

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS
MESTRADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

Leidiane Lobo Albernaz

ENSINO DE SOCIOLOGIA E ESTUDANTES SURDOS:
UM ESTUDO SOBRE A INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS NAS
ESCOLAS ESTADUAIS DE UBERLÂNDIA / MG.

UBERLÂNDIA

Agosto, 2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS
MESTRADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

LEIDIANE LOBO ALBERNAZ

**ENSINO DE SOCIOLOGIA E ESTUDANTES SURDOS:
UM ESTUDO SOBRE A INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS NAS
ESCOLAS ESTADUAIS DE UBERLÂNDIA / MG.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, do Instituto de Ciências Sociais da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Ciências Sociais.

Área de concentração: Sociologia

Orientadora: Profa. Dra. Marili Peres
Junqueira

UBERLÂNDIA

Agosto, 2019

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

A331 2019	Albernaz, Leidiane Lobo, 1992- ENSINO DE SOCIOLOGIA E ESTUDANTES SURDOS [recurso eletrônico] : UM ESTUDO SOBRE A INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE UBERLÂNDIA / MG. / Leidiane Lobo Albernaz. - 2019. Orientadora: Marili Peres Junqueira. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Ciências Sociais. Modo de acesso: Internet. Disponível em: http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2019.2186 Inclui bibliografia. Inclui ilustrações. 1. Sociologia. I. Peres Junqueira, Marili, 1973-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Ciências Sociais. III. Título. CDU: 316
--------------	--

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074

Leidiane Lobo Albernaz

**ENSINO DE SOCIOLOGIA E ESTUDANTES SURDOS:
UM ESTUDO SOBRE A INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS NAS
ESCOLAS ESTADUAIS DE UBERLÂNDIA / MG.**

Dissertação apresentada à Banca
Examinadora do curso de Pós-
Graduação em Ciências Sociais da
Universidade Federal de Uberlândia.

Uberlândia/MG, 2019.

Data da Aprovação: 14/08/2019

Profa. Dra. Marili Peres Junqueira - Orientadora - PPGCS/UFU

Profa. Dra. Natalia Aparecida Morato Fernandes - Examinadora -PPGE/UFTM

Profa. Dra. Mariana Magalhães Pinto Côrtes - Examinadora - PPGCS/UFU

Profa. Dra. Rosângela Duarte Pimenta - Suplente - UVA

Profa. Ms. Gabriela Gonçalves Junqueira - Suplente - UFU

AGRADECIMENTOS

A trajetória percorria para a realização do desenvolvimento desse trabalho foi repleta de desafios, pessoas e instituições, que de maneira única acrescentaram para a minha formação acadêmica e pessoal agradeço aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (PPGCS-UFU).

Agradeço a Universidade Federal de Uberlândia – instituição pública, gratuita e de qualidade. Que mesmo com todos os ataques que sofre diariamente, vítima do desmonte do sistema público de ensino, me possibilita a quase sete anos um rico ambiente de estudos, pesquisa, questionamento e interação social.

Ao meu pai Idelfonso Ferreira Albernaz por ter me ensinado tanto sobre a vida nesses privilegiados 26 anos de convívio que pude ter com você. A minha mãe Clarize Francico Lobo e minha irmã Letícia Lobo Albernaz pelo intenso apoio nesse importante momento e em todos os outros da minha vida, sem o apoio fraternal e financeiro este trabalho jamais seria possível.

Agradeço à minha orientadora Marili Peres Junqueira, por sua presença constante. Muito obrigada pelas palavras amigas, pelo diálogo e pelas orientações que auxiliaram no processo de aprendizagem e na formação pessoal e profissional.

Às professoras Natalia Aparecida Morato Fernandes, Mariana Magalhães Pinto Côrtes, Rosângela Duarte Pimenta e Gabriela Gonçalves Junqueira que aceitaram gentilmente participar da banca examinadora, contribuindo de forma tão valiosa e enriquecedora com este estudo.

À minha amiga Juliana Soares de Oliveira, pela cumplicidade de todos esses anos, as Ciências Sociais não seria a mesma sem você.

A todos e todas, que de uma forma ou de outra contribuíram na produção desse trabalho. O meu sincero abraço e profundo muito obrigada!

Resumo

O presente trabalho visa analisar a inclusão das pessoas com deficiência nas escolas de Uberlândia, principalmente com relação ao ensino de Sociologia no ano de 2017 observando que essa temática tem sido amplamente discutida no contexto sócio educacional. As pessoas com surdez encontram-se excluídas, de várias maneiras, em diversos aspectos da vida social, em grande parte devida às dificuldades na comunicação resultantes da ausência e/ou a perda de audição. Nessa perspectiva, a presente pesquisa propõe analisar sobre a atual política de Educação Especial/inclusiva no ensino de Sociologia com foco em estudantes surdos matriculados nas escolas estaduais de Ensino Médio de Uberlândia. Ao analisar sobre a inclusão nas escolas estaduais de Ensino Médio de Uberlândia, foi possível mapear os estudantes enturmados no AEE/sala de recursos, isto é, estudantes matriculados no Ensino Médio e enturmados no contra turno na sala de recursos. Os dados obtidos nos mostram a totalidade de 15 escolas contempladas com o AEE, tendo ao todo 64 estudantes enturmados, no qual apenas 9 estudantes são diagnosticados surdos, sendo estes alocados todos em uma única escola central. Um agravante no ensino de Sociologia para pessoas surdas é o desafio de transpor os conceitos sociológicos para a Libras, visto que muitos conceitos não possuem sinais. Palavras como “sociedade” possui um sinal em Libras que é o mesmo sinal utilizado para referir a “Sociologia” e para “Serviço Social”. Sendo assim um problema para o ensino de Sociologia e torna-se necessário adequar o conhecimento sociológico, para o conceito da língua utilizada. Observamos que os estudantes do Ensino Médio, maioritariamente não possuem o domínio na escrita e leitura da língua portuguesa, além de muitos demonstrarem dificuldades no uso da Libras. Nessa perspectiva, Sociologia se coloca como uma disciplina que necessita de metodologia específica de ensino de surdos.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Estudantes surdos. Ensino de Sociologia. Escolas estaduais de Ensino Médio em Uberlândia.

Resumen

El presente estudio tiene como objetivo analizar la inclusión de personas con discapacidades en las escuelas de Uberlândia, principalmente en relación con la enseñanza de Sociología en el año 2017, observando que este tema ha sido ampliamente discutido en el contexto socioeducativo. Las personas con sordera están excluidas en muchos aspectos de diversos aspectos de la vida social, en gran parte debido a las dificultades en la comunicación que resultan de la ausencia y / o pérdida auditiva. En esta perspectiva, la presente investigación propone analizar acerca de la política actual de Educación Especial / Inclusiva en la enseñanza de Sociología con un enfoque en estudiantes sordos matriculados en las escuelas secundarias estatales de Uberlândia. Al analizar la inclusión en las escuelas estatales de preparatoria de Uberlândia, fue posible hacer un mapa de los estudiantes matriculados en la sala de recursos / EEE, es decir, los estudiantes matriculados en la escuela secundaria y enturmadados en el turno contrario en la sala de recursos. Los datos obtenidos muestran la totalidad de 15 escuelas de la ESA, con un total de 64 estudiantes matriculados, en los que solo 9 estudiantes son diagnosticados como sordos, todos los cuales están ubicados en una sola escuela central. Un factor agravante en la enseñanza de Sociología para personas sordas es el desafío de transponer los conceptos sociológicos a Libras, ya que muchos conceptos no tienen signos. Palabras como "sociedad" tienen un signo en libras que es el mismo signo que se usa para referirse a "sociología" y "servicio social". Por lo tanto, es un problema para la enseñanza de la sociología y es necesario adaptar el conocimiento sociológico al concepto del lenguaje utilizado. Observamos que los estudiantes de la escuela secundaria, en su mayoría no tienen dominio en la escritura y la lectura del idioma portugués, además de muchos demuestran dificultades en el uso de Libras. En esta percepción, la sociología se coloca a sí misma como una disciplina que necesita un método específico para enseñar a los sordos.

Palabras clave: educación inclusiva. Estudiantes sordos Enseñanza de la sociología. Escuelas secundarias en Uberlândia.

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Localização do município de Uberlândia no mapa político de Minas.....	61
Figura 2 - Estimativa Populacional de Uberlândia 2011 a 2017	61

LISTA DE SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

AS - Síndrome de Asperger

BV - Baixa Visão

DA - Deficiência Auditiva

DF - Deficiência Física

DI - Deficiência Intelectual

Libras - Língua Brasileira de Sinais

PDD - Transtorno Desintegrativo da Infância, ou Síndrome de Heller

PNE - Plano Nacional de Educação

PNEE - Plano Nacional de Educação Especial

TEA - Transtorno do Espectro Autista

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Número de Matrículas na Educação Especial em Classes Comuns - Ensino Regular e/ ou Educação de Jovens e Adultos (EJA), por Tipo de Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento ou Altas Habilidade/ Superdotação - Brasil – 2017	65
Gráfico 2: Número de Matrículas na Educação Especial em Classes Comuns - Ensino Regular e/ou Educação de Jovens e Adultos (EJA), por Tipo de Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação, segundo a Região Geográfica – Minas G.....	66
Gráfico 3: Número de Matrículas na Educação Especial em Classes Comuns - Ensino Regular e/ou Educação de Jovens e Adultos (EJA), por Tipo de Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação, segundo a Região Geográfica, a Unidade	67
Gráfico 4: Número de Matrículas - MG - Uberlândia - Educação Especial Presencial - Ensino Médio Censo Escolar 2008-2017	68
Gráfico 5: Alunos matriculados no Ensino Médio - Enturmados em sala de recurso...	70
Gráfico 6: Deficiências diagnosticadas nos estudantes matriculados no Ensino Regular – rede estadual e enturmados em sala de recurso ano 2017.	71

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: do Número de Matrículas Ensino Regular Presencial – Ensino Médio - MG - Total por UF - Censo Escolar 2017	62
Tabela 2: do Número de Matrículas Educação Especial Presencial no Ensino Médio - MG - Total por UF - Censo Escolar 2017	62
Tabela 3: do Número de Matrículas Ensino Regular Presencial – Ensino Médio Total por Município - Uberlândia - Censo Escolar 2017	63
Tabela 4: do Número de Matrículas Educação Especial Presencial - Total por Município - Uberlândia - Censo Escolar 2017	64
Tabela 5: Número de Matrículas Ensino Regular Presencial Ensino Médio Regular, Educação Especial - - Dependência Administrativa - Censo Escolar 2017 - Minas Gerais	69
Tabela 6: Número de Matrículas Ensino Regular Presencial Ensino Médio Regular, Educação Especial – Uberlândia - Censo Escolar 2017	69
Tabela 7: Escolas estaduais em Uberlândia que ofertam o Ensino Médio e escolas que ofertam AEE	72

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A	113
APÊNDICE B.....	114

LISTA DE ANEXO

ANEXO I	116
----------------------	------------

SUMÁRIO

1- Introdução.....	15
2- A inclusão escolar e seu processo histórico	18
2.1. Educação inclusiva	29
2.2. Educação especial.....	31
2.3. A escolarização da pessoa surda.....	35
3- A obrigatoriedade da disciplina de Sociologia no Ensino Médio	41
3.1. A educação especial na perspectiva inclusiva: um olhar sociológico	48
3.2. Rede estadual de ensino de Uberlândia	60
3.3. Matrículas ensino regular presencial nas escolas estaduais do estado de Minas Gerais.....	62
3.4. O ensino especializado na visão dos profissionais da educação que atuam na educação inclusiva em Uberlândia.	73
4- Considerações finais.....	100
5- Referências	103
5.1. Obras auxiliares	109
APÊNDICE A	113
APÊNDICE B.....	114
ANEXO I.....	116

1- Introdução

A Educação Regular é e sempre foi um terreno de inúmeras personalidades e possibilidades, ou seja, dentro das instituições educacionais existem indivíduos com habilidades e necessidades diferentes. Tal fato fez com que os indivíduos com dificuldades de aprendizagem ou alguma deficiência fossem excluídos do ambiente escolar. Com o passar dos anos, algumas diretrizes constituintes e governamentais foram instituídas para que a sociedade pudesse se habituar a prática da inclusão desses indivíduos social e educacionalmente. A formação da sociedade geral sempre se deu pela pluralidade de condições e origens, bem como os diversos estilos de vida e de pessoas, e é exatamente esse tipo de sociedade diversificada e aberta ao acolhimento dos diferentes que se espera nos dias atuais.

Já é passada a época em que as pessoas deveriam se adaptar aos moldes de uma sociedade, pois o direito à inclusão não significa que o diferente seja obrigado a se moldar à realidade daqueles que o aceitaram, e sim que essa sociedade esteja preparada para libertar o adaptado e deixá-lo viver livremente com os demais.

Quando se debate sobre inclusão, seja ela de quem for, muitos pontos são levantados, e isso é absolutamente normal, pois independente do seu princípio de aceitação e acolhida, nem sempre essa inserção do diferente numa sociedade despreparada trará resultados positivos para esse inserido.

Chega-se então ao fator decisivo para esse processo, que se necessita de uma sociedade preparada acima de tudo, seja para receber o adaptado, seja para conviver bem com ele, não o modificando de acordo com a maioria, mas ensinando a maioria a conviver com a diferença do adaptado, que deve, por direito, ter a ajuda que necessita para desenvolver toda e qualquer atividade dentro da sociedade e escola regular.

Desse modo, a escola que se apresenta como um ambiente de aprendizagem dos indivíduos deve ser um dos ambientes que mais apoiam e praticam a inclusão e a diminuição das diferenças. Entretanto, a teoria da Educação Inclusiva previa inúmeros benefícios que auxiliariam o processo de ensino-aprendizagem nas escolas públicas e particulares, mas a prática é uma difícil realidade que até hoje, em dias atuais, ainda são barreiras para a inclusão.

O presente trabalho se justifica pela necessidade que se tem atualmente, de entender as necessidades dos alunos surdos na realidade do ensino de Sociologia para os

estudantes surdos na educação inclusiva matriculados no Ensino Médio nas escolas estaduais de Uberlândia.

A inclusão perpassa pela inserção de alunos surdos nas suas salas de aula comum, tendo o cuidado e a preocupação de garantir que os seus direitos defendidos em lei sejam gozados por esse aluno, como materiais especiais e profissional de Libras ao seu dispor em tempo integral (QUADROS, 2003).

Em meados dos anos 1960, o direito das pessoas surdas se manifesta-se no Brasil como um campo de questionamento e críticas sobre os direitos das minorias, da liberdade de expressão, do sistema econômico-político e social vigente. Os debates de grupos minoritários que formam a maioria da sociedade ganham mais força e maior visibilidade, fazendo com que as reivindicações destes grupos tais como os negros, as mulheres, os indígenas e os surdos ganhassem notoriedade.

Os surdos se estabelecem enquanto grupo minoritário para requerer seus direitos, uma causa reivindicada foi à regulamentação da Língua Brasileira de Sinais - Libras, assim como a criação de instituições educacionais para as pessoas surdas. Ao passo que se estabeleciam criticamente nos espaços políticos e sociais da sociedade ouvinte reivindicam visibilidade, acessibilidade e inclusão como um grupo minoritário. Nessa perspectiva, a presente pesquisa propõe-se analisar quais circunstâncias que estariam suscitando a dificuldades referentes à aprendizagem e o que estaria ocasionando a recorrente dificuldade dos professores em ensinarem – avaliarem o conteúdo de Sociologia para os estudantes surdos matriculados no Ensino Médio nas escolas estaduais de Uberlândia que apresentam maiores número de estudantes surdos matriculados.

Quanto à organização do texto, ele foi dividido em duas partes principais. No primeiro momento, denominado **a inclusão escolar e seu processo histórico**, pretende realizar uma discussão teórica sobre alguns conceitos básicos que ocupam a discussão da educação inclusiva e da educação especial, buscando compreender o espaço da diferença, da individualidade, da subjetividade, da diversidade na educação, numa perspectiva inclusiva para estudantes surdos.

O segundo momento: **a obrigatoriedade da disciplina de Sociologia no Ensino Médio** traz um breve histórico sobre o processo da obrigatoriedade da disciplina de Sociologia, promovendo uma reflexão sociológica sobre as políticas públicas que provem a educação especial na perspectiva inclusiva para os estudantes incluídos em salas comuns. O debate traz também nessa parte a **rede estadual de ensino de**

Uberlândia, assim o foco passa a estar nos dados quantitativos do número de estudantes matriculados no processo de ensino inclusivo na rede estadual de ensino de Uberlândia, e depois a análise das entrevistas dos professores da rede estadual de educação com a proposta de compreender como a disciplina de Sociologia está sendo apresentada e ensinada pelos professores aos estudantes surdos do Ensino Médio da rede estadual de ensino em Uberlândia. Finalizando, apresentam-se as **considerações finais** do presente estudo.

2- A inclusão escolar e seu processo histórico

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial, vorazmente a escola se caracterizou pelo aspecto da educação que baliza a escolarização como privilégio de um grupo, ou seja, a legitimação de uma exclusão que por meio de políticas e práticas educacionais reproduz uma ordem social. Com o processo de democratização da escola, avulta-se a contradição inclusão/exclusão quando se universaliza, por meio dos sistemas de ensino, o acesso, porém continuam excluindo indivíduos e/ou grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores do ambiente escolar. Desta forma, sob óticas diversas, a exclusão apresenta características comuns nos processos de segregação e integração, que conjecturam a seleção, naturalizando o fracasso escolar.

Partindo do pressuposto acima e compreendendo essa segregação do que é diferente daquilo que foi socialmente estabelecido, a partir do ponto de vista dos direitos humanos e da concepção de cidadania constituída no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos, emana um reconhecimento dos métodos e técnicas de hierarquização que trabalham no ajustamento e construção das desigualdades. É frente a esse contexto que se organiza a Educação Especial inclusiva.

O cenário atual da educação inclusiva começou a se configurar a partir de 1990, no ano que realizou a Conferência Mundial de Jomtien, na Tailândia, fruto da Declaração Mundial de Educação para Todos, na qual foram discutidos e debatidos os princípios da educação. A partir desta declaração, o atendimento educacional a todos se torna preocupação central, com o princípio de respeitar a diversidade cultural e as diferenças individuais. A motivação central das ações educacionais passa a ser a oferta de uma educação de qualidade para todos e todas.

Entretanto, os questionamentos mais específicos sobre a educação especial ocorreram no ano 1994, quando o governo da Espanha promoveu, em Salamanca, a Conferência Mundial de Educação Especial com o intuito de estabelecer os princípios e práticos para as necessidades educativas especiais. Um dos principais documentos que apoia as diretrizes para a prática e o funcionamento da Educação Especial inclusiva é essa Declaração de Salamanca. Reuniu-se entre os dias 7 e 10 de junho de 1994 nesta conferência representantes de 88 governos e 25 organizações internacionais, sendo que o seu objetivo principal foi a discussão das necessidades e providências necessárias para oferecer uma Educação Especial inclusiva nos países participantes.

Na Declaração de Salamanca (1994), é alicerçado o direito das pessoas com necessidades educativas especiais possuírem acesso as escolas comuns, ampliando as discussões que antes eram restritas ao campo da educação especial, para o espaço da educação em geral, fazendo com que a discussão da educação inclusiva começa a ganhar forças e sentidos. Nessa perspectiva, por meio deste documento reafirma o entendimento de que o acesso e a permanência na escola regular de estudantes com deficiência é um direito concebido, para o acesso de todos e para todos.

Assim, entendemos que a Declaração de Salamanca (1994), se torna um documento que fornece direções para promover as políticas públicas que, se estabelecem a partir dessa data, assegurando a constituição de um processo sistemático de transformação em que os programas com a formação inicial e continuada de professores passem a considerar as discussões proveniente da educação inclusiva. Deste modo, as escolas regulares possam adequar o seu trabalho pedagógico objetivando contemplar as necessidades objetivas de aprendizagem de todos os seus estudantes e, de modo particular, os sujeitos que apresentem alguma necessidade educacional especial.

O discurso da escola inclusiva se baseia no respeito às diferenças, possibilitando a democratização do ensino e a igualdade de acesso e oportunidades para todos. O discurso da inclusão defende a necessidade das pessoas com deficiências, possam partilhar dos mesmos espaços dos demais alunos, visualizando esse procedimento com a possibilidade mais indicada de inserção social e escolar desses grupos segregados historicamente.

Ainda que a temática da educação inclusiva não se restrinja nas questões referentes à educação especial, por pertence a um debate mais amplo, esta representa grande envolvimento e influências nas políticas e práticas educacionais voltadas à educação especial. No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9394 de 1996 (LDB/96), inclui-se como um marco que promoveu fortemente as discussões sobre a formulação da educação inclusiva, simultaneamente, simboliza o ponto inicial para o debate e a construção de políticas educacionais para assegurar a elaboração de um sistema educacional para todos. Desta maneira, a partir da LDB/96 inicia-se uma preocupação com a formação dos docentes que atuarão na educação inclusiva, para promover de maneira eficaz a educação para todos.

A discussão tem se ampliado, mas, é perceptível que no setor acadêmico, às questões da inclusão escolar das pessoas com deficiência tem às vezes limitado a um espaço restrito nesse debate. O questionamento central ainda perpassa na questão da

formação do professor que atua no ensino regular, desconsiderando o processo de inclusão escolar, especialmente no que se refere às pessoas com deficiência, que deverá formar o professor para atuar nas duas realidades educacionais, quais sejam: classes comuns e atendimento especializado.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é toda forma de atendimento educacional planejado objetivando contribuir com a melhoria do desempenho escolar dos estudantes, de modo que seja compreendida as necessidades do estudante, produzindo um plano de atendimento individual, podendo este ser desenvolvido de maneira individual ou coletiva, desejando colaborar de maneira efetiva com a escolarização deste aluno. Além da intervenção pedagógica direta com o aluno, o professor do atendimento especializado¹ ainda poderá colaborar com a produção de recursos didáticos que ampliem as condições de acessibilidades do mesmo ao conteúdo escolar explorado na escola.

Deste modo, compreende-se como Educação Especial uma modalidade de ensino que abrange todos os níveis e modalidades educacionais, por meio do AEE, estes atendimentos devem ofertar condições e orientações de forma interligadas ao ensino regular.

A Educação Inclusiva cobra novas perspectivas educacionais que realce as potencialidades e capacidades dos estudantes, sobressaindo às dificuldades que são apresentadas, distinguindo do modelo tradicional de educação. Nessa perspectiva, Mantoan (1998, p. 25) afirma que:

Incluir, então, significa integrar um aluno ou um grupo na educação regular, o que lhe é de direito, num espaço que possibilite exercer a cidadania e ter acesso aos diferentes saberes. A inclusão não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apoia toda a comunidade escolar.

Na Educação Especial no Brasil de acordo com Sassaki (apud LIMA e VIEIRA, 2006), ocorreu um crescimento das classes especiais, onde pessoas com deficiência frequentavam as escolas, entretanto estes alunos eram alocados em classes separadas. Desta maneira, a possibilidade de haver uma integração se limita às capacidades dos

¹ O Ministério Público Federal, no documento “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular” defende que: “O atendimento educacional especializado é uma forma de garantir que sejam reconhecidas e atendidas as particularidades de cada aluno com deficiência”. São consideradas matérias do atendimento educacional especializado: Língua brasileira de sinais (Libras); interpretação de Libras; ensino de Língua Portuguesa para surdos; Sistema Braille; orientação e mobilidade; utilização do soroban; as ajudas técnicas, incluindo informática adaptada; mobilidade e comunicação alternativa/aumentativa; tecnologias assistivas; informática educativa (MEC/SEESP, 2008).

próprios alunos com deficiência em romper com as barreiras físicas e normativas que impediam este convívio. Em oposição aos processos discriminatórios e excludentes, foi surgindo o movimento da educação inclusiva. Esta proposta inclusiva da educação ganhou evidência em 1996, quando o Ministério da Educação (MEC) registrou mais de 60% de crescimento nas matrículas de crianças com deficiência nas escolas regulares.

