga e toma decisão sobre o que ouve, observa e compartilha (p. 244), produzindo um relato dos fatos em que os diferentes atores se sintam contemplados.

Weller (2011) *apud* Hermann (2003) afirma que as possibilidades de interpretação hermenêutica são muitas e na práxis educativa ou no agir pedagógico a hermenêutica também oferece contribuições importantes no sentido de superarmos as tendências tecnicistas, que “deixam escapar a experiência dos atores envolvidos no processo, com seus inevitáveis preconceitos e danos, e, [que] por consequência, empobrecem a experiência formativa” (p. 84). Ainda segundo Weller (2011), nesta perspectiva o resgate das experiências pré-reflexivas ou *ateóricas* dos atores envolvidos no processo educativo ou nos estudos realizados, é de fundamental importância para a construção de novos sentidos para a ação educativa e para a pesquisa em educação. De acordo com Weller (2011) *apud* Hermann (2003):

A possibilidade compreensiva da hermenêutica permite que a educação torne esclarecida para si mesma suas próprias bases de justificação, por meio do debate a respeito das racionalidades que atuam no fazer pedagógico. Assim, a educação pode interpretar o seu próprio modo de ser, em suas múltiplas diferenças. ( p. 83)

Os registros das vozes narradas e escritas das descrições etnográficas foram analisados com sensibilidade, conforme elas se manifestaram no percurso da pesquisa para que tudo aquilo que foi dito sobre eles – alunos e os professores e auxiliares – fosse dito também com e por eles. Assim como é importante destacar que estas análises são realizadas, descritas, apresentadas e discutidas no corpo do texto, possibilitando as reflexões sobre os resultados à medida em que são apresentados, além da possibilidade de interpretação dos próprios leitores diante da exposição realizada.

Durante a pesquisa registrava as conversas no caderno para não perder nenhuma informação, porém quando precisei analisar não foi fácil separar as falas que poderiam ser pertinentes. Precisei transcrever todas as gravações e conversas, ler várias vezes, e por mais

que muitas não tratassem diretamente da temática foi difícil separar o que era relevante ao meu objeto de estudo. Considerava cada colocação importante e significativa, algumas vezes fiquei emocionada, mas procurei me deter aos aspectos referentes aos meus objetivos de pesquisa.

Da mesma forma também foi difícil escolher entre as situações que presenciei na escola e registrei no caderno de campo. Momentos inesquecíveis de alegrias, tristezas, decepções e conquistas. E mesmo àquelas situações vivenciadas já há algum tempo, quando lidas, consigo lembrar com riqueza de detalhes. Tão intenso e rico em informações que fui conduzindo a escrita em uma ordem de acontecimentos vivenciados, falas e entrevistas narrativas realizadas.

André (2012) ressalta a análises dos dados como não sendo pretensão do pesquisador comprovar teorias, nem fazer grandes generalizações, mas descrever a situações, compreendê-las, revelar os seus múltiplos significados, deixando as interpretações para o leitor. Porém durante o trabalho, ao analisar os dados busco apontar discussões entre as entrevistas narrativas, a observação participante e os conceitos e documentos oficiais que norteiam a discussões acerca de deficiência e educação inclusiva. Apontando em alguns momentos os caminhos para uma análise interpretativa, porém não como uma verdade e sim como possibilidade para outras interpretações sobre a participação dos alunos com deficiência no processo de construção da educação inclusiva na escola a partir dos relatos e das falas vivas dos próprios alunos e dos professores.

A pesquisa foi organizada em etapas para alcançar os objetivos traçados. Entre estas se destaca o levantamento e estudo bibliográfico das principais legislações acerca dos direitos da pessoa com deficiência no Brasil, dos conceitos e autores que norteiam os estudos sobre deficiência, inclusão e o ensino de sociologia. Apesar do estudo ser colocado como uma etapa, realmente foi necessário realizar e revisitar durante todo o processo, desde a construção do projeto até a finalização da escrita da dissertação.

Outro fato importante a ser considerado é que a pesquisa foi sendo realizada e reorganizada conforme a dinâmica da escola, dentro de uma série de problemas e imprevistos. Esta reorganização também aparece na escrita da dissertação, pois a medida que os fatos vão sendo descritos e as narrativas vão sendo contadas as discussões acontecem. Isto porque foram as narrativas, e seus núcleos de sentido, que guiaram as discussões. Então todo o texto foi escrito visando estabelecer um diálogo entre a descrição da observação, as narrativas, os documentos legais que versam sobre inclusão e as discussões.

## 2. EM BUSCA DO ENSINO DE SOCIOLOGIA NA ESCOLA

*Por que você está pesquisando sobre pessoas com deficiência? Acho a temática bastante importante, mas você deveria pesquisar sobre o motivo de nunca ser um professor da área de sociologia que assume a disciplina. Fica largado, só serve para arrumar a vida do povo.*

### Reflexão

Ao retornar a escola após 3 anos da última visita, me deparei com um problema ainda não vivenciado anteriormente, não se tratava do fato de haver professores não licenciados para dar aulas de sociologia, fato que não deveria ser, mas é muito comum. Pior que isto, foi a maneira de como a disciplina parecia não ter a mínima importância. Se as primeiras experiências com o ensino de sociologia, na mesma escola, ainda na graduação foram positivas ao ponto de sentir o desejo e a paixão pela docência em sociologia, as experiências desta pesquisa me fizeram refletir intensamente sobre a docência em sociologia.

Cerca de um mês após o recesso do mês de junho, especificamente no dia 05 de agosto de 2019, fui à escola para iniciar a pesquisa. Era umas 7 horas e 30 minutos da manhã, em frente a secretaria, próximo à entrada, esperei a coordenadora pedagógica que conversava com alguns alunos e recordei para a mesma que já havíamos combinado anteriormente sobre a pesquisa que iria realizar. Após lembrá-la que seria uma pesquisa que envolveria educação para pessoas com deficiência e ensino de sociologia percebi a sua frustração. A coordenadora explicou que estavam sem professora de sociologia, pois a mesma havia tirado uma licença, mas iria fazer uma reorganização no quadro de professores para distribuir as turmas entre os professores da escola. Pedi que retornasse na semana seguinte para começar a pesquisa.

Após duas semanas voltando à escola, já estava nervosa e inquieta. Temerosa de não conseguir realizar a pesquisa, quando a coordenadora explicou que havia reorganizado, juntamente com a equipe escolar, o quadro de professores e disciplinas e poderia começar as minhas atividades de pesquisa de campo. Senti aquele alívio, respirei fundo e voltei a pensar positivo. Saímos em direção a sala dos professores para que pudesse conhecer os horários das aulas de sociologia, os professores e identificar quais turmas havia alunos com deficiência. Pois, apesar de haver, muitos alunos com deficiência na escola, expliquei a necessidade de conhecer alunos com deficiências diferentes para que pudesse vivenciar e conhecer melhor as experiências relacionadas as pessoas com deficiências dentro da diversidade apresentada na escola.

No horário organizado pela escola, no turno matutino, as aulas seriam as segundas e sextas-feiras, distribuídas entre duas professoras: Uma professora de Educação Física que chamarei de *Boa Forma* e uma professora de Língua Portuguesa que será chamada de *Comunicação*. Logo no mesmo dia, conversei com *Comunicação* sobre a possibilidade de realização da pesquisa, expliquei sobre temática, conversamos sobre os dias de aulas, os alunos e ficaram combinadas as visitas, observação e entrevistas. Senti na professora um pouco de incomodo, pelo fato de não ser professora licenciada em Ciências Sociais, porém a mesma concordou em participar da pesquisa.

Ao ser apresentada à professora *Boa Forma* e explicar sobre a pesquisa, a mesma foi logo esclarecendo, que não tinha nenhuma formação na área de sociologia e não teria como contribuir, mesmo após muita insistência e tentativa de convencê-la, a professora demonstrou bastante resistência e afirmou:

*“Oh, minha querida! Sinto muito! A minha formação é em Educação Física, eu não sei nada sobre o Ensino de Sociologia, aceitei ficar com duas turmas pela manhã só para complementar a minha carga horária e não precisar vir à escola em outro turno. Procure a outra professora que também ficou com as disciplinas de Sociologia, ela é melhor nas Áreas de Humanas do que eu, com certeza ela vai te ajudar muito mais!”*

Não sei explicar a frustração daquele momento, certamente a tristeza por não poder realizar a pesquisa com aquelas turmas foi muito profunda, mas na escola havia outras turmas e outros alunos. Talvez a decepção maior tenha sido a maneira como a professora se referiu ao Ensino de Sociologia e a sua importância, fiquei imaginando como essa prática de distribuição de carga horária é comum na nossa região, e maioria dos alunos não estejam, na prática, tendo a oportunidade de ter aulas da disciplina, estão sendo negados do direito a conhecimentos e saberes que certamente significativos na sua vida profissional, social e pessoal.

A partir das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio é possível fazer uma reflexão sobre a não consolidação da sociologia enquanto disciplina escolar, pois traz o um resumo seu contexto e percurso histórico de intermitência como uma triste realidade. O documento foi organizado com o objetivo contribuir para o diálogo entre professores e escolas sobre a prática docente de várias disciplinas, também oferecer alternativas didático-pedagógicas e estruturação do currículo para o ensino médio.

Na elaboração de material específico para cada disciplina do currículo do ensino médio há uma discussão pertinente sobre a sociologia enquanto disciplina escolar, ainda que na data da publicação ainda não houvesse o reconhecimento da sociologia como disciplina

obrigatória. O documento oficial desenvolvido no ano de 2006 por Nelson Tomazi (UEL), Amaury Moraes (FE/USP,) e Elisabeth Fonseca Guimarães (UFU), tinha por objetivo retomar a discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais e apresentar um conjunto de reflexões sobre conteúdos e práticas da disciplina de sociologia.

O documento retrata que no Brasil, a proposta de inclusão do ensino da Sociologia data de 1870, quando Rui Barbosa propõe a substituição da disciplina Direito Natural pela Sociologia, *“a sugerir que o Direito tinha mais a ver com a sociedade ou com as relações sociais do que com um pretense estado de natureza”* (p.101).

Cigales (2014) também afirma que a primeira proposta de implantação da sociologia no ensino brasileiro mencionada por autores como Silva (2010), Meucci (2000), Machado (1987) e Moraes (2003) como sendo de Rui Barbosa ainda no século XIX.

[...] a partir de 1870, quando, num verdadeiro movimento de transformação do ideário de nossos intelectuais, ganha importância notável o pensamento científico, o conhecimento sociológico passou a despertar interesses. Esboça-se, nesta época, pela primeira vez, a tentativa de discutir, de modo mais ou menos sistemático, o desenvolvimento da sociologia entre nós. Com efeito, nesta década, fora apresentada, por Ruy Barbosa, a primeira proposta formal de institucionalização da sociologia no meio acadêmico brasileiro. (MEUCCI, 2000, p. 21)

Cigales (2014) apud Machado (1987) descreve que a sugestão do então deputado Rui Barbosa foi inédita no Brasil, e em seus projetos de lei para a reforma de ensino propunha as disciplinas "Elementos de sociologia e direito constitucional", para a escola secundária, "Instrução moral e cívica. Sociologia, abrangendo as noções fundamentais de direito pátrio e economia política", para as escolas normais e "Sociologia" para as faculdades de Direito. Assim a disciplina para Rui Barbosa deveria estar presente nas três modalidades de ensino, compostas pelo Ensino Normal, Secundário e Superior representado pelas Faculdades de Direito (p. 117). Cigales (2014) afirma também que apesar da tentativa de Rui Barbosa de implantar a sociologia nos cursos secundários, normais e nas faculdades de Direito, seus pareceres não conseguiram ser aprovados e nem discutidos no Parlamento. Dentro deste cenário as propostas de implantação da disciplina não encontraram base de apoio para se desenvolver. No entanto, o interesse de que tais estudos se instaurassem na educação brasileira persiste, tanto é que alguns anos após os Pareceres de Rui Barbosa, a disciplina volta ao cenário com Benjamin Constant e sua reforma de ensino.

É em 1890, ainda segundo Cigales (2014), que Benjamin Constant, então Ministro da Guerra, instituiu o ensino de Sociologia e Moral nas Escolas do Exército conforme Decreto n.

330, de 12 de abril de 1890. Logo após, no cargo de Ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos empreendeu a Reforma que leva seu nome, incluindo a sociologia no ensino secundário (constituído então, do curso ginásial), essa reforma estabelecia um curso de sete anos para o Ginásio Nacional (Colégio Pedro II) - que era padrão para os demais ginásios do país - e incluía no Segundo semestre do seu sétimo ano a disciplina "Sociologia e Moral" (Dec. n. 981, de 08 de novembro de 1890). Para a escola normal a sociologia passou a constar na quinta série. Em relação ao ensino superior, consta a disciplina "Sociologia e Noções de Moral Teórica e Prática" no currículo da Escola Politécnica e da Escola de Minas de Ouro Preto, não constando no currículo das faculdades de Direito, nem no das faculdades de Medicina. Entretanto, apesar do ensino da disciplina ser obrigatório no período que vai até 1897 a reforma não se efetivou sendo modificada a partir daquele ano. Nessa nova regulamentação a sociologia desaparece dos currículos do Ginásio e do Ensino Secundário.

O texto das OCNs aponta que com Benjamim Constant e a Reforma da Educação Secundária do primeiro governo republicano em que reaparece a Sociologia, agora como disciplina obrigatória nesse nível de ensino não acontece. “A morte precoce do ministro da Instrução Pública acaba enterrando a Reforma e a possibilidade de a Sociologia integrar desde então o currículo”. (p. 101).

O certo é que lentamente a Sociologia vai ocupando espaço nos currículos da escola secundária e do ensino superior, sendo praticado o seu ensino de modo geral por advogados, médicos e militares, assumindo os mais variados matizes, à esquerda ou à direita, servindo desde sempre para justificar o papel transformador ou conservador da educação, conforme o contexto, os homens, os interesses. (p. 101)

Cigales (2014) também afirma que no início do século XX a sociologia ganha destaque na produção de manuais voltados aos cursos jurídicos e com a Reforma de ensino de João Luis Alves Rocha Vaz de 1925, a sociologia é implantada no 6º ano do curso secundário, aos interessados em obter o título de bacharel em Ciências e Letras. Sendo dispensados a partir do 5º ano aos alunos que desejavam prestar vestibular de ingresso aos cursos superiores. Como podemos observar no artigo 47 e 56 do Decreto N°16.782A - de 13 de janeiro daquele ano.

Art. 47 – O ensino secundário, como prolongamento do ensino primário, para fornecer a cultura média geral do país, compreenderá um conjunto de estudos com a duração de seis anos, pela forma seguinte: [...]

6º ano:

1) – Literatura Brasileira; 2) – Literatura das Línguas Latinas; 3) – Latim; 4) – Filosofia; 5) – Sociologia. [...]

Art. 54 – O certificado de aprovação final no 5o ano do curso secundário é condição indispensável para admissão a exame vestibular. (p. 54)

Segundo as OCNs nessas primeiras décadas do século XX, a Sociologia integrará os currículos, especialmente das escolas normais, os cursos preparatórios (últimas séries do ensino secundário – que depois seria denominado de colegial e atualmente ensino médio) ou superiores. Entre 1925 e 1942, com a vigência da Reforma Rocha Vaz e depois com a de Francisco Campos (1931), a Sociologia passa a integrar os currículos da escola secundária brasileira, normal ou preparatória, chegando a aparecer como exigência até em alguns vestibulares de universidades importantes. Em 1933 e 1934, aparecem os cursos superiores de Ciências Sociais, na Escola Livre de Sociologia e Política, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo e na Universidade do Distrito Federal. (p.101)

Sobre a reforma de 1925, Cigales (2014) apud Neto (1988) assinala que, essa reforma tem caráter mais ideológico que educacional:

[...] No secundário será acrescido de noções positivas dos deveres do cidadão na família, na escola, na pátria e em todas as manifestações do sentimento de solidariedade humana, comemorações das grandes datas nacionais, dos grandes vultos representativos das nossas fases históricas e dos que influíram decisivamente no progresso humano. ((NETO, 1988, p. 297).

Segundo Cigales (2014), através das reformas educacionais iniciadas por Gustavo Capanema em 1942, no governo de Getúlio Vargas, a disciplina de sociologia sai da obrigatoriedade do currículo secundário e complementar, permanecendo na escola normal a partir de 1946 com o Decreto-Lei n. 8.530. Este Decreto instituiu a Lei Orgânica do Ensino Normal, nacionalizando, ou seja, centralizando o que antes era da esfera dos governos estaduais, onde a Sociologia Geral passa a constar na grade curricular da Escola Normal como opcional e a Sociologia Educacional continua com caráter obrigatório, como apresenta a própria legislação.

As OCNs apontam que partir de 1942, a presença da Sociologia no ensino secundário – chamado colegial – começa a se tornar intermitente. Permanece no curso normal, às vezes como Sociologia Geral ou como Sociologia Educacional, porém no curso “clássico” ou no “científico” praticamente desaparece, predominando as disciplinas mais voltadas para a natureza dos cursos: Letras ou Ciências Naturais. Com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei nº 4.024/61), a Sociologia permanece como disciplina optativa ou facultativa nos currículos. A LDB seguinte, Lei nº 5.692/71, mantém esse caráter optativo,

raramente aparecendo a Sociologia senão quando vinculada ao curso que, obrigatoriamente, deveria ser profissionalizante ou de natureza técnica. Nos cursos de magistério – nova nomenclatura utilizada para o curso normal – a Sociologia da Educação tem o objetivo original de dar um sentido científico às discussões sobre a formação social e os fundamentos sociológicos da educação.

Cigales (2014) afirma que as reformas educacionais iniciadas por Gustavo Capanema em 1942, no governo de Getúlio Vargas, que a disciplina de sociologia sai da obrigatoriedade do currículo secundário e complementar, permanecendo na escola normal a partir de 1946 com o Decreto-Lei n. 8.530. Este Decreto instituiu a Lei Orgânica do Ensino Normal, nacionalizando e centralizando o que antes era da esfera dos governos estaduais, onde a Sociologia Geral passa a constar na grade curricular da Escola Normal como opcional e a Sociologia Educacional continua com caráter obrigatório, como apresenta a própria legislação (CARDOSO; TAMBARA, 2010, p. 122).

Art. 8º - O curso de formação de professores primários se fará em três séries anuais, compreendendo, pelo menos, as seguintes disciplinas: [...]

Terceira série: 1) Psicologia educacional. 2) Sociologia Educacional. 3) História e filosofia da educação. 4) Higiene e puericultura. 5) Metodologia do ensino primário. 6) Desenho e artes aplicadas. 7) Música e canto. 8) Prática do ensino. 9) Educação física, recreação e jogos. [...]

Art. 9º - Será também permitido o funcionamento do curso de que trata o artigo anterior, em dois anos de estudo intensivos, com as seguintes disciplinas, no mínimo: [...]

Segunda série: 1) Psicologia educacional. 2) Fundamentos sociais da educação. 3) Puericultura e educação sanitária. 4) Metodologia do ensino primário. 5) Prática de ensino.

6) Desenho e artes aplicadas. 7) Música e canto. 8) Educação física, recreação e jogos. (BRASIL, 1996, p.)

As reformas de Capanema, para Cigales (2014) são importantes para entendermos o processo de *(des)*continuidade em que a sociologia como disciplina escolar passa a ter nos currículos educacionais, pois ao reforma desobriga a disciplina no currículo secundário em 1942, incluindo-a na formação dos professores do curso normal quatro anos depois em 1946. Moraes (2003) aborda resumidamente o rumo tomado pela disciplina de sociologia na educação brasileira a partir de então.

[...] 1942-1961, vigência da Reforma Capanema, a sociologia é excluída do currículo, não aparecendo como obrigatória nem no curso clássico nem no científico, segmentos alternativos que constituíam o colegial, segunda parte do ensino secundário; a sociologia aparecia no curso normal como sociologia educacional; 1961-1971, com a Lei no 4.024/61, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB), a disciplina passa a figurar



como componente optativo no curso colegial, entre uma centena de outras disciplinas, humanísticas, científicas ou técnico-profissionalizantes; também podia ser de caráter geral ou específico (sociologia de...); 1971-1982, a disciplina, embora optativa, apresenta dificuldade para ser incluída, por conta do preconceito reinante em que se confundia sociologia com socialismo (Barbosa e Mendonça, 2002), e mesmo pela quase “substituição” do possível caráter crítico de sua abordagem das questões sociais e políticas nacionais pelo tom ufanista e conservador da disciplina obrigatória Organização Social e Política Brasileira (OSPB); 1982, a Lei no 7.044/82 veio revogar a profissionalização compulsória que marcava o segundo grau desde a Lei no 5.692/71 editada pelos governos militares. (p. 7)

Segundo as OCNs, em 1982, com a flexibilização da legislação educacional com a Lei nº 7.044/82 que revoga a obrigatoriedade do ensino profissionalizante, abre-se a possibilidade de os currículos serem diversificados. Nessa oportunidade, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo passa a recomendar que as escolas incluam em seus currículos Sociologia, Filosofia e Psicologia. Período em que se inicia a retomada da presença da disciplina nas escolas secundárias propedêuticas, ao lado da Sociologia da Educação nos cursos de Magistério e são realizados concursos para professores em São Paulo e em outros estados, elaboradas propostas programáticas; publicados novos livros didáticos e até são feitas algumas pesquisas. Em pouco mais de uma década, vários estados vão tornando a Sociologia obrigatória, de modo que seja consolidada sua presença nos currículos.

Somente com a nova LDB – Lei nº 9.394/96 – a Sociologia se torna obrigatória integrante do currículo do ensino médio. Em seu Artigo 36, § 1º, Inciso III, há a determinação de que “ao fim do ensino médio, o educando deve apresentar domínio de conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania”.

No entanto, uma interpretação equivocada, expressa a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), do Parecer CNE/CEB 15/98 e da Resolução CNE/CEB 03/98, contribui para uma inversão de expectativas: ao contrário de confirmar seu status de disciplina obrigatória, seus conteúdos devem ser abordados de maneira interdisciplinar pela área das Ciências Humanas e mesmo por outras disciplinas do currículo.

A partir desse quadro, têm-se alguns dados importantes para reflexão. Primeiramente, a disciplina Sociologia tem uma historicidade bastante diversa de outras disciplinas do currículo, tanto em relação àquelas do campo das linguagens como em relação às das Ciências Humanas, mas sobretudo das Ciências Naturais. É uma disciplina bastante recente – menos de um século, reduzida sua presença efetiva à metade desse tempo; não se tem ainda formada uma comunidade de professores de Sociologia no ensino médio, quer em âmbito estadual, regional ou nacional, de modo que o diálogo entre eles tenha produzido consensos a respeito de conteúdos, metodologias, recursos, etc., o que está bastante avançado nas outras disciplinas. Essas questões já poderiam estar superadas se houvesse

continuidade nos debates, o que teria acontecido se a disciplina nas escolas não fosse intermitente. (p. 103)

As OCNs citadas são do ano de 2006, posteriormente na Lei nº 11.684, de 02 de junho de 2008, acontece a alteração o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, incluindo a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio no Art. 36. IV – “serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio”. Porém a alteração na LDB em relação à obrigatoriedade da disciplina de sociologia depois de muitos anos de debates, avanços e retrocessos não foi suficiente para que se consolidar enquanto importante para a educação no Brasil. Ao contrário, recentemente com a reformulação do ensino médio e a implantação da Base Nacional Comum Curricular-BNCC- as discussões estiveram acirradas e houve muito embate para que a disciplina não fosse novamente retirada do currículo escolar.

É estranho compreender esse não lugar para a sociologia na escola, pois desde a Constituição Federal de 1988, o Brasil parecia procurar se consolidar no país uma educação que visasse de qualidade e democrática. Estabelecendo no Art. 205. “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Art. 206. Esses princípios norteadores de uma concepção de educação mais abrangente também foram reafirmados em documentos oficiais posteriores que propuseram uma reforma da educação nacional e uma profunda redefinição de seus fundamentos pedagógicos. Nestes termos, a LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), entre outros documentos oficiais procuraram redefinir os rumos da educação nacional, visando assegurar não apenas a universalização da educação básica como também mudanças ideológicas e didático- pedagógicas.

As concepções assumidas pelos documentos oficiais foram sendo construídos e reformulados na tentativa de romper com as práticas educacionais tradicionais, unilaterais, centradas na ação do professor e na transmissão e absorção de conhecimentos formalizados. Porém, a educação nacional também continua marcada por precariedades nas condições infra-estruturais e de trabalho docente, assim como por uma visão pragmática que tende a subordinar a educação às exigências de um mercado de trabalho cada vez mais competitivo.

Diante do contexto de reformas, mudanças e de crise do modelo tradicional de educação que a sociologia volta a fazer parte dos currículos de ensino médio, inicialmente não como disciplina e sim apenas conhecimentos necessários e posteriormente enquanto obrigatória. Todo esse percurso e mudanças parece particularmente afetar e implicar em

enormes dificuldades para sua consolidação. É possível considerar também que as razões para isso não são apenas de ordem estrutural como a falta de um corpo docente qualificado, de infraestrutura e equipamentos escolares adequados. Mas um problema de ordem sócio-cultural e pedagógica, que não reconhece o significado e papel das ciências sociais na formação dos alunos.

A percepção é que há uma hierarquia, não oculta, dos saberes e práticas escolares importantes e reconhecidos historicamente, que está diretamente relacionada às condições objetivas dos ensinos, das disciplinas, dos currículos escolares que conduzem as estratégias e práticas pedagógicas e até mesmo as organizações e dinâmicas escolares diárias. Nesse contexto, a posição da sociologia encontra-se entre os níveis mais inferiores.

É importante, porém destacar e compreender a escola como espaço de discussão, busca e luta pela formação de cidadãos conscientes e participativos. Assim como considerar que as contribuições do Ensino de Sociologia buscam o estranhamento, a desnaturalização e problematização crítica das questões sociais. Nesta perspectiva é interessante compreender a participação do ensino de sociologia frente ao desafio no processo de construção da escola inclusiva e refletir sobre como a educação inclusiva está sendo construída e vivenciada nas práticas pedagógicas escolares no ensino médio.

É nesse contexto de antigas e novas angústias que envolvem a discussão e a prática acerca da importância do ensino de sociologia no ensino médio que inicio a minha pesquisa. De forma bem prática esse ponto de partida nos ajuda a refletir e situar sobre o percurso a percorrer em uma escola em busca de conhecer vivências de pessoas com deficiência e professores sobre a educação inclusiva e a sociologia dentro desse cenário.

## **2.1 Finalidades e Princípios no Ensino Médio: Entre a orientação e a Comunicação**

Logo, após a decepção inicial de ver a sociologia relegada ao mero complemento de carga horária e da não aceitação da Professora *Boa Forma* em contribuir, resolvi continuar as atividades de pesquisa com a professora *Comunicação*, que apesar de ser bastante séria, esteve sempre bem receptiva as minhas visitas. As aulas eram sempre nas segundas e sextas-feiras e as turmas variavam entre os primeiros, segundos e terceiros anos do Ensino Médio. Logo na primeira visita a professora esclareceu sobre a forma que trabalharia com os alunos, a sua metodologia, recursos e avaliação:

*“O tempo de aula é insuficiente para trabalhar de forma mais reflexiva as questões e os conteúdos importantes de sociologia que envolvem juventude, escola e sociedade. Costumo trabalhar com temas, mesmo em aulas de Língua Portuguesa, porém ao apresentá-los, é como se não sentissem os sujeitos importantes e não se identificam com os contextos sociais apresentados”.*

*“Sou professora de Português, então utilizo muitos textos, notícias, reportagens que apresentem questões sociais do nosso dia a dia, desta forma realizarei um trabalho interdisciplinar entre português, sociologia e artes. Já trabalhei assim outros anos, acho que é a melhor forma de dar conta de mais de uma disciplina”.*

*“Sei que os alunos têm muita dificuldade de interpretação de textos, os níveis de leitura e escrita muito ruins, então procuro trabalhar estas habilidades”.* (COMUNICAÇÃO, 2019)

Após conversar com *Comunicação* sobre as suas angústias referentes as habilidades não adquiridas dos alunos na escola, e a metodologia que utiliza para conseguir administrar o pouco tempo disponível de aulas de sociologias (somente 50 minutos por semana para cada turma), a quantidade de aulas e com diferentes disciplinas considero importante rever e refletir sobre as finalidades do ensino médio na Lei no 9.394/1996 que Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Seção IV – Do Ensino Médio Art. 35.

O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – A compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996)

Nota-se que o ensino médio é uma etapa da educação básica de fundamental importância para a formação das pessoas e que em termos legais o papel do ensino médio enquanto última etapa da educação básica deve consolidar os conhecimentos e habilidades adquiridos durante a trajetória escolar. Inclusive, de preparação para o estudante, no final, a prosseguir com estudos e/ou preparação para o trabalho e cidadania. Infelizmente através da fala da professora é possível identificar que os alunos têm dificuldades de apropriação da própria leitura e escrita.