Em conformidade com os dados apresentados a educação de pessoas surdas tem se mostrado relevância como uma temática a ser discutida na área da Educação, da História, da Sociologia, da Antropologia dentre outras áreas de conhecimento. Segundo o Censo de 2010 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 9,7 milhões de pessoas têm deficiência auditiva, o que representa 5,2% da população brasileira. Deste total 2,6 milhões são surdos e 7,2 milhões apresentam grande dificuldade para ouvir. Desses, 2.147.366 milhões apresentam deficiência auditiva severa, situação em que há uma perda entre 70 e 90 decibéis (dB). No que se refere à idade, cerca de 1 milhão de deficientes auditivos são crianças e jovens até 19 anos.

Esses dados demonstram que há um número significativo de surdo sem nosso país, sendo que um milhão estão em idade escolar e muito desses apresentam aptidão referente aos aspectos acadêmicos muito abaixo do desempenho apresentado pelos alunos ouvintes, embora as suas habilidades cognitivas inicialmente sejam similares. Desta forma, é possível observar uma urgência na investigação da inclusão escolar das pessoas surdas, almejando um desenvolvimento pleno da sua aprendizagem. Para isso tal pesquisa propõe analisar os discursos e a representação da realidade do ensino de Sociologia para os estudantes surdos na educação inclusiva matriculados no Ensino Médio nas escolas estaduais de Uberlândia por meio de entrevistas com os docentes de Sociologia.

É de fundamental importância que a educação inclusiva seja um direito efetivado para todas as pessoas, obtendo uma educação que atinja todos os níveis de conhecimento e aprendizagem, mais para que isso ocorra é necessário que os sistemas educacionais modifiquem com o intuito de atender às necessidades educacionais dos alunos. A educação inclusiva não se restringe somente a pessoas com deficiência, ela refere também a todos os alunos que enfrentam esta exclusão educacional.

Diante do exposto, ao considerarmos que todo indivíduo necessita de um ensino de qualidade, viabilizando a educação inclusiva ideal para pessoas com deficiência, se torna relevante à investigação sobre quais os problemas enfrentados quanto ao processo do trabalho do professor, na perspectiva das políticas de Educação Especial voltadas

para a inclusão de pessoas surdas, assim como os desafios enfrentados para promover um ensino efetivo para todos os estudantes na escola de ensino regular.

Nesta perspectiva, o presente trabalho tem o intuito de analisar as dificuldades e as possibilidades encontradas na dinâmica do trabalho docente, frente às políticas de Educação Especial na proposta educacional brasileira, especificando a disciplina de Sociologia, em relação à educação de alunos surdos nas escolas estaduais do município de Uberlândia.

O presente estudo desenvolveu-se por meio da abordagem mista, a qual segundo Hernández (2013, p. 548), “a meta da pesquisa mista não é substituir a pesquisa quantitativa nem a pesquisa qualitativa, mas utilizar os pontos fortes de ambos os tipos”. O mapeamento do número de estudantes com deficiência inserido no Ensino Médio e EJA das escolas públicas do município de Uberlândia foram realizados por meio de uma pesquisa documental, em que foi analisado, o registro da Superintendência Regional Ensino do município de Uberlândia, no qual constam os estudantes matriculados no ensino regular que recebem o atendimento do AEE no contraturno referentes a 2017. Dados do Censo Escolar da Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), referentes a 2017, sendo importante a pesquisa por meio do censo escolar, para se seja possível quantificar os dados com o intuito de investigar os problemas educacionais. Nessa perspectiva, foram realizadas entrevistas com os professores de Sociologia presente no Ensino Médio em algumas escolas estaduais selecionadas por apresentar uma maior quantidade de estudantes diagnosticados com alguma forma de deficiência ou necessidade educacional especial.

Diante disso é necessário que ocorra um processo de investigação no sistema educacional com foco no ensino de Sociologia, considerando-se a provável inadequação do sistema de ensino, o despreparo dos professores ao desempenhar a função de uma educação de caráter inclusivo. Atualmente, a questão da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais tem sido amplamente discutida no âmbito educacional. Desta maneira, por intermédio do trabalho proposto, será analisado principalmente o ensino de Sociologia na perspectiva inclusiva para estudantes surdos nas escolas estaduais de Uberlândia.

Mediante o exposto é perceptivo que as pessoas com surdez se encontram excluídas de várias maneiras, em diversos aspectos da vida social, em grande parte devida às dificuldades na comunicação resultantes da ausência e/ou a perda de audição. A Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi considerada como Língua Oficial do Brasil

mediante a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. A referida Lei define a Libras como “a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil”.

A Libras se torna a segunda língua mais utilizada no Brasil, devido a quantidade considerável de pessoas surdas no país. Mesmo sendo a segunda língua mais utilizada, são identificados vários impasses na comunicação entre os surdos e ouvintes, movidos em grande parte das vezes, pela ausência de conhecimento da Libras por parte dos ouvintes e pela dificuldade de dominarem a Língua Portuguesa por parte dos surdos.

Neste contexto, que apresenta um fracasso escolar alarmante de estudantes surdos, indaga-se quais as circunstâncias que estariam suscitando as dificuldades referente à aprendizagem e o que estaria ocasionando a recorrente dificuldade da comunidade surda para aprender os conteúdos ministrados de forma relevante. Uma questão pertinente a ser levantada referente à explicação que contribuiu para este acontecimento, que resulta a efetivação desse fracasso escolar, pode estar vinculada a ausência de formação adequada dos professores que atendam os estudantes surdos, ligada a falta de materiais didáticos, que possibilite de forma adequada o seu processo de ensino e aprendizagem.

O histórico educacional para estudantes surdos no Brasil perpassou por várias tentativas objetivando a escolarização e socialização da comunidade Surda. Grande parte dessas tentativas utilizou o processo de oralização como foco principal, ligando o seu desempenho escolar à efetivação do processo de oralização. Desta maneira, a oralização foi utilizada como um instrumento pedagógico e como ferramenta de socialização dos surdos. Entendia que quanto mais oralizado o indivíduo estivesse, maiores seriam suas probabilidades de acesso social e educacional. Contudo, esse modelo educacional fracassou na tentativa de atingir seus objetivos, visto que na grande maioria, os surdos não alcançaram o êxito nesse modelo educacional. Neste período, no qual a oralização foi tida como mecanismo principal da educação de estudantes surdos, a Língua de Sinais foi impedida de ser utilizada nos espaços educacionais.

Entretanto, por meio da mobilização popular, a língua de sinais se fortificou e a comunidade surda reivindicou junto ao poder público a legitimação da mesma, ocorrendo a aprovação da Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que regulamenta a Língua Brasileira de Sinais como língua oficial das pessoas surdas do país. Nesse contexto, ligado pelo o fato de que o modelo educacional brasileiro atual proposto

pelo Ministério da Educação (MEC) é inclusivo, ou seja, a educação é um direito intrínseco para todos, torna-se necessária a formação de professores que estejam capacitados para atender esse novo contexto educacional.

Dados do Censo Escolar/2010 demonstram a inserção das pessoas surdas na rede regular de ensino, segundo os registros em 2010, foram registradas 70.823 matrículas de estudantes com surdez e com deficiência auditiva, na Educação Básica. Destes, 22.249 estudantes com surdez e 30.251 com deficiência auditiva estão matriculados nas escolas comuns de ensino regular, perfazendo um total de 52.500. Esses dados demonstram que as pessoas surdas estão matriculando na escola regular, contudo, esbarra com inúmeras dificuldades de aprendizagem e desenvolvimento escolar em consequência das dificuldades supracitadas anteriormente.

Torna-se visível a necessidade da formação de professores capaz de promover o diálogo a respeito da inclusão, com o Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005 instituiu a obrigatoriedade da disciplina de Libras na grade curricular, no capítulo II do decreto mencionado, determina que

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Segundo Barretta (2012), a política educacional deve ser construída de forma democrática, por uma identidade coletiva, múltipla e não individual e singular. Além da implementação de políticas educacionais, são necessárias à qualificação e à sensibilização de todas as pessoas envolvidas no processo educacional, para que assim, sejam criadas políticas de Estado que contemplem de forma significativa as necessidades básicas da educação inclusiva.

Ainda o amparo pela Constituição Federal de 1988, onde mostra que os direitos são para todos os cidadãos, e como um dos seus objetivos fundamentais a promoção do

bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (art. 3º, inc IV)

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. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

Ainda segundo a Lei das Diretrizes e Bases da Educação, LDBEN.

o Atendimento Educacional Especializado será feito em classes, escolas, ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular. (art. 59, § 2º).

Mas quando se coloca “educação para todos”, muitos pontos devem ser colocados em discussão e serem entendidos em detalhes, pois não basta que uma criança, por exemplo, seja matriculada numa instituição de ensino que não esteja preparada para atender as suas necessidades, e esse é o caso na maioria das vezes dos alunos com algum tipo de deficiência.

Esse estudo dará enfoque para os alunos com deficiência auditiva, portanto esse é o exemplo mais adequado para tratarmos da questão da inclusão desses alunos numa escola regular, pois as necessidades desse aluno vão além das que os alunos ouvintes necessitam na escola regular. Nesse caso, vários pontos deverão ser analisados para que se chegue à conclusão de que essa inclusão é benéfica para o aluno.

Ferreira (2005, p. 43) afirma que, é primordial à educação inclusiva que toda criança tenha direito a uma educação de qualidade, entretanto, é preciso que os sistemas educacionais mudem para atender e responder a essas necessidades. É defendido nesse modelo educacional que todas devem ter acesso ao que há de melhor na educação obtendo o direito a uma educação que inclua o convívio com outras pessoas do seu bairro, familiares, enfim, com toda a sociedade. É necessário se atentar que a educação “inclusiva não se limita somente a pessoas com deficiência, cuja grande maioria ainda permanece fora das escolas”, uma vez que a sociedade em si pouco se esforça para

aceitá-las. Essa educação diz respeito a todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos que enfrentam exclusão educacional, ou seja, barreiras de acesso à escolarização, que incorrem no fracasso escolar e, conseqüentemente, na exclusão social.

No Brasil, a educação inclusiva “[...] vem passando por uma trajetória de avanços e conquistas com a promulgação de leis que orientam a sua implantação em nível nacional” (SILVA, 2002, p. 100). Ainda segundo a autora, foi na época do Império que foram feitas as primeiras ações para a educação de pessoas com deficiências, limitando-se ao atendimento educacional institucionalizado de cegos e surdos. Essa iniciativa se estendeu às outras crianças com algum tipo de deficiência somente após a Proclamação da República que aconteceu em 15 de novembro de 1889, com a criação do pavilhão *Bouneville*, contudo, não havia um trabalho pedagógico, tudo era feito dentro da concepção de institucionalização de pacientes. Com a criação da Sociedade Pestalozzi em 1932 por Helena Antipoff na cidade de Belo Horizonte, houve uma nova referência na esfera da assistência e da educação de pessoas com deficiência, expandindo o atendimento aos deficientes intelectuais.

Para Helena Antipoff, a escola não atendia às necessidades das crianças, justamente por não incorporar os princípios científicos preconizados pela pedagogia experimental. Assim, a educadora direcionou sua atuação no sentido de criar instituições para receber essas crianças consideradas “excepcionais”, retirando-as do sistema de ensino oficial, sob a justificativa de que a escola era responsável pela não adaptação dessas crianças. Em 1932, a educadora criou a Sociedade Pestalozzi, associação civil que centralizou as ações direcionadas aos “excepcionais” em Belo Horizonte, buscando viabilizar outras instituições educacionais, a saber: o Pavilhão de Natal (1934), o Instituto Pestalozzi (1935) e a Fazenda do Rosário (1940). (RAFANTE e LOPES, 2009, p. 229).

Contudo, ainda nesse período, não foi concretizado uma política pública de acesso universal à educação, jazendo o entendimento de políticas especiais que versam a educação de alunos com algum tipo de deficiência.

Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB n. 4.024/61 em seu artigo 88 mostra como se deve agir com alunos especiais. De acordo com esse documento alunos com deficiência teriam acesso ao sistema geral de educação dentro do possível. Entretanto, em 1971, por meio da LDB n. 5.692/71 a lei foi alterada, deliberando que esse público em questão deve receber um tratamento especial.

De acordo com a Constituição Federal de 1988 em seu artigo 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.

Lima e Vieira (2006) afirma que na década de 1960, identificavam como a melhor solução a segregação dos indivíduos que apresentavam algum tipo de deficiência. Estas pessoas não eram atendidas pelo sistema regular de educação, sendo que a Educação Básica só atendia aproximadamente entre 10% a 15% do total dessas crianças, ademais, aqueles que eram matriculados tinha um aprendizado limitado, devido os métodos utilizados não serem suficientes, necessitava de um aperfeiçoamento dos profissionais para que o ensino estivesse sendo ministrado de modo eficaz.

Na Educação Especial no Brasil de acordo com Sassaki (apud LIMA e VIEIRA, 2006), ocorreu um crescimento das classes especiais, onde as pessoas com deficiência frequentavam as escolas, entretanto estes alunos eram alocados em classes separadas. Desta maneira, a possibilidade de haver uma integração se limita às capacidades dos próprios alunos com deficiência em romper com as barreiras físicas e normativas que impediam este convívio.

De acordo com a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Decreto Presidencial n.3.956/2001 reafirmam que devem frequentar o Ensino Fundamental as pessoas na idade legalmente prevista, e ele não pode ser substituído pela Educação Especial. Assim, a Educação Especial é considerada, nesse parecer, um complemento da Educação Básica ou Superior, um instrumento que deve estar disponível quando necessário. (LIMA e VIEIRA, 2006).

Portando, cabe às escolas, mais do que matricular um estudante com deficiência no Ensino Regular, cabe à instituição de ensino ter o compromisso de oferecer a todos os alunos um ensino de qualidade. Algo importante de observarmos é que a transformação da escola não é uma mera exigência de inclusão escolar de pessoas com deficiências e/ou dificuldades de aprendizado, ela deve ser vista com um compromisso inadiável das escolas, que terá a inclusão como princípio. (RAIÇA, 2006).

Contudo, a educação inclusiva não se restringe somente a pessoas com deficiência, se refere a todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos que sofrem exclusão educacional, que são identificadas como empecilhos ao acesso à escolarização, que fracassam, que são “problemas” na escola, desta maneira, requerem atenção. (FERREIRA, 2005).

Segundo Ferreira (2005), o termo inclusão tem sido usado como sinônimo para a integração de alunos com deficiências no Ensino Regular, desta forma, que ocorre a formulação deste conceito com a Educação Especial. De maneira mais simples, pode-se dizer que, incluir significa fazer parte da comunidade escolar, ser reconhecido como um membro desta comunidade, ou seja, ter as mesmas oportunidades que as outras pessoas, serem tratadas como igual.

A educação inclusiva, surge como forma de resguardar o direito dos alunos em possuírem uma educação igualitária, no qual, a escola, como instituição de ensino, deve assumir a responsabilidade de fornecer a cada estudante um ensino diversificado, fornecendo a todos os alunos a possibilidade de estarem inseridos a escola regular.

A inclusão do surdo na escola regular pode ser vista pela perspectiva do benefício social para os alunos ouvintes, pois a vivência diária com um deficiente auditivo lhe proporcionaria o interesse pelo conhecimento de novas áreas, como a língua de sinais, o trabalho do intérprete e a relação de confiança entre o aluno e seu profissional de libras.

Segundo Sant'Ana (2005), essa realidade de alunos surdos compartilhando o mesmo local com alunos ouvintes não deve ser encarada como algo novo, que corre constante risco de não dar certo, levando-se em conta que o surdo, na maioria dos casos, já é acostumando a viver com ouvintes, pois surdos, em primeiro caso, são filhos de pais ouvintes, e são acostumados a compartilhar o ambiente desde cedo.

Em contrapartida a todos os benefícios que essa relação pode trazer ao aluno surdo, estão as dificuldades que são e serão encontradas no desenrolar dessa história, como principalmente a falta de preparação da escola regular para atender as necessidades do aluno surdo, e a falta de estrutura pedagógica é o ponto principal, pois é direito do aluno gozar de atendimento integral de um interprete da língua de sinais em sala de aula, o que em muitos casos não acontece, fazendo com que o professor tenha que usar de métodos não eficazes para ensinar ao aluno surdo.

A falta de preparo dos funcionários em geral também afeta o desenvolvimento acadêmico do aluno surdo, uma vez que todo o corpo educacional deve saber lidar com a situação desse aluno dentro da escola, fazendo projetos que beneficiem e respeitem a deficiência e sendo canal de aprendizado constante. Mas infelizmente, essa não é a realidade vivida na maioria das escolas inclusivas, onde pode-se presenciar a ausência de professores qualificados para receberem os estudantes em sua sala de aula, ausência do profissional de Libras, falta de projetos de inclusão e/ou de benefícios para o aluno

surdo, assim a deficiência se torna constrangedora para o aluno surdo. “O intérprete é condição de acessibilidade na falta do professor surdo ou do professor ouvinte que seja fluente em Libras. Mas, fazer de conta que um único professor pode falar duas línguas ao mesmo tempo é fingir que o ensino é inclusivo.” (STUMPF, 2008, p. 13).

Com isso vê-se a importância de garantir que o direito ao profissional de Libras seja concedido ao aluno surdo dentro do âmbito da escola regular, Lacerda (2006) chamam a atenção para a perspectiva que o aluno com surdez, muitas vezes, não partilha uma língua com seus colegas e professores, fazendo com que se estabeleça em desiguais condições linguísticas de aprendizado em sala de aula, sem possuir a garantia de acesso aos conhecimentos fornecidos, perspectivas estas em grande parte, não consideradas no aprendizado de práticas inclusivas. Partindo do exposto acima, é importante, para uma melhor compreensão da presente pesquisa, entender o que vem a ser educação inclusiva e especial.

2.1. Educação inclusiva

O acesso à educação para todos é um direito oficial desde 1994 com a Declaração de Salamanca, que visa defender o direito ao ingresso de todos na escola e ter acesso gratuito à rede de ensino quando assim for necessário. Essa declaração só veio para reforçar aquilo que todos já deveriam saber, respeitar e lutar em prol de sua realização, pois a educação é ponto de partida para a formação e desenvolvimento intelectual e social de um cidadão (SANT’ANA, 2005).

Segundo Stumpf (2008), pode-se fundamentar que a inclusão é uma porta para que outros sentimentos sejam aflorados, dado que a acolhida pode gerar o sentimento de proteção, de vontade de cuidar e estar presente na vida e nas atividades daquele que se está sendo acolhido em seu meio. Arrisca-se a dizer ainda que essa fusão entre alunos que apresentam alguma dificuldade especial ao serem matriculados na sala de aula comum não tragam benefícios para ambos, surdos e ouvintes, pois permite observar os princípios de aceitação, generosidade, afetividade e cuidado para com o próximo, além de colocá-los como possíveis defensores da erradicação do preconceito às diferenças físicas.

É necessário entender que em nenhum momento desse processo o deficiente quer colocar de lado sua identidade, ou tentar esquivar-se de sua deficiência, e também

que a inclusão não é uma tentativa falha de fingir que não existe deficiência alguma, e que esses são pessoas diferentes, em um leque de diversidades que o convívio social apresenta.

É por meio da educação que se pode formar verdadeiros cidadãos, consciente do seu papel, ideal é que haja um nível considerável de conhecimento cultural, e que possa desnaturalizar o mundo social que pertence.

Segundo Sant’Ana (2005), a realidade de alunos surdos compartilhando o mesmo local com alunos ouvintes não deve ser encarada como algo novo, que corre constante risco de não dar certo, levando-se em conta que o surdo, na maioria dos casos, já é acostumado a viver com ouvintes, pois surdos, em primeiro caso, são filhos de pais ouvintes, e são acostumados a compartilhar o ambiente desde cedo.

Quadros (2003), afirma que em contrapartida a todos os benefícios que essa relação pode trazer ao aluno surdo, estão as dificuldades que são e serão encontradas no desenrolar dessa história, como principalmente a falta de preparação da escola regular para atender as necessidades do aluno surdo, e a falta de estrutura pedagógica é o ponto principal, pois é direito do aluno gozar de atendimento integral de um interprete da língua de sinais em sala de aula, o que em muitos casos não acontece, fazendo com que o professor tenha que usar de métodos não eficazes para ensinar ao aluno surdo.

Desta maneira, Baptista (2006) afirma que há dificuldade em definir a educação inclusiva por se tratar de um conceito que não cabe em uma única definição. Ele defende essa educação como um conceito multifacetado, ou seja, com várias faces, vários lados, essa pluralidade é devido aos discursos utilizados para justificá-la: um direito, uma nova proposta de educação que relaciona qualidade à educação geral, um modo mais “econômico” de oferecer atendimento educacional às pessoas com necessidades educacionais especiais. Sendo assim, quando se pergunta “o que é educação inclusiva?”, as respostas, que nem sempre são as corretas, são muitas, como: “uma nova moda pedagógica”, “uma proposta que transforma a Educação Especial”, “uma educação para todos”, “uma tentativa de diminuir os mecanismos de exclusão no trabalho educativo”, entre várias outras afirmações. Baptista define a educação inclusiva como um movimento e um paradigma. Movimento, pois podem ser reconhecidas ações que se transformam e que indicam novas transformações. Essas ações unem-se a práticas diferentes, que rompem com verdades estabelecidas e determinam com a quebra de critérios de classificação que resistiram durante décadas. Um paradigma,

porque lança uma perspectiva que tem propostas que produzem uma nova direção ao trabalho educativo e à reflexão em educação.

2.2. Educação especial

As escolas especiais públicas ou privadas são em sua maioria, instituições que oferecem apenas o ensino fundamental. Desse modo, aqueles alunos que pretenderem dar continuidade à escolarização devem ingressar em escolas do ensino regular, e é nesse cenário que ele conhece o contraste entre a escola especial que é centrada em suas necessidades e a escola regular, que se mira mais no atendimento dos alunos considerados comuns (QUADROS, 2003).

Para lidar com o recebimento de alunos especiais nas escolas regulares, essas buscam se adaptar introduzindo salas com recursos especiais, bem como objetos e profissionais de apoio (SANT'ANA, 2005).

É comum ouvir-se dizer que a escola regular não está preparada para receber o aluno especial, e por mais que esse tenha o direito de se matricular nessas instituições, é necessário que se avalie a possibilidade de eficácia nessa mudança. Se constatar que esse aluno não receberá o apoio que necessita na escola regular, então o processo de inclusão não estará completo, pelo contrário, estará comprometendo o processo de ensino aprendido do mesmo (FERREIRA, 1984).

Nesse cenário, a escola especial se torna um sistema educacional autônomo, onde oferece uma gama de recursos, serviços e meios que são oferecidos aos alunos, independentemente da idade ou nível de escolaridade.

Segundo Mazzotta (1993, p. 26),

trata-se de recursos e processos especiais utilizados para atender apropriadamente aos educandos com necessidades educacionais especiais. Cabe destacar que educação especial e excepcionalidade são condições necessariamente mediadas pela educação comum. Em outras palavras, sem a mediação da educação comum não há excepcionalidade nem educação especial. Essa importante distinção nem sempre ocorre ou sequer é percebida na definição de políticas públicas nesta área.

Alguns alunos com deficiência física, sensorial ou mental não estão preparados para ingressarem nessas escolas. Para via de regra, indica-se que esse encaminhamento seja mediado por um assistente social, que seja capaz de avaliar as condições para que esse aluno seja transferido de escola (SASSAKI, 1999).

A mesma situação pode ser comparada com alunos com deficiência que tiveram o ingresso normalmente na escola regular, e mesmo assim não conseguiram alcançar o aproveitamento esperado, e detectado o déficit de aprendizado, foi necessário ser encaminhado para uma escola especial. Promover a inclusão é acima de tudo analisar o que é mais necessário para o aluno, e aquilo que lhe beneficiará mais, seja a curto ou longo prazo. As dificuldades sempre existirão no cenário escolar, pois cada aluno tem uma forma e uma capacidade de se adaptar e de adquirir informações.

A Educação Especial, muitas vezes, é vista como um sistema educacional paralelo à rede regular de ensino, funcionando apenas quando implementado junto às escolas especiais ou nas classes especiais. Portanto, o ensino da Educação Especial, muitas vezes visto como o ensino que é desenvolvido unicamente em escolas ou salas separadas, restringindo o aspecto educacional da Educação Especial para indivíduos com deficiência.