As finalidades citadas acima na LDB, são reafirmadas com a Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, que dispõe sobre a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, assim como o conceito no capítulo II - Art. 3º O ensino médio é direito de todos e dever do Estado e da família e será promovido e incentivado com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da

cidadania e sua qualificação para o trabalho, conforme previsto no art. 205 da Constituição Federal e no art. 2º da Lei nº 9.394/1996 (LDB). Como também no art. 3º orienta a cerca dos princípios específicos:

- I - Formação integral do estudante, expressa por valores, aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais;
- II - Projeto de vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante;
- III - pesquisa como prática pedagógica para inovação, criação e construção de novos conhecimentos;
- IV - Respeito aos direitos humanos como direito universal;
- V - compreensão da diversidade e realidade dos sujeitos, das formas de produção e de trabalho e das culturas;
- VI - Sustentabilidade ambiental;
- VII - Diversificação da oferta de forma a possibilitar múltiplas trajetórias por parte dos estudantes e a articulação dos saberes com o contexto histórico, econômico, social, científico, ambiental, cultural local e do mundo do trabalho;
- VIII - Indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos protagonistas do processo educativo;
- IX - Indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino aprendizagem. (BRASIL, 1996)

Parece um exercício complicado compreender a contradição entre as falas de Comunicação e os documentos que norteiam a educação no Brasil. É no mínimo contraditório. Um espaço vazio entre essa formação integral dos estudantes e a falta de letramento apontado como um problema pela professora.

Fui a cada dia observando e tentando a aproximação com os alunos e professores para dar continuidade a pesquisa. Durante as duas últimas semanas do mês de agosto e as quatro semanas do mês de outubro visitei e observei seis turmas diferentes duas turmas de cada série/ano do ensino médio com a Professora *Comunicação*. Apesar de não ter formação em Sociologia e trabalhar somente com alguns textos complementares, incentivava discussões e debates entre os alunos, assim como a participação oral através de apresentações de trabalhos em grupos e pequenas produções escritas de textos e pesquisas coletivas. Apesar da sua postura ser rígida com os alunos, sempre respondia qualquer questionamento de forma educada e atenciosa.

Na primeira semana a professora levou xerocopiada uma tirinha com crianças trabalhando e pediu que os alunos falassem sobre a imagem. Timidamente os alunos começaram a opinar sobre a mensagem, sendo uns contra e outros a favor do trabalho infantil. Ao final aula a professora pediu que os alunos fizessem uma pesquisa em grupo de 5 componentes sobre Trabalho Infantil que deveria ser entregue na aula seguinte, por escrito e

um breve comentário que deveria ser lido na sala de aula pela equipe. Esta seria uma das avaliações para nota da unidade.

Na semana seguinte foram realizadas as apresentações dos trabalhos. Apesar de ser o começo da pesquisa era facilmente possível identificar os alunos com deficiência. Os alunos surdos sempre juntos, ao lado da intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e os alunos com Deficiência Intelectual (D.I.) e/ou outros tipos de deficiências juntos as auxiliares de apoio escolar. Sentados sempre próximos para realização das atividades com seus colegas. Nestes momentos, na própria organização espacial da sala já é possível questionar se há uma separação entre os alunos por algum tipo de exclusão ou estes se agrupam por identificação? Como se tratava de um momento inicial achei conveniente esperar as narrativas para responder aos meus questionamentos.

Nas aulas seguintes durante o mês de setembro a professora propôs apresentações de trabalhos sobre cultura. Inicialmente, junto com as turmas foi listando elementos que fazem parte da cultura. As turmas foram divididas entre tópicos para apresentações em grupos e trabalhos escritos de pesquisas. Foram apresentações sobre o conceito de cultura, músicas, mídia, cinema e alimentação. Os alunos apresentaram durante as aulas distribuídas no mês de setembro. As atividades foram utilizadas como 2ª avaliação da unidade.

A maioria das apresentações foi realizada através de leitura de pesquisas e apresentação de imagens em projetores. Apesar da timidez dos alunos era possível identificar nas apresentações um elemento fundamental, talvez não trabalhado sob o aspecto conceitual, porém perceptível em suas falas que era a perspectiva da diversidade. Elemento que também intriga, pois os grupos são formados por alunos que se escolhem. Geralmente os mesmos grupos de conversas, que se sentam próximos e andam juntos.

Os alunos com Deficiência Intelectual, na maioria das turmas, negaram-se a apresentar os trabalhos, com exceção de duas turmas em que as auxiliares de apoio conseguiram formar grupos entre eles. As turmas com alunos surdos apresentaram trabalhos sobre a cultura surda, todos os membros compostos de alunos surdos.

Todas estas primeiras visitas, os contatos iniciais com os alunos e a professora foi fundamental para compreender a dinâmica da escola, estabelecer vínculos de confiança com as turmas. Mesmo havendo somente uma aula por semana em cada turma, ao final do mês de setembro, os alunos já demonstravam tranquilidade com minha presença nas aulas. Pois, no início, mesmo a professora explicando que estava ali para fazer um trabalho de pesquisa, os alunos pareciam desconfiados. A maioria vinha perguntar o que eu estava realmente fazendo

na escola. Também foi um período essencial para identificação dos alunos que poderiam contribuir narrando as suas experiências na escola como peça fundamental para a minha pesquisa.

Ao final do mês de setembro, especificamente, no dia 30, a professora *Comunicação* não compareceu, portanto, não houve aula de sociologia para os alunos. Voltei na mesma semana, primeira sexta-feira do mês de outubro para dar continuidade a pesquisa, porém fui informada pela coordenadora pedagógica que a professora estava com problemas de saúde e teria reduzido a carga horária, ficando somente com a disciplina de Língua Portuguesa e não daria mais aulas de sociologia para as turmas da escola. Fiquei preocupada em saber sobre a troca de professoras, porém, ela foi logo me tranquilizando afirmando que duas professoras já haviam assumido as turmas e não haveria interrupções nas aulas.

## **2.2 Novo Ensino Médio: Tempo de refletir**

A partir de uma análise da sequência de contratempos em relação a troca de professores da disciplina de sociologia compreendi que deveria avançar com as entrevistas e continuar com a observação somente nas turmas em que estudavam alunos que pretendia entrevistar. Continuei com as visitas as segundas e sextas-feiras.

A professora que assumiu as turmas de sexta-feira, das quais selecionei o 3º ano B e 1º ano C para continuar a pesquisa chamarei de *Temporalidade*. No primeiro contato em que tive com ela demonstrou tranquilidade em relação à pesquisa e afirmou a sua participação. Tinha formação em História. Seguimos em direção as salas de aula e nas duas turmas em que a professora passou, logo no primeiro encontro, explicou que estava assumindo a disciplina de sociologia, e como estavam no fim da unidade precisava fechar as notas dos alunos, entregou um texto de duas páginas falando sobre o mercado de trabalho, com cinco questões anexadas, onde os alunos deveriam realizar a leitura e responder as questões individualmente. Esta seria a última do terceiro bimestre.

Apesar de ser o primeiro dia de aula com a professora *Temporalidade*, os alunos demonstravam pouca empatia ou interesse pela aula. Durante o período de observação sempre que entrava na sala e cumprimentava os alunos procurava me sentar em locais diferentes para ter oportunidade de conhecer a maior parte deles. E no meio da aula na turma do terceiro ano B uma aluna chamou a minha atenção, estava bastante inquieta, olhava pra todos os lados, escrevia, bocejava, levantava da cadeira, tirava o telefone celular do bolso, conversava com os colegas do seu lado, até que se levantou mais uma vez e veio em minha direção, sentou-se ao meu lado e perguntou baixinho:

*“Você é amiga dessa professora?”*

Logo respondi no mesmo tom de voz:

*“Não, conheci agora pouco, estou aqui pra fazer a pesquisa, lembra?”*

A aluna continuou conversando:

*“Pois eu te desejo boa sorte com ela, já foi minha professora. Essa aula demora demais e as horas não passam. Quero que esse ano termine logo. Eu quero é passar.”*

A aluna sorriu e voltou para a sua cadeira, logo acabou a aula com o toque do sinal. Fiquei tão atônica, somente respondi com um sorriso sem graça. Mas fiquei imaginando o quanto aqueles cinquenta minutos de aula, uma vez por semana, poderia se transformar em uma espécie de tortura para muitos alunos.

As falas da jovem, naquele momento me levou a outra indagação. Será que aquelas falas ou sensação de desconforto acontecia somente em relação a sociologia? Ou também com as demais? Senti vontade de perguntar, porém não poderia prolongar a conversa pois estávamos em uma sala de aula, e alguns alunos faziam avaliação. Depois fiquei imaginando como será o dia a dia daqueles jovens na escola a partir da Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018 que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio ampliando a carga horária escolar descritos no Capítulo II- Art. 17. Quais recursos, metodologias e atrativos serão disponibilizados para garantir uma escola e uma educação de tempo integral de qualidade?

§ 2º No ensino médio diurno, a duração mínima é de 3 (três) anos, com carga horária mínima total de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas, tendo como referência uma carga horária anual de 800 (oitocentas) horas, distribuídas em, pelo menos, 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar, considerando que:

I - A carga horária total deve ser ampliada para 3.000 (três mil) horas até o início do ano letivo de 2022;

II - A carga horária anual total deve ser ampliada progressivamente para 1.400 (um mil e quatrocentas) horas. (BRASIL, 2018)

Não cabe aqui questionar o tempo cronológico e a oferta de educação integral para os jovens do ensino médio, e sim uma estruturação necessária para que estas garantias aconteçam na prática de forma responsável e com qualidade. O próprio Plano Nacional de Educação (PNE) nº 13.005, de 25 de junho de 2014 estabelece entre as suas metas e estratégias uma reformulação na educação básica para que se tenha condições de atender os alunos na escola em tempo integral.



Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.

Estratégias:

6.1) promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola;

6.2) instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social;

6.3) institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral;

6.4) fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários;

6.8) garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas;

6.9) adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais. (BRASIL, 2014).

É interessante destacar que tanto Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018 que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, como o Plano Nacional de Educação nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que prevê o alcance da meta de número seis até o ano de 2024, e articulam-se de forma legal para a reestruturação do Novo Ensino médio, principalmente em relação a ampliação da carga horária, inclusive para os alunos com deficiência. E apesar de apontar algumas estratégias para sua estruturação é preciso considerar a precariedade atual das escolas e das condições do trabalho dos docentes. Será que as escolas estão tendo condições de atender ao menos as 4 horas diárias obrigatórias previstas na Constituição Federal de 1988 e na LDB nº 9.344/96? É necessário partir das realidades que vivenciamos nas escolas para que as leis saiam do campo das ideias e tornem-se reais para que não seja somente um jogo de faz de conta. Onde os alunos serão obrigados permanecer

mais tempo na escola sem as mínimas condições possíveis, ou seja, um depósito para juventude.

### **3. OS CONCEITOS DE DEFICIÊNCIAS: do modelo biomédico ao modelo social**

*Mas sei que inclusão quer dizer incluir. Entendo que seja o direito de ter todos os tipos de pessoas juntas, em qualquer lugar, seja um local público ou privado, todos juntos com os mesmos direitos e com muito respeito!*

Equilíbrio

No dia 07 de outubro, cheguei cedo à escola, antes mesmo dos portões se abrirem para os alunos entrarem, pois queria conhecer a professora que assumiu as aulas das segundas-feiras. Pedi ao porteiro que abrisse o portão e sentei-me em um banquinho próximo ao portão. Já havia alguns alunos surdos sentados e os cumprimentei. À medida que outros alunos com deficiência iam chegando, o porteiro abria o portão e estes entravam. Perguntei a uma aluna que estava ao meu lado, muito espontânea, que anunciava a entrada de todos os colegas e professores pelos nomes, o porquê de alguns alunos poderem entrar e outros não. Rapidamente a aluna respondeu: *“Temos que entrar logo, Deus me livre de ficar aí fora com esse povo, não! Eles ficam perturbando a gente!”*

A fala da jovem é carregada de significados pois trata-se de uma organização da escola em relação a entrada dos alunos com deficiência. Estes poderiam entrar mais cedo na escola para evitar práticas de bullying praticado por outros colegas. O que nos remete refletir o porquê daqueles alunos serem vistos por outros colegas como corpos estranhos em um espaço em que frequentaram durante o ano letivo ou até mesmo, em anos anteriores na escola. A não aceitação dos colegas ou o medo dos alunos com deficiência de ficar longe dos olhares da equipe gestora e dos professores reproduz o modelo biomédico de deficiência. “Para o modelo médico, deficiência é consequência natural de um corpo e a pessoa deficiente deve ser objeto de cuidados biomédicos” (DINIZ, 2007, p.15). Esse modelo não considera os aspectos culturais, sociais, ideológicos e políticos que envolvem as pessoas com deficiência e que acabam reproduzindo exclusão e discriminação.

Sasaki (2011) explica que o modelo biomédico da deficiência, interpreta a deficiência como consequência de uma doença ou acidente, que gera alguma incapacidade de ser superada mediante tratamento ou reabilitação. Estando vinculado à integração social e aos esforços de normalização, o foco é a limitação pessoal que se encontra na pessoa,

desconsiderando as barreiras presentes no contexto social. O modelo biomédico da deficiência demonstra a resistência da sociedade em aceitar as mudanças em suas estruturas e atitudes.

Diniz (2007) ainda explica que há uma superação do conceito médico de deficiência para o que se chama de modelo social de deficiência. Anteriormente se concebia uma compreensão tradicional que defendia que a deficiência seria consequência natural da lesão em um corpo. No modelo social a deficiência é apontada como uma questão social, tirando do indivíduo a responsabilidade pela opressão experimentada pelas pessoas com deficiências e transferindo para a sociedade a incapacidade diante da diversidade. Nesse sentido a deficiência não é somente o resultado das suas lesões, mas do ambiente hostil à diversidade. Redefinindo assim lesão e deficiência em termos sociológicos, e não mais somente biomédicos.

Diante desta perspectiva a autora questiona e aponta a discussão sobre o conceito de lesão e deficiência em termos sociológicos: “Quem é deficiente para o modelo social da deficiência? Para responder a essa pergunta, foi preciso enfrentar a tensão entre corpo e sociedade. Seria um corpo com lesão o que limitaria a participação social ou seriam os contextos pouco sensíveis à diversidade o que segregaria o deficiente?” (p.7) Assim, uma definição de lesão e deficiência amparada em uma perspectiva política de exclusão social redefiniria os conceitos. “a lesão seria um dado corporal isento de valor, ao passo que a deficiência seria o resultado da interação de um corpo com lesão em uma sociedade discriminatória” (p.8).

Lesão: ausência parcial ou total de um membro, ou um membro, organismo ou mecanismo corporal defeituoso; deficiência: desvantagem ou restrição de atividade provocada pela organização social contemporânea, que pouco ou nada considera aqueles que possuem lesões físicas e os exclui das principais atividades da vida social. (p.8).

Nessa guinada acadêmica, deficiência não é mais uma simples expressão de uma lesão que impõe restrições à participação social de uma pessoa. Deficiência é um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente. (DINIZ, 2007, p.09)

Sasaki (2011) afirma que a consolidação dos estudos sobre a deficiência, na década de 1960 cresceu o movimento de reivindicação de direitos e a luta das pessoas com deficiência para serem reconhecidas como protagonistas em suas vidas. Segundo o autor o modelo social visa à transformação das condições existentes mediante políticas públicas inclusivas. Nesta perspectiva de modelo social da deficiência cabe à sociedade eliminar todas

as barreiras físicas, programáticas e atitudinais para que as pessoas possam ter acesso aos serviços, lugares, informações e bens necessários ao seu desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional.

O modelo social da deficiência, ao resistir à redução da deficiência aos impedimentos, ofereceu novos instrumentos para a transformação social e a garantia de direitos. Não era a natureza quem oprimia, mas a cultura da normalidade que descrevia alguns corpos como indesejáveis (...) ao denunciar a opressão das estruturas sociais o modelo social mostrou que os impedimentos são uma das muitas formas de vivenciar o corpo. (DINIZ, 2007, p.69).

Segundo a autora essa foi a revolução dos estudos sobre deficiência surgidos no Reino Unido e nos Estados Unidos nos anos 1970. De um campo estritamente biomédico confinado aos saberes médicos, psicológicos e de reabilitação, a deficiência passou a ser também um campo das humanidades. “Assim como outras formas de opressão pelo corpo, como o sexismo ou o racismo, os estudos sobre deficiência descortinaram uma das ideologias mais opressoras de nossa vida social: a que humilha e segrega o corpo deficiente” (p.5).

Diniz (2007) também afirma que a aproximação dos estudos sobre deficiência de outros saberes já consolidados, como os estudos culturais e feministas, desafiou a hegemonia biomédica do campo e para definição da deficiência em termos políticos. Um resultado teórico foi um extenso debate sobre como descrever a deficiência em termos políticos, e não mais estritamente diagnósticos.

Para os precursores dos estudos sobre deficiência, a linguagem referente ao tema estava carregada de violência e de eufemismos discriminatórios: ‘aleijado’, ‘manco’, ‘retardado’, ‘pessoa portadora de necessidades especiais’ e ‘pessoa especial’, entre tantas outras expressões ainda vigentes em nosso léxico ativo. Um dos poucos consensos no campo foi o abandono das velhas categorias e a emergência das categorias ‘pessoa deficiente’, ‘pessoa com deficiência’ e ‘deficiente’. (p.5).

Diniz (2007) coloca destaca também a questão das nomenclaturas que são utilizadas para se referir as pessoas com deficiência. Afirmando que para os seguidores da Upias e os teóricos do modelo social da deficiência, em especial na linha britânica, é possível reconhecer a preferência por expressões que denotem a identidade na deficiência, e por isso é mais comum o uso do termo "deficiente". “Segundo Oliver e Barnes, a expressão pessoa com deficiência sugere que a deficiência é propriedade do indivíduo e não da sociedade, ao passo que "pessoa deficiente" ou "deficiente" demonstram que a deficiência é parte constitutiva da identidade das pessoas, e não um detalhe”(p.10). A autora coloca que:

Oliver critica duramente a expressão composta "pessoa com deficiência", adotada pela tradição estadunidense, pois considera que: Essa visão liberal e humanista vai ao encontro da realidade tal como ela é experimentada pelos deficientes, que sustentam ser a deficiência parte essencial da constituição de suas identidades e não meramente um apêndice. Nesse contexto, não faz sentido falar sobre pessoas e deficiência separadamente. Em consequência, os deficientes demandam aceitação como são, isto é, como deficientes. "Deficiente" seria, portanto, um termo politicamente mais forte que "pessoa com deficiência", muito embora alguns autores utilizem ambos de modo indiscriminado. (DINIZ, 2007, p.10)

Com o crescimento dos estudos relacionados ao modelo social e as implicações e debates em torno das nomenclaturas que escondiam conceitos e ideologias. Segundo Diniz (2007) na década de 90 o conceito de deficiência engloba e une pessoas com deficiência e não mais define lesão e nem quais poderiam ser socialmente consideradas deficiência. Com o objetivo de “recusar o modelo médico classificador de categorias (física, mental, sensorial, psicológica, etc.) e gradações de intensidade (leve, moderada, grave), o que subdividia os deficientes em grupos” (p.37). A partir dessa perspectiva, o modelo social apresenta uma enorme resistência a toda e qualquer forma de divisão das comunidades deficientes com base nos tipos de lesões. Passando a redefinir deficiência como: “desvantagem ou restrição de atividade provocada pela organização social contemporânea, que pouco ou nada considera as pessoas que possuem lesões e as exclui das principais atividades da vida social”. (p.37).

Apesar das questões referentes as nomenclaturas no Brasil, a maioria dos estudiosos e os documentos mais atuais utilizam o termo “pessoa com deficiência”. E mesmo em meio as discussões em relação ao termo, o modelo social modifica a concepção de deficiência e reconhece a sociedade como também responsável pelo processo de construção de um novo paradigma de defesa dos direitos igualitários para todos. Assim é possível repensar as instituições sociais e a escola um como direito de todos, também discutir e superar os modelos tradicionais de educação, de uma cultura pedagógica que remetia um conceito de homogeneidade e dificultava as vivências na escola. Moldes educacionais tradicionais que foram sendo reproduzidos ao longo da história com poucas inferências, portanto, deixando um marco de exclusão.

No processo de educação formal, se realiza um modo particular de forma tal que durante o percurso uma parte dos alunos é promovida e atravessam vários níveis, outra é marginalizada, excluída, e isto ocorre porque a escola é uma instituição rígida e tem dificuldades de aceitar e trabalhar as diferenças. (NORONHA, 2011, p.5)

Entender o processo em que a inclusão tornou-se referência para uma sociedade igualitária exige aceitar que muitos aspectos devem ser considerados. Principalmente na história das pessoas com deficiência, pois a luta é bem recente, Santos (2009) coloca que entre as narrativas sobre a desigualdade que se expressam no corpo, que os estudos sobre deficiência foram os que surgiram por último nas ciências sociais e humanas. “Herdeiros dos estudos de gênero, feministas e antirracistas, os teóricos do modelo da deficiência provocaram uma redefinição do significado de habitar um corpo que havia sido considerado, por muito tempo, anormal”. (p.97)

Compreender o conceito de deficiência sobre a ótica que afirma Diniz (2007), da desvantagem ou restrição de atividade provocada pela organização social contemporânea, conduz a necessidade de repensar sobre a sociedade e as políticas públicas que norteiam a vida das pessoas com e sem deficiência, a prática da superação de um padrão social e histórico de exclusão e segregação para uma sociedade inclusiva e a mudança de um modelo tradicional hegemônico para a educação para diversidade.

Apesar da discussão da superação do modelo médico de deficiência já vir acontecendo desde a década de 60 e da Constituição Federal de 1988 garantir uma educação para todos a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.145, foi aprovada somente em 06 de julho de 2015 e entrou em vigor a partir de janeiro do ano de 2016, a sua redação traz no artigo 2º o conceito de pessoa com deficiência.

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)

A discussão sobre o modelo médico e social de deficiência, assim como toda a perspectiva de ideológica que redefine conceitos e termos em relação as pessoas com deficiência dominavam os meus pensamentos no momento em que conversava com aquela aluna na entrada da escola. Quais conceitos e ideologias de deficiência norteavam e dominavam aquela escola ao ponto de haver horários diferenciados de entrada para evitar práticas de bullying, preconceito e discriminação? Em meio aos pensamentos, continuei a conversa com a aluna. Expliquei que estava procurando a professora de sociologia, mesmo não sabendo identificar quando falei a disciplina, assim que disse o nome da professora, levou-me até a sala em que estava e mostrou apontando com o dedo. A professora foi bastante receptiva, educada e com sorriso contagiante afirmou que estava disponível para qualquer ajuda que precisasse. Confesso que fiquei muito contente com a recepção da professora que

chamarei *Espontaneidade*. Também, fui logo lhe explicando sobre a pesquisa e a opção de observar as turmas do 1º ano B e 3º ano A, por haver nas turmas alunos com deficiências que gostaria de entrevistar.

Logo nesse primeiro contato, de chegada da professora as turmas, a mesma explica rapidamente a mudança de professoras, faz a chamada no aplicativo do celular para identificar os alunos e começa a escrever no quadro algumas anotações que trazia copiadas em seu caderno, sobre a história da Antropologia no Brasil. À medida que ia escrevendo, parava, lia as anotações que havia feito no quadro e falava para os alunos copiarem porque ao final de cada aula iria dar os vistos nos cadernos e estes valeriam como uma das notas do último bimestre.

Alguns alunos copiavam, outros conversavam, ouviam músicas no celular, dormiam e outros saíam da sala de aula. Ao final da aula a professora deu o visto registrando no caderno de alguns poucos alunos que escreveram as anotações e saiu reclamando: “*Mulher, esses alunos de hoje não querem saber de nada! Você viu?*”

### **3.1 Educação Inclusiva: Caminhos possíveis para a diversidade**

Na aula seguinte com a professora *Temporalidade* nas turmas dos 3ºs anos, os alunos estavam realizando avaliação do SAEPE - Sistema de Avaliação Básica de Pernambuco, mas as atividades nas outras turmas seguiam normalmente. Nos dirigimos para a sala do 1º ano C, onde o professor de Geografia assistia com a turma um filme chamado O Impossível- um drama sobre tsunamis, condições climáticas e a luta de uma família para se encontrar em meio aos problemas apresentados no filme.

Ao entrarmos na sala de aula, percebemos um clima de suspense e ansiedade por parte dos alunos. As luzes estavam apagadas, a sala lotada, em meio ao silêncio ouvia-se uma fala ou grito dos alunos demonstrando medo, aflição em relação aos acontecimentos no filme. O professor se aproximou explicando que estava próximo ao final, mas a professora poderia pausar o filme que continuaria em outra aula. Porém *Temporalidade* pediu que continuasse. O filme era legendado, permitindo que os 3 alunos surdos da sala assistissem tranquilamente.

Ao final do filme, o professor se retirou dizendo que comentariam na sua próxima aula, porém os alunos começaram a comentar e perguntar a professora questões relacionadas ao filme. Prontamente a professora compreendeu a necessidade e curiosidade dos alunos e iniciaram uma conversa sobre ambiente, clima, situações de perigo, vegetação. O interesse da turma foi notório, a intérprete de Libras interagiu com os alunos surdos, traduzindo as falas da professora e dos colegas. Posteriormente a aula foi encerrada após a chamada oral.

O encantamento e a forma como os alunos participaram da aula, mostra que existem atividades e aulas que gostam. Porém é preciso utilizar as várias linguagens para alcançá-los. A experiência foi suficiente para vivenciar uma aula em que os alunos estavam empolgados e queriam participar das discussões. O professor de geografia se preocupou em escolher um filme atual, polêmico e que discutia várias questões climáticas e legendado. Considerou que na sala havia alunos surdos.

É nesta perspectiva, em que se considera a diversidade que a escola está sendo desafiada a se reconstruir. É sustentar a valorização das diferenças como próprio da condição humana. Maturana (1998) diz que não são todas as interações entre seres humanos que são sociais, aquelas baseadas na obediência, na exclusão, na negação, no preconceito, não podem ser consideradas sociais, pois negam a nossa condição biológica, negam o outro como legítimo na convivência.

[...] a diversidade é entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças. A construção das diferenças ultrapassa as características biológicas, observáveis a olho nu. Nessa perspectiva, no caso das pessoas com deficiência, interessa reconhecê-las como sujeitos de direitos e compreender como se construiu e se constrói historicamente o olhar social e pedagógico sobre a sua diferença (GOMES, 2008, p.34).

Tomando um dos conceitos de educação inclusiva mais conhecido, pois impulsionou as discussões sobre inclusão, a Declaração de Salamanca<sup>1</sup> (1994), que afirma o princípio fundamental dessa linha de ação, que as escolas acolham todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Sejam crianças com deficiência, bem dotadas, que vivem nas ruas, que trabalham, de minorias linguística, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavoráveis ou marginalizadas.

E levando em consideração que a inclusão é norteada na perspectiva da diversidade dos sujeitos a Declaração de Salamanca (1994) afirma que o público alvo da educação inclusiva são todos os alunos. Desde os alunos matriculados na modalidade da educação especial e todas as outras modalidades de ensino: os alunos brancos, negros, de distintos gêneros, índios, homossexuais, heterossexuais, ou seja, aqueles que não se enquadram nos

---

<sup>1</sup> A **Declaração de Salamanca** é uma resolução das Nações Unidas que trata dos princípios, política e prática em educação especial. É considerada mundialmente um dos mais importantes documentos que visam a inclusão social, juntamente com a Convenção sobre os Direitos da Criança. Resultado de uma Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais em assembleia em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994.



referidos padrões e segundo as regras de normalização e homogeneidade forjadas socialmente, chamados: "anormais", "deficientes", "incapazes", "inválidos", etc.

A educação inclusiva tem sido apresentada como grande desafio para as escolas, pois as políticas públicas de educação, a organização da escola, o currículo, as metodologias, as formações dos professores foram fundamentadas a partir de moldes e não havia lugar para aqueles que não encaixavam no padrão determinado. Singularidade e diversidade não faziam parte do discurso e nem da prática escolar. Entretanto, a Declaração de Salamanca (1994, p. 27) destaca que o mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva.

Não tive a oportunidade de conversar com o professor de geografia sobre as suas atividades na escola, mas confesso que senti o desejo, mesmo sabendo que a pesquisa estava relacionada a sociologia, o pouco tempo em que presenciei o encantamento dos alunos com as suas aulas foi suficiente para acreditar que este fazia um trabalho diferenciado e significativo.

### **3.2 A importância dos profissionais de apoio escolar e intérpretes de Libras na educação das pessoas com deficiência**

Na semana seguinte (segunda-feira) todos os alunos foram liberados, a equipe escolar aproveitou a data e se reuniu para realizar um planejamento pedagógico, já que os alunos dos 3ºs anos iriam fazer a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e haviam poucos alunos presentes na escola. Aproveitei o momento para marcar com a primeira aluna que iria entrevistar. Como já conhecia a auxiliar de apoio de sala, pedi que me ajudasse a convencê-la, pois se tratava de uma aluna muito tímida.

Os auxiliares de apoio escolar têm uma relação afetiva bastante significativa com os alunos nas turmas, não somente com os alunos que orientam, mas com toda a turma em que trabalha. O profissional de apoio permanece sempre na mesma sala, com um aluno, ou um grupo de alunos, em todas as atividades. Assim como, o intérprete de Libras. A relação de confiança estabelecida entre estes profissionais e os alunos, na maioria das vezes, é bem maior que a relação com os professores e demais profissionais da escola. O tempo de convivência e permanência possibilitam trocas de experiências capazes de permitir aos intérpretes e auxiliares de apoio escolar se tornarem uma voz que representa aquela turma ou aqueles alunos.

Antes de realizar a pesquisa já considerava a importância destes profissionais na escola. Na minha experiência docente tive muitas experiências com estes profissionais e acredito que contribuem muito para o desenvolvimento dos alunos com deficiência. Apesar das discussões sobre as questões de autonomia para os alunos e da confusão entre o que é função do professor ou do auxiliar e intérprete, principalmente o equívoco de pensar que somente estes profissionais são mecanismos de inclusão escolar. Acredito que alguns problemas e excessos aconteçam devido à falta de uma melhor regulamentação e formação profissional. Por se tratar de uma profissão nova é preciso que se realize mais pesquisas, discussões e regulamentações.

Atualmente no Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) entre as responsabilidades do poder público para todos os níveis e modalidades de ensino para que haja inclusão a necessidade de serviços específicos. Há de forma tímida uma indicação acerca da oferta de profissionais de apoio escolar. Já em relação aos profissionais que atendem os alunos surdos, a lei apresenta algumas considerações importantes.

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

XVII - oferta de profissionais de apoio escolar;

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;

§ 2º I - os tradutores e intérpretes da Libras atuantes na educação básica devem, no mínimo, possuir ensino médio completo e certificado de proficiência na Libras;

II - os tradutores e intérpretes da Libras, quando direcionados à tarefa de interpretar nas salas de aula dos cursos de graduação e pós-graduação, devem possuir nível superior, com habilitação, prioritariamente, em Tradução e Interpretação em Libras.

O trabalho destes profissionais de apoio e intérpretes foi fundamental para que eu conseguisse estabelecer a confiança necessária com os alunos e as entrevistas narrativas pudessem acontecer. Na turma do 1º Ano B, conversei com *Rosa*, nome fictício que dei a uma auxiliar muito simpática que acompanhava duas alunas com Deficiência Intelectual que estudavam na turma.

No debate entre os movimentos feministas sobre as profissionais que trabalham diretamente com pessoas com deficiência. Diniz (2007) apresenta o ponto de tensão ao se tratar de cuidados. Relatando que Eva Kittay, filósofa e cuidadora de uma filha com paralisia cerebral grave. Kittay desejava introduzir dois novos argumentos sobre justiça no debate sobre a deficiência: “1) o cuidado era um princípio ético fundamental às organizações sociais, e foi esquecido em vinte anos de modelo social; e 2) a interdependência era o valor que melhor expressava a condição humana de pessoas deficientes e não-deficientes” (p.29).

Diniz (2007) afirma que Kittay vai na contramão de grande parte do debate sociológico britânico, Kittay a filósofa estadunidense estava preocupada em provocar os marcos liberais das teorias de justiça e igualdade. “Sua proposta de justiça era a "crítica da igualdade pela dependência", ou seja, a ideia de que as relações de dependência são inevitáveis à vida social, portanto são os vínculos de dependência que estruturam as relações humanas, visto que a dependência é algo inescapável à história de vida de todas as pessoa”.(p.29)

A afirmação de que, em uma sociedade sem barreiras, os deficientes experimentariam a independência foi a bandeira política que representou os interesses dos deficientes físicos organizadores da Upias. No entanto, as teóricas feministas do cuidado consideraram também os interesses de outros grupos de deficientes: aqueles para quem a garantia do cuidado era a principal demanda por justiça. Assim, reconhecer que a necessidade do cuidado também é uma demanda dos deficientes e foi incômodo para a primeira geração de teóricos do modelo social, em especial porque tal reconhecimento era requerido pelas cuidadoras dos deficientes. (DINIZ 2007)

Segundo Diniz (2007), diante dessa nova perspectiva a teoria do cuidado defende a superação do argumento de que a ética caritativa seria revigorada com a emergência do cuidado como princípio de justiça e refutar a tese de que o cuidado substituiria o projeto de independência. “Aos olhos dos teóricos do modelo social, havia uma ameaça política na defesa do cuidado como garantia de justiça: a de devolver os deficientes ao espaço da subalternidade e da exclusão social, pois seria mais fácil garantir o cuidado que modificar a ordem social e política que oprimia os deficientes” (p.30).

A tensão entre o argumento feminista do cuidado e os precursores do movimento social ainda se mantém. Reconhecer outra autoridade sobre a deficiência que não apenas o deficiente foi algo inquietante para a primeira geração de teóricos do modelo social. Mas não foram as feministas deficientes que introduziram a discussão sobre o cuidado nas

humanidades. A novidade das teóricas feministas foi a releitura dos pressupostos do movimento social da deficiência, em especial os ideais do corpo ordinário e da independência, à luz da experiência não só das mulheres deficientes como também das cuidadoras. (DINIZ, 2007)

A entrada de mulheres não-deficientes, porém com experiência sobre a deficiência como cuidadoras provocou uma revisão de alguns pressupostos do campo e abalou o argumento de autoridade de que era preciso ser deficiente para escrever sobre deficiência. As feministas cuidadoras não apenas passaram a ser uma voz legítima nos estudos sobre deficiência, mas principalmente colocaram a figura da cuidadora no centro do debate sobre justiça e deficiência, denunciando o viés de gênero no liberalismo político.

Há desigualdades de poder no campo da deficiência que não serão resolvidas por ajustes arquitetônicos. Apenas princípios da ordem das obrigações morais, como o respeito aos direitos humanos, serão capazes de proteger a vulnerabilidade e a dependência experimentadas por muitos deficientes. A proposta feminista do cuidado diz respeito a relações assimétricas extremas, como é o caso da atenção aos deficientes graves. O principal desafio das teóricas feministas é o de demonstrar a possibilidade de haver um projeto de justiça que considere o cuidado em situações de extrema desigualdade de poder. (DINIZ, 2007. p.30)

Para Diniz (2007) a revisão do modelo social da deficiência à luz da crítica feminista necessita incorporar: “1) a centralidade da dependência nas relações humanas; 2) o reconhecimento da vulnerabilidade das relações de dependência; e 3) o impacto da dependência sobre nossas obrigações morais. O objetivo final deve ser o de reconhecer as relações de dependência e cuidado como questões de justiça social para deficientes e não-deficientes”. (p.30).

Diante de toda a discussão teórica que envolve profissionais para pessoas com deficiência é importante compreensão de que não é o tipo de deficiência que vai determinar quem tem o direito de ajuda destes profissionais e quem realmente precisa. O importante dentro da escola é pensar a diversidade que cada um representa. Durante a pesquisa pude perceber o quanto os profissionais de apoio são importantes para os alunos.

Com a contribuição de uma profissional de apoio escolar iniciei as entrevistas narrativas. A primeira aluna chamei de *Indiferença* e outra de *Delicadeza*. *Indiferença* passava, praticamente, toda a aula dormindo, se negava a receber as contribuições de *Rosa*, ao contrário, chegava bem cedo, sentava-se na última cadeira e dormia. Sempre que *Rosa* ia chamá-la para fazer alguma atividade dizia que estava cansada, que depois faria e não precisava ninguém se preocupar.

Com *Delicadeza* as atividades eram todas realizadas, sentava-se na primeira cadeira, copiava todas as atividades que eram escritas no quadro, sempre muito preocupada em cumprir com as atividades diárias. Aproveitando a dispensa dos alunos pedi a *Rosa* para explicarmos a *Delicadeza* sobre o desejo de entrevistá-la. A jovem prontamente aceitou e combinamos para a próxima sexta-feira.

Com *Indiferença* não tivemos o mesmo êxito, apesar de *Rosa* ter certeza de que não aceitaria, insisti e fomos convidá-la. A garota ouviu toda a explicação com fisionomia não muito contente e respondeu:

*“Eu não quero e nem gosto de falar nada sobre mim e nem sobre a escola e nem sobre ninguém.”*

Agradecemos por nos ouvir e partimos. No fundo, já sabíamos que não aceitaria, mas precisava tentar. Lamentei a sua resposta negativa, pois acreditava que poderia contribuir, pois aquela demonstração de apatia na escola poderia estar relacionada a vários fatores, inclusive relacionados a sua deficiência.

Na sexta-feira, a professora *Temporalidade* não compareceu. Perguntei a coordenadora sobre a aula e mesma informou que a professora havia pedido uma licença e estava refazendo o quadro para decidir quem ficaria em seu lugar. Como já havia combinado com a aluna *Delicadeza*, fui até a sua sala para entrevistá-la. Era aula de história, perguntei ao professor se iria atrapalhar caso a aluna saísse da sala e ele respondeu que não e só estaria revendo algumas atividades de alunos faltosos. E apesar da preocupação com as aulas de sociologia depois de mais uma troca de professores em pleno mês de novembro, compreendia que o mais importante seria a realização das entrevistas para finalizar antes do período de férias escolares.

Pensar sobre as questões de deficiência e educação inclusiva na escola era uma atividade constante e necessária, porém a situação pensar em mais uma troca de professores foi uma grande preocupação. Em termos de pesquisa, a essa altura, já tinha realizado boa parte do período de observação e já conhecia muitos alunos, inclusive os que participariam das entrevistas. Porém um sentimento de angústia me tomou, porque aquela troca constante de professores de sociologia me incomodava profundamente. Sempre que saía da escola e percorria o percurso caminhando até a chegar a escola em que trabalhava, seguia pensando que não fazia sentido estudar e buscar compreender a inclusão partir da relação entre pessoas com deficiência e ensino de sociologia, em um lugar em que a sociologia não existia. Porém seguir com as minhas angústias e indagações pensando que independentemente das respostas

ou perguntas não respondidas, era preciso continuar buscando e a próxima etapa era fundamental. As entrevistas narrativas com alunos e professores.

#### **4. EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIVERSIDADE: os alunos com deficiência intelectual na escola**

*Eu não queria estudar mais aqui não! Fui ali, na outra escola, mas dissero que não tinha vaga.*

Saudade

Discutir o conceito de educação inclusiva implica pensar não somente nas políticas públicas que poderiam ou são atribuídas ao sistema de ensino, mas refletir o processo de educação como um todo no país, desde a sua história até os dias atuais. Em 1988, no Brasil foi promulgada a Constituição Federal ainda em vigor. Chamada “Constituição cidadã”, por destacar à garantia de direito aos grupos sociais até então marginalizados. Dentre os direitos fundamentais, a Constituição declarou o direito à educação (art. 6º). Ao mesmo tempo, em que estabeleceu entre os fundamentos da República Federativa do Brasil, a cidadania e a dignidade da pessoa humana (art. 1.º, incisos II e III). E como objetivos no art. 3º: I- “a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, a garantia do desenvolvimento nacional, III- a erradicação da pobreza e da marginalização, com a redução das desigualdades sociais e regionais e, por fim, IV- a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. (BRASIL, 1988)

Ainda na Constituição de 1988, no artigo 205 que versa sobre os direitos a educação, o 206 sobre os princípios e o 208 referem-se as garantias um ensino público e gratuito para todos desde à educação infantil até o ensino médio, como destacado a seguir:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente. (BRASIL,1988).

No debate sobre o acesso e permanência a educação é importante destacar e compreender a diversidade das pessoas em vários aspectos que as diferenças representaram. Gadotti (2000, p. 41) questiona-se quando fala: “que tipo de educação necessitam os homens e as mulheres dos próximos 20 anos, para viver este mundo tão diverso?” Certamente, eles e elas, necessitam de uma educação para a diversidade, necessitam de uma ética da diversidade e de uma cultura da diversidade. Uma escola que eduque para a pluralidade cultural, que perceba o outro como legítimo, o qual possui uma história, uma cultura, uma etnia e que se perceba a turma de alunos como heterogênea, visto que cada aluno possui um diferencial, pois provém de lugares, culturas e famílias distintas, apresentando ritmos diferentes para aprender, o que caracteriza a pluralidade no espaço escolar.

O reconhecimento da diversidade hoje é considerado um debate indispensável sobre os potenciais e a qualidade da educação. Esse movimento pode ser constatado por meio de uma série de estudos, políticas e processos relacionados à valorização das diversidades na constituição do universo social e diversidade de vivências. Porém nem sempre foi assim, a instituição escolar, só veio se constituir como espaço de direito de todos, a partir da democratização do ensino, o que exige perante a sociedade como um todo, desafios ao modelo educacional para contemplar a diversidade.

Durante muito tempo, o modelo educacional vigente no Brasil foi utilizado pensando somente na função social do veículo de reprodução de normas sociais, que sempre contribuíram com a perpetuação da discriminação, do preconceito e da exclusão das pessoas com deficiências. Somente a partir do final do século XX, com os avanços sociais, pedagógicos e tecnológicos, é que se começa a luta por uma sociedade inclusiva no Brasil.

Goffredo (1999) acrescenta que frente a esse novo paradigma educativo, a escola deve ser definida como uma instituição social que tem por obrigação atender todas as crianças, sem exceção e deve ser aberta, pluralista, democrática e de qualidade, mantendo-se abertas às pessoas com deficiência. Mitler (2003) conceitua a educação inclusiva através da interação, socialização e a própria construção do conhecimento, onde o próprio cenário educacional deverá propiciar momentos de reflexão e práticas. Na perspectiva de lutar por um novo pensar

da educação em que todos os alunos possam ser respeitados diante das suas especificidades e diferenças a educação inclusiva vai se conceituando enquanto forma mais democrática.

De acordo com o capítulo IV do Estatuto da Pessoa com Deficiência no Art. 27.

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015)

Sendo estabelecido no próprio Estatuto que é dever de todos assegurar o direito a educação das pessoas com deficiência. O que deixa claro que este processo envolve todos os sujeitos, principalmente os da escola. No parágrafo único que é “dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação”.

Esses direitos conquistados legalmente são fundamentais para que a inclusão possa acontecer; porém as leis por si só não a garantem. Na prática o processo de construção de uma educação inclusiva exige a participação das pessoas e se estas não tiverem consciência do real significado da inclusão a sua prática torna-se impossível de acontecer. Porém essa sensibilização e tomada de consciência se torna difícil se não é discutida, principalmente nas instituições sociais que trabalham com educação.

#### **4.1 O conceito de deficiência intelectual: Da introspecção a Delicadeza**

A presença dos alunos com deficiência intelectual na rede regular de ensino tem se tornado bastante comum, porém essa é uma realidade bem recente, o que talvez justifique ser o grupo que sofre maior resistência em relação a sua presença na escola.

Segundo Sasaki (2007) o termo deficiência intelectual surgiu nos primeiros anos do século XXI. Este “novo” termo, aos poucos, foi (e vem) sendo empregado no âmbito das reflexões e discussões políticas dos movimentos sociais referentes à pessoa com deficiência, em documentos legais de âmbito internacional e nacional e no meio acadêmico-científico. Durante o século XIX utilizava-se o termo deficiência mental para referirem-se as pessoas com deficiência intelectual. Sendo o conceito construído e empregado pelo “modelo médico” para classificar, denominar e conceituar aqueles que possuíam um problema no seu desenvolvimento mental, na área cognitiva, que influenciava na sua autonomia e independência e na sua adaptação ao meio social.

Pessotti (1984) explica que a deficiência intelectual veio justamente substituir e ampliar a conotação e representação de termos anteriores agressivos e discriminatórios tais



como “*débil mental*”, “*idiota*”, “*retardado mental*”, “*excepcional*”, “*incapaz mentalmente*” e erroneamente associados a transtornos mentais, como o “*maluco*” ou o “*louco*”, construídos e utilizados por médicos da corrente organicista, em determinados períodos históricos da sociedade europeia.

Sasaki (2008) aponta que no início do século XX os estudos voltados para a deficiência mental avançaram em torno do conceito e da diferenciação entre a “loucura” e a “idiotia”. Por meio de organismos internacionais, se buscou operacionalizar um conceito para melhor definir as pessoas com deficiência e, em especial, as com deficiência mental. Na definição da Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD), referência mundial na área, que atualmente utiliza um modelo multidimensional, considerado pelos especialistas um modelo completo e eficiente para explicar a deficiência intelectual. O modelo está pautado em cinco dimensões: habilidades intelectuais, comportamento adaptativo, participação, interações, papéis sociais, saúde e contextos:

A Deficiência Intelectual é definida como limitações importantes que afetam o funcionamento intelectual, significativamente abaixo da média, acompanhado de limitações significativas no funcionamento adaptativo em pelo menos duas das seguintes áreas de habilidades: comunicação, auto cuidados, competência doméstica, habilidades sociais, interpessoais, uso de recursos comunitários, auto-suficiência, habilidades acadêmicas, trabalho, lazer, saúde e segurança. O início deve ocorrer antes dos 18 anos. (SASSAKI, 2008, p. 13 *apud* AAIDD<sup>2</sup>, 2002)

Essa definição, adotada para diagnóstico da deficiência intelectual, não considera apenas o Quociente de Inteligência (QI) baixo como até a pouco era diagnosticado, mas também, uma avaliação abrangente das habilidades e dificuldades da pessoa com deficiência em se relacionar com o meio ambiente, na execução das atividades diárias, nos cuidados pessoais, no aprendizado acadêmico e na atuação no meio onde vive.

Esse conceito de deficiência intelectual nos ajuda a compreender que precisamos discutir sobre deficiência e os seus significados para contribuir eliminando formas equivocadas, e preconceituosas de discriminação. Uma pessoa com deficiência intelectual, assim como qualquer outra, pode possuir habilidades específicas para determinadas áreas e dificuldades em outras. E que fato de haver dificuldade não significa que a aprendizagem não possa acontecer.

---

<sup>2</sup>AAIDD, significando American Association on **Intellectual** and Developmental **Disabilities**. Em tradução livre para o português, o novo nome é: Associação Americana de Deficiências Intelectual e de Desenvolvimento. E pelas normas de grafia de siglas, a nova sigla em português é: AAIdid.

É pensando questões sobre diversidade e direito ao acesso e permanência de todos a um ensino público de qualidade, independentemente de deficiência que início as entrevistas narrativas com a aluna *Delicadeza* no pátio da escola. Estava um ambiente calmo porque era horário de aula. *Rosa* não estava na escola, confesso que achei melhor, pois acredito que a jovem ficaria mais tímida em sua frente. Iniciamos a conversa falando justamente sobre a sua ausência e da sua ajuda nas atividades escolares. A jovem começou a fala contanto sobre a sua trajetória escolar e lamentando o fato de somente no ensino médio, com 18 anos, conseguir a contribuição de uma auxiliar de apoio.

*Eu estudava na Escola X (citou o nome de uma escola da rede municipal) perto de casa, lá tinha uma professora na salinha que as vezes me ajudava, mas nunca tive uma pessoa pra ficar comigo na sala, como aqui. Acho que por isso não sei fazer as coisas direito. Eu não sei o quê eu tenho, mas sei que desde nascença não consigo aprender as coisas, não consigo lembrar e nunca, nem ninguém me falou o quê eu tenho". (DELICADEZA. 2019).*

Quando começamos a falar sobre a escola e os colegas percebi em suas falas um misto de alegria por causa dos colegas que conquistou e também de tristeza por não ser alfabetizada, e sim, somente copista das atividades escritas.

*A escola é um lugar legal, tem muita gente e tem meus amigos. Na minha sala eu tenho poucos amigos, converso só com algumas pessoas. Quando os professores passam trabalho, eu faço com aquelas que ficam perto de mim, aquela buchudinha e a outra, como é... esqueci o nome dela! (falava de uma colega grávida e outra que sempre sentava-se próximo a ela). Quando cheguei aqui era ruim, era difícil alguém falar alguma coisa comigo. Aí, no começo, a professora pedia pra eu ler, e eu lia, e todo mundo começava a rir. Eu dizia que não ia mais ler e ficava sem graça. Depois disseram que Rosa ia ficar na sala mim ajudando, achei foi bom. Agora ela me ajuda nas atividades e a outra professora da biblioteca também (professora de AEE), e os colegas e os outros professores já sabem e mim ajudam. Eu acho as coisas difícil, porque não sei direito português e matemática, as outras pede mais é trabalho, pesquisa e Rosa mim ajuda. Quando ela não tá os professores mim ajuda também e faço junto com as colegas. Mas se for pra apresentar eu fico nervosa, a minha mão soa na hora de ir pra frente e a voz não sai. Mesmo quando é na sala, fico com vergonha. Na apresentação tenho que saber os assunto e quando chego na frente esqueço tudo. (DELICADEZA, 2019).*

Quando perguntei a *Delicadeza* sobre a necessidade de mudar alguma coisa na escola, a aula que mais gostava e sobre as aulas de sociologia, a jovem respondeu de forma muito espontânea:

*Eu acho a escola boa, já tá boa, não precisa mudar nada. Mas o que eu mais gosto é da aula de Educação Física e Artes, porque eu sempre gostei de Artes e de Educação Física também, gosto das duas professoras.*

*Acho a aula de Sociologia boa, normal. Antes era essa daí (referindo-se a professora Espontaneidade), aí ela saiu, e ficou sendo a buchudinha (professora Comunicação). Aí essa voltou e a outra ficou sendo só de português.*

*A professora é legal e acho o assunto bom. Agora estamos copiando um assunto (parou e ficou pensativa), não consigo lembrar o que é, não consigo lembrar de nenhum assunto dela, mas eu trago o livro quando ela pede, eu gosto do livro, fico olhando as figuras. (DELICADEZA, 2019).*

As falas de *Delicadeza* demonstram o sentimento de angústias de uma pessoa com deficiência intelectual não está alfabetizada no ensino médio, como também uma explicação sobre as suas dificuldades de aprendizagem. A própria falta de informação acerca da sua deficiência é uma situação desrespeitosa, à medida que a aluna tem noção que possui muita dificuldade para aprender os conhecimentos escolares.

Apesar das dificuldades de *Delicadeza* na escola é importante destacar que em suas falas o acolhimento e ajuda da profissional de apoio *Rosa* e do AEE como fundamental para garantir melhor compreensão das atividades e da rotina escolar. Porém acredito que o maior benefício destes profissionais é em relação a confiança, de apoio e cumplicidade que representam para a maioria dos alunos com deficiência.

#### **4.2 A Base Nacional Comum Curricular, conceitos e competências gerais: Energia para pensar diversidade e inclusão escolar**

Atualmente, em todo Brasil, acontece uma reorganização curricular para implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O documento trata da implantação de uma Política Educacional articulada e integrada entre o MEC, Estados, Distrito Federal e Municípios. A partir do documento as redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passarão a ter uma referência nacional comum e obrigatória para a elaboração dos seus currículos e propostas pedagógicas. A BNCC foi criada tendo como justificativa a necessidade garantir os direitos e os objetivos básicos de aprendizagem que devem guiar o desenvolvimento escolar das crianças e dos jovens desde a creche até a etapa terminal da Educação Básica. O documento também traz entre as suas justificativas uma preocupação com a diversidade e a formação integral das pessoas.

Prevista na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e no Plano Nacional de Educação, de 2014, a BNCC expressa o compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma educação integral e desenvolvimento pleno dos estudantes, voltada ao

acolhimento com respeito às diferenças e sem discriminação e preconceitos.” (p.5)

[...] está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. (BRASIL, 2017, p.7)

Segundo o texto da BNCC o documento expressa o compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma educação integral voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno de todos os estudantes, com respeito às diferenças e enfrentamento à discriminação e ao preconceito. Onde as redes de ensino e das instituições escolares adequarão ou construirão seus “currículos para reafirmar o compromisso de todos com a redução das desigualdades educacionais no Brasil e a promoção da equidade e da qualidade das aprendizagens dos estudantes brasileiros”. (BRASIL, 2017, p.5)

Um ponto importante no documento é quando trata do compromisso da educação com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica. O que nos permite pensar em uma educação possível para todas as pessoas, pois a escola tradicionalmente fez um caminho inverso á medida que sempre valorizou especificamente a dimensão intelectual dos alunos. O acolhimento a essa dimensão integral e o reconhecimento da escola como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva é importante para compreender o contexto atual em que vivemos, da escola como o centro da diversidade, seja nas discussões teóricas ou nas vivências diárias.

Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. (p.14)

A BNCC apresenta 10 competências gerais que devem ser desenvolvidas ao longo da Educação Básica – na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio- Segundo o texto do documento estas “pretendem assegurar, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (p .25). Entre as 10 competências gerais, apesar

de encontrar entre as competências específicas de cada área de conhecimento competências significativas referentes à educação inclusiva, consideramos algumas que merecem destaque:

1-Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. (p.9)

8- Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9- Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (p.10)

Não somente as competências gerais e específicas da BNCC apontam argumentos significativos em relação a educação inclusiva como a preocupação com a formação global dos alunos, com a diversidade e o acolhimento. Também reconhece em seu texto as desigualdades sociais do país e desigualdades de acesso e permanência na escola.

O Brasil, ao longo de sua história, naturalizou desigualdades educacionais em relação ao acesso à escola, à permanência dos estudantes e ao seu aprendizado. São amplamente conhecidas as enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias.

Diante desse quadro, as decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem levar em consideração a necessidade de superação dessas desigualdades. Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes. (p. 10)

A construção do documento da BNCC levantou muitas discussões e divergências de opiniões, principalmente quanto ao currículo e as áreas de conhecimentos e dividiu educadores quanto os benefícios e prejuízos nos seus arranjos curriculares. Porém também apresenta de forma bastante atual e consistente questões pouco exploradas em termos legais

como o reconhecimento das desigualdades e a necessidade de repensar a educação para todos considerando as diversidades existentes e a importância da escola para nesse processo.

Apesar de todos os problemas que a escola Cantinho da Alegria apresenta, posso enxergar como um lugar encantador, pois tem enraizado em seu histórico como a escola que todos podem estudar, e a diversidade entre os alunos é o seu carro chefe. Apesar do reconhecimento de que a matrícula de alunos com deficiência e os processos de inclusão devam acontecer em todas as escolas do país, públicas ou privadas. A escola Cantinho da Alegria recebe alunos de toda região e cidades circunvizinhas. O quê significa pensar que há um diferencial em relação as outras escolas.

Aproveitando esse espaço diverso da escola continuei buscando conversar com os outros alunos que gostaria de pesquisar a participarem das entrevistas. Como estávamos no mês de novembro, havia pouco tempo para o final do ano letivo. Com a ajuda de outra profissional de apoio que chamarei de *Margarida* e duas intérpretes de Libras que chamarei de *Cravo* e *Girassol* (que também no turno vespertino atendia na escola como professora de AEE), fizemos um roteiro para conseguir entrevistar os alunos durante o mês de novembro.

Na semana seguinte fui à escola praticamente todos os dias para conseguir realizar as entrevistas. Segunda-feira como de costume fui acompanhar a professora *Espontaneidade* nas turmas 1º ano B e 3º ano A. A professora iniciou com a aula dando continuidade à escrita no quadro sobre a História da Antropologia no Brasil e três questões para pesquisa, em que os alunos registrassem e levassem para escola na aula seguinte como uma das notas do último bimestre.

A metodologia era a mesma das aulas anteriores, à medida que escrevia, lia o parágrafo escrito, depois leu as questões, deu o visto nos cadernos, fez a chamada oral e se despedia da turma. Também sempre o mesmo conteúdo e as mesmas questões para todas as turmas. Durante as aulas alguns poucos escreviam, outros se levantavam, conversavam e reclamavam da professora em voz alta. Um dos alunos chegou a dizer que ia reclamar da professora com a equipe gestora: “*A senhora não faz é nada, chega aí, escreve, não explica nada, ganha dinheiro no mole.*” *Espontaneidade* respondia aos alunos e justificava as reações durante as aulas afirmando que eles não gostavam de estudar e eram desinteressados.

Confesso que presenciei umas cenas bem constrangedora nas aulas de *Espontaneidade*. Os alunos reclamavam bastante da sua metodologia de ensino. A escrita no quadro, sem discussões, a obrigatoriedade dos registros das transcrições no caderno com o visto da professora e os conteúdos descontextualizados, sem significado ou relação com a

história de vida dos alunos, ou mesmo uma introdução acerca dos seus conhecimentos prévios.