De acordo com Lima e Vieira (2006), aparece então a necessidade de uma escola para todos, independentemente da origem social a qual as pessoas pertenciam. A Educação Especial surge como parte de uma proposta de educação para todos, que denunciava a discriminação e a exclusão social. No entanto na década de 1960, ainda consideravam que a melhor solução seria a de segregação das pessoas com deficiência. Elas não eram atendidas pelo sistema regular de educação, e a educação básica só recebia cerca de 10% a 15% do total dessas crianças, além disso, a criança que conseguia ter acesso a essa educação quase não aprendia, pois os mecanismos utilizados não eram nada satisfatórios, faltava aprimoramento dos profissionais para que esse ensino fosse ensinado de uma forma eficaz.

Ao traçar um percurso das transformações da Educação Especial no século XX, Marchesi (apud LIMA e VIEIRA, 2006) mostrou como os movimentos sociais organizados, traziam consigo uma mudança de foco: se até os anos 1960, o foco estava nos problemas do indivíduo e suas condições, a partir de então, foi sendo direcionado para a necessidade de modificação das próprias instituições sociais e escolares, de forma que elas passassem a atender aos diferentes sujeitos e suas necessidades educativas especiais.

Já na década de 1970, a noção de deficiência passou a ser questionada pelas autoridades educacionais. Nesse contexto, fica evidente a ideia de que todas as crianças, cada uma com suas qualidades, estão em constante processo de aprendizagem. Por decorrência desse processo surge a necessidade, de implantar uma realidade humanista

na educação, estabelecida pelo o entendimento das relações entre igualdade e diversidade (RAIÇA, 2006).

Atualmente, os discursos políticos difundem a ideia de que as políticas públicas educacionais brasileiras já contemplam os desejos da “minoría”, uma vez que abordam uma proposta que respeita as diversidades socioculturais, físicas e sensoriais. A igualdade encontra-se no campo do direito, portanto o respeito à diferença se torna parte que assegura este direito. “A diferença precisa ser compreendida como tradições sociais, como diferença em relação, em diferença como livre-flutuante e deslocada.” (MACLAREN, 2000, p. 82-83). Nesse aspecto, o debate recebe um novo sentido, pois o que se encontra em jogo são os conflitos sociais e a luta pela compreensão da diferença que nem sempre está na procura das conformidades, mas na busca por justiça.

Nesse sentido, a diversidade vem legitimar o discurso do grupo que possui a hegemonia do poder, visto que possui a intenção de acobertar a diferença. “A estrutura normativa que posiciona a diversidade cultural serve, ao mesmo tempo, para conter a diferença cultural; o universalismo que, paradoxalmente, permite a diversidade mascara as normas etnocêntricas” (MACLAREN, 2000, p. 76).

A autora supracitada defende de maneira coerente e contundente que a diferença só é compreendida por meio de uma política de significação. Nesse cenário, operam as agências de significações que, mediante a prática e discursos evasivos, criam significados e alteram sentidos no campo semântico e político. Dessa forma, as práticas de significação que são reflexivas e constitutivas de relações políticas e econômicas atuam descaracterizando a realidade e produzindo novos contornos e conceitos referentes à prática cotidiana. Nesse movimento, a diferença ao ser transformada em diversidade, é despolitizada e destituída do seu lugar, retirando as possibilidades de lutas sociais, conflitos sociais e históricos reais. Essas alterações de significado e de sentidos são, segundo a autora, produzidas em conformidade com a produção e recepção ideológica de signos culturais, assim, são construções históricas e culturais.

Segunda a autora em síntese, permite-se às minorias entrar no jogo, mas não definir as regras do jogo. Os grupos privilegiados ocultam os benefícios oriundos de sua condição de superioridade, uma vez que só permitem a entrada no jogo depois que as normas e regras já foram definidas. Caso haja questionamentos, o problema é do grupo ou pessoa que questiona, pois esta não foi flexível o bastante para se ajustar às normas. Isto porque no campo discursivo se apresenta a questão de forma invertida, demonstrando para a sociedade uma posição distorcida da realidade, em que se projeta,

divulga e, nesse processo, produz e/ou cria-se um imaginário coletivo, em que as lutas sociais desencadeadas pelos grupos minoritários não são legítimas, porque se encontram compromissadas com interesses de um pequeno grupo, ou seja, do grupo organizado que luta por seus interesses. Paralelamente, apresentam-se os interesses do capital político e econômico como os legítimos, pois atuam em favor de “todos”, pautando-se no “ideal de uma humanidade comum, autoconstituída, neutra, universal e não situada na qual todos possam participar com alegria, sem levar em consideração as diferenças de classe, raça, idade, gênero e orientação sexual” (MACLAREN, 2000, p. 77). Com este discurso são transfigurados os papéis. No campo social e político, há uma jogada sofisticada e sutil que inverte as relações, jogando uns contra os outros, sendo que os interesses principais do jogo são mantidos: a exploração e dominação do grupo majoritário sobre os demais (SILVA, 2013).

Assim, a possibilidade de integração se restringia à capacidade de as pessoas com deficiência superar as barreiras físicas, programáticas e de atitudes da sociedade. Neste caso, a normalização é transferida à criança, ou seja, para que as crianças em situação de deficiência pudessem conviver com os demais, em meio normal, que é a classe regular, na qual, por meio desse contato seria uma promoção de igualdade entre eles.

Com a passagem da sociedade da disciplina descrita por Foucault (2008) para a sociedade de desempenho, isto é, onde as coisas precisam acontecer e de forma rápida, pensando somente no presente, sem uma realização de planos para o futuro, há uma naturalização da deficiência, das desigualdades, ou seja, daquilo que era considerado, na modernidade e pós-modernidade, como sujo ou diferente. Nessa era da individualidade, as pessoas se preocupam somente com elas mesmas, com o seu desempenho individual. A preocupação em transformar os diferentes para que eles sejam incluídos na sociedade não faz mais sentido aqui. As alterações são rápidas e o lugar do diferente deve ser aproveitado, sem a necessidade de transformá-lo ou normalizá-lo dentro de outras bases. É nesse contexto que se discute a educação inclusiva; como está sendo feita essa inclusão e qual o resultado para o aluno e para a sociedade.

Em uma era em que as pessoas só estão preocupadas com seus próprios objetivos, discutir sobre inclusão se torna algo totalmente diferenciado. Nessa perspectiva que se compreende a necessidade da proposta de inclusão no ambiente escolar e a reconhecida inevitabilidade de ampliação do acesso à educação àqueles que tradicionalmente têm sido excluídos do sistema de ensino. Desta maneira, a

legitimidade da educação inclusiva é indiscutível, pois ao consideramos que o indivíduo a utilize como um meio de contato com o mundo social, sendo desta forma a educação capaz de integrar o indivíduo socialmente.

Partindo desse pressuposto, estabelecer uma educação inclusiva nas escolas de ensino regular da rede pública de educação se inicia por meio do reconhecimento das diferentes maneiras que este ensino se apresenta. É necessário que pense na particularidade do aluno, evidenciando as suas capacidades e potencialidades, visando “compreender a surdez como diferença significa reconhecer politicamente essa diferença.” (LIMA, 2006, p. 13).

A inclusão no ambiente escolar é um processo sem moldes/regras a serem seguidos. São perceptíveis algumas questões presentes em uma sala de aula, como a não existência de homogeneidade entre os estudantes na forma de aprendizado. Deste modo, a inclusão escolar não procura igualar a todos, mas trabalhar na multiplicidade dos saberes (DIAS, 2003).

Nesta perspectiva, torna-se de extrema relevância à formação de profissionais para a Educação Inclusiva, o que significa a autonomia de conhecimento para agir em distintas circunstâncias escolares, identificando a singularidade de cada indivíduo. Desta maneira, a formação de professores na perspectiva de Educação Inclusiva torna-se imprescindível para que alcance esse modelo educacional. Sendo que, os vazios encontrados na questão da formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva podem contribuir para que o ambiente da escola regular não seja tão inclusivo assim.

2.3. A escolarização da pessoa surda

A linguagem é responsável pela regulação da atividade psíquica humana, pois é ela que permeia a estruturação dos processos cognitivos. Assim, é assumida como constitutiva do sujeito, pois possibilita interações fundamentais para a construção do conhecimento. (Vigotski, 2001).

Nesta perspectiva, a linguagem é adquirida na vida social, por meio dela o indivíduo se estabelece como tal, permeado pelas singularidades humanas. Desta forma, a sociedade utiliza da linguagem como meio principal de comunicação, fazendo que os indivíduos com surdez, tenha esse contato limitado, uma vez que a língua oral é

compreendia pelo canal auditivo, que mostram alterados nas pessoas surdas. A surdez pode ser compreendida com a ausência de habilidade da pessoa “para ouvir tons ambientes, e sons da fala humana, que são complexos” (DIAS, 1995, p. 3).

A surdez é geralmente dividida em dois tipos: primeiro a causada por lesão da cóclea ou do nervo auditivo, que é usualmente classificada como “surdez neural”, e segundo a causada por lesão dos mecanismos de transmissão do som para dentro da cóclea, que é usualmente chamada de “surdez de condução”. Se a cóclea ou o nervo auditivo forem destruídos, a pessoa ficará permanentemente surda. No entanto se a cóclea e o nervo ainda estiverem intactos, mas se o sistema tímpano-ossicular tiver sido destruído ou anquilosado (“congelado” numa posição por fibrose ou calcificação), as ondas sonoras ainda podem ser conduzidas para dentro da cóclea por meio da condução óssea a partir de um gerador de som amplificado ao crânio. (GUYTON e HALL apud MESQUITA, 2012, p. 30-31).

Neste sentido, ao observamos os alunos surdos, as dificuldades encontradas motivadas pelas questões de linguagem são inúmeras. Grande parte dos alunos surdos que frequentam a escola de ensino regular básico encontram-se defasados no que refere a sua escolarização, isto é, conhecimentos e conteúdos específicos.

Em vista disso, é primordial a elaboração de alternativas educacionais que acolham às necessidades dos alunos surdos, beneficiando o aumento eficaz de suas aptidões. A Língua Brasileira de Sinais (Libras) tem sido amplamente difundida pelas comunidades surdas, apresenta-se como uma proposta para uma educação bilíngue. Tendo a língua de sinais como sua primeira língua, a comunidade surda poderá se desenvolver amplamente no que se refere aos aspectos cognitivos e linguísticos, de acordo com a sua capacidade.

No Brasil, como em muitos outros países, a experiência com educação bilíngue ainda se encontram restritas. Um dos motivos para este quadro é, sem dúvida, a resistência de muitos a considerar a língua de sinais como uma língua verdadeira ou aceitar a sua adequação ao trabalho com o surdo. (LACERDA, 1998, p. 79).

Discutir a educação de surdos implica discutir também o tema inclusão escolar, este tema no Brasil, ganha o argumento de uma educação para todos, onde todas as pessoas possuam as mesmas oportunidades de matricular em séries regulares preferencialmente perto da sua moradia, argumentam sobre a necessidade de uma proposta educacional adequando às aptidões dos distintos alunos, assim como oferecer

uma base para os alunos com necessidades educacionais especiais e aos professores, para que obtenham o melhor resultado possível da aprendizagem.

O contexto histórico da educação das pessoas surdas é marcado pela predominância por muito tempo do método oralista, que empunha ao indivíduo surdo a linguagem oral, mediante a práticas e técnicas de oralização. Em um segundo momento, a educação de pessoas surdas foi marcada pelo o método de comunicação total que surge no ano de 1968. Segundo Goldfeld (2001), a comunicação total ainda trabalha na perspectiva da aprendizagem da língua oral pela pessoa surda, contudo posiciona favorável o emprego de recursos visuais com o intuito de promover uma melhor comunicação.

Já nos anos 1980, a proposta de educação bilíngue para os surdos ganha força. proposta bilíngue defendia que a língua de sinais seja a sua principal língua e natural, sendo a primeira língua para o surdo, desta maneira a língua oral seria a sua segunda língua. Tem-se caracterizado como um grande embate a transformação da escola de ensino regular atualmente, entretanto é necessária a adaptação para que seja no sentido literal da palavra uma escola para todos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB, n. 9394/1996) normatiza que os sistemas de ensino precisarão garantir, sobretudo, professores especializados ou devidamente capacitados, que possam atuar na educação de alunos com necessidade educacionais especiais nas salas de aula.

Nesta perspectiva, o aluno surdo tem o seu direito assegurado de se matricular no sistema regular de ensino, mas, muitas vezes, deparamos que os professores da rede regular de ensino não possuem o preparo necessário que os atenda. (SILVA, 2003)

Diversas escolas intituladas inclusivas da rede regular de ensino incluem os alunos com surdez por mediação de um intérprete. Os intérpretes traduzem o conteúdo que está sendo ministrado para a língua de sinais, deste modo, o professor ministra o conteúdo da aula normalmente para os alunos ouvintes e aguarda que o intérprete traduza para que assim os alunos sejam inseridos no conteúdo ministrado.

Segundo Rijo (2009), para o aluno surdo é primordial a figura de um intérprete de Libras para intermediar a comunicação entre alunos, colegas e professores. Entretanto, não é só a presença do intérprete que torna o aluno incluído. Para que esta inclusão seja realizada de forma eficaz, é necessária a criação de um ambiente adequado a este aprendizado, em que, o aluno surdo seja capaz de desenvolver suas potencialidades. Nesta perspectiva, se torna fundamental que o sistema de educação

forneça para as escolas os meios necessários para que este processo ocorra, tendo metodologias adequadas que atenda de maneira eficaz toda modalidade de ensino.

Atualmente tem ocorrido de acordo com Silva (apud RIJO, 2009) que a integração escolar que possui como finalidade inserir o aluno com necessidades educacionais especiais no ensino regular, não tem sido eficaz, as escolas continuam organizadas da mesma maneira, sendo que o aluno que foi integrado que precisará adaptar-se a ela. Assim para um sistema educacional inclusivo, é a escola que se adequa para atender a singularidade de cada indivíduo. Nesta perspectiva, a escola de ensino regular não cumpre o seu papel de ser inclusiva, muitos dos profissionais pertencente a esse espaço não leva em consideração as pessoas surdas, uma vez que grande parte dos professores da sala regular não possui o preparo necessário para atender o estudante surdo, a metodologia de ensino desses professores são pautadas na língua oral, o que resulta o desinteresse e a exclusão do estudante.

Desse modo, a despeito do debate quanto à inclusão escolar assim como a garantia legal, muito tem que ser construído em termos de políticas educacionais, para que o processo de inclusão escolar do estudante surdo seja promovido. Grande parte dos professores não possui uma formação continuada direcionada para educação de surdos. Além disso, Skliar (1999) ao tratar da formação do professor, ressalta a dimensão política dessa formação. Para o autor, a política abrange uma relação de poder e conhecimento que deve estar contemplada, não só na proposta pedagógica, contudo deve perpassar dela.

Na formação do professor para educação de Surdos, em relação à escola inclusiva, ele considera relevante, em primeiro lugar, os significados políticos que circulam sobre a surdez e os Surdos presentes nas escolas. Considera, também, a “questão da língua de sinais”, as identidades, a comunidade, a cultura e o acesso dos Surdos às segundas línguas. (SKLIAR, 1999, p. 162).

Outra lacuna na formação docente em relação à educação de surdos, refere-se ao domínio da Libras. O decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), traz várias ações a serem implementadas na formação continuada dos professores.

Art. 15. Para complementar o currículo da base nacional comum, o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos Surdos, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental, como:

I- Atividade ou complementação curricular específica na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; e

II- Áreas de conhecimento, como disciplinas curriculares, nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior.

Art. 16. A modalidade oral da Língua Portuguesa, na educação básica, deve ser ofertada aos alunos Surdos ou com deficiência auditiva, preferencialmente em turno distinto ao da escolarização, por meio de ações integradas entre as áreas da saúde e da educação, resguardado o direito de opção da família ou do próprio aluno por essa modalidade. (Brasil, 2005, p. 3)

Nessa perspectiva das diretrizes legais, é possível identificar que diversas escolas públicas brasileira encontram obstáculos que não permitem a execução do referido decreto, ponderando que muitos dos profissionais ali existentes não possuem formação bilíngue. Assim sendo a formação docente, ligada a outros fatores influenciam diretamente na prática pedagógica na educação de pessoas surdas nas escolas públicas de ensino.

Na concepção inclusiva, as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, por meio da Resolução n. 4 CNE/CEB/2009 define, no artigo 1º, que cabe aos “sistemas de ensino 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 [...]”.

A oferta do AEE deve ser disponibilizada para o estudante matriculado que apresente alguma deficiência. O profissional pode ser um professor de apoio que auxilia na execução das atividades, um profissional para o atendimento educacional especializado, um tradutor e intérprete de Libras dentre outros profissionais.

O fornecimento do atendimento especializado é essencial para a concretização da proposta de educação bilíngue constituída no Decreto n. 5626/2005, que regulamenta Lei n. 10.436/2002, construído pelo Ministério da Educação. O decreto estabelece a educação bilíngue para estudantes com surdez, sendo o ensino ministrado pelo uso da Língua Portuguesa e da Língua de Sinais. A organização da educação bilíngue está prevista no Decreto n. 5626/2005, no seu Art. 22, incisos I e II:

II - Escolas bilíngues ou escolas comuns do ensino regular, abertas aos alunos Surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento cientes da singularidade linguística dos alunos Surdos, bem como com a presença de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa.

Sendo assim destaca da vez mais a importância de uma educação que ofereça o recurso do ensino bilíngue ao tratar da educação dos estudantes surdos, pois por meio da educação bilíngue é possível proporcionar mecanismos que auxiliem na aprendizagem do estudante no cotidiano da sala de aula assim como em todo aspecto da sua vida social.

3- A obrigatoriedade da disciplina de Sociologia no Ensino Médio

É sabido de todos aqueles que estudam Sociologia que a sua criação, enquanto ciência que estuda a sociedade, se deu devido às mudanças sociais a partir do século XVIII oriundas principalmente da Primeira Revolução Industrial (1760 a 1860) e da Revolução Francesa (5 de maio de 1789 a 9 de novembro de 1799). Nessa época que compreendeu essas revoluções, a sociedade passou por grandes transformações, sendo Augusto Comte (1798 - 1857), em meados do século XIX, o teórico que refletiu sobre uma ciência voltada ao estudo da sociedade. Entretanto, foi com Émile Durkheim (1858-1917) que a Sociologia se institucionalizou como uma disciplina em Bordéus na França no ano de 1887 quando o mesmo passou a ministrá-la. Desta forma, essa foi a primeira inserção da disciplina Sociologia no Ensino Superior. Em linhas gerais, a Sociologia bem como as Ciências Sociais desenvolveram-se como ciência ao longo dos séculos XIX e XX com diversos pesquisadores delineando seus conteúdos e linhas metodológicas.

Segundo Sousa (2012, p. 21),

A sociologia, constitutiva das ciências sociais, outorga-se esta missão: tornar funcional o mundo das ideias, explicar como funcionam as leis, não para dominá-las e desconstruí-las, mas para obedecê-las, é próprio de um período que necessitava de respostas aos desequilíbrios sociais, fonte de perturbações na economia, e hoje, mais ameaçadoramente, no meio ambiente.

Desta maneira, segundo o autor, possivelmente esse tenha sido o motivo para que a Sociologia crítica apareça inicialmente não das Universidades, mas das ruas, dos questionamentos das massas. Para ser formativa a Sociologia, precisa ser então crítica de si mesma, não naturalizando as relações sociais.

No Brasil, segundo Caridá (2012), a Sociologia enquanto disciplina no Ensino Superior deve buscar uma maior aproximação entre o ambiente escolar e o ambiente acadêmico, articulando o conhecimento difundido nestes dois campos, que para ela seria pensar a Sociologia da Sociologia. A intenção é que quanto mais interligados esses ambientes de conhecimentos estejam, melhor será o resultado do ensino ofertado, possibilitando um maior aprofundamento de questões que permeiam o ambiente escolar. A Sociologia pensada para a Educação Básica recebe outros objetivos, se comparada àqueles da Educação Superior. Para Fernandes (1966), o ensino da Sociologia na escola secundária seria o modo mais eficaz de divulgação dos conhecimentos sociológicos

sendo que a sua difusão teria relevância para o desenvolvimento da própria ciência sociológica.

A disciplina de Sociologia esteve à margem dos currículos do Ensino Médio em grande parte do século XX, agravando sua exclusão entre os anos de 1964 e 1985 em que o Brasil passou pelo regime da ditadura militar, sendo a mesma substituída pelas disciplinas com Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e Educação Moral e Cívica (EMC) (NEVES, 2015).

Segundo Fireman (2013), o conteúdo de Sociologia ao longo da história é marcado por períodos de obrigatoriedade e não obrigatoriedade na grade curricular do Ensino Médio, em períodos mais recentes tais como: em 1961, com a primeira LDB (Lei n. 4.024/61), a disciplina aparece como facultativa nos currículos. No ano de 1971, com a segunda LDB (Lei n. 5.692/71), ainda representa um caráter eletivo mais voltado para o ensino profissionalizante. Em 1982, a Lei n. 7.044/82 encerra o ensino profissionalizante. Passado esse momento, só no ano de 1996, com a criação da nova LDB (Lei n. 9.394/96), no Artigo 36, § 1º. Inciso III, a Sociologia assume seu caráter como conhecimento fundamental ao exercício da cidadania, ao referir o valor político da cidadania, a característica que abrange a sua prática social contemporânea teve um peso efetivo na sustentação da sua obrigatoriedade. No ano de 2001, o então Presidente Fernando Henrique Cardoso veta a obrigatoriedade da Sociologia como disciplina no Ensino Médio. Somente em 2008 que o governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva faz à sanção para o retorno da Sociologia como disciplina obrigatória nas escolas brasileiras de Educação Básica.

Publicada no dia 3 de junho de 2008 no *Diário Oficial da União na Seção 1*, atos do poder legislativo, que altera o Art. 36 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos de Ensino Médio. (MATTOS 2015, p. 210)

As Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias (OCNs, 2006), é documento com abrangência nacional que norteia o ensino de Sociologia. Ele surge com a função de direcionar o docente de Sociologia caminhos metodológicos que possibilitem alcançar os objetivos sugeridos na LDB e nos documentos estaduais sobre o conteúdo curricular da disciplina no Ensino Médio. O

intuito é promover a abordagem sociológica por meio de temas, conceitos e teorias, não restringindo quais conteúdos devem ser ensinados especificamente (CARIDÁ, 2012).

Fica a cargo dos estados da federação pensar suas próprias diretrizes e propostas pedagógicas. Quatorze dos estados brasileiros contam atualmente com uma proposta de conteúdos programática. Pode-se dizer que o Sul e Sudeste estão contemplados, todos seus Estados já refletiram sobre o que ensinar. No Centro-Oeste falta iniciativa do Mato Grosso do Sul, apenas os Estados de Goiás, Mato Grosso e Distrito Federal, contam com propostas curriculares. Nas regiões Nordeste e Norte apenas quatro estados elaboraram propostas neste sentido, são eles: Sergipe e Ceará, Acre e Tocantins (CARIDÁ, 2012, p, 38).

O estado de Minas Gerais a proposta curricular de Sociologia é respaldada pelo Conteúdo Básico Comum (CBC)² do Ensino Médio, no qual direciona por eixos temáticos os conteúdos a serem lecionados. O CBC de Minas Gerais é um documento do início dos anos 2000 com uma proposta curricular para o estado.

Eixo Temático 1: A Sociologia como disciplina científica autônoma: Conhecendo nosso mundo social.

Eixo Temático 2: Análise sociológica do mundo moderno: a sociedade em que vivemos.

Eixo Temático 3: A abordagem sociológica de questões sociais no Brasil contemporâneo.

Em Minas Gerais, estabelece-se a carga horária destinada a cada conteúdo, a carga horária semanal de Sociologia é de uma aula por semana com duração de 50 minutos, sendo cerca de 40 aulas anuais nos 200 dias letivos. A Sociologia como é uma área de conhecimento no conteúdo básico a partir do 1º ano do Ensino Médio se estendendo até o 3º ano do Ensino Médio.

Diante disso e com o intuito de promover uma melhora na qualidade da educação nacional, o Ministério da Educação (MEC) propõe a criação dos Planos Nacionais de Educação (PNE - Lei n. 10.172/2001 e Lei n. 13.005/2014) que têm como principal objetivo a elaboração de diretrizes, metas e estratégias, com o intuito de garantir o acesso à educação para todos com qualidade, reduzindo as desigualdades valorizando a individualidade, assim como promover o reconhecimento dos profissionais da educação. Portanto, diante dos Planos Nacionais de Educação houve a

² Proposta curricular Sociologia no Ensino Médio do estado de Minas Gerais. Disponível em: <<https://www.escolavirginioperillo.com.br/wp-content/uploads/2016/03/CBC-Ensino-M%C3%A9dio-SOCIOLOGIA.pdf>>. Acesso: 30. jun. 2019.

perspectiva de criação de uma base única para todo o país, ideia essa já bastante antiga nos debates sobre currículo no Brasil.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem o intuito de indicar e demonstrar as habilidades e competências que cada indivíduo adquirirá ao longo da Educação Básica. Além das competências gerais que são apresentadas, a BNCC determinaria competências específicas para cada área dos conhecimentos, que tem o intuito guiarem a construção dos itinerários formativos relativos a essas áreas. Os conteúdos ligados a BNCC comporiam cerca de 60% do currículo básico, a construção dos outros 40% que seriam dos conteúdos específicos e regionalizados ligados a cada realidade escolar.

Diante desse plano, ficou delimitado que na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas - composta por Filosofia, Geografia, História e Sociologia, há o desafio de levar o estudante, enquanto cidadão, a compreender e reconhecer as diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos, suas competências e habilidades específicas para o Ensino Médio. As competências específicas dadas pela BNCC em sua terceira versão aprovada em dezembro de 2018, destacam as principais habilidades ligadas aos ideais desenvolvidos pelos conteúdos da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas sendo citadas algumas a seguir:

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. Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, 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. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.

6. Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BNCC, 2018, p. 570).

A BNCC quanto formalização do currículo apresenta uma problemática que tem que ser considerada, ao reconhecer apenas o conteúdo de Matemática e Língua Portuguesa como disciplinas curriculares obrigatórias e estabelecendo os demais conteúdos do atual currículo do Ensino Médio em componentes e temas transversais por grandes áreas do conhecimento quebra com as tradicionais disciplinas da Educação Básica sendo isso um retrocesso, visto que o debate já estabelecido é da importância de cada disciplina. Isso pode acarretar um enorme prejuízo na perspectiva da formação pessoal e acadêmica para os estudantes, para a identidade de cada ciência dentro da Educação Básica e para a respectiva de formação dentro das licenciaturas no Ensino Superior que se encontram divididos também pelas ciências básicas (Biologia, História, Geografia, Ciências Sociais, Filosofia, Química, Física dentre outras). Nesta nova forma de organização curricular, ao não haver a obrigatoriedade desde conteúdos, não há mais a certeza de que as ciências básicas e os conhecimentos necessários para promover a desnaturalização dos estudantes sejam ensinados nos ambientes escolares. A escola muitas vezes é o único espaço democrático que toda a população possui para ter acesso à informação, conhecimento e cultura.

A Medida Provisória (MP) n. 746³, de 22 de setembro de 2016 trouxe uma proposta de reformulação do Ensino Médio. Esta MP possibilita alterações na estrutura do Ensino Médio, sendo a última etapa da Educação Básica, mediante a criação da política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral. A MP 746 foi transformada em Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, desta forma altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de

³ Disponível em: <<https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>>. Acesso em: 30 jun. 2019.

28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui desta forma a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Essa lei que reconfigura o Ensino Médio no Brasil norteia a BNCC em suas competências e habilidades.

Torna-se relevante ressaltar a importância da Sociologia consolidada quanto conteúdo obrigatório e não transversal como proposta pela BNCC, a obrigatoriedade leva em consideração também a ascensão dos profissionais licenciados em Ciências Sociais, como afirma Fireman (2013). Os profissionais da área lutaram pela efetivação da consolidação da disciplina, importante ferramenta de conhecimento do mundo para os estudantes do Ensino Médio e também de emprego, designados anteriormente a profissionais de outras áreas de conhecimento que não licenciados em Ciências Sociais. O autor afirma que a melhoria da qualidade das propostas para o ensino de Sociologia no Ensino Médio caminha junto com as melhorias consideráveis para a profissão de docente formados e licenciados em Sociologia, promovendo espaços físicos adequados da realidade escolar, e da importância efetiva da disciplina na matriz curricular, enfim, de mudanças estruturais nessa relação que envolve a dinâmica de ensino e aprendizagem.

A alteração que propomos na Lei n. 6.888, de 1980, visa a atribuir competência exclusiva ao sociólogo na atividade de docência da Sociologia, de modo a evitar que profissionais de outras áreas, sem a devida formação na matéria, assumam cátedras que por lógica e merecimento devem pertencer apenas ao profissional da Sociologia. Nosso intuito, com essa alteração, é o de assegurar a qualidade das disciplinas de Sociologia ministradas nas escolas de ensino médio e nas instituições de ensino superior. Entendemos que, por possuir uma formação mínima de quatro anos especificamente dedicados às Ciências Sociais, o professor mais adequado para o ensino da Sociologia não pode ser outro senão o próprio sociólogo. (Projeto de Lei n. 4.781, de 2009).

Nessa perspectiva é possível ressaltar a importância da disciplina de Sociologia e a importância dela ser compartilhada com qualidade e excelência para todos os indivíduos. A Sociologia é de extrema relevância no processo educacional da vida do estudante, pois a Sociologia possibilitaria o indivíduo a pensar criticamente e se conscientizar, sendo capaz de produzir um conhecimento que auxilia enquanto ser social compreender o seu papel na sociedade, possibilitando relações sociais mais tolerantes e aceitação da diversidade.

O papel da Sociologia no Ensino Médio como afirma Fireman (2013), tem a função de promover a desnaturalização das vivências que são socialmente construídos, segundo o autor o estranhamento da realidade social deve ser algo a ser perseguido. Nessa perspectiva, Lourenço (2008) afirma que uma das motivações da Sociologia no Ensino Médio é provocar o estranhamento partindo para a desmistificação do real em confronto com a realidade social, política, econômica e cultural que o estudante está inserido. Nessa perspectiva, o estudante ao poder realizar a desnaturalização da realidade que vivencia, poderá adquirir um olhar crítico perante a existência, possibilitando entender o duplo papel da Sociologia quanto ciência, a de desnaturalização e estranhamento dos fenômenos sociais. Deste modo, podemos concluir que o ensino de Sociologia no Ensino Médio é importante para possibilitar no estudante um conhecimento que seja capaz de gerar uma desnaturalização da realidade social mediante a tomada de conhecimento da realidade que o cerca, fazendo com que ele seja capaz de estranhar formas e conceitos naturalizados do mundo social.

Fireman (2013, p. 51) ainda afirma que a principal ferramenta utilizada para obter o conhecimento da realidade social é a “aquisição da linguagem especial fornecida pela própria Sociologia”, é possível que a linguagem seja um mecanismo pelo qual o estudante terá acesso a desnaturalização do meio social no qual está inserido, mas a questão pertinente de ressaltar é como tornar viável uma linguagem tão complexa que apresenta conceitos abstratos, na qual pode ser induzido à confusão com o conhecimento do senso comum? Estes questionamentos se agravam muito mais na medida em que transpomos o conhecimento sociológico para estudantes surdos utilizando a Libras, que em grande parte dos conceitos e temas não possui sinal específico referente ao conceito sociológico que está sendo abordado.

Para os docentes o desafio de aprender uma nova língua se constitui pela diferença da estrutura tradicional das línguas orais-auditivas, já que a Libras é de natureza visual-espacial. Isso ocasiona a falta de comunicação professor-aluno essencial para a aprendizagem, consequentemente contribuindo para possíveis fracassos escolares e a “exclusão” dos alunos surdos do cenário educacional. Mesmo com o decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a inclusão da Libras como disciplina nos cursos de Licenciatura, é ensinado o uso geral da língua, não possibilitando uma formação específica para o ensino de Sociologia, ou qualquer outra ciência específica.

Essa lógica excludente do sistema educacional brasileiro resguarda relações análogas ao sistema estabelecido por Bourdieu e Passeron (2008) entre o sistema de ensino e a estrutura das relações entre as classes no clássico livro “A reprodução”. Existe uma lógica de reprodução que se constata ao longo de um sistema educacional que estabelece mecanismos de seleção e exclusão por meio da comprovação de características linguísticas e intelectuais adquiridos em diferentes níveis escolares advindos das relações de classe e capital cultural. Assim, os indivíduos que conseguem se apropriar de um código de linguagem específico cada vez mais “erudito” eles conseguem ascender a uma determinada função social. Sendo que a “minoría” linguística, que não se enquadra nos padrões estabelecidos pela “maioría”, é excluída do sistema educacional proposto.

3.1. A educação especial na perspectiva inclusiva: um olhar sociológico

A educação, estudada de maneira ampla por diferentes teóricos e diversas ciências, admite cada vez mais, na contemporaneidade, a sua função socializadora. Este papel socializador da educação vem sendo abordada por autores como Michel Foucault e Zygmunt Bauman. Esses autores priorizados reconhecem na educação sua função de reconstrução social, na qual seriam transmitidos as normas e costumes da sociedade que em conjunto forma o ser social. Tal função é essencial para que o indivíduo seja um membro da sociedade que está.

Foucault (1987) no livro *Vigiar e Punir* estabelece uma análise sobre o histórico da utilização do poder e dos instrumentos usados pelas instituições sociais, como escola, presídios, hospitais com o intuito de adestrar os corpos para se adequar a vida em sociedade.

O poder disciplinar é, com efeito, um poder que em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior adestrar; ou sem dúvida, adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-la; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo. (FOUCAULT, 1987, p. 143)

Esse modelo de vigilância foi implementado em várias instituições totais como prisões, escolas, fábricas. Foucault (1987) reconhece no modelo arquitetônico do panóptico um aparelho de controle muito eficiente na busca do controle e disciplina, na

perspectiva do olho que tudo vê, no contraste de sombra e luz, o indivíduo não sabe em qual momento terá alguém vigiando. Desta maneira, a disciplina é internalizada, são “redes invisíveis que se formam no âmbito social naturalizando e adestrando o comportamento do indivíduo” (FOUCAULT, 1987, p. 146).

O poder disciplinar desempenha um controle sobre o corpo físico, social e político, na medida em que age produzindo uma verdade, na qual permite-se às minorias⁴ entrar no jogo, isto é, obedecer o padrão social que é imposto, mas não definir as regras do jogo. Os grupos privilegiados ocultam os benefícios oriundos de sua condição de superioridade, uma vez que só permitem a entrada no jogo depois que as normas e regras já foram definidas. Atualmente, o modelo da educação inclusiva tornou-se uma verdade que produz e, ao mesmo tempo, é produzida nos movimentos nacionais e internacionais pelos documentos legais. Contudo, não alcança o objetivo de proporcionar conhecimento e inclusão aos surdos.

Na prática cotidiana, pode-se perceber a ação do poder disciplinar controlando todo o corpo físico, porque domestica a postura física e os comportamentos necessários para a vida em sociedade. Deste modo é perceptível que “o poder é um mecanismo de sujeição – dirige os gestos, sujeitam os corpos através de processos contínuos e ininterruptos, que vão aos poucos regendo os comportamentos [...]” (FOUCAULT, 1999, p. 33). Este modo de controle e domesticação do corpo está presente na vivência das instituições educacionais que, por meio do controle disciplinar, vão moldando as ações e movimento do corpo físico.

O processo educacional ainda vigente na atualidade, e sempre atuou, por meio do disciplinamento dos corpos e mentes, tal qual Foucault (1987) apresenta. Esse processo o que provoca a moldagem e o ajustamento das pessoas para atender ao modelo moderno de sociedade em que a homogeneidade é considerada a máxima. Para tanto, a domesticação e o controle disciplinar foram muito utilizados e eficientes, no processo inclusão de pessoas surdas na sociedade por meio da escola, sendo que os alunos pertencentes a esses sistemas têm que moldar as normas pré-estabelecidas, que na sua grande maioria segue um padrão de ensino que não atende às necessidades dos sujeitos com deficiência. Desta maneira a inclusão se torna um processo de disciplinarização dos excluídos, portanto, processo de controle social e manutenção da ordem na desigualdade social (FOUCAULT, 1987).

⁴ Aqui se entende por minorias os grupos que sofrem opressão e exclusão econômica, étnica, política e social.

Bauman (1998) utiliza de metáforas para escrever, e no início do seu livro *O mal-estar da pós-modernidade*, ele utiliza a metáfora entre pureza e sujeira, como sentido de reflexão, analisando o controle moderno e o controle pós-moderno. Para ele, a modernidade busca compulsivamente pela limpeza, beleza e ordem. Entende por beleza tudo aquilo que dá o prazer da harmonia e perfeição da forma, e a pureza e a ordem são ganhos que não devem ser desprezados, e caso o sejam, vão provocar indignação, resistência e lamentação. Entretanto, elas não podem ser obtidas sem o pagamento de um alto preço.

Bauman (1998, p. 15) afirma que “sempre houve uma necessidade de ‘limpeza’ na sociedade moderna”. Nos primeiros anos da Idade Moderna eram tirados, eliminados aqueles indivíduos impuros que não se encaixavam, que poluíam, que estavam fora do lugar, as pessoas com deficiências eram marginalizadas pela sociedade, passam por um processo de exclusão na qual eram retiradas do convívio da sociedade, por não pertencerem ao padrão que era tido como “normal” na sociedade. Foucault (1987) apresenta relação semelhante de exclusão pela sociedade dos loucos, ou mesmo Klaus Dörner para aqueles que não se “ajustavam”.

Nessa perspectiva, as coisas que são sujas num contexto podem tornar-se puras exatamente por serem colocadas num outro lugar. Entretanto, há coisas para qual o “lugar certo” não foi reservado em qualquer pedaço da ordem preparada pelo homem, elas ficam “fora do lugar” em toda a parte, isto é, em todos os lugares para os quais o modelo da pureza tem sido destinado (DOUGLAS, 2012, p. 32). Essas “coisas” devem ser eliminadas, não há lugar para elas no mundo dos que procuram a pureza.

A educação inclusiva é um evento considerado atual na sociedade, uma vez que há alguns anos atrás não se viam ações do Estado e, principalmente, dos profissionais envolvidos, que defendessem a prática da inclusão de pessoas com dificuldades de aprendizagem ou com alguma deficiência nas instituições de aprendizagem comuns, as pessoas com deficiência eram muitas vezes banidas dos ambientes educacionais.

De acordo com Jannuzzi (2004, p. 56) no início do século XX, apesar dos avanços sociais e científicos, pessoas deficientes eram ainda vistas como perigosas à sociedade, pois eram considerados anormais “todos que ameaçavam a segurança da burguesia estabelecida no poder”.

Apesar da Constituição Federal de 1988, ainda era difícil tratar da inclusão dos indivíduos na educação juntamente com os indivíduos considerados “normais”. Outra

característica observada nesse contexto histórico é que as limitações de aprendizagem eram dadas apenas para aqueles com deficiências aparentemente visíveis, ou seja, os deficientes físicos. Nesse contexto, os demais déficits não eram tratados como deveriam e os indivíduos com outras deficiências ou especialidades estavam inseridos normalmente na educação regular.

Segundo Jannuzzi (2004), os indivíduos eram rotulados como anormais tanto criminosos e tarados quanto surdos-mudos, cegos congênitos e deficientes físicos, já que o conceito de deficiência era formulado a partir de um ideal de normalidade correspondente às contingências e expectativas de determinado momento social. Ou seja, aquele indivíduo que visualmente não fosse considerado “normal”, ou diferente da maioria, era tachado como perigoso para o convívio em sociedade, logo era deixado de fora da convivência escolar.

Mary Douglas (2012) afirma que a sujeira é basicamente a desordem. Não existe uma sujeira absoluta, ela existe dependendo do olhar do observador. Esse interesse pela pureza e a obsessão da luta contra a sujeira, são características universais dos seres humanos. Desta forma, os modelos de pureza são padrões estabelecidos por uma maioria, entretanto, cada cultura possui certo modelo de pureza e certo padrão ideal a ser mantido puro e intacto às diferenças (BAUMAN, 1998).

Foi a partir de 1948, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que as pessoas com algum tipo de deficiência passaram a ter direitos, deveres e participação social. Nesse contexto, começaram a surgir na sociedade algumas ações com a finalidade de incluir na Educação Regular, indivíduos que tenham alguma dificuldade que retarde a aprendizagem, entretanto, esse foi um processo lento.

Dessa forma, a Educação Inclusiva é aquela que tem a capacidade de acolher um indivíduo com capacidades limitadas de aprendizagem e dar a ele as mesmas condições dos demais alunos (BRASIL, 2004, p. 7).

O adjetivo inclusivo é usado quando se busca qualidade para todas as pessoas com ou sem deficiência. O termo inclusão já traz implícito a ideia de exclusão, pois só é possível incluir alguém que já foi excluído. A inclusão está respaldada na dialética inclusão/exclusão, com a luta das minorias na defesa dos seus direitos. (MORENO, 2009, p. 1).

O cuidado com a ordem significou a entrada em um outro momento histórico. Essa grave mudança no *status* da ordem calhou com a chegada da era moderna. Sendo

assim, pode-se definir modernidade como sendo a época, ou o estilo de vida, em que a colocação em ordem depende do desmantelamento da ordem tradicional, herdada e recebida; em que “ser” significa um novo começo permanente. “Cada ordem possui sua própria desordem e cada pureza possui sua própria sujeira que precisa ser varrida” (BAUMAN, 1998, p. 18).

Na modernidade havia um exercício de controle que buscava uma ordem limpa, uma ordem idêntica. Segundo Bauman (1998), um exercício que podemos perceber na modernidade é um exercício disciplinador, isto é, a ideia de que era preciso, para assumir o controle, adestrar e disciplinar os indivíduos, ou eliminá-los.

Entretanto, essa transição para a sociedade disciplinar não acontece do nada, ela é fruto de um processo contínuo e sutil, que vai sendo injetados na sociedade por intermédio das instituições sociais como escolas, hospitais, fábricas e organizações militares. Os instrumentos para implementação do poder disciplinar são a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e o exame. Foucault (1987) os denomina como recursos para o bom adestramento.

A sociedade disciplinar possui como principais características o tempo, o espaço, o saber, a vigilância constante, sendo que, a partir desta vigilância constante surge um saber. Sendo o saber a experiência adquirida ao longo da vivência em sociedade, pois o saber ainda se apresenta como uma condição de poder.

Bauman (1998, p. 27) afirma que “todas as sociedades produzem estranhos. Mas cada espécie de sociedade produz sua própria espécie de estranhos e os produz a sua própria maneira, inimitável”. O medo dos estranhos impregnou a totalidade da vida moderna. Fazer alguma coisa em torno do estranho passa a ser o verdadeiro centro das preocupações com a organização. Os estranhos já não são rotina e, sendo assim, os meios rotineiros de conservar as coisas puras não são suficientes. “O indivíduo que não se adéqua ao momento é um estranho” (BAUMAN, 1998, p. 21).

O contexto histórico da inclusão escolar retrata bem esse processo de exclusão sofrido por indivíduos com algum empecilho de ser educado, não apenas no que se refere a deficiências, mas também nas massas populares que nos séculos passados eram excluídos da vida escolar. Debater sobre as dificuldades encontradas pelos pedagogos ao tratar da educação inclusiva nos parâmetros da educação regular não é fácil. Nem todas as pessoas, principalmente aquelas que não são da área da educação sabem das dificuldades, dos métodos a serem empregados e, não obstante, a quem se refere à inclusão.

Nesse contexto, para que a Educação Inclusiva seja realizada de forma prazerosa, correta e com êxito é preciso que haja uma integração de todos os envolvidos do processo, tanto pessoas quanto ambientes e recursos.

Segundo Mantoan (2006, p. 18), nesse contexto, integração:

Refere-se mais especificamente à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, mas seu emprego dá-se também para designar alunos agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiência, ou mesmo em classes especiais, grupos de lazer ou residências para deficientes.

Foi exatamente isso que aconteceu durante anos na sociedade, indivíduos com deficiências ou dificuldades de aprendizado foram integrados à Educação Regular, entretanto eram tratados de maneira diferenciada, fato que não foi suficientemente eficaz para fazer valer o direito a educação de qualidade.

Para Sasaki (2006, p. 33), a integração “constitui um esforço unilateral tão somente da pessoa com deficiência e seus aliados (a família, a instituição especializada e algumas pessoas da comunidade que abracem a causa da inserção social), sendo que estes tentam torná-la mais aceitável no seio da sociedade”.

Dessa forma, a integração apenas acontecerá se todas as partes se propuserem a contribuir para o objetivo final. Professores, participantes da Educação Regular e participantes da Educação Inclusiva devem estar dispostos a se doarem para o benefício comum.

Entretanto, a integração deve ser acompanhada de perto por profissionais especializados na questão, uma vez que a instituição não deve abrir mão do cotidiano e regras que já estão em vigor, quanto o aluno que necessita ser incluído necessita se adaptar à realidade a qual será inserido.

Com a instauração do modelo disciplinar apresentado por Foucault (1987), inicia o adestramento do sujeito, há um controle cada vez maior para que o indivíduo se comporte cada vez menos de forma desviante e, cada vez mais, responda às expectativas daqueles que detém o poder. Ou seja, não se expulsa o desviante do convívio geral, mas traz ele para mais perto do controle, para que ele possa ser modificado.

Refletindo sobre a educação, sobretudo, a educação inclusiva, compreende-se a escola como uma instituição que retira os indivíduos do convívio familiar, interna-os

durante um período de tempo para moldar suas condutas e disciplinar o seu comportamento. Partindo disto, o ser humano é visto como um objeto, algo que é capaz de ser moldado e modificado, ou seja, adestrado, com normas e punições, para que todos exerçam suas tarefas como bons cidadãos evitando “infringir as normas estabelecidas pelo poder, formando sujeitos cada vez mais submissos” (CACIANO e SILVA, 2012, p. 100).

Seguindo esta linha de pensamento, Foucault (1987) analisa todo o processo escolar, pois a escola é um aparelho para aprender, sendo que o aluno, o nível e a série devem ser combinados adequadamente. A técnica alfabetizadora das escolas também é citada pelo autor, o estudo das letras, sílabas, palavras, tudo sendo repetido ao longo de dias, meses, anos que podem ser cobradas tanto para aprovação dos alunos, quanto para reprovar, castigar ou premiar. Tudo o que foge da norma deve ser corrigido e punido. “Cria-se um tipo de saber que permite rotular os alunos como: problemático, indisciplinado, ou então um saber que o qualifica e o valoriza” (CACIANO e SILVA, 2012, p. 100-101).

Um dos pontos centrais do estudo de Foucault (1987) é o sujeito, que é definido como algo socialmente construído. De acordo com algumas linhas teóricas da pedagogia, este mesmo sujeito é algo previamente estabelecido, ou seja, “todo ser já nasce sujeito e precisa ser moldado, contudo, [...] a educação pode transformar o indivíduo” (CACIANO e SILVA, 2012, p. 102).

A partir de Foucault (2008a) na obra *Segurança, território, população* aulas ministradas no Collège de France, nos anos de 1977 e 1978, é possível utilizar a sua teoria para pensar a educação inclusiva pelo viés da governamentalidade, em uma estratégia biopolítica. Na obra supracitada, Foucault volta sua análise a emergência da população e com suas formas de regulação, ampliando a compreensão da biopolítica, colocando-a em uma dimensão das “artes de governar” (GADELHA, 2009). Na aula de 11 de janeiro de 1978, Foucault (2008a) demonstra a seguinte preocupação.

Passamos de uma arte de governar cujos princípios advinham de virtudes tradicionais (sabedoria, justiça, liberdade, respeito às leis divinas e aos costumes humanos) ou de habilidades comuns (prudência, decisões ponderadas, cuidado de acercar-se dos melhores conselheiros) a uma arte de governar que encontra no Estado os princípios de sua racionalidade e o âmbito específico de suas aplicações (FOUCAULT, 2008b, p. 364).

Ao fazer a junção do governar e a mentalidade formando a governamentalidade formulada por Foucault (2008a), pode ser entendida como o esforço de criar sujeitos governáveis por meio de técnicas de controle, com o intuito de normalizar e moldar o comportamento dos sujeitos.