Apesar da professora agir, as vezes com indiferença outras com desentendimento às críticas dos alunos, aquelas situações me deixavam em uma situação bastante desconfortável. Porém precisava dar continuidade à pesquisa e no mesmo dia realizei uma entrevista narrativa com um aluno de uma destas turmas (3º ano A), a quem chamo de *Energia*. Na verdade, o conheci desde as primeiras visitas que fiz a escola para conversar com os professores. Estava em pé, próximo à entrada, esperando a professora chegar, quando fui surpreendida com aquele jovem muito espontâneo, sorridente e curioso perguntando o que eu fazia ali. Expliquei que esperava a professora, e que iria iniciar uma pesquisa, conhecer a escola e entrevistar alguns alunos.

*Energia* logo se prontificou a me ajudar em tudo que eu precisasse. Agarrou o meu braço e disse que faríamos uma turnê pela escola e que conhecia tudo e todos. Perguntei qual turma ele estudava. Então ele se virou para a colega que estava próximo e perguntou: “*Qual a turma que a gente estuda mesmo?*”. A colega respondeu que estudavam no 3º ano A. Enquanto andávamos de braços entrelaçados, à medida que passávamos pelas portas das salas de aula, observava as placas de papel com a identificação das turmas. Porém, *Energia* apontava e lia diferente do que estava escrito na placa. Ao chegarmos a sua sala falei: *Está é a sua sala né?*

O jovem rapaz tentou me enganar dizendo que não, então aponte a placa e falei que estava identificada como 3º ano A. Este sorriu e confirmou que sim. Após este primeiro contato, sempre conversávamos, saíamos juntos da escola e íamos conversando até que chegasse à rua que morava. Falava de sua vida pessoal, da família e parentes, da rua em que morava, os seus gostos, filmes, músicas. O jovem era muito espontâneo e dinâmico, apesar de não alfabetizado, tinha sido diagnosticado desde pequeno com Deficiência Intelectual moderada. E mesmo já tendo com aproximação com o aluno, senti que no momento inicial da entrevista estava tímido, percebi que falar da escola era dolorido para *Energia*, porém tentava disfarçar com as suas brincadeiras:

*“Eita, vou ficar famoso, essa entrevista vai sair aonde mulher? Quero sair bem bonito, vai tirar foto ou filmar?”*

Apesar da brincadeira, percebi que estava incomodado e fosse melhor somente gravar a voz com aparelho celular, e em alguns momentos somente ouvia e depois escrevia para que

sentisse como se estivéssemos conversando, como de costume. Para iniciar não perguntei sobre a escola e pedi que falasse sobre ele:

*Então, eu sou Energia, tenho 21 anos, um menino que talvez gosta de estudar, gosto de filme e desenho chinês, também sei cantar, mas não vou cantar hoje não. Moro com meu pai, minha irmã, o marido dela e uma sobrinha pimenta. Minha casa é bem pertinho daqui. (ENERGIA, 2019)*

Então pedi que falasse um pouco sobre a escola e as atividades.

*Eu estudo aqui desde pequeno, estudar não é muito bom não. É difícil, inglês, matemática, química e física, história, tem tanta coisa. A escola é boa por causa dos professores, mas também é ruim por causa dos alunos. Os alunos são bagunceiros, ficam só zutando. A maioria fica no celular e uns são quietinhos e ficam querendo ouvir. Coitados dos professores, eu não queria ser professor não! Não sou nem doido!*

*Na hora de fazer as atividades, faço sozinho. Eu não gosto de fazer trabalho, nem nada em grupo. Fiz uma vez e esqueci, não quis mais não! Na hora de apresentar a professora chama pra frente, o povo falta pra não apresentar, esquece as coisas. Quando a professora mim chama eu digo logo que mim deixe sem ponto mesmo, mais eu não vou!*

*Não gosto do povo na sala, não são meus amigos, eu convivo, são conhecidos. Nem todos são chato, tem a buchuda, Saudade e Gisele que eu gosto (três colegas que estudam na mesma sala. Saudade também estuda desde o fundamental II e também tem Deficiência Intelectual). Tem uns que faz cara de nojo, só porque sabe muito, eu tenho é raiva desses!*

*Os professores até que são bons, mas as vezes ficam com raiva porque mim mandam fazer trabalho pra dar ponto e eu esqueço. A professora chega assim: Energia como é que vou te dar ponto pra passar de ano se você não faz nada? O pior é que esqueço de fazer as coisas. Eu levei uma queda quando era pequeno, bati a cabeça, por isso eu não guardo nada. As coisas que acontece eu esqueço ou então mim lembro só um pouquinho. (ENERGIA, 2019)*

Na sala de *Energia* a profissional de apoio escolar é *Margarida*, responsável para orientar os alunos com deficiência nas atividades escolares, porém o próprio aluno se nega a receber as orientações. Também não frequenta o turno oposto para o Atendimento no AEE. Quando perguntei sobre o motivo pelo qual se nega a receber ajuda respondeu:

*Eu já participei muito tempo, não tenho mais paciência não. Também gosto de ficar em casa, assisto televisão, olho minha sobrinha e descanso. Na sala não precisa de ajuda não mulher, eu escrevo as coisas do quadro, mostro os professores e eles diz que tá bom! Não gosto de muito apego com ninguém não, todo mundo mim pergunta se eu gosto de menino ou de menina, até em casa! (ENERGIA,2019)*



É importante essa colocação de energia em relação a perguntar se ele “gosta de menino ou de menina” porque *Energia* e eu compartilhávamos o mesmo caminho de saída da escola. Sempre que ia a escola, ele ficava me aguardando para sairmos juntos e andávamos cerca de 20 minutos até chegar na rua em que morava. Foi o aluno na pesquisa que mais tive aproximação, e apesar das longas conversas nunca mencionei ou perguntei nada sobre a sua sexualidade apesar de perceber na sua forma de se expressar alguns comportamentos socialmente considerados femininos.

*Energia*, por esse motivo, constantemente era alvo das perguntas dos colegas sobre a sua sexualidade e como nunca perguntei, causou nele um estranhamento. Talvez uma das causas do seu distanciamento com as pessoas seja para não ser incomodado e obrigado a responder perguntas sobre a seu gênero e orientação sexual.

Segundo Pereira (2018):

Uma das maneiras de evitar, coibir e prevenir o bullying, a violência de gênero, o abandono escolar por causa de identidade de gênero é a implementação de didáticas e elementos que desconstruam a ideia machista e predominante sobre o gênero, sobre a estigma e estereótipo [...] afinal somos todos diferentes, cada um em sua particularidade. (p. 6)

Dessa forma, é necessário pensar na educação inclusiva enquanto aposta e proposta de empoderamento e transformação social a esses corpos que historicamente são segregados, no caso de *Energia*, seja pela deficiência ou pelas questões de gênero.

A mesma autora considera:

[...] a necessidade e a importância de aplicação e elaboração de políticas públicas mais efetivas voltadas a educação inclusiva no que se refere a diversidade, a permissão do debate sobre diversidade e identidade de gênero e capacitação de educadores para que combatam e coíbam violências voltadas aos educandos devido a sua orientação sexual ou identidade de gênero, possibilitando assim, uma maneira, um meio de permanência do aluno na escola, na presença de educação inclusiva, preservando sua dignidade, acolhendo-o como igual e ensinando aos demais a tolerância, o respeito e a dignidade com o próximo e consigo mesmo. (p. 6)

Na medida, portanto, que a sociologia na escola se constitui enquanto lugar de reflexão e produção de saberes possibilitando debates acerca de tudo aquilo que torna possível o laço social, que seja esta compreendida também como vereda de acesso a uma educação que inclua esses diferentes corpos e identidades.

Continuamos a conversa, porém não perguntei nada sobre a questão para não ser invasiva. Deixei que falasse naturalmente, então voltou a falar sobre o que não gostava na escola:

*É difícil falar da escola, não gosto do povo da sala. João (nome fictício para o aluno com diagnóstico de esquizofrenia que estuda no 3º ano B) eu conheço desde pequeno, ele é muito chato. Fica só caçando conversa comigo. Eu dizia a professora e ele só mim empurrando, aquele fortão, parece um macaco. Se mandar eu fazer trabalho com ele, eu não faço nunca. Agora falar o que eu gosto? Um pouco dos professores, da biblioteca. Da quadra eu não gosto muito não, não sei jogar nada, só fico parado lá! (ENERGIA, 2019).*

Em seguida percebi que *Energia* estava muito à vontade e queria contar várias experiências escolares. Então, somente me permitir ouvi-lo, sem qualquer tipo de interrupção.

*Eu tenho muita dificuldade para aprender os números e as palavras. Já teve quatro ou foi cinco professoras de matemática que dissero que eu ia aprender e eu não aprendi nada! Só aprendi o mais e o menos, o resto nunca aprendi.*

*E português até hoje estou procurando o quê aprender! Eu tenho um problema para lembrar das letras, não sei o nome não! Uma professora começou a mim ensinar a ler assim: T-U tu, B-A ba, R-ÃO rão: tubarão. Eu ainda leio tudo assim, de pedaço (falava a palavra soletrando e sorria ao mesmo tempo). Aí vou escrever, escrevo e pra mim tá certo, quando vou ler de novo, tudo errado. Vou ler e não entendo nada, tomei da mão da professora e joguei fora e ela: -Menino não faça isso não!*

*O povo aqui mim cheteia, já mim chamaram de tanta coisa! A diretora mim perguntou: Ser feio dói? Acho que deve ser de brincadeira né? Só não disse nada porque ela é a diretora da escola. Uma vez quebrei o portão porque um menino falou uma coisa comigo e eu queria ir embora. Chamaram a ambulância pra mim levar, deram uma injeção pra mim acalmar e depois mim levaram pra casa e depois disso fiquei indo pro CAPS.*

*Antes, quando eu era pequeno a gente estudava em uma sala no fim do corredor, depois a sala acabou e estuda todo mundo junto, não mim importo, pra mim tanto faz. Desde que não cace conversa comigo, eu não falo mais nunca com a pessoa. O povo aqui é chato, tem um menino aí, aquele do braço queimado, ficava mandando os colegas bater em mim, eu quieto, não fazia nada. Oxe, nem sei o porquê! Mas eu não ligo não, mas teve um dia que eu fiquei com raiva, tinha uma festa e eu deixei a minha bolsa, e tinha um DVD do desenho japonês. Alguém pegou e escondeu, eu nunca achei! Eu fiquei com tanta raiva, não sabia quem pegou e fui embora! (ENERGIA,2019).*

Após o relato das experiências escolares *Energia* suspirou e falou: “A escola tá ruim demais, eu nem sei se podia melhorar! Só se for as minhas notas!” Então pedi que falasse um

pouco sobre as aulas de sociologia e o aluno afirmou sorrindo: “*A aula de sociologia não é boa não! Fala um bucado de coisa, um livro grosso, o povo lê e nunca sabe o que é*”!

É notável identificar nas falas de *Energia* a negação do processo de inclusão na escola. E aquela formação integral, inclusiva e pensada na diversidade humana proposta no texto da BNCC? Talvez esteja sendo vivenciada em outras escolas, ou seja real após alguns anos da sua implementação, já que na Escola *Cantinho da Alegria* essa proposta se apresenta como um sonho bem distante das suas vivências. As falas de *Energia*, no entanto, nos faz rever o capítulo II do Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015). Como aponta o título destaca a importância da igualdade e da não discriminação:

Art. 4º Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação.

§ 1º Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas. (p. 12)

É importante também compreender as discussões sobre a garantia dos direitos sociais e o acesso às políticas públicas educacionais, como fundamentais para que a inclusão possa acontecer. Assim como, é preciso tornar conhecida e reconhecida à inclusão de todos os sujeitos na escola e levar para dentro dela a legitimação dos saberes, estabelecendo um rico diálogo entre a produção científica e o campo prático, como nos aponta Miskolci:

[...] instituição escolar é vista como espaço em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas também valores, crenças, hábitos e preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade [...] a escola pode contribuir para a produção de um novo ordenamento social questionando o padrão social construído por meio da desconstrução de significados impostos aos indivíduos, aos seus corpos e as suas práticas. (2010, p.1)

### **4.3 O conceito de Estigma e as narrativas de Saudade**

Terminei a entrevista com o aluno *Energia* agradecendo a sua participação e já confirmando o encontro do dia seguinte com outra aluna com Deficiência Intelectual da mesma turma. Esta que chamo de *Saudade*. Que já demonstrava muita inquietação desde o dia em que conversamos (eu e a assistente de apoio *Margarida*) para que participasse da entrevista. Voltei para escola no dia seguinte e a aluna já aguardava ansiosamente no portão. Só pediu que eu não filmasse nada, mas poderia escrever ou gravar. Dirigimo-nos até o pátio

e iniciamos a conversa. Pedi que falasse sobre seus gostos, o lugar aonde vive, família, para que ficasse bem à vontade e sentisse que seria como uma conversa. E começou a se apresentar:

*Eu sou Saudade, sou jovem, moro em Petrolina, estudo no 3º ano A do ensino médio, vou mim formar esse ano, graças a Deus e adoro ficar em casa. (SAUDADE, 2019)*

Apesar de não perguntar a sua idade, a aluna perguntou se eu gostaria de saber, então respondi que sim. *Saudade* pegou uma caneta que estava em cima da mesa em que estávamos e escreveu na palma da minha mão o número 27 e me fez prometer que não contaria a ninguém. Neste momento percebi que ela estava confiando em mim e senti segurança para perguntar sobre a escola.

*Eu gosto da escola, acho boa, gosto de estudar, mas minha sala é muito zuada. Os meninos fica mexendo comigo e eu não ouço direito. Quero é mim formar, sair daqui, alguma coisa do meu futuro. Eu gosto de tudo na escola, eu gosto dos professores, só que tem uns que baba demais e passa a mão na cabeça dos menino errado. Tem uma professora que bota duro na sala de aula, aí eu gosto porque eles fica tudo quieto e não faz zuada e nem mexe comigo.*

*Eu adoro a aula de português, eu amo! Gosto do recreio, não gosto da minha sala, o povo até xinga. A professora explica, e todo mundo fica em silêncio e a professora de história também e na aula dela fica todo mundo quietinho. Eu não sei muito lê, mas Margarida mim ajuda, e tem a aula de reforço no AEE, eu venho muito. Os outros professores faz mais é trabalho.*

*Se tiver apresentação eu não gosto, só fiz uma apresentação aqui uma vez, no aniversário do colégio. Eu fiquei com vergonha, tinha muita gente vendo, era uma música evangélica, não é o meu estilo, gosto só de ver! O pior é que amanhã vai ter um trabalho de inglês, gosto de inglês, mas vou ter vergonha de novo, vou tentar fazer.*

*O meu sonho mesmo é morar em outro lugar, aprender a dançar, ir para os Estados Unidos! Meu sonho! Eu entrei na internet, tem um colégio que estuda só pra dançar como a Beyonce. Mas a minha mãe não deixa. Quando eu mim formar, vou atrás, porque não vou ficar em casa só cumeno e durmino. São dois sonho: ser dançarina e conhecer Jorge e Matheus.*

*Na sala só tenho alguns amigos. Tenho Juju, (outra aluna diagnosticada com D. I.) André (aluno com diagnóstico de Autismo) Energia e Equilíbrio (aluno com baixa visão). Os outros são só de oi, oi, oi! Não gosto deles! Tudo falsiane! Fala mal, joga papel, fica dizendo piada pra meu lado. Eu não aguento! Vou na secretaria e ninguém faz nada! Já botaro até uma lagartixa na mesa do surdo e ninguém pode falar nada que eles quer bater na pessoa que falou!*

*Nos trabalhos a gente faz no grupo. Eu, Energia não faz nada! Tem André, Juju e Equilíbrio que ajuda a gente, a gente faz na sala. Fica sempre os*

*mesmos, não faço com os outros colegas não! Eles são diferentes, eu não quero fazer com eles, muito chatos! (SAUDADE, 2019)*

Perguntei a *Saudade* se já havia conversado com alguém sobre inclusão. Imediatamente disse que não sabia e pediu que explicasse. Após uma rápida explicação, em que fiz questão de destacar os direitos a educação de todas as pessoas, independentemente das diferenças em escolas regulares. *Saudade* colocou a sua opinião a respeito do assunto, principalmente porque foi aluna da mesma escola quando ainda existiam as classes multisseriadas para alunos com deficiência, extintas na escola em 2015.

*Nunca conversaro comigo sobre inclusão, mas não gosto de estudar nessa sala com tudo misturado, é muita zuada. Queria que fosse uma sala só para mim e meus colega, porque atrapalha pro surdo e pra mim também. Jogano bolinha de papel em mim, em Juju. A gente fala a Diretora, ela não faz nada. Ela manda mudar de sala. Eu já fui pra de manhã, de tarde, mudei de sala e fiquei morrendo de chorar! Até mainha vei aqui, fui lá fora passano mal, se tremeno todinha, jogaro até burracha! Uma vez eu fui em cima.*

*Eu não queria estudar mais aqui não! Fui ali, na outra escola, mas dissero que não tinha vaga. Depois disso a diretora, a professora de português e a coordenadora foro lá e dissero: - Se mexer com Saudade, vocês vão ver!*

*Já saí da escola, fiquei sem estudar, aí, quando voltei, os mesmo alunos, tudo junto, na mesma sala! Com Juju? Ela chorou uma vez, mas ela não liga muito. Eu sou estressada! Tiraro tanto a minha paciência um dia que passei mal. São tudo junto, os meninos, até com os surdos tão mexeno! O povo fala pra mim que tá acabano o ano! Quando eu deixo de estudar vão atrás de mim! O povo fala, fala, mas ninguém resolve nada!*

*É só assim: - Vamo mexer com Saudade! Vamo mexer com Juju! Ninguém mexe com Energia, porque ele não da osadia. E a mãe de André que fica aqui, ela é brava! Eu já disse pra esse povo da secretaria. Minha gente, faça uma sala pra gente. Era bom, a gente brincava, ria. Eu, João, Energia, Juju e André, ia sê massa!*

*Já pertubaro João, (aluno diagnosticado com esquizofrenia que Energia afirma não gostar que estuda no 3º ano B) ele deu um pau no menino que quebrou o braço, enforcou o outro, agora ninguém mexe com ele, ele mudou de sala! Meu sonho é mudar de sala. Eu não queria estudar aqui mais não, mas mainha quis. O ano já tá acabano pra fica livre desse povo. Uma vez mim istressei tanto que queria dá murro na cara de gente, ainda fechei a mão, aí a professora disse: -Faça isso não, você é linda e fofa!*

*Eu não chorei, vou chorar mais não! Também nem conto pra minha mãe, nem Maria (irmã de Saudade), se elas ver alguém mim chamano de doida e feia? Oxe! Vão lá na GRE (Gerência Regional Estadual de Educação) falar. Eu? Tenho medo de bullying, depressão, por causa disso, chamar a pessoa de feia e doida. Se mim bater, eu desconto. As vezes começo a chorar, saio correno e saio de perto. Já pedi pra esse povo daqui arrumá uma sala só pra gente por eu não aguento mais! É sério! É sério! Ia ser o melhor lugar! Eu nem sei por que fica esses meninos mim pertubano! (SAUDADE, 2019).*

Após um longo desabafo, de quase duas horas em que *Saudade* contou as suas experiências, demonstrou através da fala e das expressões muito sentimento com alguns momentos de alegria, mas a maior parte do tempo de tristeza, revolta e indignação. Durante a sua narrativa chorou algumas vezes, sempre que lembrava das cenas de discriminação que sofre devido a deficiência intelectual. Saudade não falou sobre diagnóstico, então preferi não intervir já que percebi que estava tão emocionada ao contar as suas experiências na escola. Então pedi que falasse um pouco sobre as aulas de sociologia.

*É aula de Espontaneidade! Eu gosto dela! Ela é boa, explica bem, copia no quadro. Antes era Comunicação, mas ela ficou só com português. Acho um pouco difícil! Mulher, umas coisas lá, ninguém ouve nada, uma zuada. Ela fica explicando o assunto e todo mundo conversano. Eu copio tudo e ela pergunta: - “Entendeu?” E eu digo que não, e ela diz: - “É assunto pra estudar pra prova Saudade!” – Depois ela faz um trabalho e pronto, a gente faz porque Margarida ajuda. (SAUDADE, 2019).*

Durante as suas falas sobre as aulas de sociologia *Saudade* falou de forma tranquila e sorria sempre que imitava as falas da professora. Achei melhor encerrar a entrevista, agradei e nos despedimos. Confesso que foi a narrativa mais difícil que ouvi de um aluno, porque a clareza e os detalhes de como contava as suas experiências demonstrava o seu sofrimento. *Saudade* não sofria somente com o bullying praticado pelos colegas, ela também sofria a omissão por parte da gestão escolar, principalmente porque ela denunciava as práticas diárias de discriminação que os alunos com deficiências sofriam dentro da escola e a resolução para os problemas era mudá-los de sala.

Quando *Saudade* deixa claro em suas falas o desejo de estudar em uma sala só com o seu grupo, está retomando o tempo em que a aluna estudava, em uma sala na própria escola chamada de “Sala dos especiais”. Também havia na escola a classe dos surdos. As turmas foram extintas por ordem das secretarias de educação em 2015.

A resolução nº 2, de 11 de Setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica em todas as suas etapas e modalidades e a organização escolar de forma que os alunos com deficiências estudassem em salas regulares.

Art. 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva.

- a) Art. 7º O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica.
- b) Art. 8º As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:
  - c) I - professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;
  - d) II - distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade; (p.1)

Percebe-se que a resolução do ano de 2001 além de garantir o direito dos alunos com deficiência estudarem na escola, em salas regulares e apresentar uma organização voltada para a modalidade de educação especial vão influenciar a desconstrução de uma organização anterior comum, que eram as classes especiais dentro da escola regular. É importante compreender os aspectos legais que orientam as políticas de educação no país, porém é preciso ouvir dos alunos para perceber como as práticas estão sendo desenvolvidas e vivenciadas. Nas falas de *Saudade* fica explícita a sua preferência entre estudar em classes especiais, e por mais que não conheça o significado ou o conceito teórico, sabe falar muito bem sobre a sua prática escolar. É preciso estudar a teoria, porém utilizar as práticas como fundamento fundamental de análise e reflexão.

Na perspectiva de discussão a partir de estudos das práticas Goffman (1988), se destaca utilizando como análise a produção de uma sociedade na ação e nas práticas diárias, isto é, seu olhar voltou-se para vivências sociais habituais. Assim, estudou os aspectos mais rotineiros das nossas interações tentando descobrir as regras que, em certa época da sociedade, controlam as interações da vida cotidiana. Para o autor a organização social é entendida como consequência das interações sociais dos indivíduos ocupados tanto com as mudanças, quanto com o manejo das impressões e com forma pela qual o comportamento é percebido pelos demais e nessas interações constitui-se a identidade dos indivíduos.

Discutir a prática da educação inclusiva é buscar partir do conhecimento da forma como a comunidade escolar lida cotidianamente com as pessoas com deficiência, onde as ações podem ser compreendidas no ambiente natural de ocorrência. Não separando as ações e concepções dos atores do contexto sociocultural no qual estão inseridos, as concepções de identidade, pessoa com deficiência e inclusão nas escolas.

Goffman (1988) esclarece que a compreensão de identidade na perspectiva das

interações sociais é mais que uma realidade biológica ou psicossocial, está relacionada à elaboração conjunta de cada sociedade particular, ao longo da sua história, algo que tem a ver com regras e normas sociais. Pois à medida que noção de identidade permite uma identificação garante a singularidade de saber quem somos nós também somos um processo de diferenciação que evita nos confundir com os outros: a construção da identidade é um processo de separação entre eu singular e eu coletivo.

O autor compreende identidade como produto social, em torno da diferenciação, constrói-se a história contínua e única de vivências sociais. Onde papel do outro é fundamental na constituição da identidade porque a observação das “marcas de apoio” e a percepção da combinação única dos fatos de vida são realizadas pelo meio social o que pode levar a ideia de que a identidade manifesta-se como desdobramento de múltiplas determinações a que o indivíduo está sujeito. Como consequência há uma tendência a idealizar os papéis - cristalizando a noção de identidade. Espera-se que as pessoas ajam de acordo com os predicados de sua identidade, ou seja, há padrões de conduta esperados para cada sujeito e fugir a esses padrões sócio culturalmente determinados, significa a possibilidade de sofrer sanções.

A articulação dos atributos sociais é discutida por Goffman (1988), ao apontar que o ambiente social estabelece os meios de categorização e o total de atributos tidos como comuns e naturais para os membros de cada uma das categorias e a tendência à categorização de pessoas tende a ser fonte de preconceitos e visões estereotipadas das pessoas. Assim o autor propõe que a Identidade Social possa apresentar uma dimensão virtual e outra real, nossas exigências se referem a características “esperadas”, o que gera, no outro, uma identidade social virtual, enquanto as características e atributos que o sujeito possua, forma a sua identidade social real.

Diante da perspectiva de Goffman (1988) a partir da identidade social e de alguns “desvios” não aceitos no controle social e publicamente reconhecidos, o que implica discriminação e exclusão social, muitas vezes justificado com o discurso de beneficiar o bem-estar do desviante. Há um processo de “normalização” da pessoa, por esta razão surgem manicômios, hospitais, presídios, escolas especiais onde se procura apagar/amenizar os atributos diferenciadores.

Goffman (1988) desenvolve a complexa relação entre identidade e diferença na apresentação da noção de estigma. A origem da palavra estigma remonta à antiguidade clássica, designava “sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de



extraordinário ou mau sobre o status moral de quem os apresentava” (p.11). Os sinais eram literalmente feitos no corpo (cortes, queimaduras) e evidenciavam algo de ruim no indivíduo, sendo prudente afastar-se dele. Na era cristã o termo ganha outras conotações: sinais corporais de origem divina em forma de flores na pele, posteriormente, a alusão médica, isto é, marcas corporais de problemas físicos.

O autor busca explicar através de exemplos o conceito de estigma, afirmando que estamos diante de um estigma quando o sujeito ao apresentar atributos que o tornam diferente dos outros e o leva a outra categoria de sujeito, julgada inferior. A característica de determinado indivíduo é estigma quando seu efeito é um descrédito social do indivíduo com tal gravidade que, a partir do que é ajuizado como “imperfeição”, outras imperfeições são adicionadas.

Os processos de construção do estigma estão associados às formas como alguns atributos dos indivíduos passam a ser considerados socialmente pejorativos, porém os atributos não são intrinsecamente positivos ou negativos, essa qualificação nasce culturalmente e está relacionada aos estereótipos que cumprem a função de simplificar e categorizar o real, tornando-o mais facilmente compreensível. Porém os estereótipos se caracterizam por serem abusivos, utilizados de forma superlativa e, frequentemente negativa.

Quando se utiliza o estereótipo expõem-se valores e formas de conceber a realidade, geradas nas relações de poder entre grupos sociais. Daí sua indiscriminada utilização nos processos de estigmatização dos sujeitos em ambientes sociais, e o pior, o aprendizado do estigma é parte integrante da construção da identidade do estigmatizado, o grupo estigmatizado aceita posições inferiores de status social devido a internalização da categoria da normatividade imposta.

[...] a pessoa estigmatizada aprende e incorpora o ponto de vista dos normais, adquirindo, portanto, as crenças da sociedade mais ampla em relação à identidade e uma ideia geral do que significa possuir um estigma particular. (GOFFMAN, 1988, p. 41).

A pessoa estigmatizada, por outro lado, também pode se comportar para manipular, nos contatos sociais, as informações sobre o que é julgado “defeituoso” em seu comportamento, isto é, esconde o estigma. Assim afirmando que ele é “igual” a todos. São chamados de comportamentos de “acobertamento”, por parte da pessoa com deficiência, que tenta manipular informações, ocultando/mostrando o que desacredita o seu eu.

Ao problematizar sobre a construção da identidade da pessoa com deficiência e dos estigmatizados, em geral, deve atentar para o fato de que uma falsa aceitação pode se

esconder atrás de discursos educacionais democratizantes, que geram práticas discriminadoras e excludentes. Assim como, políticas públicas que foram sendo implantadas, mas que muitas vezes categoriza, estigmatiza, separa e exclui.

Sendo o estigma um importante instrumento que pode designar os que pertencem e os que não pertencem a um determinado grupo, é importante pensar como se dá esse processo de categorizar os demais, as atribuições e características humanas superiores e inferiores, e a autorização para excluir e diminuir determinado grupo. A principal consequência deste tipo de relação é a negação de direitos e oportunidades ao grupo estigmatizado. Ao serem categorizados enquanto tal passam automaticamente a serem percebidos como inferiores e/ou indesejáveis.

Na escola manifesta-se o poder nas interações sociais, certos indivíduos ou grupos estão submetidos à vontade de outros, por rotinas e rituais estabelecidos em sala de aula. Interessa-nos refletir como na escola as concepções de identidades pessoais e sociais, principalmente, relacionadas aos alunos com deficiência se manifestam na prática. Compreender e conhecer o grupo que está sendo estigmatizado, relacionando as características negativas que lhes são impostas como as forças sociais, culturais, políticas e econômicas, assim como os tipos papéis que foram designados é uma forma de contribuir com as discussões acerca do processo de construção por uma educação inclusiva.

Na escola a valorização dos saberes de dimensão intelectual categoriza os alunos. Aqueles que mais acumulam estes saberes se destacam como superiores em relações aos outros que não conseguem, os inferiores. Estes, além de sofrerem com o estigma de não sábios, absorvem os aspectos considerados negativos com estereótipos de incapazes e aceita a sua posição inferior. No caso dos alunos com deficiência dentro da escola tem peso que sacrifica, pois é este aspecto intelectual que predomina como principal papel da escola tradicional. Muitas vezes as práticas vão sendo reproduzidas simplesmente por não haver questionamentos. E mesmo quando apontadas, há resistência, principalmente quanto a reflexão e mudanças dos modelos educacionais tradicionais e hegemônicos que foram enraizados no sistema educacional brasileiro.

Ouvir os alunos com deficiência intelectual poderia ser o ponto crucial para pensar a inclusão destes na escola, através das narrativas de *Saudade, Energia e Delicadeza* é possível perceber que falam com propriedade sobre as suas vivências, sentimentos e experiências na escola. As suas falas não deveriam ser ignoradas. Porém, isso acontece porque o laudo

médico que carregam estigmatizam como inferiores. Certamente norteados pelo modelo médico de deficiência que conduz as práticas de sofrimento e discriminação.

#### **4.4 Um Equilíbrio para repensar a Educação Especial através da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**

No dia seguinte voltei à escola para entrevistar um aluno surdo do 3º ano B. Porém a intérprete falou sobre a indisponibilidade devido às atividades dos alunos e pediu que voltasse outro dia. Encontrei com um aluno o chamo de *Equilíbrio*, também estudante da turma do 3º ano A. Apesar do aluno não estar entre as minhas opções no início da pesquisa, posteriormente considerei a sua importância para os alunos com deficiência intelectual da turma. Perguntei se ele poderia participar da entrevista e apesar de bastante tímido aceitou tranquilamente.

*Equilíbrio* estudava na mesma turma que *Saudade*, *Energia* e *Proteção*. Sempre preocupado com as atividades, as notas, e a sua frequência. *Equilíbrio* se destacava na turma também por sempre realizar os trabalhos, trocar informações e explicar as atividades com os colegas com diagnóstico de deficiência intelectual. Sempre sentado na primeira cadeira, e apesar do seu esforço, não conseguia enxergar as anotações realizadas pelos professores no quadro, assim como as atividades no livro didático. Utilizava a câmera do celular como recurso pedagógico, fotografando as informações, ampliando textos e imagens, dando *zoom* na tela e registrando no caderno. Também utilizava o mesmo recurso para leitura dos textos na sala.

*Equilíbrio* iniciou a entrevista de forma muito tímida, porém o seu comportamento não me causou estranhamento porque se comportava da mesma maneira em sala de aula. Conseguia com a sua calma, dedicação e simpatia estabelecer um vínculo de respeito e confiança com os alunos com deficiência intelectual. Sempre muito sério e falando pausadamente já iniciou falando sobre o seu gosto em estudar e a sua dificuldade de comunicação.

*Eu sou Equilíbrio! Gosto muito de estudar, de fazer atividades escritas, mas não gosto de eventos! Eu não sou bom em apresentações porque não consigo memorizar todo o assunto e também não consigo explicar com muita clareza!*

*Acho a escola boa, mas também acho muito barulhenta! A minha sala é muito barulhenta! Tem uns colegas bem bagunceiros e atrapalham o andamento da aula. Também gostam de fazer bullying com os outros, acho muito chato! Fico um pouco incomodado, mas procuro manter um bom relacionamento com todo mundo, colegas e professores! (EQUILÍBRIO, 2019)*

Pedi a *Equilíbrio* que falasse sobre algo que gostasse ou não na escola e também se sentia dificuldade para realizar atividades, trabalhos e avaliações e o mesmo foi bastante claro e sensível.

*Não tenho dificuldades, do meu jeito, realizo todas as atividades e tenho boas notas. Tento ajudar alguns colegas que precisam. Na sala gosto de ajudar Saudade, Energia e Proteção, acho que estou fazendo alguma coisa legal e importante para a sociedade. Mas agora, é difícil dizer o que gosto na escola. Talvez da oportunidade de adquirir conhecimentos e conviver com várias pessoas, apesar de me sentir incomodado com a bagunça.*

*Acho que é isso que não gosto!*

*Em relação a minha aprendizagem, aqui na escola também tem uma professora de Braille que me ensina à tarde! Apesar de preferir escrever pelo sistema de escrita tradicional, quero e preciso aprender Braille porque sei que provavelmente vou precisar no futuro bem próximo, pois enxergo muito pouco, porém essa dificuldade na visão não me impede de aprender! (EQUILÍBRIO, 2019)*

Ao perguntá-lo sobre conhecimentos de inclusão e sobre as aulas de sociologia explicou de forma bem breve, porém demonstrou conhecer um pouco sobre o assunto.

*Já ouvi falar sobre inclusão, mas não sei dizer direito onde e nem quando. Também não sei se foi aqui na escola, ou foi assunto de alguma disciplina. Mas sei que inclusão quer dizer incluir. Entendo que seja o direito de ter todos os tipos de pessoas juntas, em qualquer lugar, seja um local público ou privado, todos juntos com os mesmos direitos e com muito respeito! Então, sobre as aulas de sociologia eu até gosto! As aulas são um pouco cansativas, mas gosto dos textos, ajudam a ter uma noção sobre os assuntos, gosto do livro. Os textos são bem atuais! (EQUILÍBRIO, 2019).*

Analisando os escritos do período de observação e as falas de *Equilíbrio* não há como negar que o aluno possui conhecimentos e atitudes pautadas em ideais de democracia e inclusão. Ao conceituar inclusão apresenta de forma sucinta elementos principais, como diversidade e igualdade. É possível compreender que a relação de *Equilíbrio* com os colegas está relacionado ao conhecimento sobre inclusão e a sua própria condição de aluno com baixa visão. Mesmo afirmando que não tem dificuldades na escola o aluno utiliza o celular como um recurso visual para realizar praticamente todas as atividades de leitura e escrita. Desta forma também precisa diariamente superar a falta de recursos materiais ou metodológicos.

Segundo o documento organizado da Secretaria de Educação Especial entregue ao MEC no ano de 2006 - SABERES E PRÁTICAS DA INCLUSÃO: Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão. Foi elaborado para referência escolar em todo Brasil, este aponta a

que baixa visão em termos conceituais é caracterizada pela alteração da capacidade funcional da visão, decorrente de inúmeros fatores isolados ou associados, tais como: baixa acuidade visual significativa, redução importante do campo visual, alterações corticais e/ou de sensibilidade aos contrastes, que interferem ou que limitam o desempenho visual do indivíduo. Esta perda da função visual pode se dar em nível severo, moderado ou leve, podendo ser influenciada também por fatores ambientais inadequados. O documento também rediscuti o conceito de baixa visão, afirmando que ao ser relacionado ao ambiente escolar precisou de outra conotação devido a diferentes desempenhos e potenciais dos alunos. Portanto, para fins educacionais, são por elas considerados:

Pessoas com baixa visão – aquelas que apresentam ‘desde condições de indicar projeção de luz, até o grau em que a redução da acuidade visual interfere ou limita seu desempenho’. Seu processo educativo se desenvolverá, principalmente, por meios visuais, ainda que com a utilização de recursos específico. (BRASIL, 2006, p.16)

O documento de orientação aponta alguns recursos e estratégias que podem contribuir com o desempenho de alunos cegos ou com baixa visão, porém é importante lembrar que o aluno *Equilíbrio* utiliza em sala de aula a sua própria estratégia para realizar as atividades. Não é possível em suas falas ou através do período de observação saber se utiliza o aparelho celular por não haver outros recursos na escola ou pelo fato de garantir a sua autonomia e independência na realização das atividades.

A professora de Braille que atende *Equilíbrio* na escola, também trabalha em mais 3 escolas de ensino médio no município. Segundo a professora o número de alunos cegos e com baixa visão é muito pequeno. “*Existem poucos trabalhos de pesquisa em nossa região sobre esses alunos, mas sei que a desistência é muito comum, às vezes procuro as famílias para convencer a trazer os alunos de volta*”. Mesmo entre aos principais documentos analisados poucos referem-se especificamente a educação de alunos cegos ou de baixa visão. O artigo 28 da Lei Brasileira de Inclusão destaca: XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação.

Considerando a Constituição Federal/88, a LDB N° 9394/96 e a Resolução CNE/CEB N° 2/2001, que Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica o atendimento educacional especializado deve contribuir com a educação dos alunos com deficiência na escola e “constituiu-se em estratégia pedagógica da escola para oferecer respostas às necessidades educacionais especiais dos alunos, favorecendo o seu acesso ao currículo”. Também dispõe sobre os recursos pedagógicos:

Art. 1º Criar o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais com o objetivo de apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino.

Parágrafo Único. A sala de recursos de que trata o caput do artigo 1º, é um espaço organizado com equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados, para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos. (DNEE, 2001)

Outro documento importante, responsável por uma melhor organização da modalidade de educação especial no Brasil é A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Inspirado na Convenção da ONU - Organização das Nações Unidas em 2008. Inspirado nesse documento, o Ministério da Educação (MEC) lançou, em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação Inclusiva com o objetivo foi estabelecer diretrizes para a criação de políticas públicas e práticas pedagógicas voltadas à inclusão escolar.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo: • Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; • Atendimento educacional especializado; • Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; • Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; • Participação da família e da comunidade; • Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e • Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (p. 10)

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é um marco regulatório na garantia da matrícula das pessoas com deficiência na escola comum em nosso país, pois com essa Política a Educação Especial deve integrar a proposta pedagógica da escola. Essa mudança de paradigma quanto à atuação da educação especial nos sistemas de ensino do país reorganiza a mesma, antes de forma substitutiva ao ensino regular, a educação especial passa a assumir caráter complementar, suplementar e transversal ao ensino comum, perpassando todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, para a eliminação das barreiras à plena participação dos estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação.

Por muito tempo perdurou o entendimento de que a educação especial, organizada de forma paralela à educação comum, seria a forma mais apropriada para o atendimento de alunos que apresentavam deficiência ou que não se adequassem à estrutura rígida dos sistemas de ensino. Essa concepção exerceu impacto duradouro na história da educação especial, resultando em práticas que enfatizavam os aspectos relacionados à deficiência, em contraposição à sua dimensão pedagógica. O desenvolvimento de estudos no campo da educação e dos direitos humanos vêm modificando os conceitos, as legislações, as práticas educacionais e de gestão, indicando a necessidade de se promover uma reestruturação das escolas de ensino regular e da educação especial. (BRASIL, 2008, p. 10)

As bases legais de garantia para uma educação inclusiva voltada para a pessoa com deficiência a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 impulsionou e influenciou também o atual Plano nacional de Educação (PNE) ou Lei 13.005/14 de 2014, onde o Congresso Federal aprovou em 26 de junho, com a finalidade de direcionar esforços e investimentos para a melhoria da qualidade da educação no país. O PNE estabelece 20 metas a serem atingidas nos próximos 10 anos.

Para garantir a Educação Inclusiva voltada para alunos com deficiências o PNE prevê em sua meta 04 a universalização do acesso à educação básica e ao Atendimento Educacional Especializado Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, “preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados”. O documento apresenta de 19 estratégias para garantir que a meta seja alcançada e apesar de a meta referir-se a um público específico é importante considerar que a efetivação destas beneficiará também os demais estudantes, pois propõe mudanças no atual modelo de educação, vislumbrando uma escola melhor para todos. Entre as estratégias destacamos:

4.3) implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o Atendimento Educacional Especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas;

4.5) estimular a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, para apoiar o trabalho dos (as) professores da educação básica com os (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

Estratégia 4.8) garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o Atendimento Educacional Especializado. (Brasil, PNE, 2014)

O novo paradigma da educação inclusiva, além da garantia da matrícula nas escolas públicas para todos, sejam eles com deficiências, com altas habilidades ou com transtornos globais do desenvolvimento, garantem o direito de serem atendidos no sistema regular de ensino brasileiro respeitando as suas especificidades, em conjunto com o Atendimento Especializado, bem como por um profissional habilitado, e o aprimoramento de recursos materiais e profissionais para o atendimento na perspectiva da educação inclusiva, em termos legais estão organizados na legislação brasileira, porém é preciso que saia do campo da teoria para a ação concreta. Enquanto as escolas não se apropriam da responsabilidade de ofertar alternativas para atender a diversidade, os alunos terão que continuar se adaptando e se superando através de estratégias próprias.

Durante a mesma semana acertei com a auxiliar de apoio *Margarida* a entrevista com aluno da turma diagnosticado com autismo e esquizofrenia que chamo de *Proteção*, porém não consegui realizar. O aluno estuda na escola desde o Ensino Fundamental I e durante toda a sua trajetória escolar a mãe esteve presente dentro da escola. A mesma leva o jovem diariamente as 7 horas e 30 minutos e permanece dentro da unidade escolar para atender ao filho a qualquer eventualidade. Ao conversar com a senhora, a mesma afirmou que não se incomodava com a realização da entrevista e que gostaria de estar presente durante a realização.

Após algum tempo de observação, análise e tentativa de entrevista-lo percebi algumas dificuldades significativas. *Proteção*, é completamente dependente da mãe, relaciona-se com poucos colegas, costuma sentar-se com ela nos intervalos ou aulas vagas. Sempre que fazia uma pergunta ao aluno, olhava pra mãe e perguntava o que ela achava. Apesar de ouvir atentamente a mãe de *Proteção* e as suas considerações sobre a escola optei não utilizar as suas falas na pesquisa por compreender que o foco seriam as narrativas dos alunos e professores, como descritos na metodologia.

## **5. EDUCAÇÃO ESPECIAL E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) A PARTIR DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

*Estudo aqui porque os surdos têm muita assistência nos estudos. Tem sempre uma*



*intérprete na sala para ajudar na comunicação e atividades em sala e também tem o AEE, que ajuda nos trabalhos de casa e explicação das atividades, os professores que tentam ajudar e alguns colegas também!*

## Perseverança

Uma das principais análises que podemos fazer a partir da leitura da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, dialogando com as narrativas dos interlocutores, é que a própria educação especial contribuiu para aumentar ainda mais a exclusão escolar, porém uma exclusão dentro das instituições de ensino. A partir da reflexão sobre a própria história da educação para pessoas com deficiência é possível perceber um caminho complexo e excludente. Segundo o documento, no Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro.

O texto relata que no início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental, em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, e, em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff e em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/61, que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino.

Posteriormente a Lei nº 5.692/71, que altera a LDBEN de 1961, ao definir “tratamento especial” para os estudantes com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e acaba reforçando o encaminhamento dos estudantes para as classes e escolas especiais.

Em 1973, o MEC cria o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que 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.

É a partir da Constituição Federal de 1988, no seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

A Conferência Mundial de Educação para Todos, Jomtien (1990), chama a atenção para os altos índices de crianças, adolescentes e jovens sem escolarização e a Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada pela UNESCO em 1994, propõe aprofundar a discussão, problematizando as causas da exclusão escolar. E através do documento a Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais proclama que as escolas comuns representam o meio mais eficaz para combater as atitudes discriminatórias.

Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os estudantes ditos normais” (p.19). Assim, “ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política de 1994 não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas mantém a responsabilidade da educação desses estudantes exclusivamente no âmbito da educação especial”. (BRASIL, 2008, p.19)

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, o artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades, assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Em 1999, o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.

Acompanhando o processo de mudança, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001).” As Diretrizes ampliam o caráter da educação especial para realizar o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização, porém, ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, não potencializam a adoção de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino, prevista no seu artigo 2º.

O Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana” e aponta um déficit referente à oferta de matrículas para estudantes com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado.

A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Este Decreto tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação, adotado para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização. (BRASIL, 2008, p.5)

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Somente com a Lei nº 10.436/02 a Língua Brasileira de Sinais – Libras é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia. Assim como a Portaria nº 2.678/02 do MEC aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino,

compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.

Em 2003, é implementado pelo MEC o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade e em 2004, o Ministério Público Federal publica o documento O Acesso de Estudantes com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular, com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de estudantes com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular.

O Decreto nº 5.626/05, vem regulamentar a Lei nº 10.436/2002, visando o acesso à escola aos estudantes surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor de Libras, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para estudantes surdos e a organização da educação bilíngüe no ensino regular em 2005. Com a implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S em todos os estados e no Distrito Federal, são organizados centros de referência na área das altas habilidades/superdotação para o atendimento educacional especializado, para a orientação às famílias e a formação continuada dos professores, constituindo a organização da política de educação inclusiva de forma a garantir esse atendimento aos estudantes da rede pública de ensino. No mesmo ano, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, os Ministérios da Educação e da Justiça, juntamente com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, lançam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que objetiva, dentre as suas ações, contemplar, no currículo da educação básica, temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem acesso e permanência na educação superior.

Em 2007, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, reafirmado pela Agenda Social, tendo como eixos a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada –

BPC. No documento do MEC, Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas é reafirmada a visão que busca superar a oposição entre educação regular e educação especial.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006 e ratificada com força de Emenda Constitucional por meio do Decreto Legislativo nº186/2008 e do Decreto Executivo nº6949/2009, estabelece que os Estados-Partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão, adotando medidas para garantir que: a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência; b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Art.24).

O Decreto nº 6571/2008, incorporado pelo Decreto nº 7611/2011, institui a política pública de financiamento no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, estabelecendo o duplo cômputo das matrículas dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Visando ao desenvolvimento inclusivo dos sistemas públicos de ensino, este Decreto também define o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização e os demais serviços da educação especial, além de outras medidas de apoio à inclusão escolar. Com a finalidade de orientar a organização dos sistemas educacionais inclusivos, o Conselho Nacional de Educação – CNE publica a Resolução CNE/CEB, 04/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na Educação Básica. Este documento determina o público alvo da educação especial, define o caráter complementar ou suplementar do AEE, prevendo sua institucionalização no projeto político pedagógico da escola.

O caráter não substitutivo e transversal da educação especial é ratificado pela Resolução CNE/CEB nº04/2010, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e preconiza em seu artigo 29, que os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado - AEE, complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em

salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

A Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do espectro Autista é criada pela Lei nº 12.764/2012. Além de consolidar um conjunto de direitos, esta lei em seu artigo 7º, veda a recusa de matrícula à pessoas com qualquer tipo de deficiência e estabelece punição para o gestor escolar ou autoridade competente que pratique esse ato discriminatório. (BRASIL, 2008, p.6)

O resumo da organização nacional em termos legais referentes a educação institucional descritos acima, foi apresentado com base no documento de Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. O texto além de apontar os períodos e políticas de organização para pessoas com deficiência, relata como estas foram necessariamente sendo reestruturadas porque favorecia a discriminação a medida em que permitia uma educação especial desarticulada através do AEE- que predominando um modelo médico de deficiência e sem contextualizar, interagir ou envolver-se na proposta da escola.

A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico-terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que, por meio de diagnósticos, definem as práticas escolares para os estudantes com deficiência. (BRASIL, 2008, p.1)

A partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a própria Educação Especial passa a se configurar como um sistema de apoio à plena inclusão de todos por meio de recursos e serviços. Além de reconsiderar e definir como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, propõem que não se esgotem na categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões.

Considera-se que as pessoas se modificam continuamente transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, enfatizando a importância de ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos os alunos. (BRASIL, 2008, p.15)

Com base nesse paradigma de educação inclusiva orientado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva a “educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular” (p.16) Onde o atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas.

As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. O atendimento educacional especializado disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. (BRASIL, 2008, p. 16)

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado deve ser organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional.

O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros. (BRASIL, 2008, p. 17)

O documento também afirma que para que a educação inclusiva possa acontecer na prática os sistemas de ensino, devem contar com instrutores, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como de monitores ou cuidadores aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar.

## 5.1 O conceito de Surdez e a Perseverança

Buscando continuar com as entrevistas narrativas tentei novamente no dia seguinte, com o apoio das intérpretes de Libras realizar as entrevistas com os alunos surdos que estudavam nas turmas em que observava. Na turma do 3º ano B estudavam 3 alunos surdos, e após algumas tentativas buscando o apoio com a intérprete que chamo de *Cravo*, percebi que não conseguiria realizar a entrevista com os alunos, mesmo que buscasse outra intérprete. A cada dia *Cravo* justificava que não poderia permitir pois atrapalharia na dinâmica das atividades, pois já nos encontrávamos no mês de novembro e havia muitas atividades e trabalhos para entregar para o encerramento do ano letivo.

Resolvi conversar com a intérprete da turma do 1º ano C, e percebi que ela estava disposta a contribuir. Chamei esta intérprete de *Girassol*, ela também atendia os alunos surdos no contraturno como professora de AEE. Sempre sorridente e cercada de alunos surdos e ouvintes articulava-se com professores, perguntava e esclarecia as dúvidas dos alunos. Conseguimos marcar as entrevistas na sala de AEE ao meio dia, pois este horário atendia os alunos dos 3º anos B.

Na hora marcada para o Atendimento Educacional especializado o primeiro aluno compareceu e *Girassol* explicou para ele como seria a entrevista e como era importante a participação dos alunos surdos para esse tipo de pesquisa e o convenceu a participar. Confesso que entre as entrevistas realizadas e todo o trabalho de observação participante foi bem mais difícil a aproximação e relação com os alunos surdos.

A barreira da comunicação não é um mito, já fiz a algum tempo um curso de Libras, mas devido ao tempo e não utilização da Língua esqueci completamente e não me senti a vontade e confiante o suficiente para me aproximar dos alunos. O máximo que conseguia na comunicação eram os cumprimentos de saudação com alguns sorrisos. A barreira foi minimizada com a presença e a participação de *Girassol*.

Durante as entrevistas narrativas os sentimentos de insegurança e incapacidade me tomaram. Senti vergonha de estar realizando uma pesquisa com alunos surdos e não dominar a Língua Brasileira de Sinais. Na verdade, em meio aquele processo, na sala de AEE, acabei sentindo o que a maioria dos surdos sentem em relação a comunicação, porque haviam diálogos entre *Girassol* e os alunos surdos, que se comunicavam em Libras. E, eu me senti deficiente por não estar preparada para aquele momento e não dominar Libras. Felizmente *Girassol* compreendeu as minhas limitações e explicou que seguiria o roteiro das questões nas entrevistas realizando a leitura em voz alta para que fosse gravada no celular e



simultaneamente interpretaria em Libras. A forma como as entrevistas aconteceram foi muito diferente de todas realizadas com os outros participantes ouvintes, porque o roteiro que deveria ser utilizado para guiar as conversas, como foi realizado com os alunos com deficiência intelectual e o aluno de baixa visão, acabou sendo utilizado como uma espécie de perguntas.

Outro fator importante é que achei as respostas muito resumidas e inicialmente associei a causa ao fato de não ter me aproximado um pouco dos alunos surdos durante o período em que fiquei na escola. *Girassol* não concordou e me tranquilizou afirmando que “*a organização da Libras não permite arroudes como na língua portuguesa, nas Libras se exclui ambiguidades, não tem marcação de gênero e as coisas que são ditas nas línguas de sinais não são ditas usando o mesmo tipo de construção gramatical da língua portuguesa. Por isso, uma grande frase pode ser dita em poucas palavras*”.

Para compreender e refletir melhor sobre a educação dos surdos e das Libras é importante conhecer as lutas históricas das pessoas surdas segundo o Caderno Saberes e Práticas da Inclusão: Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desenvolvido pelo MEC, em 2016. A história da educação de surdos é repleta de controvérsias e descontinuidades e como qualquer outro grupo minoritário, os surdos constituíram-se objeto de discriminação em relação à maioria ouvinte. Antes do séc. XIX, os surdos ocupavam papéis significativos. Sua educação realizava-se por meio da língua de sinais e a maioria dos seus professores eram surdos. No entanto, estudiosos, surdos e professores ouvintes, à época, divergiam quanto ao método mais indicado para ser adotado no ensino de surdos. Uns acreditavam que deveriam priorizar a língua falada, outros a língua de sinais e outros, ainda, o método combinado.

Segundo o documento em 1880, no Congresso Mundial de Professores de Surdos (Milão-Itália) chegou-se à conclusão de que os surdos deveriam ser ensinados pelo método oral puro, sendo proibida a utilização da língua de sinais. A partir daí, a opressão de mais de um século a que os surdos foram submetidos, sendo proibidos de utilizar sua língua e obrigados a comportarem-se como os ouvintes, trouxe uma série de consequências sociais e educacionais negativas. Os estudos sobre a surdez e suas consequências linguísticas e cognitivas continuaram a provocar controvérsias e, ainda hoje, esse tema é de grande interesse para todos os profissionais que buscam uma melhor qualidade na educação do aluno surdo. Sendo que as mudanças de concepção influenciam no conceito, na forma de pensar, narrar e nas orientações educacionais. Entre estas se destaca a surdez na concepção clínico-terapêutica

e a surdez na perspectiva social e pedagógica. Pode-se resumir que a surdez na concepção clínico-terapêutica:

[...] é uma diminuição da capacidade de percepção normal dos sons, que traz ao indivíduo uma série de consequências ao seu desenvolvimento, principalmente no que diz respeito à linguagem oral.

- Considera-se surdo o indivíduo cuja audição não é funcional na vida comum e, parcialmente surdo, aquele cuja audição, ainda que deficiente, é funcional com ou sem prótese auditiva. A competência auditiva é classificada como: normal, perda leve, moderada, severa e profunda. A surdez severa e profunda impede que o aluno adquira, naturalmente, a linguagem oral.
- Por decorrência dessa dificuldade em desenvolver normalmente a linguagem oral, os indivíduos surdos podem apresentar um atraso intelectual de dois a cinco anos, dificuldades de abstração, generalização, raciocínio lógico, simbolização, entre outros.
- Essa incapacidade de se comunicar, da mesma forma que as demais pessoas, atua de modo significativo em sua personalidade, fazendo com que manifeste tendências de introspecção, imaturidade emocional, rigidez de juízos e opiniões, prejudicando o desenvolvimento do sujeito em sua globalidade.
- A fim de que estes problemas sejam evitados é aconselhável que a criança surda seja encaminhada o mais cedo possível a uma escola especializada, para que possa receber estimulação auditiva e oral adequada, adquirindo um desenvolvimento próximo aos padrões de normalidade.
- O domínio da linguagem oral irá permitir sua plena integração na sociedade, uma vez que essa é a forma usual de comunicação entre as pessoas.
- O desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem está subordinado ao aprendizado da linguagem oral. (BRASIL, 2006, p.68).

O Caderno Saberes e Práticas da Inclusão de 2006, relata que a concepção de surdez clínica-terapêutica foi dominante em um modelo de educação que visava a cura ou a reabilitação do surdo, impondo-lhe a obrigação de falar, mesmo que tal processo negligenciasse a carga horária prevista para o desenvolvimento do currículo. Sob esse ponto de vista, toda a Educação Especial esteve voltada à reabilitação de audição e da fala e os objetivos da educação dos surdos reduziam-se a práticas corretivas e de estimulação oral e auditiva, em um encaminhamento metodológico que se convencionou chamar de oralismo. Em contrapartida, práticas e representações sociais e novas concepções de surdez passaram a ser edificadas, não mais pautadas em padrões de normalidade e respaldadas por avanços científicos nos estudos linguísticos, socioantropológicos, psicológicos, entre outros. A valorização da pluralidade cultural no convívio social, fez surgir a necessidade de reconhecer o potencial de cada ser humano, a fim de que possamos ter relações sociais mais justas e humanitárias (BRASIL, 2006. p. 69).

Segundo o texto, dessa forma, não se nega que a surdez seja uma limitação auditiva, mas com essa nova concepção valorizam-se as potencialidades dos surdos, traduzidas por construções artísticas, linguísticas e culturais, representativas dessa comunidade, que compartilha a possibilidade de conhecer e aprender, tanto mais por meio da experiência visual do que pela possível percepção acústica. Assim, a Educação não se prende a ausências, e sim, a novas possibilidades de construção. Esta concepção de surdez na perspectiva pedagógica e social compreende o conceito e aspectos a serem considerados:

- A surdez é uma experiência visual que traz aos surdos a possibilidade de constituir sua subjetividade por meio de experiências cognitivolinguísticas diversas, mediadas por formas alternativas de comunicação simbólica, que encontram na língua de sinais, seu principal meio de concretização.
- A surdez é uma realidade heterogênea e multifacetada e cada sujeito surdo é único, pois sua identidade se constituirá a depender das experiências socioculturais que compartilhou ao longo de sua vida.
- Os surdos têm direito a uma educação bilíngue, que priorize a língua de sinais como sua língua natural e primeira língua, bem como o aprendizado da língua portuguesa, como segunda língua.
- O desenvolvimento de uma educação bilíngue de qualidade é fundamental ao exercício de sua cidadania, na qual o acesso aos conteúdos curriculares, leitura e escrita não dependam do domínio da oralidade.
- A língua portuguesa precisa ser viabilizada: enquanto linguagem dialógica/ funcional/ instrumental e enquanto área do conhecimento (disciplina curricular).
- A presença de educadores surdos, é imprescindível no processo educacional, atuando como modelos de identificação linguísticocultural e exercendo funções e papéis significativos. (BRASIL, 2016. P.71)

A compreensão da surdez na perspectiva pedagógica e social não estabelece limites para o sujeito que aprende, mas, sim, possibilidades de construção diferenciadas. Baseada nesta concepção algumas leis nacionais vão sendo aprovadas para pensar a educação de pessoas com deficiências e nestas incluem as pessoas surdas. A Lei de número 10.098 de 19 de dezembro de 2000, estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas deficientes ou com mobilidade reduzida. Conforme a lei nº10.098/00 destaca-se o artigo 18: “O Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, língua de sinais e de guai intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação”.