A escolarização dos sujeitos tidos como anormais, padrões estes que eram elencados as pessoas com necessidades especiais, marcados por “laudos” médicos descritivos, a em uma entrada “das características biológicas numa estratégia política, numa estratégia geral do poder”, isto é, o processo educacional dos sujeitos com necessidades educacionais especiais é compreendida como uma forma econômica de poder, pensada por meio de dispositivos de segurança (RECH, 2013).

Para analisar essa questão, os conceitos de norma e normalização se apresentam como uma ferramenta importante para a análise. Entendemos norma como “um princípio de comparação, de comparabilidade, uma medida comum que se institui na pura referência de um grupo a si próprio, a partir do momento em que só se relaciona consigo mesmo.” (EWALD, 2000, p. 86).

O processo de normalização, como uma proposta de integração, busca tornar a pessoa com deficiência com comportamentos, atitudes e ações mais próximas possível daqueles comportamentos, atitudes e ações desempenhadas pelas pessoas que não possuem deficiência. Pois, quanto mais semelhantes destes padrões de normalidade eles estiverem, mais preparados estão para serem integrados à vida social e educacional. Portanto, inserir o sujeito no espaço escolar pode ser visto como uma busca para padronizar, homogeneizar, domesticar e controlar o outro, que se distancia desse padrão de normalidade. Assim sendo, o “anormal” é aquele que foge à regra, que destoa do grupo, que precisa ser enquadrado, modificado para se aproximar o mais possível dos padrões considerados normais naquele conjunto.

Esse processo de normalização do sujeito, não se considera a sua diferença, pois a norma molda o sujeito. Uma vez que o que a norma faz é capturar tudo que se encontra à sua margem, fora dos seus contornos, apropriando-se de suas condições diferenciadoras e marginalizadoras, produzindo neste movimento um outro destituído de sua alteridade, incluído na norma. É relevante observarmos que o ato de normalizar, enquadrar um sujeito que, na nossa percepção, está fora da norma, do padrão, demonstra um exercício de um poder, neste caso, político exercido por quem no momento está realizando esta tarefa (Foucault, 1987).

A inclusão escolar na percepção de biopolítica proposta por Foucault (2008b) – entre dispositivos de segurança e norma e disciplina e norma. Ao incluir o sujeito no dispositivo escolar, para Foucault (2008b) ocorrer o processo de normalização regulamentadora – em termos biopolíticos – em relação com os dispositivos de segurança, Foucault irá afirmar que este seria um processo de normalização. Para a sociedade da seguridade, do controle, esta normalização regulamentadora é que faz operar a norma, regulamentando o corpo-espécie da população, “a partir de um jogo entre liberdade e segurança” (LOCKMANN, 2013, p. 135).

Nessa perspectiva de aproximar, reformular, governar, o processo de inclusão escolar assume esses mecanismos de aproximar as pessoas ditas como anormais da sociedade, desenvolve uma série de saberes quando se aproximam do aspecto médico legal, ao serem produzidos os “laudos” que demarcam a suas condições de participação do convívio social, sobre suas habilidades e não habilidades demonstradas, caracterizando o sujeito pelas suas deficiências e não diferenças. Por meio disso para Ramos (2014, p. 10) é possível observar a inclusão “operando como uma importante estratégia da governamentalidade”, em que vem produzindo diversas ações para gerir a vida dos sujeitos, com o objetivo de controle do risco social.

Para Lockmann (2013, p. 135), a escola no seu viés disciplinar, que molda os sujeitos para viver em sociedade, “passa a ser também um operador eficaz na sociedade de seguridade, produzindo efeitos sobre a coletividade”. Por se constituir em um mecanismo da sociedade de controle, com uma ênfase nos processos de normalização, a obrigatoriedade da escolarização “para todos” se configura em “um regime de verdade poderoso da modernidade que assegura esse espaço escolar para toda a população” (FABRIS e KLEIN, 2013, p. 3).

Outro ponto importante a ser ressaltado é que integrar não significa, necessariamente, incluir. A integração não constitui uma das etapas da inclusão, porque, incluir é dar a todos os cidadãos o direito de ter acesso à Educação, como previsto na Constituição Federal de 1988.

Integração foi o que ocorreu durante a execução da Educação Especial, em que se educavam indivíduos com necessidades especiais juntamente com os demais porém o tratamento era específico para cada um desses.

É sabido que a pluralidade de gêneros, etnias, ideias, costumes e até mesmo condições físicas, psíquicas e fisiológicas, compõem e definem a generalidade da sociedade que se conhece, simplesmente pelo fato de se estar inserido nela. Viver em

sociedade é adequar-se aos modos e costumes dela, aceitando e respeitando semelhanças e diferenças. É por meio da aceitação da diversidade humana, que se é possível viver em consonância com a sociedade geral (FERREIRA, 1984).

O deficiente, seja ele físico ou psíquico, ou que seja considerado especial compõe, como qualquer outra pessoa, a sociedade geral, e por conseguinte, deve ser tratado como tal, obedecendo as leis e regras, e tendo seus direitos protegidos. O acesso à educação é então, um dos princípios e lei universal ao cidadão mais necessário na vida em sociedade de um deficiente. Há evidências de que após a saúde e a alimentação, a educação seja a que mais preocupa deficientes e seus familiares, juntamente com o direito à moradia (GLAT e NOGUEIRA, 1999).

Garantir que o deficiente tenha seus direitos protegidos é dever do Estado, e incluindo o respeito por parte de toda a sociedade. Estar inserido no âmbito escolar faz parte do desenvolvimento de toda pessoa, e a pessoa com deficiência se inclui, e ainda requer um cuidado especial, uma atenção maior para com suas limitações e necessidades. É direito do aluno especial, o atendimento das suas necessidades, e o cumprimento das leis que protegem seus direitos, a fim de que possa ingressar na educação e se formar na vida acadêmica sem maiores complicações.

Segundo a Constituição Federal (1988), artigos 205 e 206:

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. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

Estudos tem discutido a relevância e eficácia de se receber alunos especiais na rede regular de ensino, onde todo o aparato disponível é criado e oferecido para alunos considerados “normais”, ou seja, sem nenhuma deficiência. Diferente da escola especial, no ensino regular o deficiente dificilmente encontra toda a estrutura que encontraria na escola especial, e isso muitas vezes é um fator de dificuldade para o processo de ensino/aprendizagem (FERREIRA, 1984).

Se considerar que o acolhimento de alunos especiais na rede regular de ensino é um modo de inclusão, os benefícios sociais que esse ato acarretaria para o aluno

podem ser considerados ganhos que vão além do conhecimento científico adquiridos em sala de aula. Para Stumpf (2008, p. 74), “a inclusão acontece a partir de dois movimentos: da construção social de toda a sociedade que entende e acolhe, e dos surdos, que vão participar porque se sentem acolhidos”.

Deste modo ao assegurar o acesso do espaço escolar para toda a população, pode observar uma tentativa de promover um espaço que todos os sujeitos – normais e anormais – na busca de torná-los observáveis, governáveis. Para isso, é possível analisar por meio do conceito de governamentalidade, para debater sobre o processo de inclusão e permanência dos sujeitos que estão em uma posição de risco, causada nesse caso, pela anormalidade (RAMOS, 2014).

Foucault (2008b, p. 143) define governamentalidade como:

conjunto construído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica [...] de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança.

Desta maneira, o conceito a governamentalidade é entendida como o intuito de gerir a ações dos sujeitos com o objetivo de controle e normalização das condutas das pessoas. Por meio disso, a biopolítica como proposta de regulamentar a vida dos sujeitos, nota-se que a inclusão “aproxima os sujeitos da sociedade para constituí-los como uma população que tem suas regularidades, seus riscos próprios, suas ameaças, mas que, estando perto e sendo conhecida, pode ser controlada e governada” (LOPES et al., 2010, p. 13).

O sujeito ao ser incluído no convívio escolar apresenta com o estigma da sua (a)normalidade necessitando que esta seja conhecida, e assim passível a ser governada. Tendo sua anormalidade (re)conhecida seja pelos “laudos” médicos descritivos, lugares e posições na escola são instituídos, no qual primeiramente sendo posicionado como um excluído (devido a sua anormalidade), na operação da norma que estabelece assim uma média, essa posição de excluído passa entrar na lógica da inclusão, no qual o conceito de exclusão ganha sentido (SARDAGNA, 2013).

O uso da governamentalidade pelo olhar da biopolítica, possibilita pensar as práticas e políticas da inclusão na contemporaneidade, que agindo por meio de diversas intervenções, dentre elas a educacional, visa conduzir as condutas dos sujeitos e gerenciar suas vidas. Seguindo por esta noção, compreende-se que a criação das

políticas de inclusão, por parte do Estado, essas políticas que visam à normalização das irregularidades presentes na população (LOPES et al., 2010).

Por tanto, segundo Ramos (2014), a escolarização das pessoas ditos anormais compreendidas por meio da estratégia biopolítica, se torna responsável por normalizar o indivíduo anormal, mediante práticas de inclusão que se configuram por intermédio da vivência no ambiente escolar no Ensino Regular. Com o intuito de compreender essa realidade foram analisados os dados dos estudantes da educação especial matriculados no ensino regular da escola estadual do município de Uberlândia.

3.2. Rede estadual de ensino de Uberlândia

O município de Uberlândia encontra-se localizado na Mesorregião do Triângulo Mineiro, Estado de Minas Gerais, Região Sudeste do Brasil. Empreenderemos, agora, a análise de alguns dados do Censo da Educação Básica, tomando os dados do Estado de Minas Gerais, especificamente o município de Uberlândia como base para a discussão.

Para essa discussão, o estado de Minas Gerais, com ênfase em Uberlândia, assume posição de destaque na análise aqui apresentada, uma vez que a cidade foi uma das primeiras do país a incluir as disciplinas Sociologia e Filosofia no vestibular da Universidade Federal de Uberlândia, em uma época em que a obrigatoriedade ainda não havia se concretizado pela Lei n. 11.684 de 02 de junho de 2008.

No final de 1996, com a promulgação da Nova LDB, Lei n. 9.394, o então 2º grau passou a chamar-se Ensino Médio. Seguindo a trilha das discussões educacionais que vinham ocorrendo em todo o país, a Universidade Federal de Uberlândia reformulou o concurso vestibular e incluiu os conteúdos de Filosofia, Sociologia e Literatura. Em 1997, as novas disciplinas já faziam parte das provas objetivas e discursivas. (GUIMARÃES, 2012. p. 48).

Desta maneira, no ano de 1997, as novas disciplinas já se estabeleciam como conteúdo obrigatório das provas objetivas e discursivas no vestibular da Universidade Federal de Uberlândia, ocasionando a inclusão das disciplinas nos currículos do Ensino Médio nas escolas, particulares principalmente e algumas escolas públicas de Uberlândia, reafirmando a importância destes estudo no município de Uberlândia devido a tradição e importância que a disciplina de Sociologia demonstra.

Figura 1 - Localização do município de Uberlândia no mapa político de Minas

Fonte: Mapa retirado do site da Prefeitura de Uberlândia.

Para o entendimento um pouco mais detalhado sobre o Ensino Médio em Uberlândia, passa-se agora ao entendimento quantitativo da população da cidade e do atendimento de surdos nessa etapa da Educação Básica na qual está inserida nesse momento a disciplina escolar de Sociologia. Os dados apresentados na tabela abaixo são referentes ao censo promovido pelo IBGE no ano de 2010 para Uberlândia. A população total do município em 2010 foi de 604,013 habitantes, a estimativa para o ano de 2017 vislumbra um total de 676.613 habitantes. Os dados a serem apresentados estarão focados no ano de 2017, pois é o ano base da pesquisa ora apresentada, como justificado anteriormente.

Figura 2 - Estimativa Populacional de Uberlândia 2011 a 2017

População de Uberlândia			
Ano	Total	Urbano*	Rural*
Censo 2000	501.214	488.982	12.232
Censo 2010	604.013	589.272	14.741
Estimativa 2011	611.904	596.952*	14.952*
Estimativa 2012	619.536	604.377*	15.159*
Estimativa 2013	646.673	630.850*	15.823*
Estimativa 2014	654.681	638.637*	16.044*
Estimativa 2015	662.362	646.131*	16.231*
Estimativa 2016	669.672	653.251*	16.421*
Estimativa 2017	676.613	660.009*	16.604*

Fonte: IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - *Fonte: SEPLAN/DPI/NPEBD

Fonte: Tabela retirada do site da Prefeitura de Uberlândia.

3.3. Matrículas ensino regular presencial nas escolas estaduais do estado de Minas Gerais

Os dados do Censo da Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), juntamente com Ministério de Educação (MEC) e com a Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED)⁵ no ano de 2017 indicam o número de matrículas por Unidade Federativa - UF – Região Sudeste. O estado de Minas Gerais corresponde à quantidade de 3.943.487 estudantes matriculados, sendo que 3.666.917 corresponde à matrícula na Zona Urbana, dentre essas 2.107.401 corresponde a matrículas da rede estadual de ensino, no qual 711.098 estão matriculados no Ensino Médio regular parcial presencial, dentre essas matrículas 9.691 corresponde matrículas na Educação Especial Presencial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos), como demonstrada na tabela abaixo.

Tabela 1: do Número de Matrículas Ensino Regular Presencial – Ensino Médio - MG - Total por UF - Censo Escolar 2017

			Ensino Regular Presencial	
			Ensino Médio *	
			Ensino Médio	
UF	Dependência Administrativa	Localização	Integral	Parcial
MG	Estadual	Rural		16.047
		Urbana	259	711.098
Total de MG			259	727.145

Fonte: Deed/Inep/MEC.

Tabela 2: do Número de Matrículas Educação Especial Presencial no Ensino Médio - MG - Total por UF - Censo Escolar 2017

			Educação Especial Presencial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)	
			Ensino Médio *	
			Ensino Médio	
UF	Dependência Administrativa	Localização	Parcial	Integral
MG	Estadual	Rural	283	3
		Urbana	9.692	9
Total de MG			9.975	12

Fonte: Deed/Inep/MEC.

⁵ Informação disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/dados/consulta-matricula>>. Acesso em: 26 jun. 2019.

Desta forma, é possível observar como demonstrada na tabela anterior que de toda matrícula realizada no sistema de ensino público estadual de Minas Gerais, 9.692 apenas corresponde à matrícula de estudantes da Educação Especial no período parcial no Ensino Médio localizada na Zona Urbana, correspondendo 1,36% das matrículas realizadas no estado de Minas Gerais.

Ao restringirmos os dados do Censo da Educação Básica do INEP 2017 para o município de Uberlândia, foi possível elaborar a tabela abaixo, identificando as matrículas dos estudantes no Ensino Regular presencial classe regular na rede Estadual de ensino na Zona Urbana, no Ensino Médio correspondem ao total 18.935 de estudantes matriculados.

**Tabela 3: do Número de Matrículas Ensino Regular Presencial – Ensino Médio
Total por Município - Uberlândia - Censo Escolar 2017**

				Ensino Regular Presencial
				Ensino Médio *
				Ensino Médio
UF	Município	Dependência Administrativa	Localização	Parcial
MG	UBERLANDIA	Estadual	Urbana	18.935
Total de UBERLANDIA				18.935

Fonte: Deed/Inep/MEC.

Ao restringirmos os dados do Censo da Educação Básica do INEP 2017 para o município de Uberlândia apresenta-se a tabela abaixo, é possível identificar as matrículas dos estudantes correspondentes a Educação Especial presencial que são aqueles em Escolas Especiais, classes especiais e incluídos na rede Estadual de ensino, no Ensino Médio correspondem ao total 310 estudantes matriculados. Ao analisarmos os dados, é possível observar que apenas 1,64% das matrículas realizadas no sistema de ensino público estadual de Uberlândia corresponde a estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais. Essa porcentagem é inclusive um pouco superior àquela encontrada no estado de Minas Gerais (1,36%), mas encontra-se muito distante das estimativas nacionais que são cerca de 4,5% da população brasileira de surdos⁶⁶.

⁶⁶ Informação disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2016/09/apesar-de-avancos-surdos-ainda-enfrentam-barreiras-de-acessibilidade>>. Acesso em: 25 abr. 2017.

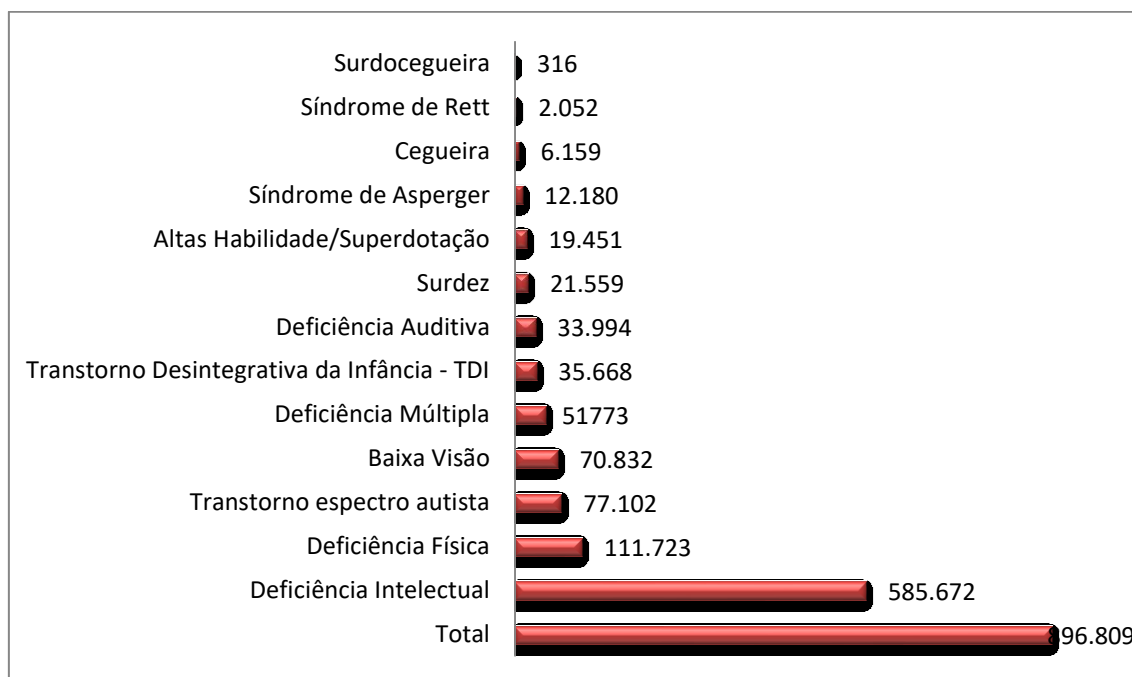
Tabela 4: do Número de Matrículas Educação Especial Presencial - Total por Município - Uberlândia - Censo Escolar 2017

				Educação Especial Presencial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)
				Ensino Médio *
				Ensino Médio
				Parcial
UF	Município	Dependência Administrativa	Localização	
MG	UBERLÂNDIA	Estadual	Urbana	310
Total de UBERLÂNDIA				310

Fonte: Deed/Inep/MEC.

Esses dados reforçam o argumento que a Educação Especial em todo país perpassa por grandes desafios, isso é comprovado pelo baixo índice de matrículas de estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais, ao avaliarmos as matrículas na Educação Especial correspondente ao Ensino Regular. Segundo os dados fornecidos pelo INEP 2017, foram matriculados na Educação Especial em classes comuns o total de 896.809 estudantes em todo território nacional como demonstrado no gráfico a seguir, dentre esses estudantes os diagnósticos são os mais variados, sendo os mais atendidos aqueles com deficiência intelectual, deficiência física, transtorno do espectro autista, baixa visão dentre outros.

Gráfico 1: Número de Matrículas na Educação Especial em Classes Comuns - Ensino Regular e/ ou Educação de Jovens e Adultos (EJA), por Tipo de Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento ou Altas Habilidade/ Superdotação - Brasil – 2017



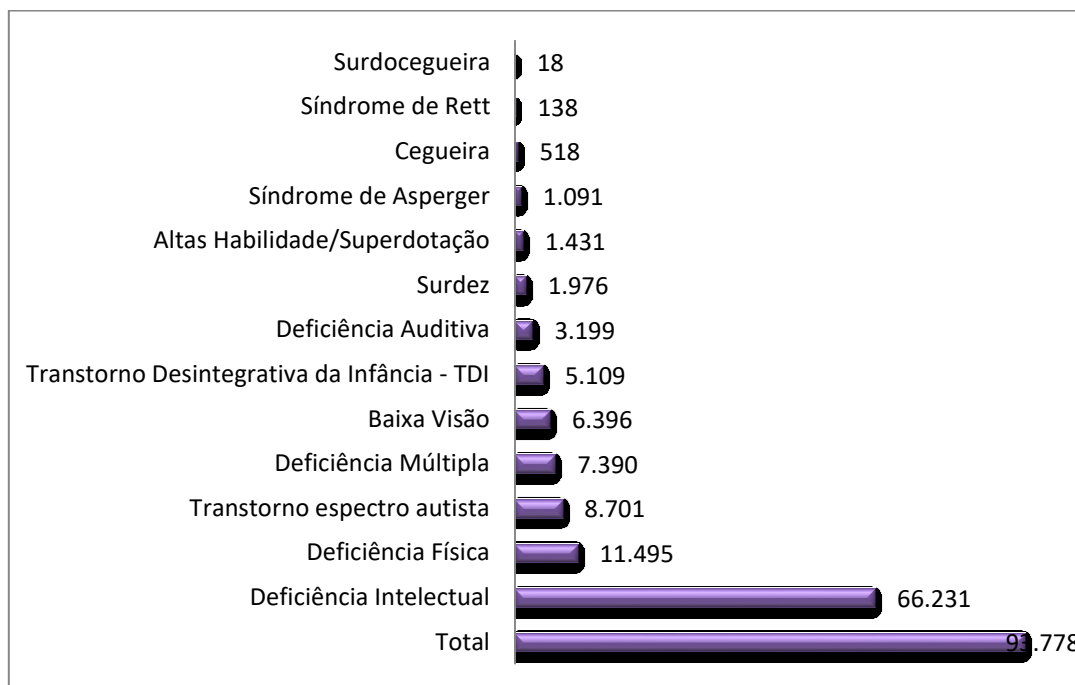
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do MEC/INEP: Microdados do Censo da Educação Básica 2017.

É relevante observarmos como demonstrado no gráfico anterior que apenas 21.559 alunos matriculados com surdez em todo o sistema de Ensino Regular do país, isso demonstra um baixo índice de estudantes surdos matriculados no sistema regular de ensino no país⁷, sendo uma problemática na implementação da Educação Especial na perspectiva inclusiva, pois não está atingindo de fato os estudantes com surdez.

O gráfico a seguir é referente às matrículas da Educação Especial no estado de Minas Gerais, no qual apresenta o número de matriculados presentes na Educação Especial no sistema de ensino do estado de Minas Gerais.

⁷Segundo o Censo de 2010 realizado pelo IBGE, 9,7 milhões de pessoas têm deficiência auditiva. Desses, 2.147.366 milhões apresentam deficiência auditiva severa, situação em que há uma perda entre 70 e 90 decibéis (dB). Cerca de um milhão são jovens até 19 anos. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2016/09/apesar-de-avancos-surdos-ainda-enfrentam-barreiras-de-acessibilidade>>. Acesso em: 26 jun. 2019.