Outro Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, o qual regulamenta a lei da Libras de nº10.436 de 24 de abril de 2002 é um documento específico sobre o uso e a difusão da Libras, como uma língua oficial no país é um marco na história na de pessoas surdas no país. Inicialmente porque o documento dá o status de língua à Libras – Língua Brasileira de Sinais

influenciando pesquisas permitindo que as Libras seja ministrada em cursos formais com as demais línguas orais vivas hoje. Também orienta que Libras deverá ser ministrada como uma disciplina obrigatória em todos os cursos de licenciatura do ensino superior, bem como no curso de fonoaudiologia. Ela deverá ser difundida em todos os níveis escolares, bem como em órgãos e departamentos de empresas públicas e particulares. Também cria cursos superiores de Letras-Libras, oportunizando uma formação superior para os interessados. Da mesma forma, cria cursos de formação para tradutores/intérpretes de Libras também a nível superior, oportunizando novos locais de emprego para estes profissionais, assim como garante o acesso à educação para as pessoas surdas, bem como acesso à saúde e a cursos de formação cuja acessibilidade é feita com profissionais tradutores/intérpretes de Libras, cursos esses em todos os níveis e em todas as áreas do conhecimento. O Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 estabelece de forma clara:

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).

Diante das considerações conceituais e legais apontadas que trazem a história de lutas e o contexto atual sobre o direito a educação de pessoas surdas no Brasil apresento a entrevista do primeiro aluno surdo entrevistado na pesquisa que chamo de *Perseverança*, um jovem de 22 anos, estudante da turma do 3º ano B, muito tranquilo que mora em um município próximo. *Perseverança* percorre cerca de 80 quilômetros diariamente de ida a escola e retorno para casa. Nos dias em que é atendido no AEE por *Girassol*, uma vez na semana durante duas horas, passa o dia na escola e só volta para casa no final da tarde. Durante o período de observação em sala de aula percebi que o aluno sempre se sentava próximo a duas colegas e da intérprete, pouco interagiu com a turma e durante o intervalo costumava ficar sentado no refeitório observando outros colegas surdos.

*Girassol* iniciou a entrevista pedindo que falasse sobre si e a sua vida escolar. O aluno timidamente iniciou a conversa em Libras com a intérprete de forma muito tranquila apesar da minha presença.

*Sou Perseverança, tenho 20 anos, moro em outro município, não moro aqui! Gosto muito da escola, estudo aqui há 03 anos, mas acho cansativo vir todos os dias. Estudo aqui porque os surdos têm muita assistência nos estudos. Tem sempre uma intérprete na sala para ajudar na comunicação e atividades em sala e também tem o AEE, que ajuda nos trabalhos de casa e explicação das atividades, os professores que tentam ajudar e alguns colegas também!* (PERSEVERANÇA, 2019)

Ao pedir a *Perseverança* que relatasse um pouco da sua experiência com os colegas na escola, na sua sala de aula se expressou de forma rápida e tranquila, porém ao pedir que dissesse o que gostava ou não, se gostaria que houvesse alguma mudança o aluno ficou pensativo e somente após alguns minutos respondeu.

*Gosto da minha escola e dos meus colegas de turma. A maioria dos trabalhos e atividades faço com duas colegas surdas e com ajuda da intérprete. Quando é um trabalho com mais pessoas fazemos com colegas ouvintes.*

*O que mais gosto é da forma que recebemos de ajuda na escola com as atividades e de conhecer muitos colegas surdos. Não gosto de brincadeiras chatas, alguns alunos que gostam de apelidar os surdos. Gostaria que os colegas e professores aprendessem Libras. Gostaria de me aproximar de outras pessoas e não consigo. (PERSEVERANÇA, 2019)*

Girassol continuou a entrevista narrativa perguntando se ele sabia o que era inclusão e também relatasse um pouco sobre as aulas de sociologia.

*Inclusão quer dizer o direito de todos, de estudar e trabalhar mesmo que sejam diferentes, com ou sem deficiência. E todos devem aceitar e respeitar.*

*Gosto de sociologia, tenho o livro, leio e acho legal. Aqui na escola, esse ano trocou muito de professora, foi ruim. (PERSEVERANÇA, 2019)*

As falas de *Perseverança* ajudam a refletir sobre outra questão que indaguei durante a pesquisa, parte significativa dos alunos surdos moram em lugares distantes. No caso de *Perseverança*, em outro município, e outro Estado. Se a legislação é a mesma em nosso país, o atendimento que recebe na Escola Cantinho da Alegria com o trabalho da intérprete e do AEE não deveria acontecer em qualquer outra escola? Perguntei posteriormente a *Girassol* e a mesma afirmou que na cidade em que *Perseverança* mora, no interior, não havia profissionais disponíveis. Também é importante destacar que *Perseverança* coloca a forma naturalizada de realização de atividades com as colegas surdas e os ouvintes.

## **5.2 Identidade e Cultura: Determinação e Agitação**

Após a entrevista agradecemos a *Perseverança* por sua contribuição e o aluno foi concluir as atividades escolares. Combinei com *Girassol* as próximas entrevistas na semana seguinte no mesmo horário e local com a aluna surda do 1º ano C.

No dia combinado iniciamos com uma aluna que chamamos de *Determinação*. Uma adolescente muito alegre, sorridente e espontânea que demonstrava em sala de aula muita preocupação com as atividades escolares e muita autonomia. A aluna fez muitas considerações importantes sobre a sua vida escolar de forma muito tranquila.

*Sou Determinação, tenho 17 anos, moro aqui na cidade e sou muito brincalhona e alegre. Gosto muito de estudar, essa escola é muito boa, mas tem uns alunos que são vagabundos e mal educados.*

*Não tenho dificuldades para fazer as atividades, trabalhos e provas. Gosto de todas as disciplinas, mas acho que português é a mais difícil! Os surdos aqui têm muita ajuda! Tem a intérprete na sala de aula, a professora de AEE, os outros professores que tentam ajudar. Na hora de fazer os trabalhos eu participo tranquilamente. De apresentações? Só se for pra nota!*

*Tenho outros 2 colegas surdos na sala, fazemos quase tudo juntos, sentamos juntos também. Me relaciono bem com os colegas surdos e com alguns ouvintes. Eles me respeitam e eu também, mas evito conversar com os vagabundos. Só converso com os alunos educados. (DETERMINAÇÃO, 2019).*

Ao pedir a *Determinação* que falasse sobre o que mais gosta ou não na escola, imediatamente relacionou a bullying sofrido relacionado a surdez e a dificuldade de compreender as regras da língua portuguesa e a sua diferença com a Língua Brasileira de Sinais.

*Não gosto que alguns alunos chamem a gente de “mudinho”. Eles também sujam a escola, riscam as paredes e não obedecem as regras. Queria que eles fossem punidos, são aqueles vagabundos.*

*Gosto mais de aprender. Também gosto dos colegas legais, dos professores, intérpretes de Libras e da professora de AEE. Queria que a língua portuguesa fosse mais simples, acho complicado, tem muitas regras e é difícil lembrar de coisas que na maioria das vezes não utilizamos na comunicação. (DETERMINAÇÃO, 2019).*

Sugeri a *Girassol* que pedisse a *Determinação* para relatar um pouco sobre as aulas de sociologia e sobre inclusão, porém a aluna somente afirmou não sabia o significado do termo inclusão e também conhecia pouco sobre a disciplina e destacou:

*Houve mudança de três professores na disciplina esse ano, não tenho como opinar. (DETERMINAÇÃO, 2019).*

Após terminar a entrevista. *Determinação* e *Girassol* foram realizar algumas atividades escolares, enquanto aguardávamos outro aluno surdo que seria entrevistado. Logo que o aluno, que chamo *Agitação*, também do 1º ano C chegou, *Determinação* saiu com a sua mãe que aguardava na sala e começamos a última entrevista com a participação de alunos da escola.

*Agitação* estuda com *Determinação*, na mesma turma. Conhecido na escola porque além de surdo, é bastante inquieto, exigindo um pouco mais de atenção de *Girassol* devido a

algumas dificuldades de aprendizagem relacionadas ao Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

O jovem, apesar de não demonstrar timidez iniciou a entrevista se apresentando rapidamente e em seguida já começou a descrever a escola, as suas vivências de forma bastante resumida.

*Sou Agitação, tenho 23 anos, moro em outra cidade, mas estudo aqui porque gosto muito da escola. Ela é muito importante pra mim. Gosto muito de me divertir com os colegas! não tem nada que eu não goste! Me relaciono bem com todo mundo, com os colegas. Eles me respeitam e eu respeito eles. Também brincam comigo! A minha sala de aula é boa. Estudamos e assistimos filmes legais! Às vezes fico pensando que seria legal se todos aprendessem Libras na escola. Ia ser o melhor lugar do mundo!* (AGITAÇÃO, 2019)

Ao perguntar sobre os professores ou alguma dificuldade de aprendizagem Agitação foi bem sucinto:

*Os professores são bons, me ajudam e tentam conversar comigo. Só que não gosto de Língua Portuguesa! É difícil de entender! Melhora um pouco com a ajuda da professora de AEE que também é minha intérprete de Libras, mas ainda é difícil! Ela ajuda muito e explica os assuntos. Quando é pra fazer em grupo, ajuda na divisão das tarefas e no que cada um deve fazer!* (AGITAÇÃO, 2019)

Girassol perguntou se Agitação sabia o conceito de inclusão. O aluno sinalizou que não balançando a cabeça e com expressão facial como forma de negação. Então pediu que falasse sobre as aulas de sociologia:

*Gosto de sociologia, são muitas professores! A gente conversa sobre vários assuntos que passa na televisão!* (AGITAÇÃO, 2019)

Encerramos as entrevistas com alunos com a participação de Agitação. Agradei ao aluno e mais ainda a Girassol, sei que seria muito difícil realizar as entrevistas com os alunos surdos sem a sua contribuição. Mas a professora e intérprete compreende a importância das falas dos alunos e da necessidade de realizar pesquisa que possam contribuir com melhorias para educação em nossa região.

É possível perceber um diferencial em relação aos alunos surdos na escola Cantinho da Alegria, os intérpretes de Libras e os professores de AEE organizam atividades e apresentações de defesa da surdez em uma perspectiva cultural. Em conversa com Girassol, a mesma explicou que busca orientar os alunos que “a surdez não impede que possam ser ativos, responsáveis e se vejam como deficientes incapazes, mas ser surdo é o possibilitar que

*a característica em comum torna uma pessoa parte da comunidade surda pelo uso da língua de sinais”.*

Eiji afirma (2011) que,

[...] nesse emaranhado de distensões, a afirmação das culturas surdas desafia postulados já muito arraigados no senso comum, que comumente reage assustado à ideia de se compreender a surdez por uma perspectiva sócio-antropológica, para além de abordagens patologizantes e a afirmação de uma (ou várias) cultura surda implica o reconhecimento de olhares, comportamentos, costumes e práticas específicas de um grupo linguístico minoritário, e faz-se esteio para grande parte das lutas travadas por essas comunidades. Mais que uma empreitada teórica, a celebração das culturas surdas é ponto-chave de uma série de argumentos e bandeiras políticas do povo surdo.

Ainda segundo o autor a ideia de uma cultura surda funda-se, primeiramente, na afirmação de um modo particular de compreender e expressar a realidade, especificamente proporcionado pela experiência visual e pelo uso de uma língua de modalidade viso-motora (visual-gestual) como configuradora do discurso. Tendo como espaços privilegiados de (re)produção as comunidades surdas, a cultura surda opera como um conjunto de práticas e produções específicas que delimitam um *locus* de reafirmação cultural, histórica, política e linguística, sustentando e reforçando vínculos e expressões identitárias entre os sujeitos que a compartilham. O uso da expressão cultura surda, assim, aparece em contexto conflituoso, de resistência às práticas de normalização do sujeito surdo. Se a concepção sócio-antropológica da surdez potencializou as novas compreensões sobre o “ser Surdo” e sobre as línguas de sinais, assim como segue a desvelar as várias formas de opressões ouvintistas exercidas contra esses indivíduos, a afirmação da cultura surda surge como importante força contra-hegemônica que se opõe à aculturação (colonização) audista. (EIJ, 2011)

A discussão sobre diferença na perspectiva da identidade também é um processo fundamental no debate sobre movimentos identitários sociais, lutas e conquistas por direitos. Pereira (2008) afirma que na década de sessenta, as mulheres, os negros, os gays e as lésbicas junto com estudantes e revolucionários lutaram por direitos civis, e as suas identidades era a bandeira principal. Onde estes movimentos afirmavam a identidade cultural dos grupos marginalizados e oprimidos. E as suas reivindicações políticas eram feitas em nome do grupo e outras mais abrangentes comuns a todos os grupos, resultando em várias conquistas que mudou as características da sociedade como um todo.

Pereira (2008) ainda afirma que as questões relacionadas à identidade foram sendo organizadas para questionar a identidade hegemônica considerada superior e imposta a todas



as pessoas. A deficiência também está inserida nesta questão de identidade, apesar da história demonstrar o contrário, pois o fato das pessoas com deficiência viverem confinadas no espaço familiar e constitucional, privados de interação social, o que impedia qualquer tentativa de articulação fazendo como se fosse percebendo a mobilização em torno da deficiência como uma conscientização social.

Nessa perspectiva de discussão acerca de identidade e pessoa com deficiência acabam se delineando para pensamentos antagônicos. Uma conduz para abordagens essencialistas que buscam na história e na biologia argumentos que defendam uma identidade comum às pessoas com deficiência. E a outra a abordagens não-essencialistas, que atribuem a importância da diferença a características comuns como os outros grupos.

Quando se discute identidade pela via da diferença ou da alteridade, a deficiência é meio que poupada, ou talvez temida como o mais assustador ‘o outro’... O corpo deficiente, essa diferença encarnada pode ser considerado como um fundamento singular para uma discussão sobre identidade a partir da deficiência, a exemplo do que ocorre com a identidade sexual. Ou de gênero, cuja diferença básica também está determinada no corpo... (PEREIRA, 2008, p. 90).

E como vem se delineando esse processo de identidade na escola? A medida que cresce a quantidade de alunos na escola regular como as relações vão se estabelecendo? Pereira (2008) também coloca que a identidade teria que ser flexível, múltipla, mimética e imprevisível para sobreviver a diferentes contextos, negociando com apelos e demandas.

O indivíduo pode ser tratado sociamente com coitado[...] Ou como um herói, já que supera tantos obstáculos [...] Esse indivíduo terá que ser flexível e autônomo para descobrir alternativas entre tantos opostos, construindo e reconstruindo a sua identidade de deficiente. (p. 95)

Ainda Segundo Pereira (2008, p.95) *apud* Hall (2000, p.111) o termo identidade é usado para significar o ponto de encontro entre os discursos particulares e também como sujeitos sociais “As identidades são, pois ponto de apego às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós”. No contexto do reconhecimento da identidade a deficiência foi sendo determinada pela marca da diferença e da exclusão, presentes na construção da deficiência.

Em seu aspecto físico, a deficiência é uma contingência e um fato próprio da condição humana[...] A deficiência como um fato social é criada unicamente para ser excluída[...] Por essa razão ela é mais facilmente reconhecida como uma diferença do que como uma identidade. (PEREIRA, p. 103 - 104)

Nessa perspectiva também é possível os movimentos identitários que vão delineando e influenciando na produção científica e políticas públicas que acabam conduzindo a maneira de viver das pessoas. Sasaki (2011) descreve a importância do processo identitário e dos movimentos e lutas sociais relacionados às pessoas com deficiência. A semente consistia na ideia de que as pessoas com deficiência poderiam ser participantes, ou seja, geradoras de bens ou serviços, e não meras receptoras.

Se considerarmos as quatro eras das práticas sociais em relação a pessoas com deficiência - exclusão (antiguidade até o início do século 20), segregação (décadas de 20 a 40), integração (décadas de 50 a 80) e inclusão (década de 90 até as próximas décadas do século 21) -, este lema tem a cara da INCLUSÃO. Mas se levarmos em conta o conceito de PARTICIPAÇÃO PLENA, o lema teve a sua semente plantada em 1962, em plena era da INTEGRAÇÃO, e germinada a partir de 1981 graças ao Ano Internacional das Pessoas Deficientes. (SASSAKI, 2011, p. 2)

Segundo o autor a partir da década de 90, o lema disseminado para representar as pessoas com deficiência passou a ser “nada sobre nós sem nós”, expressando a certeza das pessoas com deficiência em identificar o que é melhor para si, em relação aos direitos civis, políticos, culturais, econômicos e sociais. Defendendo a participação destes na construção e execução das políticas e ações desde o planejamento inicial, seja em nível local, nacional ou mundial. "Nenhum resultado a respeito das pessoas com deficiência haverá de ser gerado sem a plena participação das próprias pessoas com deficiência".(p.3).

Sasaki (2011) afirma que em outras palavras, as pessoas com deficiência estão dizendo: "Exigimos que tudo que se refira a nós seja produzido com a nossa participação. Por melhores que sejam as intenções das pessoas sem deficiência, dos órgãos públicos, das empresas, das instituições sociais ou da sociedade em geral, não mais aceitamos receber resultados forjados à nossa revelia, mesmo que em nosso benefício" (p.4). O lema comunica a ideia de que nenhuma política deveria ser decidida por nenhum representante sem a plena e direta participação dos membros do grupo atingido por essa política. Assim, na essência do lema “Nada sobre nós sem nós” está presente o conceito de participação plena das pessoas com deficiência.

A partir da perspectiva de participação plena das pessoas com deficiência é possível compreender a inclusão como um movimento político e social à medida que pressiona a sociedade e os poderes constituídos, instituições e empresas.

A partir das narrativas dos alunos surdos é possível perceber que estes já estão em outra perspectiva em termos de dificuldades de relacionamento, de aprendizagem e ainda de

apoio pedagógico. Apesar dos alunos surdos também reclamarem do bullying ou apelidos feitos por alguns colegas não acontece de forma tão violenta como para os alunos com deficiência intelectual.

Nas respostas dos alunos também é possível identificar a escola como um lugar de acolhimento pela maioria das pessoas e o desejo de mudanças e melhorias está quase sempre relacionado a superação das dificuldades de comunicação porque os colegas não sabem Libras. Também é importante destacar que a própria escola oferece um curso de Libras no horário noturno, porém poucos alunos frequentam.

É possível perceber a partir das narrativas que modos diferentes de pensar o atendimento aos alunos surdos e com deficiência intelectual. E a diferença não se dá por questões relacionadas a diversidade natural de cada pessoa, mas sim no modo em que se concebe o conceito de deficiência e de surdez.

## **6. O MODELO SOCIAL DE DEFICIÊNCIA: provocações para o ensino de sociologia**

*Já em relação aos alunos com deficiência e a educação inclusiva percebo como um desafio muito grande, muitos professores não interagem. Eles ficam na maioria das vezes só com os intérpretes. Os professores precisam participar melhor para que realmente haja inclusão. Pra começar todos fazerem curso de Libras.*

Reflexão

Os estudos de Diniz (2007) afirmam que Paul Hunt, um sociólogo deficiente físico, foi um dos precursores do modelo social da deficiência no Reino Unido nos anos 1960 e os primeiros escritos procuravam “compreender o fenômeno sociológico da deficiência partindo do conceito de estigma proposto por Erving Goffman”(p.7). Os estudos de Goffman, afirmavam que os corpos seriam “espaços demarcados por sinais que antecipam papéis a ser exercidos pelos indivíduos. Um conjunto de valores simbólicos estaria associado aos sinais corporais, sendo a deficiência um dos atributos que mais fascinaram os teóricos do estigma” (p.7).

Diniz (2007) relata que de todas as obras de Hunt, o escrito de maior impacto foi a carta que ele remeteu ao jornal inglês The Guardian, em 20 de setembro de 1972. A carta denunciava o modo como as pessoas com deficiência eram tratadas e propunha a formação de

grupo de pessoas com deficiências para serem ouvidas e levadas a Parlamento. A carta teria provocado muitas reações e várias pessoas teriam respondido à sua proposta de formação de um grupo de deficientes, e quatro anos depois o grupo teria sido constituído pelos sociólogos.

A Liga dos Lesados Físicos Contra a Segregação (Upias). Michael Oliver, também um sociólogo deficiente físico, foi um dos que imediatamente respondeu à carta de Hunt. Ainda hoje, ele é considerado um dos precursores e principais idealizadores do que ficou conhecido como modelo social da deficiência. Paul Abberley e Vic Finkelstein foram dois outros sociólogos deficientes que fizeram parte do grupo inicial de formação da Upias [...] A Upias foi, na verdade, a primeira organização política sobre deficiência a ser formada e gerenciada por deficientes [...] A originalidade da Upias foi não somente ser uma entidade de e para deficientes, mas também ter articulado uma resistência política e intelectual ao modelo médico de compreensão da deficiência [...] Em um primeiro momento, portanto, a Upias constituiu-se como uma rede política cujo principal objetivo era questionar essa compreensão tradicional da deficiência: diferentemente das abordagens biomédicas, deficiência não deveria ser entendida como um problema individual, uma "tragédia pessoal", como ironizava Oliver, mas sim uma questão eminentemente social. (DINIZ, 2007, p.7)

Diniz (2007) coloca que a estratégia da Upias tirava do indivíduo a responsabilidade pela opressão experimentada pelos deficientes e a transferia para a incapacidade social em prever e incorporar a diversidade. “O mais importante desse movimento político vigoroso de crítica social foi que a Upias foi responsável por um feito histórico, pois redefiniu lesão e deficiência em termos sociológicos, e não mais estritamente biomédicos”. (p.8). A autora afirma que apesar de institucionalizados e da dificuldade de comunicação o processo foi lento, pois havia intensa vigilância sobre a vida deles e os contatos com o ambiente externo era controlado: "algo que muitos não-deficientes esperariam concluir em poucas semanas ou meses, nos exigiu quatro anos" (p.8). Porém, “a gramática da deficiência foi refeita após a emergência e a consolidação da Upias em 1976” (p.8). Os objetivos da Upias eram:

1. Diferenciar natureza de sociedade pelo argumento de que a opressão não era resultado da lesão, mas de ordenamentos sociais excludentes. Lesão era uma expressão da biologia humana isenta de sentido, ao passo que deficiência era resultado da discriminação social. Ao retirar qualquer sentido pejorativo das lesões, o alvo da Upias era aproximar os deficientes de outras minorias sociais, grupos nos quais a tensão entre os conceitos de natureza e sociedade era também intensa. O objetivo era desessencializar a lesão, denunciando as construções sociológicas que a descreviam como desvantagem natural;

2. Assumir a deficiência como uma questão sociológica, retirando-a do controle discursivo dos saberes biomédicos. Foi nessa disputa por autoridade discursiva que se estruturou o modelo social da deficiência em contraposição ao modelo médico. O modelo social definia a deficiência não como uma

desigualdade natural, mas como uma opressão exercida sobre o corpo deficiente. Ou seja, o tema da deficiência não deveria ser matéria exclusiva dos saberes biomédicos, mas principalmente de ações políticas e de intervenção do Estado. (DINIZ, 2007, p.8)

Segundo Diniz (2007) os dois objetivos abriram caminho para um novo olhar sobre a deficiência ao afirmar que a resposta para a segregação e para a opressão estava na política e na sociologia, apesar de afirmar os benefícios dos avanços biomédicos para o tratamento do corpo com lesões. “A ideia era simplesmente ir além da medicalização da lesão e atingir as políticas públicas para a deficiência” (p.10). Outro desafio do modelo social era identificar quem se beneficiaria com a segregação dos deficientes da vida social e em resposta dada pelo marxismo, "o capitalismo é quem se beneficia, pois os deficientes cumprem uma função econômica como parte do exército de reserva e uma função ideológica mantendo-os na posição de inferioridade"(p.10). O argumento de Harlan Hahn, que "deficiência é aquilo que a política diz que seja. Para ele o desafio, era não apenas rever a lógica de causalidade proposta pelo modelo médico, mas também introduzir uma nova divisão social do trabalho que incorporasse a deficiência.

Outro que se destacou foi Abberley, assim como Oliver, tornou-se deficiente físico por poliomielite, e já professor de sociologia quando respondeu à carta de Hunt e foi um dos principais teóricos defensores do modelo social por diferenciar opressão de exploração e apresentar a lesão como uma consequência perversa, porém previsível, do capitalismo. Em sua tese Abberley, uma espécie de ironia ao modelo médico da deficiência, era que a relação de causalidade deveria ser capitalismo-lesão-deficiência, e não lesão-deficiência- segregação. Abberley, também propôs um argumento bipartido para fundamentar o modelo social: “1) não se deve explicar o fenômeno da deficiência pela esfera natural ou individual, mas pelo contexto socioeconômico no qual as pessoas com lesão vivem; e 2) é preciso estender os conceitos de lesão e deficiência a outros grupos sociais, como os idosos”. (DINIZ, 2007, p.11).

Ciente dessa resistência ideológica em desnaturalizar a lesão, a proposta de Abberley foi "uma teoria social da lesão", cujo fundamento era a estrutura do capitalismo, em especial o ordenamento social em torno do trabalho produtivo. O objetivo dessa volta à lesão era assumir que o corpo era um espaço de expressão da desigualdade que precisava ser colocado no centro dos debates sobre justiça social para os deficientes. (p.11) [...] O objetivo era, na verdade, político: ampliava-se o grupo a ser representado, retirava-se a deficiência da esfera do inesperado e, conseqüentemente, reconheciam-se as demandas dos deficientes como demandas de justiça social. (DINIZ, 2007, p.12)

Outro fator importante que vai marcar historicamente os estudos relacionados as pessoas com deficiência e influenciaram as políticas públicas, foi o retrocesso analisado por Diniz (2007) sobre a importância e a tensão decorrente da publicação, em 1980, pela Organização Mundial da Saúde (OMS), de um catálogo oficial de lesões e deficiências semelhante à Classificação Internacional de Doenças (CID): a Classificação Internacional de Lesão, Deficiência e Handicap (ICIDH), cujo caráter teleológico era, para além da unificação da terminologia sobre a linguagem biomédica sobre lesões e deficiências, principalmente propiciar uma padronização para fins comparativos e de políticas de saúde.

Segundo a autora um novo vocabulário proposto pela Organização Mundial de Saúde (OMS) representou retrocesso ao debate sobre deficiência, e resgatou conceitos, como o de anormalidade ao debate. O impacto de um vocabulário elaborado pela OMS, cuja força política no cenário internacional é indiscutível, pôs em risco as conquistas feitas pelos teóricos do modelo social da deficiência.

No entanto, a publicação da ICIDH teve uma influência positiva para o debate, por se tornar tema na agenda de discussões entre os teóricos do modelo social durante quase uma década. Os teóricos do modelo social, tentavam impedir o revigoramento do modelo médico e procurava demonstrar a fragilidade da ICIDH para o enfrentamento da questão política da deficiência. As novas críticas minaram a força da ICIDH que reproduzia as expressões da CID, aproximando a deficiência das doenças e afastava o debate do campo sociológico. Com isso, os críticos mostraram que a ICIDH implicava uma maneira camuflada de retomar a medicalização sobre o corpo com lesões. A revisão da ICIDH ocorreu na década de 1990 e, desta vez, contou com intensa participação de diversas entidades acadêmicas e de movimentos sociais de deficientes. A revisão teve por desfecho a publicação da Classificação Internacional de Funcionalidade, Deficiência e Saúde (CIF), em 2001. Com ela, a deficiência deixou de ser mera consequência de doenças para se tornar uma questão pertencente aos domínios da saúde, traduzindo-se numa tentativa de integrar os modelos médico e social de deficiência. (DINIZ, 2007).

Diniz (2007) afirma que a CIF baseia-se na integração dos dois modelos opostos (social e médico). No intuito de recuperar a integração de várias perspectivas de funcionamento, a abordagem “biopsicossocial” é utilizada. Almeja atingir uma síntese a fim de propiciar uma visão coerente das perspectivas da saúde, a partir das perspectivas biológica, individual e social.