Gráfico 2: Número de Matrículas na Educação Especial em Classes Comuns - Ensino Regular e/ou Educação de Jovens e Adultos (EJA), por Tipo de Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação, segundo a Região Geográfica – Minas G



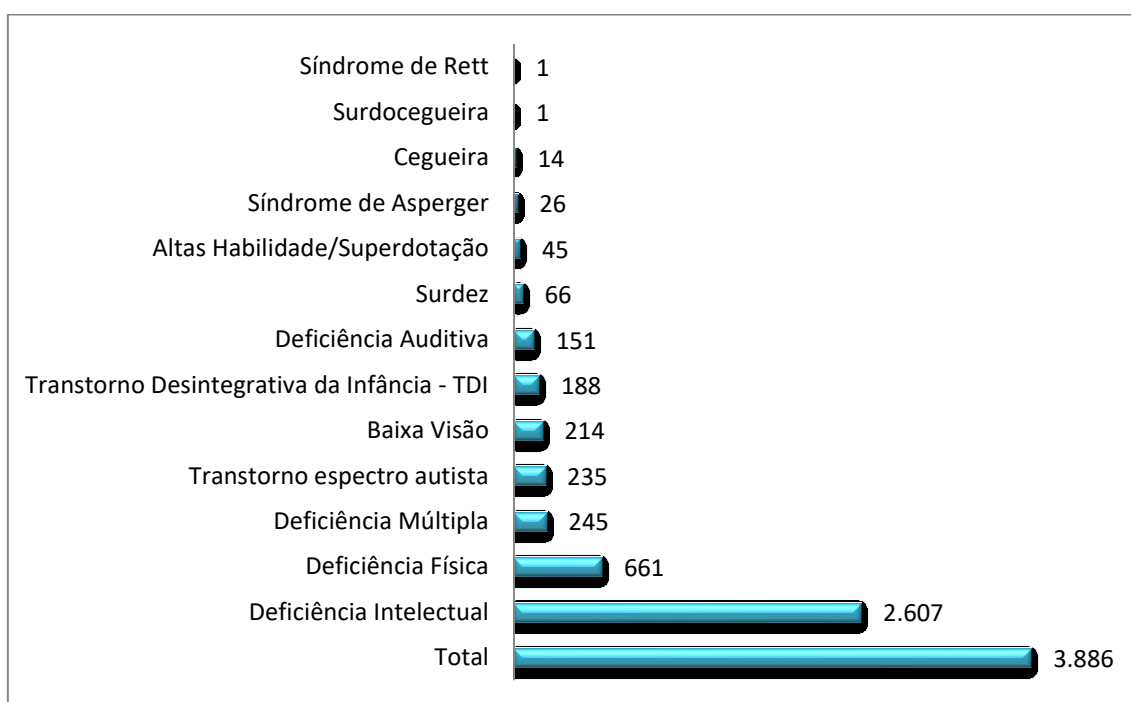
Fonte: Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do MEC/INEP: Microdados do Censo da Educação Básica 2017.

Foram matriculados 3.886 estudantes com deficiências, transtornos ou altas habilidades/superdotação em 2017 no município de Uberlândia na Educação Especial correspondente ao Ensino Regular representado pelo gráfico a seguir. É relevante observarmos que apenas 1,6% corresponde a matrícula dos alunos com surdez em todo o sistema de Ensino Regular do município de Uberlândia. Média essa equiparável a média do estado de Minas Gerais, ligeiramente acima das médias de matrículas nacionais e distante das necessidades nacionais.

Ao compararmos o número de estudantes matriculados no âmbito nacional com os estudantes matriculados no sistema de ensino no estado de Minas Gerais referente a matrícula da Educação Especial na sala de aula comum, observamos que do total de matriculados na Educação Especial 2,6% corresponde de alunos surdos, ao analisarmos as matrículas em Minas Gerais 1,6% corresponde aos estudantes surdos, desta maneira, se torna perceptível o baixo índice de estudantes surdos matriculados nessa modalidade. Torna-se preocupante analisarmos, ou constataremos, que um processo de ensino não

inclui nem 3% de estudantes da Educação Especial no sistema regular que tem a proposta de incluir os estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais em classes comuns.

Gráfico 3: Número de Matrículas na Educação Especial em Classes Comuns - Ensino Regular e/ou Educação de Jovens e Adultos (EJA), por Tipo de Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação, segundo a Região Geográfica, a Unidade

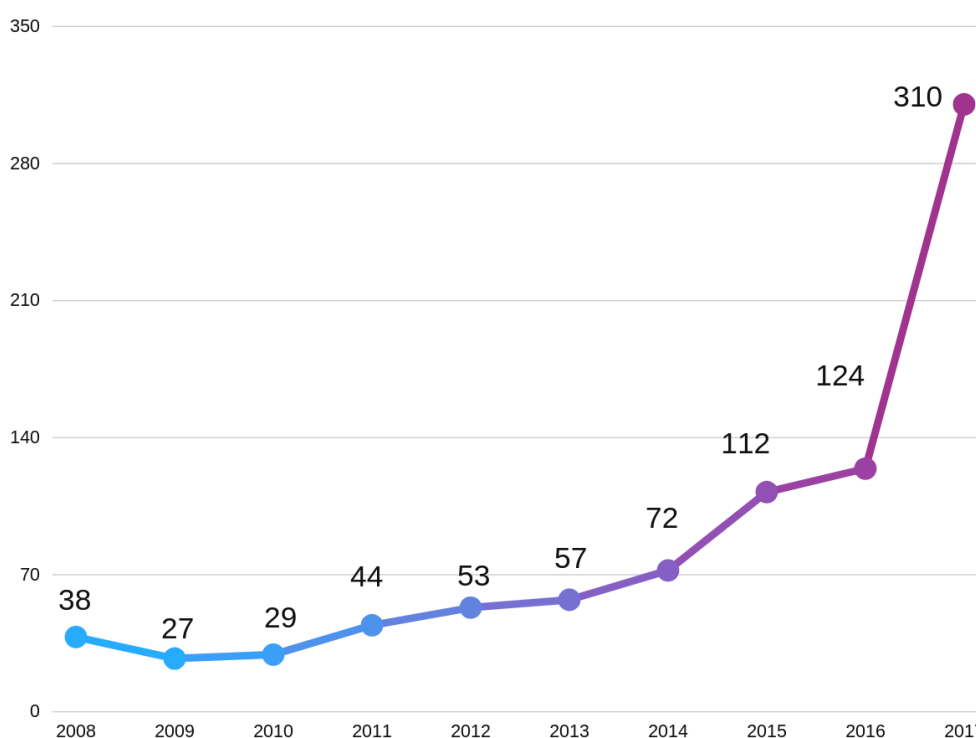


Fonte: elaborado pela autora com base nos dados elaborado pela autora com base nos dados do MEC/INEP: Microdados do Censo da Educação Básica 2017.

Apresentamos a seguir as matrículas no ensino público estadual do Ensino Médio de Uberlândia na Educação Especial presencial que corresponde os estudantes de escolas especiais, classes especiais e incluídos, este número aumentou no período da implementação da PNEE (2008) demonstrado pelo o gráfico. Os dados apresentados de 2008 foram 38 estudantes matriculados, ao decorrer dos anos foi registrado um aumento considerável nas matrículas da Educação Especial presencial nas escolas estaduais de Uberlândia sendo que no ano de 2017 foram 310 estudantes matriculados no Ensino Regular presencial no nível médio, registrando um crescimento de 715,79%. É possível refletir que o aumento pode derivar da proposta da educação inclusiva tenha tido cada vez mais adeptos, no início quando a proposta foi apresentada surgiu grande resistência

da população em aderir nesta nova proposta de ensino, mas com o tempo as pessoas foram assimilando e aceitando cada vez mais a proposta de inclusão do estudante com necessidades especiais na sala de aula comum. Outro argumento considerável é a diminuição dos atendimentos realizados pelas APAEs, a propostas é que essas associações tenham cada vez mais uma visão filantrópica que auxilie em contra turno esses alunos, diminuindo cada vez mais o número de estudantes matriculados no Ensino Regular ofertado por essa instancia de ensino.

Gráfico 4: Número de Matrículas - MG - Uberlândia - Educação Especial Presencial - Ensino Médio Censo Escolar 2008-2017



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do Censo da Educação Básica do Deed/Inep/MEC (2008-2017).

Tendo em vista o atual panorama de matrículas e a distribuição de estudantes com necessidades especiais nas redes de educação pública, os dados de matrícula derivados do Censo da Educação Básica do INEP apresentado na tabela a seguir possibilita observar que grande parte dos alunos com necessidades especiais encontra-se atualmente na Rede Estadual de Ensino. Mas é importante ressaltar que apesar do aumento de matrículas de alunos com deficiência e necessidades especiais nas redes

públicas de ensino, um percentual relevante entre esses estudantes não participa nem se beneficia dos equipamentos fornecidos por essas instituições de ensino, que deveriam fornecer por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A sala de recurso, para ser instituída em uma escola, tem que conter um número mínimo de estudantes que apresentam necessidades educacionais comprovadas por meio de perícia e descrição médica. A Superintendência Regional de Ensino quando informada sobre a matrícula do estudante promove uma visita técnica com o intuito de avaliar a condição deste estudante, determinando se o aluno possui ou não a necessidade de um acompanhamento por profissionais especializados. Os alunos que não são contemplados ou não necessitam desse atendimento são inseridos no contexto do ambiente escolar sem um auxílio efetivo, para que possa desenvolver suas habilidades e conhecimentos.

Tabela 5: Número de Matrículas Ensino Regular Presencial Ensino Médio Regular, Educação Especial - - Dependência Administrativa - Censo Escolar 2017 - Minas Gerais

Dependência Administrativa	Ensino Regular-Ensino Médio	Ensino Especial (alunos de escolas especiais, classes especiais e incluídos) - Ensino Médio
Estadual	727.404	9.987
Federal	2.148	8
Municipal	5.614	66
Privada	74.878	576

Fonte: Deed/Inep/MEC.

Tabela 6: Número de Matrículas Ensino Regular Presencial Ensino Médio Regular, Educação Especial – Uberlândia - Censo Escolar 2017

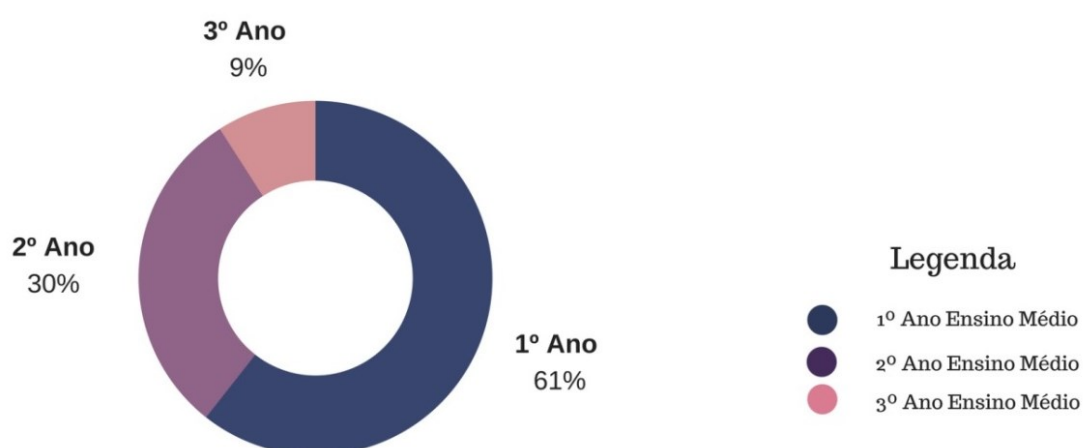
Dependência Administrativa	Ensino Regular-Ensino Médio	Ensino Especial (alunos de escolas especiais, classes especiais e incluídos) - Ensino Médio
Estadual	18.935	310
Privada	3.302	20

Fonte: Deed/Inep/MEC.

Dados fornecidos para essa pesquisa pela Superintendência Regional de Ensino do município de Uberlândia, no ano de 2017, demostram que 64 dos 310 alunos matriculados na Educação Especial que corresponde às classes especiais e incluídos na

rede Estadual de ensino, no Ensino Médio presencial em Uberlândia recebem atendimento em sala de recursos (gráfico a seguir). Sendo que 61% dos estudantes estão no primeiro ano do Ensino Médio, 30% dos estudantes estão no segundo ano do Ensino Médio, 9% dos estudantes estão no terceiro ano do Ensino Médio. Segundo dados do INEP⁸, “12,9% e 12,7% dos alunos matriculados no 1º e 2º anos do Ensino Médio, respectivamente, evadiram da escola de acordo com o Censo Escolar entre os anos de 2014 e 2015”. Analisando todas as séries do Ensino Médio, a evasão chega a 11,2% do total de alunos nessa etapa de ensino, sendo perceptível a evasão também no sistema de ensino da Educação Especial, desta forma, apesar de não desejado, os percentuais de evasão estão equiparados.

Gráfico 5: Alunos matriculados no Ensino Médio - Enturmadados em sala de recurso

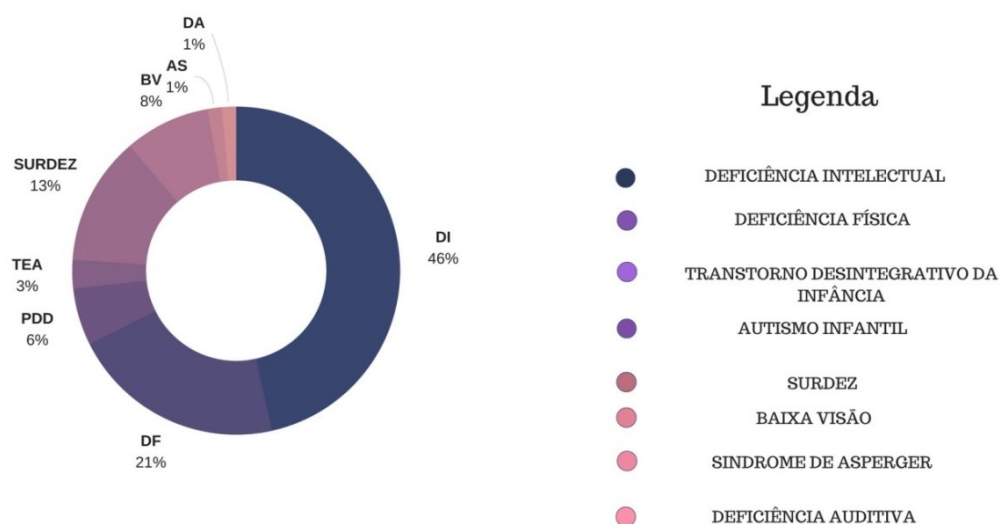


Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da Superintendência Regional Ensino do município de Uberlândia - 2017.

Dentre os estudantes matriculados no Ensino Regular e enturmadados na sala de recurso demonstrado pelo o gráfico anterior, 46% possui o diagnóstico de deficiência intelectual, 21% de deficiência física, 6% de Transtorno Desintegrativo da Infância, 3% de autismo infantil, 13% de surdez, 8% de baixa visão, 1% de Síndrome de Asperger, e 1% de deficiência auditiva (gráfico a seguir).

⁸ Inep divulga dados inéditos sobre fluxo escolar na educação básica. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-divulga-dados-ineditos-sobre-fluxo-escolar-na-educacao-basica/21206>. Acesso em: 04 ago. 2018.

Gráfico 6: Deficiências diagnosticadas nos estudantes matriculados no Ensino Regular – rede estadual e enturmados em sala de recurso ano 2017.



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da Superintendência Regional Ensino do município de Uberlândia - 2017.

Os dados apresentados anteriormente reforçam a necessidade de um ensino voltado para os estudantes surdos, ao serem inseridos em uma realidade que somente 13% dos alunos surdos recebem o Atendimento Educacional Especializado. Observamos que o método de ensino destinado para os estudantes surdos se restringe a acompanhamento do interprete, não sendo o suficiente para promover um processo educacional de qualidade, pois os estudantes surdos ao se depararem com disciplinas como Sociologia que não tiveram nenhum contato prévio antes do Ensino Médio prejudica no processo educacional desses estudantes, uma vez que não possuem todo o acompanhamento e metodologia necessária para seu aprendizado.

Desta forma, dentre os 64 estudantes que recebem o Atendimento Educacional Especializado em contra turno na sala de recurso, 18 recebem auxílio de outra forma de atendimento, sendo que nove estudantes recebem o professor de apoio a comunicação, linguagem e tecnologia assistiva, e os outros nove estudantes recebem o professor interprete de Libras, sendo importante destacar que todos os estudantes que recebem o apoio do interprete em Libras estão alocados em única escola citada no estudo como escola A localizada na zona central de Uberlândia. Cerca de 91% dos estudantes recebem o atendimento no período da tarde, 9% dos estudantes recebem o atendimento no período da manhã, podendo concluir que a maioria absoluta dos alunos estudam no

período da manhã nas classes de aula regulares tendo o atendimento no AEE no contraturno. Essa característica é condizente, em partes, com o perfil de Ensino Médio para Uberlândia, que tem uma grande maioria de estudante no período da manhã. Contudo, o índice de matrículas no Ensino Médio vem seguido do período noturno e depois o vespertino. Desta forma, vê-se que não existem professores e apoio aos estudantes no noturno, uma grande parcela de estudantes. Assim, não existe nenhuma possibilidade de inclusão aos estudantes que necessitam de apoio no período noturno.

Levando em consideração o espaço demográfico, é possível diagnosticar que das 32 Escolas Estaduais de Uberlândia que ofertam o Ensino Médio, apenas 15 escolas fornecem o atendimento educacional especializado no contra turno que o estudante está matriculado (46,87%). Sendo sete dessas escolas mencionadas localizadas na Zona Leste do município de Uberlândia, três estão localizadas na Região Central, dois estão localizadas na Zona Norte, dois localizadas na Zona Oeste, uma está localizada na Zona Sul. Nos dados fornecidos pelos microdados pelo MEC/INEP, não consta nenhuma escola que oferta o Ensino Médio na Zona Rural.

Tabela 7: Escolas estaduais em Uberlândia que ofertam o Ensino Médio e escolas que ofertam AEE

Regiões	Escolas com Ensino Médio	Escolas com Ensino Médio e AEE	Porcentagem de escolas com AEE
Região Central	8	3	37,5%
Zona Norte	5	2	40%
Zona Oeste	7	2	28%
Zona Sul	4	1	25%
Zona Leste	8	7	87,5%
Total	32	15	46,9%

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da Superintendência Regional Ensino do município de Uberlândia - 2017.

3.4. O ensino especializado na visão dos profissionais da educação que atuam na educação inclusiva em Uberlândia.

Quanto à pesquisa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores que lecionam o conteúdo de Sociologia no Ensino Médio nas escolas estaduais de Uberlândia que apontaram o maior número de matrículas de estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais, conforme dados disponibilizados pela Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia. Para identificar alguns objetivos propostos na análise do tema, a escolha do universo de pesquisa se deu pelo interesse em compreender como a disciplina de Sociologia está sendo apresentada pelos professores aos estudantes surdos do Ensino Médio da rede estadual em Uberlândia. O ensino de Sociologia em Uberlândia tem sido uma referência na construção histórica dessa disciplina, uma vez que a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) foi uma das primeiras universidades a incluir a disciplina de Sociologia no vestibular desde 1997, e o curso de licenciatura em Ciências Sociais da UFU foi aprovado em 26 de abril de 1996 pelo Conselho Universitário, com a entrada da primeira turma em fevereiro de 1997. O pioneirismo e o histórico de construção da disciplina de Sociologia no campo da Educação Básica e Superior foram importantes para a escolha do local da presente pesquisa.

Desta forma, foram selecionadas três escolas para realizar as entrevistas, duas das escolas selecionadas encontram-se na Zona Central do município de Uberlândia, sendo a terceira escola localizada na Zona Leste do município de Uberlândia. Essas três escolas foram selecionadas pelo número expressivo e superior à média de inclusões de pessoas com surdez no Ensino Médio. A discrepância de atendimentos da terceira escola com a quarta foi extremamente relevante para a delimitação do universo da pesquisa. Enquanto a primeira escola apresentava sete surdos matriculados que recebiam o atendimento educacional especializado em contra turno, segundo os dados da superintendência educacional de ensino no ano de 2017, apenas um aluno se encontrava matriculado nas demais escolas estaduais. Tendo em vista essa diferença numérica e por essas escolas terem atendimento especial para os surdos (professores de apoio), a delimitação da pesquisa nas três primeiras escolas foi realizada.

As entrevistas transcritas são depoimentos de docentes que atuam nas escolas estaduais de Uberlândia. Por meio da transcrição literal desses depoimentos, torna-se possível demonstrar e analisar o cenário presente quanto à inclusão escolar dos

estudantes surdos e os principais desafios que encontram os docentes ao ministrarem o conteúdo de Sociologia para eles. Como forma de manter o anonimato dos profissionais que concederam as entrevistas e as escolas onde trabalham, eles serão apresentados por letras e no gênero masculino no caso do professor (professor A, professor B, professor C e escola A, escola B, escola C). Todas as entrevistas e a coleta de dados para a presente pesquisa foi realizada ao longo do ano de 2017.

No decorrer das entrevistas, ocorreram participações espontâneas de dois professores de apoio, que serão referidos como professor de Apoio A, professor de apoio B, nesse encontro surgiu à oportunidade de realizar algumas perguntas para os mesmos enriquecendo o trabalho, pois ampliou o campo de coleta de informações. Ocorreu também a fala espontânea de um professor que não ministra o conteúdo de Sociologia, esse professor será caracterizado quanto professor D, esses novos profissionais apresentados fazem parte do corpo docente da escola B.

Nessa mesma perspectiva ao ser realizada a entrevista com o professor A, surgiu entrevistas espontâneas de um intérprete de Libras, assim como a participação do diretor da escola menciona, no qual conversamos bem brevemente, mas que possui total relevância para o trabalho proposto, sendo apresentadas como intérprete A e Diretor A.

Quando os entrevistados foram perguntados sobre a sua formação acadêmica e qual ano concluíram a graduação responderam:

Conclui minha graduação no ano de 2001 em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Uberlândia, fiz uma pós-graduação em Ciências da Religião e mestrado em Sociologia e Antropologia (Professor A).

Formei no curso de Ciências Sociais no ano de 2005 pela Universidade Federal de Uberlândia (Professor B).

Conclui minha graduação no curso de Ciências Sociais pela Universidade Federal de Uberlândia, no ano de 2011 (Professor C).

Diante das entrevistas apresentadas anteriormente é perceptível que todos os professores entrevistados possuem formação específica em Ciências Sociais, sendo uma característica relevante de ser ressaltada em Uberlândia. A maioria dos docentes de Ciências Sociais atuando no Ensino Médio em Uberlândia são licenciados em Ciências Sociais, cerca de 80% ao longo dos anos de 2015 a 2018. Esse quadro é bem diferente do encontrado para o resto das cidades no país. Como afirmam Zarias, Monteiro e Barreto (2004), a formação específica de docentes que atuam na sua área formação é

bastante limitada, sendo um cenário cada vez mais preocupante quando está relacionado formação de professores no ensino de Sociologia.

Para se ter uma ideia do desafio, consideradas todas as disciplinas do Ensino Médio, somente 47,2% dos professores tinham licenciatura na área em que atuavam no ano de 2012 (MEC/Inep/Deed/Censo Escolar). Os números são mais alarmantes se olharmos para o ensino de Sociologia. Em primeiro lugar, a média de professores de Sociologia com licenciatura específica está abaixo da média geral acima, chegando a 15,3%. (ZARIAS; MONTEIRO; BARRETO, 2014, p. 191).

É perceptível que grande parte dos professores que lecionam a disciplina de Sociologia não são habilitados para lecionar, sendo apenas autorizados podendo ministrar a disciplina mesmo sem a formação específica em Ciências Sociais. A falta de formação específica em Ciências Sociais é preocupante quanto ao preparo do profissional que irá transmitir o conteúdo, pois a falta de formação específica do conteúdo a ser trabalhado pelo docente pode interferir diretamente no aprendizado do aluno, ao tratarmos sobre a educação especial na perspectiva inclusiva essa formação é mais exigida e significativa, pois o professor responsável pelo conteúdo deve ter total domínio, para que atinja de modo mais eficaz esse aluno que apresente alguma necessidade especial no seu processo de ensino e aprendizagem, além de necessitar talvez utilizar de outras abordagens teórica-conceituais para que a transposição para Libras se faça de forma condizente.

Isso afeta diretamente na identidade estabelecida pelo professor da Educação Básica que ministra a disciplina de Sociologia, uma vez que os licenciados precisam de cerca de quatro anos de estudos básicos para concluir a formação na graduação. Os profissionais apenas habilitados podem omitir-se da responsabilidade de intervir e de estabelecer institucionalmente o lugar da disciplina no Ensino Médio, já que o campo de estudo não lhes pertence e não lhe é de domínio.