Os domínios de saúde são descritos pela CIF com base no corpo, indivíduo e na sociedade, e não somente das doenças e suas consequências[...] O

principal objetivo da CIF foi instituir um novo vocabulário, capaz de correlacionar os três domínios de saúde em igualdade de importância de modo a facilitar a compreensão das funcionalidades das deficiências[...] Deficiência: Caracteriza-se pelo resultado complexo entre as condições de saúde de um indivíduo e os fatores pessoais e externos. (p. 40)

Entre o pouco tempo, do período de graduação em Ciências Sociais e o Mestrado em Ensino de Sociologia, tenho tentado refletir sobre as temáticas voltadas para a educação de pessoas com deficiências e a sua relação com o ensino de sociologia. Porém, sempre cercada com um sentimento de inquietação, que aumentou consideravelmente após reconhecer a importância dos estudos dos sociólogos e o papel insubstituível da sociologia para redefinir o conceito, a ideologia, a história e o caminho para políticas públicas voltadas para pessoas com deficiência. Tenho procurado entender como hoje o ensino de sociologia tem discutido as questões sobre deficiência na escola. A indagação que permeou o percurso da pesquisa é: se a sociologia foi, ou é, tão necessária para fomentar o debate e as discussões sobre deficiência, como o ensino de sociologia tem se apropriado destes saberes para contribuir com uma educação inclusiva nas escolas?

## **6.1 O Ensino de Sociologia na escola**

Um documento importante que pode nos ajudar a compreender qual o papel do ensino de sociologia na escola são as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNs). Nele a presença da Sociologia no currículo do ensino médio apresentaria uma discussão em que a sociologia ajudaria a “formar o cidadão crítico” e o espaço de realização das Ciências Sociais poderia oferecer ao aluno, além de informações próprias do campo dessas ciências, resultados das pesquisas mais diversas que acabariam modificando as concepções de mundo, economia, sociedade e do outro. Observando as teorias sociológicas, compreendendo os elementos da argumentação – lógicos e empíricos – que justificam um modo de ser de uma sociedade, classe, grupo social e mesmo comunidade

Para o documento outro papel central que o pensamento sociológico realizaria seria a desnaturalização das concepções ou explicações dos fenômenos sociais. Assim como a Sociologia realizaria, apesar de não ser exclusivamente sua, estando também ligada aos objetivos da Filosofia e das Ciências, humanas ou naturais, o estranhamento. Ou seja, observar que os fenômenos sociais que nos rodeiam merecem ser compreendidos ou explicados pela Sociologia. Sendo possível tomar certos fenômenos como objetos da Sociologia submetidos a um processo de estranhamento a partir de problematizações e elaborações mais profundas, para não permanecerem somente sob o ponto de vista do senso

comum. “Entende-se que esse duplo papel da Sociologia como ciência – desnaturalização e estranhamento dos fenômenos sociais – que pode ser traduzido na escola básica por recortes, a que se dá o nome de disciplina escolar”. (OCNs, 2006, p. 107).

É inicialmente na perspectiva da sociologia enquanto uma disciplina de questionamento, pensamento crítico, desnaturalização e estranhamento que penso e busco inicialmente relacionar ensino de sociologia e pessoas com deficiência. Apesar, de já nos primeiros dias esse pensamento ser transformado em uma grande decepção e de toda a angústia diante das dificuldades para realizar a pesquisa, a essa altura já havia um sentimento de alívio por conseguir realizar todas as narrativas com os alunos. Porém, agora viria a próxima etapa, igualmente importante para pesquisa, entrevistar os professores de sociologia da escola.

Continuei as visitas e na semana seguinte voltei à escola e outra professora que chamarei de *Reflexão* havia assumido as aulas de sexta-feira, dadas anteriormente pela professora *Temporalidade*, nas turmas do 3º ano B e 1º ano C. Conversei com professora sobre a pesquisa e a mesma afirmou que contribuiria com o que fosse necessário.

As turmas ficaram felizes ao saber que aquela professora de História também assumiria as disciplinas de Sociologia. A professora iniciou a aula na turma do 3º ano escrevendo duas frases no quadro. “O que é Sociologia - Ato ou efeito de socializar” e “O homem é por natureza um animal social - Aristóteles.” As frases provocaram uma pequena discussão e houve uma participação ativa por parte dos alunos. Que também sugeriram a professora que fizesse como trabalho da unidade um debate sobre questões sociais que poderia ser sobre saúde, educação ou temas da atualidade. A professora respondeu que faria o que fosse possível, pois restava pouco tempo para concluir o ano letivo.

Na turma do 1º ano C, a professora também explicou a situação de troca de professores aos alunos, que aparentemente gostaram. E iniciou com uma pequena discussão com a turma a partir da frase: “O homem é por natureza um animal social - Aristóteles.” Em seguida entregou aos alunos um pequeno texto intitulado “Conceitos Básicos para Compreensão da Vida em Sociedade”, xerocopiado e umas questões para que os alunos respondessem em grupo e entregassem na aula seguinte. Antes de sair explicou que faria trabalho em grupo com a turma para finalizar as notas do ano letivo.

Apesar de mais uma troca de professores, aparentemente, os alunos não ficaram chateados com a mudança, ao contrário, estavam bastante participativos. O que nos faz repensar na maioria das narrativas dos alunos entrevistados. Não cabe no trabalho realizar



comparações mas é preciso reconhecer que a forma como a disciplina é desvalorizada pela escola acaba influenciando as práticas dos professores, pois poucos alunos se colocaram em relação ao ensino de sociologia, ou se colocaram de forma negativa, pelo fato da disciplina não ter o reconhecimento necessário, nem por parte da gestão e muito menos pelos professores que assumem as aulas. Felizmente, no caso da professora Reflexão, a professora, apesar de ter licenciatura em História reconhecia a importância da sociologia enquanto disciplina e a participação dos alunos para construção dos conhecimentos escolares. Que também está relacionada ao papel do professor e ao seu compromisso com a educação.

### **6.1.1 A professora Reflexão**

Ao final da aula combinei com a professora em realizar a entrevista narrativa no mesmo dia, no horário vespertino. Ao começarmos a conversar, percebi que *Reflexão* utilizaria da sua sinceridade para responder as perguntas sobre a escola, pois antes mesmo de fazer qualquer pergunta a *Reflexão*, a mesma começou a indagar sobre os objetivos da pesquisa.

*Por que você está pesquisando sobre pessoas com deficiência? Acho a temática bastante importante, mas você deveria pesquisar sobre o motivo de nunca ser um professor da área de sociologia que assume a disciplina. Fica largado, só serve para arrumar a vida do povo. (REFLEXÃO, 2019)*

A professora estava se referindo ao tempo de experiência em que trabalha na escola, segundo *Reflexão*, nos quatro anos em que esteve na instituição, a disciplina foi utilizada para beneficiar alguns professores que não conseguiam completar a carga horária mínima em suas disciplinas. Também se mostrou preocupada, pois sabia que durante o ano letivo a disciplina passou por vários professores e ainda estavam discutindo na própria escola a possibilidade de *Espontaneidade* assumir todas as turmas do turno vespertino para encerrar o ano letivo. Provavelmente, *Reflexão* não continuasse com as turmas. Encerramos a breve conversa e voltei para escola no final da para realizar a entrevista narrativa. Pedi que iniciasse falando sobre si, porém logo estava falando sobre a profissão e a própria escola:

*Então me chamo Reflexão, tenho duas filhas maravilhosas e estou realizada profissionalmente. Trabalho há 15 anos como professora, com sociologia é o primeiro ano. Sou formada em História e tenho especialização em História Social e Metodologia do Ensino Superior. Exerço a profissão porque escolhi e mesmo aos entraves e desafios sou realizada no que faço.*

*Trabalho aqui há quatro anos e gosto da escola. É uma parceria, tenho apoio em todos os projetos que proponho. De Consciência Negra, Não a Violência e outros. Todos com parceria da GRE, da escola e da UPE. (REFLEXÃO, 2019)*

Posteriormente pedi que falasse sobre a importância da escola na atualidade, sobre o acolhimento dos alunos (com e sem deficiência) e sobre educação inclusiva.

*A escola tem o papel importante de trazer o conhecimento científico para a vida dos jovens e qualificá-los para o trabalho, mas sempre procurando adequar aos conhecimentos que trazem e a sua formação crítica e social.*

*Sinto que na relação professor e aluno deve haver reciprocidade, uma verdadeira troca. Acho que poderia ser mais intensa, mas procuro conhecer o aluno como todo, não só em sala de aula. É difícil porque vivemos correndo e priorizamos outras coisas na escola e na vida pessoal mesmo.*

*Já em relação aos alunos com deficiência e a educação inclusiva percebo como um desafio muito grande, muitos professores não interagem. Eles ficam na maioria das vezes só com os intérpretes. Os professores precisam participar melhor para que realmente haja inclusão. Pra começar todos fazerem curso de Libras.*

*Os alunos gostam de participar das atividades, são muito responsáveis. Eles realizam atividades na sala e no AEE. Seria bom se todos fizessem AEE e tivessem auxiliares. Estes profissionais são muito importantes porque também dão suporte aos professores.(REFLEXÃO, 2019)*

Sugeri também que a professora descrevesse a relação entre os alunos, a metodologia utilizada, os recursos e a prática pedagógica nas turmas em que há aluno com deficiências.

*Os alunos tem uma relação muito boa, bem participativa. Inclusive os alunos ditos normais aprendem a Língua Brasileira de Sinais. Quando têm trabalhos em grupos eles se organizam e se ajudam. Não tenho dificuldade em trabalhar em turmas que tem alunos surdos. Inclusive na elaboração da prova há uma adaptação, quantidade de questões, procuro explorar mais imagens e menos textos longos. Também costumo passar filmes sempre com legendas. Alguns professores não fazem, mas eu faço. As intérpretes também reclamam de alguns professores. (REFLEXÃO, 2019)*

Perguntei a professora sobre a participação de alunos com deficiência ou representantes na construção dos projetos escolares, a possibilidade de terem alguma dificuldade nas atividades propostas e o apoio de outros profissionais da escola.

*Eles não costumam participar destes momentos. A maioria das vezes quem representa são os professores de AEE, intérpretes e auxiliares. Os representantes do Grêmio estudantil costumam participar, mas nunca houve nenhum deles representando. Seria importante ter um deles como representante pra falarem sobre as suas limitações, desafios. Mas terminam realizando as atividades com ajuda dos professores e intérpretes. Recebem também ajuda e apoio na sala dos especiais, o AEE, dos coordenadores e da gestão. (REFLEXÃO, 2019)*

Perguntei se a professora já havia presenciado alguma cena de constrangimento relacionada aos alunos com deficiência e a finalizasse falando sobre as contribuições do ensino de sociologia para inclusão na escola.

*Sim. Já presenciei várias cenas de constrangimento envolvendo alunos com deficiência. Por último, foi com um aluno que tem deficiência na voz. Na hora da apresentação do trabalho eu tive que intervir, dei um sermão. Isso é muito frequente, sempre acontece, eles acabam chateando os outros, mas os professores sempre comentam e intervêm.*

*Acredito que os sociólogos podem contribuir muito com as questões relacionadas a inclusão e pessoas com deficiências. Porque os sociólogos trazem muito isso, a questão da conversa, discussões com essas ferramentas. Utilizar a reflexão para pensar questões sociais e de diversidade.*

*Eu observo que a gente como professor tem buscado pensar sobre as questões de inclusão, as questões de bullying e aceitação. Entender mais sobre respeito e questões do direito de igualdade. (REFLEXÃO, 2019)*

Observando as falas de *Reflexão* é possível compreender o quanto considera a importância da escola para a formação dos jovens. Também reconhece o desafio que a educação inclusive representa e a responsabilidade de cada professor no processo. Afirmando pensar as questões metodológicas e nas relações sociais. Apesar de relacionar, quase sempre a inclusão aos alunos surdo, esquecendo dos alunos com deficiência intelectual. Outro fator importante que a professora destaca é sobre a importância da participação dos auxiliares de apoio escolar, de intérpretes de Libras e dos professores de AEE, inclusive como representantes dos alunos com deficiência. Em relação ao ensino de sociologia destaca a importância da disciplina para pensar a inclusão relacionando com as questões sociais e diversidade. Apesar de *Reflexão* afirmar que os alunos aprendem Libras para se relacionar com os colegas, também afirma ser frequente cenas de constrangimento com os alunos por causa da deficiência.

### **6.1.2 A professora Espontaneidade**

Logo que terminei a entrevista com a professora *Reflexão* iniciei a entrevista com a professora *Espontaneidade*, pois já havíamos combinado anteriormente. Seguimos praticamente o mesmo roteiro das questões, porém as respostas são bem divergentes. Fiz questão de realizar as entrevistas em momentos separados, mesmo as professoras sugerindo que pudessem fazer juntas, mas preferi a separação para garantir que não houvesse influência de uma sobre a outra nas respostas. E realmente, após ouvir e analisar cada narrativa percebi que as professoras têm opiniões, visões e vivências diferentes na escola.

*Sou Espontaneidade, professora de várias disciplinas, pois tenho formação em Ciências Humanas e trabalho de forma interdisciplinar com Artes, História, Sociologia e Filosofia. Terminei a faculdade há 12 anos, mas trabalho há cerca de 8 anos como professora. Amo dar aulas e estou satisfeita na minha profissão!*

*Acredito que a escola é um ponto de apoio onde oferece seus mecanismos de acordo com as suas possibilidades. É um espaço importante, e a educação é de grande importância para o desenvolvimento de um país. (ESPONTANEIDADE, 2019)*

Após a professora *Espontaneidade* destacar a importância da escola e falar um pouco sobre a sua formação pedi que falasse sobre o acolhimento dos alunos, os alunos com deficiência e a inclusão, assim como sobre as relações dentro da escola.

*Eu acho que a escola acolhe todos os alunos da melhor forma possível, buscando sempre trazer o aluno para dentro da escola. Com os alunos especiais, a relação acontece ativamente junto com os intérpretes. Gosto da inclusão, acho uma maravilha e tem que melhorar a cada dia, acho de suma importância a inclusão. (ESPONTANEIDADE, 2019)*

Após a breve resposta perguntei sobre a sua metodologia em sala de aula, sobre os recursos, a participação dos alunos na construção dos projetos escolares e outros profissionais que contribuem no atendimento aos alunos com deficiência.

*Não acho que seja necessário fazer nenhuma alteração no planejamento ou atividades para trabalhar com os especiais. Acho que deve ser a mesma metodologia, porque eles já têm uma pessoa especializada para trabalhar com as especificidades deles. Também, não há necessidade de utilizar recursos diferenciados porque eles têm a sala deles, de AEE, que trabalha com as atividades passadas pelos professores.*

*Eles são muito bem assistidos e não tem não apresentam nenhuma dificuldade. Essa sala é especializada para trabalhar as atividades extraclases. E quando fazemos os projetos eles são representados pelos professores de AEE, intérpretes e auxiliares. (ESPONTANEIDADE, 2019)*

Ao perguntar sobre algum tipo de constrangimento presenciado por *Espontaneidade* relacionado a questões de deficiência a professora foi muito objetiva:

*Nunca presenciei nada de bullying, ao contrário, admiro demais como eles convivem de forma tão tranquila. Eles são altamente respeitados pelos outros colegas. Eles interagem que é uma maravilha! (ESPONTANEIDADE, 2019)*

Sugeri a *Espontaneidade* que falasse um pouco sobre a importância do ensino de sociologia e sobre a importância da inclusão escolar. A professora de forma bem resumida afirmou:

*A sociologia é extremamente importante para pensar a sociedade. A sociologia está dentro de tudo, é fundamental!*

*Gosto da inclusão, acho legal todo mundo estudar junto. Apesar de saber que tem uns alunos que vem pra escola só pra dizer que estudam. Uns vem pra escola, mas não tem condições de aprender nada. Só pra ocupar o tempo! (ESPONTANEIDADE, 2019)*

Dá pra identificar divergências significativas nas falas das professoras em relação a aspectos importantes como a metodologia utilizada por cada uma para trabalhar em turmas em que há alunos com deficiência. Também sobre a avaliação, a postura em relação a função do AEE e dos auxiliares e intérpretes de libras, assim como nas falas sobre as práticas de bullying e a discriminação. Apesar de identificar que ambas praticamente não se referem aos alunos com deficiência intelectual, é possível perceber que estão falando dos alunos surdos. Ou pior quando a professora *Espontaneidade* na sua última fala diz que uns “*não tem condições de aprender nada*”, apesar de não citar, implicitamente se referia aos alunos com deficiência intelectual.

Finalizei as entrevistas e voltei à escola na segunda-feira para observar as aulas da professora *Reflexão*, porém a Professora *Espontaneidade* explicou que iria assumir as turmas para concluir o ano letivo. E seguiu para a sala, ao chegar não justificou ou explicou a situação aos alunos. Nas duas turmas realizou a mesma dinâmica. Escreveu uma sequência de temáticas no quadro: “Antropologia e Cultura Popular, Consolidação da Antropologia Brasileira, Antropologia e relações Sociais e Antropologia Urbana”, estes temas deveriam ser pesquisados em grupos e realizados trabalhos escritos. Combinou a entrega com as turmas data de 25 de novembro, pois seria a sua última aula e esta pesquisa seria também a última avaliação.

Durante as aulas também pediu que os alunos realizassem uma atividade proposta no livro de sociologia com perguntas sobre a História da Antropologia e entregassem as respostas ao final da aula. *Espontaneidade* também escreveu uma série de nomes dos Autores no quadro (Silvio Romero, Euclides da Cunha, Nina Rodrigues, Gonçalves dias e Oliveira Virna) e sugeriu que os alunos estudassem as suas biografias, caso estivessem com as notas abaixo da nota mínima, para realizar uma avaliação escrita como forma de recuperação na última aula. A avaliação também seria realizada por alunos que não entregassem o trabalho de pesquisa.

Apesar de já haver concluído as entrevistas, considerei importante continuar na escola até o final do ano letivo. Porém as últimas aulas foram muito constrangedoras, pois os alunos demonstravam muita agitação na escola. Talvez devido à quantidade de atividades que

precisavam realizar para concluir as disciplinas. Sentia uma tensão muito grande por parte dos alunos que respondiam a professora forma grosseira. Durante uma aula na turma do 3º ano A, a professora precisou se ausentar da sala e pediu que ficasse observando a turma, mas saiu reclamando com os alunos e comunicando em voz alta: *“Vou sair, mas a colega vai ficar observando quem perturbar e vai me dizer pra registrar na frequência.”*

Um aluno chegou a dizer enquanto *Espontaneidade* sugeria que pegassem o livro de sociologia: *“Troquei meu livro por uma galinha pra comer com cachaça”*. A professora respondeu que a devolução dos livros didáticos seria uma condição para realização da matrícula de 2020. Também afirmou que a escola mudaria a postura com os “alunos mal criados”.

Outro aluno respondeu de forma alterada que *“pior do que esquecer ou perder o livro é deixar um monte de aluno fumando maconha lá atrás. Essa professora nunca dá aula, toda vez, chega aqui, copia no quadro, passa trabalho”*.

A professora não respondeu, e após essa fala sugeriu que saíssemos da sala concluindo as atividades. *Espontaneidade*, apesar do clima de tensão, resolveu justificar a sua metodologia e começou a explicar, sem que eu fizesse nenhuma pergunta ou comentário:

*Sempre trabalho o mesmo conteúdo, atividades e avaliação com os alunos, mesmo em diferentes turmas. Quando você for trabalhar com sociologia e Filosofia é simples: Pega um tema dentro da proposta curricular do Estado, que abranja os três anos e faz com todas as turmas. As minhas colegas me disseram que fazem diferente, mas acho que dá muito trabalho! É melhor trabalhar por temas, é mais prático! (ESPONTANEIDADE, 2019)*

Não respondi, nem questionei, somente anotei as suas explicações. Em seguida a professora perguntou educadamente se eu ainda precisava voltar à escola para realizar alguma entrevista ou concluir alguma observação e sugeriu que não haveria mais necessidade de voltar na semana seguinte, pois só iria receber os trabalhos dos alunos e dizer o resultado individual da sua disciplina: *“Não pretendo reprovar ninguém, somente deixar na recuperação aqueles alunos que não fizeram nada e não tem como passar direto”*.

Entendi que a professora gostaria de finalizar as atividades com as turmas sem a minha presença, ou talvez achasse que realmente não poderia contribuir mais com a pesquisa. Devido os últimos acontecimentos poderia ter ficado constrangida. Apesar de não saber exatamente o motivo, compreendi e respeitei a sua posição, agradei por sua contribuição e me despedi da professora, dos outros profissionais e dos alunos que estavam na escola.

Analisando as narrativas da professora *Espontaneidade* e as últimas aulas é possível identificar alguns fatos importantes. Apesar professora destacar o seu amor pela docência e

reconhecer o papel da escola enquanto “ponto de apoio” e importância para o desenvolvimento do país, tem muita dificuldade de relacionamento com os alunos. Inclusive em relação ao acolhimento e relacionamento com os alunos com deficiência, apesar de falar que ama a inclusão, atribui a responsabilidade aos intérpretes e professores de AEE. Destaca a importância da sociologia para pensar a sociedade, porém não utiliza as aulas para discutir qualquer tipo de questão com os alunos.

## **6.2 O Papel do Ensino Médio e o Currículo de Sociologia e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Após as narrativas e o fim do período de observação, mediante as angústias acerca do trabalho, considerei a importância de destacar alguns pontos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), buscando compreender melhor algumas questões pertinentes ao currículo e a organização das disciplinas da base no ensino médio, já que o documento além de ser para orientação nacional é um dos mais recentes.

Antes de analisar as questões pertinentes ao currículo, faz-se necessário destacar alguns pontos e conceitos importantes considerados no documento como o conceito de juventudes.

Afinal, os jovens não são simples “adultos em formação”. Ao contrário, como já explicitam as DCN, é fundamental reconhecer a juventude como condição sócio-histórico-cultural de uma categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões, com especificidades próprias que não estão restritas às dimensões biológica e etária, mas que se encontram articuladas com uma multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais, produzindo múltiplas culturas juvenis ou muitas juventudes. (BRASIL, 2017, p. 462)

A partir desta perspectiva de diversidade de juventudes o documento da BNCC afirma considerar a “noção ampliada e plural de juventude, entendida como diversa, dinâmica e participante ativa do processo de formação que deve garantir sua inserção autônoma e crítica no mundo” (p. 463). Afirmando que as juventudes estão em diálogo com outras categorias sociais, imersas nas questões de seu tempo e também são importantes para sociedade. “Considerar as juventudes implica organizar uma escola que acolha as diversidades e que reconheça os jovens como seus interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem” (p.463). Também afirma que considera entre as finalidades do ensino médio a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva, condição para a cidadania e para o aprimoramento do educando como pessoa humana, as escolas devem se constituir em espaços que permitam aos estudantes valorizar:

- a não violência e o diálogo, possibilitando a manifestação de opiniões e pontos de vista diferentes, divergentes ou conflitantes;
- o respeito à dignidade do outro, favorecendo o convívio entre diferentes;
- o combate às discriminações e às violações a pessoas ou grupos sociais;
- a participação política e social; e
- a construção de projetos pessoais e coletivos, baseados na liberdade, na justiça social, na solidariedade e na sustentabilidade. (BRASIL, 2017, p.465, 466)

Com relação ao Ensino Médio, a BNCC está organizada em quatro áreas do conhecimento. A organização por áreas, “não exclui necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, mas sim, implica o fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade”. (p.32). Cada área do conhecimento estabelece competências específicas de área, cujo desenvolvimento deve ser promovido ao longo dessa etapa, tanto no âmbito da BNCC como dos itinerários formativos das diferentes áreas. Essas competências explicitam como as competências gerais da Educação Básica se expressam nas áreas e são articuladas às competências específicas de área para o Ensino Fundamental, com as adequações necessárias ao atendimento das especificidades de formação dos estudantes do Ensino Médio. (p.469).

Em função das determinações da Lei nº 13.415/2017, são detalhadas as habilidades de Língua Portuguesa e Matemática, considerando que esses componentes curriculares devem ser oferecidos nos três anos do Ensino Médio. Ainda assim, para garantir aos sistemas de ensino e às escolas a construção de currículos e propostas pedagógicas flexíveis e adequados à sua realidade, essas habilidades são apresentadas sem indicação de seriação. Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Na área de Ciências Humanas, no Ensino Fundamental, define aprendizagens centradas na análise, comparação, interpretação e no Ensino Médio a construção de argumentos, por meio da utilização de conceitos e recursos fundantes da área. “No Ensino Médio, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas amplia essa base conceitual e, mantendo referência às principais categorias da área, concentra-se na análise e na avaliação das relações sociais, dos modelos econômicos, dos processos políticos e das diversas culturas” (p.471). Já na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – integrada por Filosofia, Geografia, História e Sociologia propõe:

a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas até o 9º ano do Ensino Fundamental, sempre orientada para uma educação ética. Entendendo-se ética como juízo de apreciação da conduta humana, necessária para o viver em sociedade, e em cujas bases destacam-se as ideias de justiça, solidariedade e livre arbítrio, essa proposta tem como fundamento



a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos (BRASIL, 2017, p.547).

A BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas está organizada de modo a tematizar e problematizar, no Ensino Médio, algumas categorias dessa área, fundamentais à formação dos estudantes: tempo e espaço, territórios e fronteiras, indivíduo, natureza, sociedade, cultura, ética, política e trabalho. (p.549).

O entrelaçamento entre questões sociais, culturais e indivíduos permite aprofundar, no Ensino Médio, a discussão sobre a ética. Para tanto, os estudantes devem dialogar sobre noções básicas como o respeito, a convivência e o bem comum em situações concretas. A ética pressupõe a avaliação de posturas e a tomada de posição em defesa dos direitos humanos, a identificação do bem comum e o estímulo ao respeito e ao acolhimento às diferenças entre pessoas e povos, tendo em vista a promoção do convívio social e o respeito universal às pessoas, ao bem público e à coletividade. (BRASIL, 2017, p.555).

Entre as competências específicas de ciências humanas e sociais aplicadas para o ensino médio encontram-se:

1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.
2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder.
3. Contextualizar, analisar e avaliar criticamente as relações das sociedades com a natureza e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de soluções que respeitem e promovam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.
4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.
5. Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos. (BRASIL, 2017, p.560).

Entre as competências específicas considera-se a mais pertinente para orientar os estudos sobre pessoas com deficiência a de número 5. Pois propõe que “o exercício de reflexão, que preside a construção do pensamento filosófico, permite aos jovens compreender os fundamentos da ética em diferentes culturas, estimulando o respeito às diferenças

(culturais, religiosas, étnico-raciais etc.), à cidadania e aos Direitos Humanos” (p.560). Acrescenta que “para a realização desse exercício, é fundamental abordar circunstâncias da vida cotidiana que permitam desnaturalizar condutas, relativizar costumes, perceber a desigualdade e o preconceito presente em atitudes, gestos e silenciamentos, avaliando as ambiguidades e contradições presentes em políticas públicas tanto de âmbito nacional como internacional”, e coloca como habilidade analisar situações da vida cotidiana (estilos de vida, valores, condutas etc.), desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade e preconceito, e propor ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às escolhas individuais” (p. 564).

Outro documento essencialmente importante que orienta a educação no Brasil são Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica publicada no ano de 2013, que aponta “o desafio posto pela contemporaneidade à educação é o de garantir, contextualizadamente, o direito humano universal e social inalienável à educação”. Assim, a educação é processo e prática que se concretizam nas relações sociais que ultrapassam o espaço e o tempo escolares, com diferentes sujeitos. “Educação consiste, portanto, no processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam saberes, conhecimentos e valores” (p.16).

Exige-se, pois, problematizar o desenho organizacional da instituição escolar, que não tem conseguido responder às singularidades dos sujeitos que a compõem. Torna-se inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso e considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos. Trata-se das questões de classe, gênero, raça, etnia, geração, constituídas por categorias que se entrelaçam na vida social – pobres, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, as populações do campo, os de diferentes orientações sexuais, os sujeitos albergados, aqueles em situação de rua, em privação de liberdade – todos que compõem a diversidade que é a sociedade brasileira e que começam a ser contemplados pelas políticas públicas. (BRASIL, 2013, p. 16).

As Diretrizes definem currículo como: conjunto de práticas que proporcionam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais. O currículo é, por consequência, um dispositivo de grande efeito no processo de construção da identidade do (a) estudante. Currículo refere-se, portanto, a criação, recriação, contestação e transgressão (p.23). Assim, como a escola de Educação Básica é espaço coletivo de convívio, onde são privilegiadas as trocas, acolhimento e aconchego para garantir o bem-estar de crianças, adolescentes, jovens e adultos, no relacionamento entre si e com as demais pessoas. E diante

desta perspectiva a também coloca que educação “destina-se a múltiplos sujeitos e tem como objetivo a troca de saberes , a socialização e o confronto do conhecimento, segundo diferentes abordagens, exercidas por pessoas de diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais e emocionais, classes sociais, crenças, etnias, gêneros, origens, contextos socioculturais, e da cidade, do campo e de aldeias”. Defendendo que é preciso “fazer da escola a instituição acolhedora, inclusiva, pois essa é uma opção “transgressora”, porque rompe com a ilusão da homogeneidade e provoca, quase sempre, uma espécie de crise de identidade institucional”. (DCN, 2013, p. 25).