O histórico carregado ora pela não obrigatoriedade, ora pela obrigatoriedade do ensino da Sociologia como disciplina do Ensino Médio no país, acarreta a visão de que o professor da disciplina de Sociologia seja de um profissional temporário, despreparado e sem identidade no campo escolar. A aula de Sociologia quando concedidas aos não habilitados para lecioná-las reafirmam essa transitoriedade por parte do Estado e a sua desimportância. A atribuição ao licenciado em Ciências Sociais é outro problema que merece um estudo próprio, pois muitas vezes a atribuição de apenas

poucas aulas é desinteressante para a escola e para o docente, tendo em vista que a disciplina em Minas Gerais possui apenas uma aula por semana no Ensino Médio.

As disciplinas da licenciatura em Ciências Sociais têm a tarefa e o compromisso de preparar o licenciado para o trabalho docente na Educação Básica, o que expande os limites do ensino de Sociologia no nível médio. Esse preparo se institui mediante o compromisso pedagógico que se estabelece entre o conhecimento trabalhado em sala de aula e a efetiva possibilidade de desenvolver, no outro, uma postura diferenciada diante do mundo. Praticar a docência durante o estágio é o ensaio que permite ao licenciado aprender a ensinar Sociologia a atestar seu comprometimento com os objetivos da disciplina; experimentar a satisfação de ver, no outro – no caso o aluno do Ensino Médio –, a compreensão dos fenômenos sociais, a partir do “autoconhecimento e conhecimento sobre o mundo que o cerca” (FRIGOTTO; CIVATTA, 2004, p. 358).

Um segundo ponto a ser considerado é a obrigatoriedade de Libras, desde o ano de 2005 foi estabelecida a implantação da Libras como disciplina curricular nos cursos de licenciatura por todo o Brasil, conforme determina o artigo terceiro do Decreto n. 5.626/2005:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

Apenas o professor C concluiu a graduação posterior à lei ser vigorada, mas na fala apresentada pelo professor, exposta a seguir, demonstra que a disciplina de Libras no ano da sua formação se encontrava em fase de transição para a obrigatoriedade e naquele momento era apenas uma optativa indicada, não sendo assim uma disciplina obrigatória na grade curricular do curso de Ciências Sociais oferecido pela Universidade Federal de Uberlândia. Tal fato nos leva a pensar que apenas uma lei não demonstra a inserção do conteúdo nem a efetivação da inclusão social dos surdos.

Se eu não estou enganado em um semestre cheguei a fazer Libras, mas não era obrigatória, foi em 2011 que eu fiz, estava naquela de transição se era obrigatória ou não, mas eu optei em fazer, eu achei algo muito bom, mas não é algo ainda suficiente porque o que eu aprendo ali em seis meses se eu não tenho a prática e se eu não tenho também uma continuidade, acabo chegando em uma sala de aula e não conseguindo colocar em prática aquilo que eu aprendi. Então deveria ser uma disciplina que acompanhasse a gente em toda a graduação, até mesmo para que eu possa desenvolver, porque não tem outros espaços que eu vá conversar. [...] mas eu não dei continuidade, não adianta só colocar a culpa na escola que não oferece, sendo que eu enquanto professor eu vou lidar com a diversidade ali dentro, então também tem que partir de mim (Professor C).

Uma questão a ser ressaltada na fala apresentada anteriormente é a carga horária da disciplina ofertada na grade curricular nos cursos de licenciatura que é mínima. No curso de licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Uberlândia onde os professores entrevistados se formaram, a carga horária total são 60 horas (como demonstra na ementa em anexo I). Muitas pessoas não analisam Libras como uma língua complexa da mesma forma que outro idioma, sendo ela composta de todos os componentes pertinentes às línguas orais, como gramática, sintaxe, semântica, pragmática, e outros elementos preenchendo, desta maneira, os requisitos científicos para ser considerado instrumento linguístico de poder e força. Possui todos os elementos classificatórios identificáveis de uma língua, e demanda prática para seu aprendizado, como qualquer idioma.

Nessa perspectiva, um componente curricular com a carga horária total de 60 horas para o ensino de uma língua, não é o suficiente para o licenciado em Ciências Sociais tenha fluência, consiga transmitir todo o conteúdo e ter um diálogo com aluno surdo sem a intermediação da intérprete, sendo necessários espaços que promova essa continuidade no processo de ensino-aprendizagem da Libras, pois isso impacta diretamente na qualidade do aprendizado do estudante surdo. O professor C reconhece toda essa complexidade e os limites da disciplina optativa que realizou. Talvez isso seja um ganho em relação ao licenciado que nem ao menos reconhece essa complexidade e não entende Libras como um idioma.

Trabalhar conceitos sociológicos em Libras, por este motivo, torna-se uma tarefa árdua, além disso muitos conceitos não possuem ainda sinais padronizados para o ensino de Ciências Sociais. É necessário explicá-los de maneira mais minuciosa, adequando o saber sociológico ao nosso saber para as línguas em que se está lecionando. Ensinar Sociologia em Libras é um constante trabalho de tradução, é como

ensinar para estrangeiros, com o diferencial de que estamos colocando com indivíduos que, em tese, possuem os mesmos saberes culturais que nós, por serem também brasileiros, e estarem inseridos no mesmo contexto educacional no qual os alunos ouvintes estão inseridos.

Observamos empiricamente que os alunos do Ensino Médio, majoritariamente, não dominam a leitura e a escrita de língua portuguesa, além de apresentarem profundas dificuldades no uso da Libras. Nesse contexto, a Sociologia se coloca como uma disciplina carente de metodologia específica de ensino para os estudantes surdos, tornando o trabalho docente uma constante prática de tentativa e erro.

Segundos Rodrigues e Barros (2018), os estudantes surdos apresentam dificuldade em relação com a leitura e a escrita sendo esta repleta de obstáculos no ensino do aluno surdo no ambiente escolar. Muitos possuem a visão de que os estudantes surdos possuem em acesso fácil à leitura e escrita, mas a realidade não é assim. Isso esbarra no aspecto que as línguas de sinais se desenvolvem pelo canal de comunicação visual – gestual, enquanto as línguas orais se desenvolvem pelo canal vocal - auditivo. No aprendizado da leitura e escrita, levando em consideração os conteúdos complexos como a Sociologia que não apresentam alguns sinais para descrever o conteúdo os surdos precisam reconhecer uma realidade fônica que não lhes é familiar. Por isso, mas não somente por isso, muitos surdos não sabem ler e escrever satisfatoriamente, afetando diretamente no entendimento do conteúdo proposto, afetando no decorrer do seu desenvolvimento escolar sendo no quais poucos estudantes conseguem ingressar na universidade e se tornar mão de obra qualificada.

Até mesmo porque a gente usa como referência a gente mesmo para olhar para o outro, então a gente acha que aquilo que ele não tem é uma deficiência e coloca como uma incapacidade conseguir algo como aluno muitas vezes não tem nada a ver a deficiência com aprendizado dele (intérprete A).

O professor de Sociologia permite que o aluno adquira a imaginação sociológica na qual possibilita observar o mundo por meio das teorias das Ciências Sociais, isto é, perceber que tudo que acontecesse na sociedade acontece por algum motivo e o viver em sociedade está diretamente relacionado com a educação, pois:

A imaginação sociológica capacita seu possuidor a compreender o cenário histórico mais amplo, em termos de seu significado para a vida íntima e para a carreira exterior de numerosos indivíduos. Permite-lhe levar em conta como os indivíduos, na agitação da sua experiência diária, adquirem frequentemente uma consciência falsa de suas posições sociais (MILLS apud SILVA, 2004, p. 4).

A imaginação sociológica possibilita ao estudante uma percepção da sociedade na qual está inserido, permitindo que ele possa compreender as particularidade e totalidades de cada conjuntura a ser estudada e pensada da sociedade. Para Bernard Charlot (2010), é importante compreender qual a relação dos alunos com a escola e com o saber, entender todas as contradições que envolvem os alunos. Procurar conhecer qual é o sentido da aprendizagem para esses alunos, e os âmbitos da vida de cada um envolvido nessa aprendizagem.

O papel docente em nossa sociedade perpassa por grandes desafios como afirma Pimenta (1997) estamos enfrentando uma crise de desvalorização do trabalho docente, que vê o professor como sujeito reprodutor de conhecimentos ou executor de projetos já pré-elaborados, questionando quais as funções atribuídas aos professores na sociedade contemporânea.

Deve-se considerar, de acordo com Monteiro (2011), que na escola há a presença de diversas culturas e diferentes representações sociais. É o ambiente propício para a construção de relação de poder, contrapondo sempre a ação individual e a estrutura escolar. A escola é mais um elemento constitutivo da sociedade, o que torna educação formal uma instituição social. Toda essa constituição não existe à parte da sociedade, ela faz parte de todo um contexto social, de uma estrutura política (MONTEIRO, 2011, p. 107).

Incentivar uma imaginação sociológica nos alunos, é fomentar o entendimento da Sociologia, numa maneira de relacionar a história e a ciência com a história de vida de cada um. Compreender essa relação dentro da sociedade, o que significado de cada época, cada história e cada individualidade.

Se é inclusão a gente faz inicialmente a tentativa de passar para ele o conteúdo é claro mediado por intérprete de Libras na mesma forma que a gente passa para os outros alunos, falando especificamente de mim porque cada professor trabalha de um jeito, se eu percebo que tem alguma dificuldade, eu atendo ele na carteira junto com intérprete

de libras, você reforça, mostra a resposta de alguma questão, a gente trabalha muito contexto, estudo dirigido, as avaliações são as mesmas avaliações que são dadas para os alunos falantes (Professor A).

Nossa nem sei para fala a verdade, porque igual eu comentei, eu não tenho parâmetros para saber do que eles são capazes, não tenho (Professor B).

Podemos perceber dois posicionamentos distintos referentes ao processo de aprendizagem dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na sala de aula. No depoimento do Professor A, encontramos um docente que acredita que esses alunos ao estarem inseridos nas salas de aula regulares, já permeia um processo de inclusão, acreditando que somente o acompanhamento do intérprete fará que o conteúdo de Sociologia será transmitido de maneira eficaz para o estudante. Já no segundo depoimento, o Professor B nós apresenta outra perspectiva presente nesse processo de inclusão escolar, no qual alguns os alunos que possuem necessidades educacionais especiais aproveitam que estão respaldados pelo processo educativo da escola que muitas tem a política de aprovarem os alunos que apresentam alguma necessidade independente do conhecimento que esse aluno adquira no decorrer do processo educacional.

Estes alunos se utilizam desse benefício para muitas vezes de acordo com os relatos dos professores e os profissionais que os acompanham para não se esforçarem minimamente para a compreensão do conteúdo, pois já se torna evidente que ele será aprovado no final do ano letivo independente do grau de comprometimento que ele estabeleça com o processo educativo no qual ele está inserido.

O papel do docente deve buscar sempre começar com os questionamentos que fazem parte do contexto social do indivíduo, sendo um método de fazer com que os estudantes se interessem mais de maneira profunda, mesmo que pareça trivial. Os recursos metodológicos que permitem aos estudantes desenvolver uma visão crítica que permeia o espaço social que ele vivencia, e que por vezes, adquirirá no processo de sua educação. O professor assume o papel de mediador na tentativa de desenvolver uma educação libertadora que garantirá um indivíduo livre e racional.

Os autores Zarias, Monteiro, Velho Barreto (2014) argumentam que a Sociologia, diferente da Química que seu ensino em laboratório é muito mais instigante do que fórmulas decoradas para distinguir os elementos químicos e suas propriedades do que uma tabela periódica decorada. Mas ao abordarmos o ensino de Sociologia, este

laboratório está no nosso dia a dia, entretanto não de forma tão evidente, ele se encontra na sala de aula, no bairro onde os estudantes moram, na escola, no meio de amigos, família entre outros espaços sociais. É perceptível que não é toda escola que possui um laboratório de química. Contudo, quando tratarmos do ensino da Sociologia, o laboratório está presente em todos os espaços que o estudante circula, o professor de Sociologia ao perceber esse cenário deve experimentar ao máximo o que Elias (2008, p. 13) diz a respeito da consciência individual que temos de nossa humanidade compartilhada com a de outras pessoas “para compreender de que trata a Sociologia temos que estar conscientes de nós próprios como seres humanos entre outros seres humanos”.

Em outro momento das entrevistas, os professores de Sociologia foram questionados sobre a percepção e análise deles das condições de acompanhamento e de aprendizagem dos estudantes surdos em relação aos estudantes ouvintes na disciplina de Sociologia.

Eles têm condição, porque a situação dessa escola é boa, a gente tem o apoio dos mediadores de aprendizado que são os intérpretes de Libras, mas o aprendizado deles é feito de forma mais lenta, a gente tem que ter mais atenção com relação a forma de expor ou disponibilizar o conteúdo, os matérias, alguma atividade [...] na área de Sociologia como são leituras e aulas expositivas a gente conta com a mediação do intérprete de Libras. Na minha avaliação é tranquilo o aprendizado, é possível, é lógico que exige tanto do intérprete, quanto da vontade do aluno e do próprio professor, que esse aprendizado aconteça efetivamente. Mas de qualquer forma nessa escola aqui, todos, se mobilizam e fazem um esforço bem empreendido mesmo para que os alunos tenham um aprendizado que se não for igual, que chegue a uma margem a atingir a mesma aprendizagem dos alunos “normais” (Professor A).

Sabemos a formação do intérprete não abrange todas as áreas do conhecimento, muitas vezes o estudante surdo na sala de aula comum é renegado ao intérprete tendo ele como principal mecanismo de transmissão do conhecimento. A falta de preparo e de aulas adaptadas faz com que os estudantes surdos tenham dificuldade de acompanhar e assimilar o conteúdo que é apresentado em sala de aula, afastando da objetividade da Sociologia que é permitir esse estudante a capacidade de se reconhecer na sociedade na qual está inserido.

Para ser muito honesto na resposta eu tenho que depende da situação [...] No geral os alunos com “laudo”, eles entendem como funciona essa dinâmica da escola, porque não é que eles não possam ser reprovados de jeito nenhum, mas existe uma burocracia tão grande, no sentido para se fazer uma atividade diferenciada, fazer registro diversos do que tentou, do que conseguiu, e o que tentou fazer para superar aquilo que não foi possível, e como é a expressão que ouvimos na reunião: “tem que ser dada para os alunos todas as oportunidades”, e essa frase “todas as oportunidades” é muito subjetiva, o que significa todas as oportunidades? São oportunidades infinitas? É até eu conseguir passar, é reduzir o nível de dificuldade até ser possível, o que significa esse todo?! (Professor B).

A questão burocrática imposta pelo Estado, em que se deve dar todas e quaisquer oportunidades para o aluno que possui alguma necessidade de aprendizado especial de maneira comprovada pode levar a consequências não esperadas pelo próprio Estado. Cria-se desta forma certa acomodação por parte dos estudantes e uma desistência em se buscar uma qualidade do ensino-aprendizagem, e sim o cumprimento de questões exclusivamente burocráticas impostas pelo processo de ensino que esses alunos estão inseridos. Observa-se essa situação na entrevista com o Professor B narrando a situação dos alunos com laudo de deficiência.

Os alunos com laudo físico, cadeirante, que não tem nenhum prejuízo cognitivo, mas eles aprenderam de longa data que na escola tem essas aprovações quase automáticas, então mesmo não empenhando, eles conseguem a aprovação do mesmo jeito, acaba que desta maneira não tem tanta motivação para procurar, para estudar, para fazer, no final a consequência é que acaba aprendendo menos, quando tem uma redação, um simulado, quando tem alguma coisa eles não dão conta, então no final eles acabam realmente não acompanhando, a turma. (Professor B).

A recente retomada da obrigatoriedade do ensino de Sociologia⁹ e a oscilação de obrigatoriedade da disciplina na Educação Básica colaboram para não existir consenso quanto ao currículo/conteúdo programático a ser trabalhado, as condições de trabalho desses profissionais, a carga horária pequena¹⁰, um número grande de turmas por professor no cargo, por vezes os deslocamentos de uma escola para outra pela baixa carga horária destinada para a disciplina, isso obriga profissionais da área a acumularem aulas em diferentes escolas para se manter. Esse cenário é debatido e analisado por

⁹ Tema abordado no capítulo dois desta dissertação.

¹⁰ A carga horária da disciplina de Sociologia para Minas Gerais é de um módulo (50 minutos) por semana nos três anos do Ensino Médio.

vários autores, destaca-se aqui dois trabalhos, Lennert (2009), Oliveira (2014) e Silva (2004).

Segundo Lennert (2009, p. 99-100),

A precariedade das relações de trabalho marca o trabalho dos professores de Sociologia, que são, na sua maioria, contratados como “ocupantes de função atividade”, isto é, possuem contrato de trabalho temporário. A pesquisa defrontou-se com professores com dificuldades de inserção no coletivo de professores da escola, pois a reduzida carga horária da disciplina Sociologia os leva a trabalhar em diversas escolas e a mudar de escola com frequência. A cada ano, participam do processo de atribuição de aulas, sem saber se continuam com aulas ou não, se continuam empregados ou não. Com a ausência de concursos para professor de Sociologia, por conta da trajetória irregular da disciplina, há uma instalação do provisório e o professor temporário não consegue sair da sua situação de vulnerabilidade. [...] Segundo Sennett (2000), a instabilidade ligada ao trabalho corrói os laços de solidariedade social e traz riscos para as trajetórias pessoais e profissionais (pela ausência da noção de futuro, de previsibilidade); os professores não conseguem trabalhar com outros professores, nem pensar em projetos pedagógicos de médio e longo prazo.

Ainda dentro do debate sobre as condições de trabalho e a sua relação com o Ensino de Sociologia, Oliveira (2014, p. 1031) aponta ainda que a precarização do trabalho docente na Educação Básica não seja algo exclusivo dos docentes de Sociologia, alguns fatores agravam esse cenário como:

a) a ausência de uma tradição solidificada da disciplina no currículo escolar; b) via de regra a disciplina conta com apenas uma hora aula semanal na carga horária das escolas de Ensino Médio; c) presença de uma maioria absoluta de profissionais sem formação específica em Ciências Sociais lecionando a disciplina; d) ausência de um currículo para a disciplina.

Silva destaca também que essas idas e vindas tem impactos profundos no Ensino de Sociologia.

É interessante observar que a volta desta disciplina implica em inúmeros problemas, tais como: falta de tradição, experiência e pesquisa sobre o ensino de Sociologia; a falta de material didático

adequado aos jovens e adolescentes; a falta de metodologias alternativas e eficazes no ensino desta disciplina (SILVA, 2004, p. 83).

As Ciências Sociais vistas como um espaço de circulação de conhecimentos promove ao professor do Ensino Médio o papel de mediador entre a Sociologia praticada como ciência e aquela ensinada na sala de aula, proporcionando e desenvolvendo a visão crítica e consciente do estudante, aliada a imaginação sociológica de Mills (1965). O aspecto ressaltado pelo Florestan Fernandes da atribuição que o autor considera o ensino de Sociologia está interligado com a difusão da formação do saber sociológico pelos os estudantes de Sociologia, ele afirma a Sociologia representa:

A forma mais construtiva de divulgação dos conhecimentos sociológicos e um meio ideal, por excelência, para atingir as funções que a ciência precisa desempenhar na educação dos jovens na vida moderna (FERNANDES, 1954, p. 91-92).

Esses argumentos reafirmam a importância da inclusão da Sociologia nos currículos escolares no Ensino Médio, pois segundo Fernandes (1954) a Sociologia busca direcionar o comportamento humano no intuito de promover maior eficiência e a harmonia de questões estabelecidas em um entendimento racional das relações entre os meios e os fins, que segundo o autor está em todo setor da vida social.

Então assim, existe esse lugar que parece como terra de ninguém, existe uma expectativa que o professor (*regente de turma*) tem que criar todo um suporte, não existe esse tempo, porque o que a gente vê o que a escola espera da gente, nos horários de módulo, nos horários livres, é cumprir toda uma burocracia, tem um monte de livro que precisa ser assinado, de módulo, de ponto, tem os planejamentos, tem uma série de coisas para sempre estar se fazendo, de um lado tem essa expectativa essa cobrança que o professores (*regente de turma*) deveria está dando esse suporte, que não dá, e por outro quando tem alguma iniciativa ela é feita no empirismo, a chance de dar errado é absoluta, faz parte desse método né, você vai dando errado até achar o que dá certo então fica nisso, agora você imagina, cada sala uma situação diferente, cada aluno uma situação diferente (Professor B).

A final é necessário avaliarmos e compreendermos sobre o que é necessário sabermos para ensinar as Ciências Sociais, o professor do Ensino Médio como mediador entre a Sociologia científica, academistas fornecidas pelas universidades, e a disciplinar, esse papel de transmitir por meio da mediação pedagógica que adeque ao conteúdo ministrado pela Sociologia para os estudantes do Ensino Médio. Os docentes assumem o papel de aguçarem nos estudantes a capacidade de “estranhar” e “desnaturalizar” os fenômenos existente na vida social. Mais percebemos na fala apresentada pelo o professor B, os grandes desafios que essa profissão enfrenta, o trabalho burocrático que exige desses professores jornadas de trabalho que extrapola o aceitável, como pela baixa carga horária que disciplina dispõe no Ensino Médio, faz o que os professores dupliquem essas cargas horárias, fazendo que a proposta de adaptação de conteúdo não seja tão fácil de realizar.

O aluno que está inserido nessa proposta educacional se encontra diretamente afetado pelo histórico da disciplina, bem como os profissionais inseridos neste meio. Esses fatores analisados Lennert (2009), Oliveira (2014) e Silva (2004) estão diretamente relacionados para o ensino de pessoas sem deficiência, se for colocado a questão do Ensino de Sociologia apropriado para surdos, isso se torna ainda mais alarmante, pois as metodologias de Ensino de Sociologia são praticamente inexistentes, elas estão calcadas no bom senso e vontade individual do docente, sem respaldo formativo e do Estado. Tal ponderação se torna evidente na entrevista com o Professor C.

Então é como eu te falei, depende muito do professor, da metodologia que aquele professor está utilizando, da escola que aquele aluno está inserido, do espaço que aquele aluno está inserido, porque eu não consigo lidar com uma diversidade de quarenta alunos, e dar atenção para esses quarenta alunos, e mesmo que esteja no Ensino Médio eu entendo que cada aluno tem o seu tempo, e a gente acaba utilizando o mesmo conteúdo querendo que eles aprendam o mesmo conteúdo e eles não aprendem, não dá (Professor C).

Os autores Souza, Germanos e Longarezi (2015) afirmam que a profissão de docente é perpassada por grandes desafios, ao ponto de se pensar na carreira com sua identidade profissional. A carreira de um professor acarreta desafios e particularidades que pertencem somente a essa categoria de profissionais. Políticas públicas

descontinuadas, ausência de um projeto de Estado efetivo para a educação que supere mudanças periódicas de gestores públicos e que possibilite a consolidação de um projeto educacional de longo prazo, entre tantas outras dificuldades, que compõem os desafios conjunturais postos frente ao exercício profissional docente.

Os entrevistados quando questionados sobre quais metodologias eles utilizavam para desenvolver atividades e avaliar o desenvolvimento de aprendizagem de seus alunos surdos, responderam:

Eu procuro sempre relacionar o conteúdo com o cotidiano deles, porque eu acho que isso é extremamente importante, não adianta eu ficar falando de teoria... teoria... teoria... e eles não verem isso na prática, como que eu vou explicar esses alunos o autor de cem anos atrás, sendo que para eles aquilo lá hoje não faz sentido, então eu sempre tenho que buscar algum exemplo que faz parte da realidade deles, porque aí eles vão fazer a interpretação (Professor C).

Não posso me furtar de chamar a atenção para o fato de que a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos (SAVIANI, 1999, p. 153).

A Sociologia é uma disciplina que é compreendida de modo mais amplo, como um campo de conhecimento que possibilita compreender não apenas o ambiente escolar, mas outras circunstâncias que o estudante está inserido. Os docentes nutrem a expectativa que tais conteúdos sejam utilizados pelos estudantes no seu cotidiano, nas suas relações práticas e diárias.

mas como a gente tem metas um programa a cumprir, acaba passando por cima dessas coisas, para que o aluno de fato aprenda e não apenas decore, não adianta nada que o aluno vai lá decorre faz uma prova e aquele conteúdo não faz parte da vivência do aluno, não faz sentido para ele (Professor C).