A escola precisa acolher diferentes saberes, diferentes manifestações culturais e diferentes óticas, empenhar-se para se constituir, ao mesmo tempo, em um espaço de heterogeneidade e pluralidade, situada na diversidade em movimento, no processo tornado possível por meio de relações intersubjetivas, fundamentada no princípio emancipador. Cabe, nesse sentido, às escolas desempenhar o papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, fundamentadas no pressuposto do respeito e da valorização das diferenças, entre outras, de condição física, sensorial e socioemocional, origem, etnia, gênero, classe social, contexto sociocultural, que dão sentido às ações educativas, enriquecendo-as, visando à superação das desigualdades de natureza sociocultural e socioeconômica. (BRASIL, 2013, p. 28).

A Resolução N°3, de 21 de Novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio estabelece no Título II- Capítulo I organização curricular:

7º O currículo é conceituado como a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e socioemocionais. (p.4).

No artigo 11. Reforça as competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e articuladas como um todo indissociável, enriquecidas pelo contexto histórico, econômico, social, ambiental, cultural local, do mundo do trabalho e da prática social, e deverá ser organizada por áreas de conhecimento e

§ 4º Devem ser contemplados estudos e práticas de língua portuguesa, matemática; conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil; arte, especialmente em suas expressões regionais, desenvolvendo as linguagens das artes visuais, da dança, da música e do teatro; educação física, com prática facultativa ao estudante nos casos previstos em Lei; história do Brasil e do mundo, levando em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia; história e cultura afro-brasileira e indígena, em especial nos estudos de arte e de literatura e história brasileiras; sociologia e filosofia; língua inglesa, podendo ser oferecidas outras línguas estrangeiras, em caráter optativo,

preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade da instituição ou rede de ensino.

§ 6º Devem ser incluídos temas exigidos por legislação e normas específicas, na forma transversal e integradora, tais como o processo de envelhecimento e o respeito e valorização do idoso; os direitos das crianças e adolescentes; a educação para o trânsito; a educação ambiental; a educação alimentar e nutricional; a educação em direitos humanos; e a educação digital. (BRASIL, 2018, p.7).

A partir do Art. 12 as Diretrizes organizam também os itinerários de linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional. Destacamos:

I - linguagens e suas tecnologias: aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes linguagens em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em línguas vernáculas, estrangeiras, clássicas e indígenas, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), das artes, design, linguagens digitais, corporeidade, artes cênicas, roteiros, produções literárias, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas: aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes conceitos em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em relações sociais, modelos econômicos, processos políticos, pluralidade cultural, historicidade do universo, do homem e natureza, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino; (BRASIL, 2018, p.8).

No documento os itinerários formativos devem considerar as demandas e necessidades do mundo contemporâneo para o aprofundamento e ampliação das aprendizagens em áreas do conhecimento com o uso de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil e organizar-se em torno de um ou mais dos seguintes eixos estruturantes. Entre estes destacamos “ a investigação científica: supõe o aprofundamento de conceitos fundantes das ciências para a interpretação de ideias, fenômenos e processos para serem utilizados em procedimentos de investigação voltados ao enfrentamento de situações cotidianas e demandas locais e coletivas, e a proposição de intervenções que considerem o desenvolvimento local e a melhoria da qualidade de vida da comunidade” (p.7).

§ 6º Na educação especial, na educação do campo, na educação escolar indígena, na educação escolar quilombola, na educação de pessoas em regime de acolhimento ou internação e em regime de privação de liberdade, atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, na educação escolar para populações em situação de

itinerância e na educação a distância devem ser observadas as respectivas diretrizes e normas nacionais. (BRASIL, 2018, p.10)

No Art. 20. A devem: “I - garantir liberdade, autonomia e responsabilidade às unidades escolares, fortalecendo sua capacidade de concepção, formulação e execução de suas propostas pedagógicas”; Assim como: “II - promover, mediante a institucionalização de mecanismos de participação da comunidade, alternativas de organização institucional que possibilitem”:

- a) respeito à identidade própria de adolescentes, jovens e adultos organizando espaços e tempos adequados para a aprendizagem;
- b) várias alternativas pedagógicas, incluindo ações, situações e tempos diversos, bem como diferentes espaços – intraescolares ou de outras instituições ou redes de ensino e da comunidade – para atividades educacionais e socioculturais favorecedoras de iniciativa, autonomia e protagonismo social dos estudantes;
- c) realização, inclusive pelos colegiados escolares e órgãos de representação estudantil, de ações fundamentadas nos direitos humanos e nos princípios éticos, de convivência e de participação democrática visando a construir uma sociedade livre de preconceitos, discriminações e das diversas formas de violência. (BRASIL, 2018, p.12).

O Art. 21. do mesmo documento considera que aos sistemas de ensino devem prover: os recursos financeiros e materiais necessários à ampliação dos tempos e espaços dedicados ao trabalho educativo nas unidades escolares; a aquisição, produção e/ou distribuição de materiais didáticos e escolares adequados; professores com jornada de trabalho e formação, inclusive continuada, adequadas para o desenvolvimento do currículo, bem como dos gestores e demais profissionais das unidades escolares; instrumentos de incentivo e valorização dos profissionais da educação, com base em planos de carreira e outros dispositivos voltados para esse fim e acompanhamento e avaliação dos programas e ações educativas nas respectivas redes e unidades escolares (p.13).

E destaca que a proposta pedagógica deve ter como fundamentada no princípio do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, no exercício de sua autonomia e na gestão democrática, e deve traduzir a proposta construída coletivamente, garantida a participação efetiva da comunidade escolar e local e a construção da identidade entre a escola e o território no qual está inserida.

Art. 26. 3º A proposta pedagógica, na sua concepção e implementação, deve considerar os estudantes e os professores como sujeitos históricos e de direitos, participantes ativos e protagonistas na sua diversidade e singularidade.

Art. 27. A proposta pedagógica das unidades escolares que ofertam o ensino médio deve considerar:

V - comportamento ético, como ponto de partida para o reconhecimento dos direitos humanos e da cidadania, e para a prática de um humanismo contemporâneo expresso pelo reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro e pela incorporação da solidariedade;

X - atividades sociais que estimulem o convívio humano;

XIII - atividades complementares e de superação das dificuldades de aprendizagem para que o estudante tenha êxito em seus estudos;

XIV - reconhecimento e atendimento da diversidade e diferentes nuances da desigualdade e da exclusão na sociedade brasileira;

XV - promoção dos direitos humanos mediante a discussão de temas relativos a raça e etnia, religião, gênero, identidade de gênero e orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros, bem como práticas que contribuam para a igualdade e para o enfrentamento de preconceitos, discriminação e violência sob todas as formas;

XXI - participação social e protagonismo dos estudantes, como agentes de transformação de suas unidades de ensino e de suas comunidades; (BRASIL, 2018, p.12).

Diante das narrativas, contudo, apesar de as normativas supracitadas respaldarem o Currículo de Sociologia e Ciências Humanas e Sociais aplicadas é visível que a própria disciplina de sociologia não existe na escola na medida em que profissionais de outras áreas podem assumir a função sem qualquer formação anterior. Essa experiência produz também questionamentos como: no ensino regular há lugar para a sociologia como produtora de saberes tão relevantes quanto os demais componentes da grade curricular ou tem funcionado apenas enquanto complemento da carga horária dos professores? É importante aqui destacar esse espaço desaproveitado uma vez que os alunos do *Cantinho da Alegria* nas próprias narrativas expressam lacunas no ensino e nas relações que poderiam ser abrangidas com a apropriação da escola da sociologia como ferramenta educacional e de transformação social.

Vale uma reflexão com as novas proposições, principalmente ao se estabelecer competências gerais e específicas por áreas distintas. Apesar dos documentos considerarem o princípio da diversidade, das questões culturais e das desigualdades históricas no Brasil, faz-se necessário discutir como os alunos vão desenvolver estas competências. Reconhecer as desigualdades é um passo importante para superar os moldes excludentes de educação no país, porém será necessário arregaçar as mangas e lutar por essa educação de qualidade para todos, uma educação realmente inclusiva. Para não correr o risco de continuar excluído ou pior aumentar ainda mais as desigualdades e a discriminação.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Historicamente, a escola trabalhou na perspectiva da normalidade, basicamente com aqueles que estavam dentro do padrão esperado, dentro das regras. E as pessoas que não se

encaixavam dentro do padrão? Será que todos não deveriam dividir aquilo que é comum? Comum, aquilo que é de interesse geral, que pertence a todos. As pessoas com deficiências se depararam ao longo da história com barreiras geradoras da sua exclusão da plena participação nos espaços que deveriam ser comuns. Barreiras como a organização arquitetônica do espaço, barreiras como atitudes de preconceito até as baixas expectativas sobre o seu potencial. Esta configuração histórica da escola e da exclusão das pessoas com deficiência resultaram em um ponto central. O impedimento das pessoas com deficiências de participar plenamente na sociedade, excluídas do acesso aos direitos humanos como é o direito a uma educação de qualidade. Corrigir esta questão é o objetivo principal, porém com a participação plena no que diz respeito aquilo que é comum a todos, aos direitos inalienáveis de todas as pessoas. As responsabilidades diante do nosso caminho conjunto, então a inclusão diz respeito a todos.

É nesta perspectiva de responsabilidade de todos que a educação inclusiva pode ser entendida como uma concepção de ensino contemporânea que objetiva garantir o direito de todos à educação que pressupõe, igualdade de oportunidades valorização das diferenças humanas, das diversidades étnicas, sociais, culturais, intelectuais, físicas, sensoriais e de gênero dos seres humanos. Estas mudanças implicam transformações da cultura, das práticas e das políticas vigentes na escola e nos sistemas de ensino para garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos.

Na compreensão acerca da história de negação sofrida das pessoas com deficiências em relação aos seus direitos, e conseqüentemente a educação, assim como, o reconhecimento da responsabilidade de todos diante na busca pela inclusão é importante considerar que estamos em processo contínuo de transformações, e que estas modificam o meio e nos modifica. Podemos perceber estas mudanças de várias formas. Ao analisarmos, por exemplo que a própria deficiência passou por diferentes conceitos e definições. Conceitos estes responsáveis por influenciar e nortear tanto a organização de políticas públicas educacionais, como as práticas vivenciadas na escola.

Na Escola *Cantinho da Alegria*, mesmo que não haja, ou haja pouco conhecimento teórico sobre o conceito de deficiência e inclusão, é possível aproximar-se, não completamente, da perspectiva dos dois modelos de deficiência. O modelo médico e o modelo social, porque é notável que há alunos com diferentes deficiências na escola, assim como diferentes formas de acolhimento, atenção, preocupação, educação e condução. Uma espécie de hierarquia em relação aos tipos de deficiência. O que retoma uma antiga preocupação dos sociólogos fundadores da Upias, colocada por Diniz (2007), sobre uma separação entre as

pessoas com deficiências diferentes e acabariam enfraquecendo o movimento e alguns grupos poderiam ser mais visibilizados que outros.

Durante o período de observação participante e as narrativas dos professores e alunos, percebe-se que os alunos com deficiência intelectual, na maioria das situações, aparecem como invisíveis. Nas narrativas dos professores não são lembrados e nas suas próprias narrativas denunciam o bullying sofrido por colegas ou outras pessoas na escola. Não há como não relacionar as tristes vivências de *Delicadeza, Saudade e Energia* a deficiência que possuem. O laudo médico descrito como pessoa com deficiência intelectual é carregado de significados e preconceitos e remete ao modelo médico de deficiência que atribui aos sujeitos a responsabilidade diante de qualquer dificuldade, sem relacionar as limitações ao meio em que o sujeito está inserido, a sociedade se isenta de qualquer responsabilidade, no caso dos alunos, a escola não consegue identificar o seu papel diante da presença destes.

Em relação aos alunos surdos há outra conotação. Durante o período de observação e das narrativas dos professores ao perguntar questões sobre inclusão, automaticamente relacionavam somente a estes. Mesmo a professora *Espontaneidade* explicando que não era necessária nenhuma adaptação metodológica e dos recursos, direcionou as suas colocações nas narrativas somente para os alunos surdos. E nas narrativas dos alunos surdos, apesar de também denunciarem atitudes de bullying e discriminação, os relatos foram menos agressivos, a maioria afirma não ter dificuldades de aprendizagem e gostam da escola, as modificações estão relacionadas a dificuldade da língua. Apesar de não poder afirmar que a educação dos alunos surdos está pautada na perspectiva do modelo social de deficiência, podemos perceber na escola algumas ações de tomada de consciência, como por exemplo a oferta de cursos de Libras, no contra turno das aulas, para os alunos e a comunidade.

Buscando refletir sobre o objetivo geral da pesquisa que propõe investigar como as práticas pedagógicas vivenciadas no ensino de sociologia pelos professores e alunos na Escola *Cantinho da Alegria* estão contribuindo para a construção de uma escola inclusiva, considero importante reconhecer que diante das observações e narrativas ainda é preciso estudar, refletir, discutir e vivenciar práticas de inclusão na escola. A perspectiva de educação inclusiva exige pensar um conceito amplo de diversidade humana, que no ambiente escolar diz respeito a gestão, aos professores, aos demais funcionários, aos alunos, às suas famílias e a comunidade em que a escola está inserida.

É muito importante compreender que a pesquisa foi realizada com quatro turmas da escola. As observações, vivências e narrativas também se referem ao período em que a



pesquisa foi realizada. O que significa dizer que experiências exitosas de inclusão possivelmente acontecem ou aconteceram na escola. Em outros momentos, enquanto bolsista do PIBID ou realizava o estágio obrigatório no curso de graduação, presenciei vários projetos, experiências, atividades e momentos na Escola Cantinho da Alegria muito significativos relacionados a perspectiva de diversidade, principalmente organizados por professores, bolsistas e estagiários e alunos da escola. A maioria construídos nas aulas de sociologia. Esta afirmação não reproduz a ideia de que estes só podem ser realizados pela disciplina de sociologia, ao contrário. Significa dizer que há na escola ações e atividades pontuais a partir da concepção da equipe gestora e dos professores que mediam a relação entre os alunos, os saberes e o mundo.

A partir das análises, onde consideramos que as diferentes deficiências são percebidas e conduzidas de formas diferentes é possível refletir sobre o conceito de educação inclusiva que permeia as relações pedagógicas na escola. Se partíssemos do pressuposto de que educação inclusiva estaria somente relacionada a alguns fatores como: ao direito a matrícula de qualquer aluno, a estrutura física acessível, ao direito ao Atendimento Educacional Especializado, intérpretes de Libras e instrutores de Braille, a profissionais de apoio escolar, e alunos com deficiência matriculados em turmas regulares da educação básica, poderíamos afirmar que a Escola Cantinho da Alegria cumpre todos os requisitos para ser considerada uma escola inclusiva. No entanto, existe um aspecto muito importante além de todos estes citados. Refere-se as barreiras atitudinais, são aquelas restrições provocadas por elementos mais subjetivos frutos das relações culturais, conservadoras e homogeneizadoras. Ainda é preciso superar estas barreiras relacionadas as atitudes, o que consiste na eliminação de preconceitos, estigmas, estereótipos e comportamentos discriminatórios. Essa é a dimensão fundamental para conseguir vivenciar a inclusão na escola, tratar as pessoas com igualdade e respeito as diferenças.

Outro fator importante é destacar que o papel do AEE - Atendimento Educacional Especializado na Escola Cantinho da Alegria é notável. A participação do AEE, dos intérpretes e assistentes de apoio, é centrado na orientação e realização das atividades e trabalhos escolares. Além de carregarem uma informação equivocada de que são unicamente responsáveis pela inclusão. Com as novas políticas educacionais o AEE passa a trabalhar de forma transversal na escola, auxiliando toda a comunidade escolar e a equipe. A sua função é de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade para a eliminação das barreiras para a plena participação dos estudantes com deficiência. É um serviço da

educação especial, que deve ser realizado em articulação com as demais políticas públicas, integrar o Projeto Político Pedagógico da escola e envolver toda a comunidade escolar.

Um dos pontos importantes que também merece destaque é em relação aos documentos legais que versam sobre a educação no Brasil percebe-se que estes vêm sendo elaborados e orientam para a construção de educação inclusiva. Desde a Constituição de 1988 e confirmação através da LDB- Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de Nº 9394/96 garantindo o direito de todos a educação, assim como um dever do Estado e da sociedade. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que reformula a modalidade de educação especial e reafirma o compromisso com a educação inclusiva no Brasil. O PNL- Plano Nacional de Educação de Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014 que estabelece entre as metas a educação integral e universalizar o acesso a educação básica e o AEE aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. O Estatuto da Pessoa com Deficiência garantindo um sistema educacional inclusivo. As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica destacando a Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino e deve estar prevista no projeto político-pedagógico da instituição de ensino. A Resolução nº 03, de 21 de novembro, que dispõe sobre a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio apontando a escola como espaço acolhedor e inclusivo. E também a BNCC que afirma uma educação orientada por princípios políticos e estéticos visando a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

A partir dos documentos citados é possível acreditar que caminhamos rumo a uma educação inclusiva, mesmo compreendendo que há uma distância entre a legislação e as realidades das escolas públicas brasileiras. Também é preciso considerar que a inclusão é um movimento político e social recente, tanto em torno do assunto, quanto em torno de novas práticas mais adequada a este novo paradigma. Por ser uma “novidade” no sentido histórico, há ainda um grande potencial a ser explorado, é possível que haja resistência a esse novo paradigma. Principalmente em relação no campo prático. É preciso agora nos informar e formar para tomar o processo em mãos e conduzir para os caminhos que precisamos e queremos atingir. Porque mesmo considerando os avanços legais, há muito a ser feito, principalmente no campo das práticas cotidianas, que muitas vezes estão dependentes de outras estruturas e instancias ligadas às gestões educacionais em todas as esferas.

Um bom começo seria pensar e discutir a inclusão, a diversidade e as relações nas escolas. A sociologia enquanto disciplina no ensino médio poderia se apropriar desse debate,

porém não tem o reconhecimento da sua importância para contribuir com a formação dos jovens. Durante a pesquisa tão difícil quanto perceber que ainda se faz preciso vivenciar a inclusão enquanto prática organizada e a necessidade de reconhecê-la como um grande potencial a ser explorado, foi perceber o não lugar da sociologia enquanto disciplina na escola. A intermitência da sociologia enquanto disciplina pode ter contribuído para compreender as dificuldades do seu reconhecimento. Porém não justifica a forma como os gestores escolares leiloam o tempo de carga horária escolar.

A sociologia enquanto disciplina na escola poderia sim contribuir no processo de construção de uma educação inclusiva. Se a sociologia foi tão importante para redefinir o conceito de deficiência ao ponto de influenciar a OMS- Organização Mundial de Saúde, através da CIF-Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde compreender a deficiência também considerando a intervenção e os aspectos sociais, compreender a incapacidade a partir da doença ou do ambiente, poderia muito bem sensibilizar para a consideração e o respeito às múltiplas dimensões envolvidas no processo de saúde e funcionalidade/incapacidade (biológica, individual, social), além do reconhecimento do importante papel do ambiente (não só físico, mas social e de atitudes).

Compreender a relação entre o ensino de sociologia com a inclusão escolar está entre os objetivos propostos na pesquisa mais angustiante. Porque a dificuldade refere-se também a refletir sobre a própria experiência da disciplina de sociologia naquela escola. A disciplina de sociologia poderia ser utilizada como mais uma ferramenta de empoderamento dos jovens para discutir sociedade, direitos e políticas públicas. As Orientações Curriculares Nacionais de Sociologia desenvolvem acerca dos seus objetivos as contribuições para o processo de construção do pensamento crítico, a desnaturalização e o estranhamento. A BNCC - Base Nacional Curricular Comum na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas aponta na perspectiva curricular para a análise e a avaliação das relações sociais, dos modelos econômicos, dos processos políticos e das diversas culturas. Também o aprofundamento das discussões sobre a ética, o diálogo sobre o respeito e acolhimento às diferenças entre pessoas e povos. As Diretrizes Curriculares Nacionais para ciências humanas e sociais aplicadas destaca o aprofundamento de conhecimentos de diferentes conceitos em contextos sociais e de trabalho, estudos das relações sociais, modelos econômicos, processos políticos, pluralidade cultural e historicidade do universo, do homem e natureza.

Na perspectiva metodológica e prática é importante destacar que as aulas de sociologia poderiam ser utilizadas como um campo fértil para debates, discussões, seminários, jurados,

produções escritas e artísticas, reportagens, entrevistas e documentários que levariam a desenvolver os e alcançar os objetos de estudo da sociologia; o estranhamento, a desnaturalização e o pensamento crítico nos alunos diante das questões relacionadas a sociedade, e especificamente refletir os padrões de normalidade, deficiência e inclusão.

Todas estas orientações educacionais em torno do ensino de sociologia e área de ciências humanas e sociais aplicadas levam ao entendimento de que há lugar para discutir deficiência e inclusão durante as aulas de sociologia na escola. Porém há um condicionamento muito claro durante toda a pesquisa: o ensino de sociologia não pode contribuir nos debates porque a própria disciplina não ocupou o seu lugar na escola e com as novas discussões legais, ficará mais difícil ocupar, considerando que não é uma área do conhecimento reconhecida como importante para a formação dos jovens. É preciso, portanto, lutar por uma educação e escola inclusiva, assim como o ensino de sociologia na escola.

O debate sobre pessoas com deficiência na escola e o ensino de sociologia ainda está no berço. É preciso pesquisar, estudar, conhecer, discutir e levar para dentro das organizações públicas de educação os problemas e as possibilidades de superação.

Após esse período de estudos, pesquisa e muita reflexão posso afirmar através da experiência que preciso buscar no ensino médio, especificamente na disciplina de sociologia, contribuir muito mais. Começando por lutar pelo espaço para os professores de sociologia nas escolas, assim como uma educação de qualidade para todos. Durante todo o processo me senti afetada de forma negativa sobre o ensino de sociologia, porém hoje acredito que o desconforto e a decepção servirão de impulso para lutar. Penso também que para os currículos de formação e as discussões dentro de um mestrado em Ensino de Sociologia e do próprio curso de graduação em Ciências Sociais seja necessário articular e intensificar nas escolas da região a presença de professores e alunos dos cursos para começar a ocupar um lugar que é seu na escola enquanto disciplina e tem a responsabilidade de contribuir para discutir educação, escola e sociedade.

Com base nesta perspectiva penso ainda, para futuras pesquisas conhecer e discutir sobre os alunos com deficiência intelectual na escola, as suas relações com os saberes escolares, científicos, reconhecidos e valorizados pela escola e os saberes construídos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2009.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, Imagem e som: Um manual prático**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em 10 de mar/2019.

\_\_\_\_\_. **BNCC. Base Nacional Comum Curricular**. Resolução CNE/CP N° 2, de 22 de dezembro de 2017. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília, DF: 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/RESOLUCAOCNE\\_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf). Acesso em 10 de mar. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão**. Brasília, DF: 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/alunoscegos.pdf>. Acesso em 05 de mar. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão: Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos**. Brasília, DF: 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/alunossurdos.pdf>. Acesso em 05 de mar. 2020.

\_\_\_\_\_. **LBI. Lei Brasileira de Inclusão**. Resolução nº 13.146 de 06 de julho de 2015. Brasília, DF: 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em 10 de março 2019.

\_\_\_\_\_. **LDB. Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Resolução nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996 - 1971. Brasília, DF: 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em 10 de mar. 2019.

\_\_\_\_\_. **PNE. Plano Nacional de Educação**. Resolução nº 13.005 2014 - 2024. Brasília, DF: 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em 10 de mar. 2019.

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 16.782-A de 13 de Janeiro de 1925**. Brasília, DF: 1925. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1910-1929/D16782a.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D16782a.htm). Acesso em 05 de mar. 2020.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CEB nº 05/2009 de 17 de Dezembro de 2009. Brasília, DF: 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm). Acesso em 10 de mar. 2019.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Resolução Nº 3, de 21 de Novembro de 2018. Brasília, DF: Ministério da Educação; Conselho Nacional de

Educação; Câmara de Educação Básica, 2018. Disponível em: [http://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622](http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622). Acesso em 05 de mar. 2020.

\_\_\_\_\_. **ECA. Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei Nº 8.069, de 13 de Julho de 1990. Brasília, DF: 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm). Acesso em 10 de mar/2019.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional nº 59/2009 de 11 de novembro de 2009.** Brasília, DF: 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm). Acesso em 24 de mar. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Brasília, DF: 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em 30 de mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.** Brasília, DF: 2014. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em 17 de out. 2017.

\_\_\_\_\_. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio.** Vol. 3. Ciências humanas e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. p. 133. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_03\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf). Acesso em 30 de mar. 2019.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: mai. 2019.

\_\_\_\_\_. **PPEI. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=381-politica-nacional-seesp&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=381-politica-nacional-seesp&Itemid=30192). Acesso em 10 de mar. 2019.

CARSOSO, S. R. P.; TAMBARA, E. A. C. **A Formação Docente “Não-Formal” em Pelotas:** A Contribuição da Associação-Sul Rio Grandense de Professores. In: TAMBARA, Elomar; CORSETTI, Berenice. (Orgs). Instituições formadoras de professores no Rio Grande do Sul. V.4. Pelotas: Editora UFPel, p. 99-137. 2010.

CIGALES, M. P. **O Ensino da Sociologia no Brasil:** Perspectiva de análise a partir da História das Disciplinas Escolares. Dossiê Ensino de Sociologia. Revista Café com Sociologia, v. 3, p. 49-67, 2014.

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. **Introdução:** a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DINIZ, D. **O que é deficiência.** São Paulo: Brasiliense, 2007.

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. **Deficiência, direitos humanos e justiça**. In Rev. int. direitos humanos, São Paulo, v. 6, n. 11, dec. 2007.

FERNANDES, L. B.; SCHLESENER, A.; MOSQUERA C. **Breve histórico da deficiência e seus paradigmas**. In Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia, Curitiba v.2, p.132 –144. 2011.

GOFFMAN, E. **Estigma: Estigma notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1988.

GOMES, N. L. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

GUGEL, M. A. G. **Pessoas com Deficiência e o Direito ao Trabalho**. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007.

HERMANN, N. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LARROSA, J. **Tecnologias do eu e educação**. In: SILVA, T. T. O sujeito da educação. Petrópolis: Vozes, p. 35 – 86, 1994.

MACHADO, C. S. **O ensino da Sociologia na escola secundária brasileira: levantamento preliminar**. In: Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, vol. 13, n. 1, 1987.

MANNHEIM, K. **Wissenssoziologie**. Neuwied: Luchterhand, 1964.

MATURANA, R. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MEUCCI, S. **A institucionalização da sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos**. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia, Ciências e Humanas. 2000. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/279132>. Acesso em: 10 mar. 2019.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 29. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. 28. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MISKOLCI, Richard. **Marcas da Diferença no Ensino Escolar**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORAES, R. **Uma Tempestade de Luz: a Compreensão Possibilitada pela Análise Textual Discursiva**. Ciência & Educação, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, out. 2003.

NETO, N. **Filosofia da Educação**. Editora Melhoramento: São Paulo, 1988.

NORONHA, E. G.; PINTO, C. L. **Educação Especial e Educação Inclusiva: Aproximações e Convergências.** 2014. Disponível em: <[http://www.catolicaonline.com.br/semanapedagogia/trabalhos\\_completos/.pdf](http://www.catolicaonline.com.br/semanapedagogia/trabalhos_completos/.pdf)>, Acesso em: 30 de mar. 2017.

PEREIRA, R. **Anatomia da diferença: normalidade, deficiência e outras invenções.** Itatiba-SP: Casa do Psicólogo, 2008.

PEREIRA, V. A. **O livro didático no cotidiano da prática pedagógica de professoras: usos que se revelam no semiárido brasileiro.** Teresina: UFPI, 2012.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência.** São Paulo: Edusp, 1984.

SANCHES, I.; TEODORO, A. **Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos.** Revista Lusófona de Educação, 2006, 8, p. 63 – 83.

SANCHES, I.; TEODORO, A. **Inclusão Escolar: Conceitos, Perspectivas e Contributos.** Revista Lusófona de Educação, v.8, pp. 63-83, 2006.

SANTOS, W. R.; DINIZ, D.; BARBOSA, L. **Deficiência, Direitos Humanos e Justiça.** Sur, Rev. int. direitos human. vol.6 no.11 São Paulo: 2009.

SASSAKI, R. K. **Incluindo pessoas com deficiência psicossocial – Parte 2.** Revista Reação, ano XIV, n. 79, mar./abr. 2011, p.12 – 19.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: Construindo uma Sociedade para Todos.** WVA, Rio de Janeiro, 1997.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.** Salamanca, Espanha: 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 10 de mar. 2019.

WELLER, W.; OTTE, J. **Análise de narrativas segundo o método documentários.** Porto Alegre, 2014.