O Professor C está preocupado claramente que os conteúdos abordados pela disciplina façam parte do arcabouço teórico e sejam acionados nas relações cotidianas desse estudante.

Quando questionados sobre os repasses para promover a inclusão no sistema educacional dos estudantes surdos o governo muitas vezes minimiza esse repasse achando que a solução para inclusão é a presença de um intérprete de Libras em sala de aula, porém se torna importante ressaltar que essa nem sempre é a resolução dos problemas, pois vemos que muitos intérpretes não apresentam a formação necessária para desempenhar a função que é destinada, pois a língua oral e a Libras apresentam grandes diferenças.

Perguntados sobre o que pensam sobre o processo de inclusão dos alunos surdos no Ensino Regular responderam:

Eu acredito na inclusão, na possibilidade de aprendizado e tenho verificado isso desde 2013, os recursos são esses, mas eu já vou adiantar de outras áreas que eu sei que os professores se esforçam muito eu vejo material adaptado, filmes que passamos para os alunos para assistirmos é norma da escola tem que ter legenda, mesmo se for um filme nacional. Todos os eventos têm intérprete de Libras, nós tivemos um momento um dia mundial e nacional de Libras a escola inteira usou azul eles fizeram apresentações de teatro, [...] eles dançaram, fizeram apresentação de música. [...] No evento assim que esse ano chamou muito atenção que nós temos mediador intérprete Libras que é casado com a surda falante, na hora que nos reunimos todos os alunos no pátio da escola e falou que teria uma palestrante que era surda ficou todo mundo em silêncio para prestar atenção e de repente ela começou a falar bom dia como vai você e foi sabe aquele arrepio total que nós também não estávamos esperando. (Professor A).

O viés oralistas da educação, na qual acreditam que a Educação de Surdos deveriam priorizar o uso e o desenvolvimento da fala para os estudantes surdos ainda perpassa nos dias atuais, acredito que esteja muito vinculado a própria comodidade dos ouvintes que dividem o espaço com estudantes surdos, por não saberem ou não se interessarem no aprendizado da Libras prioriza que esse estudante consiga oralizar.

ela fala muito bem, você não tem noção, foi surpreendente maravilhoso, um evento excepcional, isso trouxe uma reflexão e

conscientização para os demais alunos, de superação mesmo né, de que ela não escuta e fala muito bem, se ela pode todos nós podemos, que a mensagem que ficou para nossos queridos alunos surdos aqui. (Professor A).

Os professores entrevistados ao serem perguntados se tiveram alguma experiência com surdos no ano de 2017, apenas o Professor A foi direto. O Professor B relatou a sua experiência com estudantes surdos na sua história de vida. O Professor C não respondeu a essa questão.

Eu tenho experiência nesse ano de 2017, 2016, 2015 desde 2013 que eu estou nessa escola (Professor A).

O meu maior contato com alunos surdos, foi na graduação quando eu fiz parte como professor de um cursinho especial para surdos da UFU [...] foi muito interessante essa experiência com os surdos, de conhecer uma exclusão que é diferente, uma exclusão que está no nível da linguagem (Professor B).

No presente momento, a temática que envolve a educação dos surdos no sistema educacional brasileiro está alicerçada numa nova demanda de ensino, no qual é defendido pelo poder oficial disseminando a visão de que se torna um ato de discriminação alocar os estudantes surdos em salas separadas, bem como qualquer outro estudante que apresente necessidades educacionais especiais em escolas especiais restritas. Muitos consideram um retrocesso a manutenção de grupos “separados”. Argumentam que a ideia mais plausível para o momento atual é de colocar os “deficientes” juntos às pessoas ditas “normais”, sendo isso tido como um grande avanço promovido pela solidariedade entre os indivíduos, a partir da vivência das pessoas nos espaços escolares. Desenvolvendo assim um novo método para promover a educação dos surdos – que muitos denominam como “inclusão”.

Várias podem ser as formas de inclusão pela qual serão, ao longo dos anos, discutidas para a situação do ingresso dos alunos surdos em escolas regulares, e uma que se enquadra também, demonstra a opinião de Stumpf (2008, p. 74) quando argumenta que:

a inclusão acontece a partir de dois movimentos: da construção social de toda a sociedade que entende e acolhe, e dos surdos, que vão participar porque se sentem acolhidos

Fundamentado nessa perspectiva que a sociedade deveria basear o processo de alteridade com os surdos, preparando-se para acolher a diferença que torna o surdo um acolhido, para que esse sinta que a acolhida é uma forma de expansão de seus horizontes, uma aquisição que lhe coloca num patamar de múltiplas transformações positivas para sua vida e desenvolvimento em sociedade.

Ainda segundo Stumpf, pode-se fundamentar a inclusão em uma porta para que outros sentimentos sejam aflorados, dado que a acolhida pode gerar o sentimento de proteção, de vontade de cuidar e estar presente na vida e nas atividades daquele que se está sendo acolhido em seu meio. Arrisca-se a apontar ainda que essa fusão entre estudantes surdos e ouvintes não trará só benefícios para os alunos surdos, mas ensina os ouvintes princípios de aceitação, generosidade, afetividade e cuidado para com o próximo, além de colocá-los como defensores da erradicação do preconceito contra as diferenças.

Eu entendo que a inclusão ela deveria ser colocada de uma forma diferente, ela deveria fazer com que aquele aluno se sentisse acolhido, mas não é assim que vejo acontecendo. Vou te dar um exemplo da minha escola, a gente não pode reprovar esses alunos, mas se ele não tá aprendendo? Se eu tenho noção que ele não tá aprendendo, mas ele vai fazer uma aula de reforço no contra turno, tá, mas será que a sala de recurso vai ser suficiente?!.. Sendo que é o professor que tem que lidar com todas as disciplinas, e será que aquele espaço vai ser suficiente para ele... e se ele tivesse no caso esses professores (*professor de apoio responsável pelo atendimento AEE*) pudesse acompanhar melhores alunos, será que o desenvolvimento dele não seria melhor? (Professor C).

O aluno surdo precisa estar junto dos demais, que não compartilham de sua deficiência, como é a opinião defendida pela pesquisadora surda Perlin (2003), argumenta que a inclusão nada mais é que uma luta pela sua necessidade diária, e em alguns casos pelo direito e a vontade de estar com o outro, de compartilhar os seus conhecimentos e fundir com a cultura vivida pelos outros. Isso nada mais é que uma atitude baseada na ética para com o próximo. Em resumo, para os surdos, a inclusão

nada mais seria que um compartilhamento de um espaço destinado aos ouvintes, mas que ele tem direito participar.

Em nenhum momento desse processo o surdo quer por de lado a sua identidade, querer fazer o que os ouvintes fazem, ou tentar esquivar-se de sua deficiência. A inclusão não é uma tentativa falha de fingir que não existe deficiência alguma, e que os surdos são pessoas normais como as outras, mas pelo contrário, o surdo quer defender com gosto a sua situação e seu *status*, mantendo os seus limites íntimos e pessoais, somente querendo viver a experiência do compartilhamento do mesmo espaço, e das mesmas situações que os outros ouvintes.

Em se tratando de aprendizado de Libras, o Professor A não aprendeu Libras na sua formação inicial, tendo que contar com o apoio de um intérprete de Libras durante toda a aula. Esse mesmo Professor destaca não tem uma política pública de formação continuada para docentes que queiram se aperfeiçoar ou ter uma especialização ou compreender mais sobre a inclusão devido ao alto grau de exigência das condições de trabalho que são submetidos.

Infelizmente a carga horária da gente é muito puxado, por mais que você tenha vontade de fazer especialização, esbarramos com políticas públicas que não incentivam ao profissional docente ficar dentro de sala de aula, nós queremos trabalhar com essa inclusão, a gente acredita na possibilidade do aprendizado, mas não tenho tempo, por exemplo, poderia ser viável liberar aí do comprimento de módulo com a supervisora para você fazer um aprimoramento, um curso de extensão, que vai facilitar o trabalho da gente com esse tipo de aluno. (Professor A).

A necessidade de aprender uma língua nova como é o caso da Libras, e transmitir um conhecimento que grande parte dos alunos, ouvintes ou não, não tem afinidade, por não terem tido um contato prévio com as teorias e conceitos das Ciências Sociais são desafios perpassados por esses docentes de Sociologia no Ensino Médio.

Não aprendi, eu fiz o curso básico, estava no meio do intermediário e eu parei com o cursinho, e sem a prática eu não consigo, sabe. De vez em quando conversando com um ou outro lá no corredor eu até pego um sinal ou outro, mas eu não sei falar (Professor B).

A barreira do idioma para todos os professores entrevistados se torna quase intransponível para os docentes de Sociologia dada as condições de trabalho. Como bem coloca o Professor B, Libras é um segundo idioma para os docentes que se não praticado, cai no esquecimento. Ainda, salienta-se que a inclusão não passa, como já debatido anteriormente, somente pelo uso de Libras, uma vez que muitos estudantes surdos não sabem Libras. O processo de inclusão tem muitas ramificações e debates que devem ser enfrentados. Os intérpretes que deram entrevistas têm uma visão ampla sobre a inclusão escolar de um ponto de vista privilegiado, pois tratam com os excluídos diretamente.

A função da inclusão na escola ela vai mais além, porque quando um aluno chega à escola com deficiência, ele precisa ser avaliado na sua totalidade, não na sua particularidade que tá trazendo ali o laudo, mas também fazer um diagnóstico do qual conhecimento empírico que ele tem qual a bagagem de conhecimento que ele tem, qual a sua limitação e qual habilidade que ele pode estar desenvolvendo. [...] a inclusão do surdo, ela deve ser vista na sua totalidade e na sua especificidade de cada aluno, a inclusão vai além do aluno, além de todo o corpo escolar (Intérprete A).

Ele faz parte da escola em todos os aspectos, assim como qualquer outro aluno, então ele vai ser incluso quando ele fizer parte de todo o contexto da escola (Intérprete A).

A proposta do governo é que os alunos surdos devam frequentar o sistema regular de ensino, trazendo a justificativa de serem cidadãos com os mesmos direitos como outro qualquer, este pensamento está diretamente vinculado ao fato de que o estudante surdo precisa de um modelo para orientar a sua formação que é o da Língua Portuguesa, pois desta maneira ele ficaria exposto ao modelo linguístico nacional, tendo a justificativa que é no ambiente dos ouvintes que ele estará inserido permanentemente. A aprendizagem de uma língua ocorre de modo efetivo quando a pessoa que está inserida tem o contato direto com os nativos dessa língua. Uma característica importante de ressaltar sobre a surdez é que os estudantes surdos assemelham muito mais por uma questão cultural e indenitária de uso da língua de sinais (Libras) do que propriamente por uma questão de perda auditiva.

Entretanto se torna perceptível que incluir os estudantes surdos em salas de aula regulares, de maneira involuntária muitas vezes, impossibilita os estudantes surdos de construir saberes, identidades e culturas por meio das duas línguas, língua de sinais e a

língua portuguesa. A inclusão sem projetos próprios e coerentes inviabiliza a consolidação linguística dos estudantes surdos em Libras e em língua portuguesa. O que é necessário entender que não é um processo de somente aceitar a língua de sinais, mas de viabilizá-la, uma vez que o processo pedagógico para o aprendizado e o desenvolvimento cognitivo de uma língua ocorre por meio da aquisição de uma primeira língua natural sendo à base da proposta do bilinguismo¹¹ defendida fortemente pelos estudiosos da inclusão.

Nessa perspectiva exige-se dos professores de Ensino Médio, com ou sem formação em Sociologia, que assumam sua responsabilidade social e política, e possam conduzir a disciplina de forma que ela promova nos alunos uma consciência crítica que supere o senso comum e, assim, possam elaborar suas concepções de mundo e se reconheçam como cidadãos.

Quando o Professor A respondeu sobre as dificuldades quanto à presença de surdos na sala de aula, ele declarou que:

Eu não vejo dificuldade com os surdos [...] [Estudantes que] têm deficiências intelectuais, baixa visão, às vezes é mais difícil, com os surdos não vejo. Eles são mais lentos isso é inegável. Eles são mais lentos, têm essa limitação, mas é possível [...] às vezes até a própria dificuldade que você há de convir comigo, de você se comunicar falando à informação que você quer passar o que você recebe é mais rápida, do que quando é por Libras, a gente sabe que [...] em Libras as palavras não são todas assimiladas como é na linguagem verbal e aí às vezes o intérprete tem que fazer uma explicação enorme para explicar um determinado tema, que a gente utiliza a linguagem oral/verbal, os termos da Sociologia na Libras tem que fazer uma adequação (Professor A).

Mas é importante ressaltarmos, que o aprendizado de uma nova língua ou a transmissão do conteúdo na língua materna de um estudante surdo, pode trazer algumas dificuldades quanto a inserção desse estudante na sala de aula. O Professor B narra a dificuldade que um docente tem na inclusão de diferentes deficiências sem o apoio de profissionais para explicar aos docentes as individualidades dos estudantes e das suas deficiências.

¹¹ O bilinguismo no caso surdos, significa o ensino dos em língua de sinais como primeira língua e ensino de português como segunda língua, essa proposta de ensino permitiria uma política pedagógica que, “em tese, respeita as particularidades culturais dos surdos e promove o empoderamento deles”. (RODRIGUES e BARROS, 2018, p. 64).

Tem todas as dificuldades, porque as deficiências são diferentes entre si, na minha escola eu acredito que a gente tenha um aluno com deficiência diferente por aluno com “laudo”, não tem nenhuma coincidência de deficiência, então isso já é um grande problema, porque a gente não sabe o que aquele aluno é capaz de fazer, a gente não sabe exatamente como tratá-lo e do mesmo jeito que os alunos surdos são renegados ao intérprete, para o deficiente como uma escola como a nossa, ele fica renegado ao professor de apoio (Professor B).

A falta de apoio que os discentes recebem na construção desse processo escolar dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, seja pela falta de cursos que promova uma educação continuada ou a adaptação do material para o aluno com necessidades educacionais especiais, prejudica que esse processo de ensino e aprendizagem aconteça e a inclusão pretendida seja apenas física, isto é, o estudante está ali no ambiente escolar mas sem nenhuma interação inclusiva com a comunidade escolar.

Quando a gente vê reunião de professores, quando vê as pessoas comentando, tem gente que simplifica um pouco essa interpretação, dizendo que nós professores temos má vontade de não passar uma atividade específica, mas eu nem sei o que essa pessoa é capaz de fazer né, porque professores que arriscam passar alguma coisa, normalmente são criticados (Professor B).

Perguntados sobre a dificuldade da presença dos estudantes surdos quando colocados na sala de aula comum responderam:

Não sinto dificuldade, porque vejo que tem uma diversidade ali, mas eu tenho certo receio que minha metodologia não atinge aquele aluno, e isso é problemático porque qual é meu propósito só ir lá e jogar meu conteúdo de forma com interpretações que você acha que tem que fazer, tanto que faz um PDI¹² de cada aluno, lá no PDI ver a

¹² “O PDI é instrumento utilizado para adaptar o currículo escolar às necessidades dos alunos de inclusão escolar. Está amparado na Legislação Federal (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9394/96) e em Minas Gerais está amparado pela Secretaria de estado de Educação , através da SD nº 01/2005 de 09

mentalidade daquele aluno qual metodologia que utiliza qual o resultado esperado, mais que na prática não funciona muito bem dessa forma (Professor C).

É perceptível na fala apresentada a importância da Sociologia para a compreensão dos estudantes acerca do mundo à sua volta, compreender a sociedade que estão inseridos e o funcionamento das estruturas sociais nas quais estão inseridos.

Por exemplo, a aula de Sociologia é uma vez por semana infelizmente, eu sei que não dá para atingir aquele aluno da maneira que deveria acontecer [...] quando eu estava no cursinho eu podia usar o datashow quando precisasse mais como eu vou passar por todas as salas e usar o datashow se a escola não oferece o datashow de maneira particular (Professor C).

É necessário destacar o aspecto fundamental que o discente, por si só, não se torna capaz de desenvolver, ele conta com o auxílio indispensável de um planejamento didático de ensino, com o propósito elaborado pelo docente com a intencionalidade de desenvolver um aprendizado que gere no estudante o desenvolvimento de novos conhecimentos e habilidades.

Mas por outro lado isso também vai partir muito do profissional que está inserido dentro da sala de aula. Aconteceu um fato no terceiro ano do Ensino Médio que um aluno perguntou para professora quantos anos você está na escola, eu fazendo a tradução, a professora respondeu tem 20 anos que eu trabalho aqui eu terminei a faculdade e já foi inserida na escola, eu passei no concurso foi inserido aqui, e aluna falou para ela, pois é professora e até hoje você não sabe falar um oi em Libras, um bom dia em Libras, você não sabe ministrar uma aula em Libras, 20 anos você precisa fazer um curso você precisa de tentar ao menos comunicar com surdo. [...] Poxa vida professora você professora de aluno surdo durante todos esses anos, não procurou, não buscou a entender o que é a cultura surda. [...] então assim a inclusão ela acontece, sim existe a inclusão, mas também parte do profissional ele quer ser inclusivo ele tem um olhar inclusivo, ele procura de fato

de abril de 2005, que orienta o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiências e condutas típicas.

O Planejamento de desenvolvimento individual – PDI, visa ao atendimento das dificuldades de aprendizagem das necessidades especiais dos educandos e ao favorecimento de sua escolarização. Consideram as competências e potencialidades dos alunos, tendo como referência o currículo regular. Essa medida pode significar para os alunos que necessitam, igualdade de oportunidades educacionais, promovendo a educação inclusiva, na perspectiva de uma escola para todos”. Disponível em: <<http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/orientacao.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2019.

com inclusão ou apenas reclama que escola não é inclusiva [...] qual o papel desse profissional dentro da própria inclusão. (Intérprete A).

Para mim a palavra é rótulo, deficiência para mim seria como se fosse uma limitação de alguma atividade funcional que a pessoa apresenta, mas em minha opinião às vezes ele não vai interferir no cognitivo do aluno em específico, aí nós teremos que respeitar a sua especificidade a sua limitação [...] nós já fazemos um preconceito do aluno porque nós não conhecemos o específico potencial que ele pode desenvolver ao longo da sua escolaridade. (Intérprete A).

Se torna indispensável pensarmos que um professor que se proponha a ensinar Sociologia para surdos de maneira a respeitar a sua diferença utiliza a língua de sinais como principal ferramenta no processo de ensino – aprendizagem do estudante surdo. É por meio da Libras que esses estudantes conseguem assimilar, compreender e discutir os temas propostos em aula.

Entretanto a proposta em utilizar a Libras como forma de tornar as aulas mais compreensivas não exclui outras técnicas de abordagem do conteúdo a ser trabalhado por parte do professor, pois um professor que possua fluência em Libras, mas que sinaliza a aula inteira se assemelha ao professor que ministra as suas aulas de forma tradicionais, realizando aulas expositivas que não tem diálogo algum com aluno ali presente.

Nessa perspectiva, o desafio que o professor de surdos tem no seu dia a dia se amplia, ele tem que preocupar com ministrar a aula em uma língua que não é a sua língua natural e, concomitante a isso, propor metodologias que permitam a utilização da língua como forma de instigar seus alunos a participarem e se envolverem verdadeiramente com as aulas.

Sendo que do mesmo modo que para os alunos ouvintes, falar sobre teoria sociológica sem qualquer análise ou interpretação, não viabiliza ao estudante fazer relação com o seu cotidiano e que, desta maneira, não atribui significado àquilo que se pretende ensinar, não gera motivação para ser aprendida. O que nos leva a pensarmos sobre responsabilidade do professor e da disciplina de Sociologia. Conforme Ianni (1998, p. 26):

Ocorre que a Sociologia pode tanto decantar a tessitura e a dinâmica da realidade social a Sociologia pode ser vista como uma forma de

autoconsciência da realidade social. Essa realidade pode ser local, nacional, regional ou mundial, micro ou macro, mas cabe sempre a possibilidade de que ela possa pensar-se criticamente, com base nos recursos metodológicos e epistemológicos que constituem a Sociologia como disciplina científica.

Vivemos em um contexto educacional que por mais que os professores se esforcem, por meio de cursos de capacitação de Libras e outros que envolva a temática de educação especial, no decorrer das atividades propostas o estudante surdo acaba sendo prejudicado como em uma leitura oral de um texto, principalmente em disciplinas extremamente teóricas com a Sociologia, mesmo quando a proposta é promover um diálogo um debate sobre o tema em sala de aula, percebe-se pouca participação dos alunos com surdez nas atividades sugeridas pelos professores.

Perguntados como é a relação dos professores quanto a presença dos alunos com necessidades especiais nas salas de aula as professoras de apoio responderam da seguinte forma.

Muitos professores ainda têm resistência quando a presença desses alunos em sala, “acha que porque esse aluno está aqui” não entende ainda o porquê deles estarem aqui. [...] eles têm muita dificuldade de adaptação dos alunos que tenham deficiência, os alunos e os professores que são regentes de sala (Apoio A).

Inclusão escolar dos estudantes com necessidades educacionais especiais na visão dos professores entrevistados:

mais nem todos os responsáveis faz esse acompanhamento e isso interfere nesse processo de inclusão, não adianta só colocar o aluno lá e disse que no final da aula eu te busco tem que ser um trabalho e ele é coletivo não basta ser só o meu trabalho quando professor tem que ser um trabalho quanto professor quanto a gestão da escola quanto a família para que aquele aluno se sinta de fato acolhido e que de fato seja uma inclusão e não uma exclusão (Professor C).

Cruel para falar a verdade, acredito que é uma inclusão propagandística atualmente, porque para pensar em inclusão temos que pensar que projetos de escola a gente gostaria, e que inclusão é essa, porque não é só o conviver com o diferente, como está no

discurso inclusive no oficial, que é isso que coloca, qual a expectativa que nós temos para essa pessoa (Professor B).

Então a partir do momento em que esse professor enxerga o aluno, como aluno dele a sua visão enquanto professor participante da inclusão ela vai ser mudada, ele vai então revisar sua proposta pedagógica a sua metodologia a sua estratégia dentro da sala de aula, ele vai flexibilizar o conteúdo, vai utilizar mais recursos imagéticos, porque os surdos ele aprende mais com visual, então esse professor ele vai já com seu olhar diferente ele vai voltar para o aluno e tentar melhorar a sua aula, essa é a visão de um professor que se preocupa de fato com a inclusão (Intérprete A).

Rodrigues e Barros (2018) argumenta que a Declaração de Jontien é a primeira a agir sobre os direitos educacionais dos sujeitos deficientes. Foi por meio dela que surgiram as outras declarações, como a Declaração de Salamanca mencionada no capítulo 2, em que foi realizada em 1994 na Espanha, no qual tem o intuito de deliberar que as pessoas até então excluídas dos processos educacionais sejam entendidas em suas Necessidades Educacionais Especiais (NEE):

O princípio fundamental desta Linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados. Todas essas condições levaram uma série de desafios para os sistemas escolares. (Declaração de Salamanca, 1994, p. 17-18)

Como consequência, a luta do movimento social de surdos brasileiros, conquistada no ano de 2002, por meio da Lei Federal n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) seja o instrumento oficial de comunicação e expressão do sujeito surdo, ficando obrigatório o acesso desse cidadão aos seus direitos aos seus direitos básicos, como saúde e Educação, via Língua de Sinais. Com isso, todas as escolas, especiais ou inclusivas, precisam ter professores qualificados para trabalhar com esse público e/ ou ter acessível aos discentes Tradutores de Intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (TILS) (Brasil, 2002).

Segundo Dalcin (2006) 95% dos surdos do Brasil, é oriunda de uma família de ouvintes, o que acarreta ao não aprendizado da Libras desde seu nascimento, visto que essas famílias, muitas vezes por preconceito ou até mesmo falta de orientação, priorizam o ensino da língua oral. Mas, o cenário ideal para os surdos é o aprendizado da Língua de Sinais o mais breve possível para que possam se reconhecer e estabelecer a identidade enquanto surdos.

A grande dificuldade em adquirir essa língua se deve, principalmente, ao não contato constante entre si e a não institucionalização de uma disciplina de Libras nas escolas, por exemplo, o que seria um fator determinante para difusão e ensino da Língua de Sinais para crianças e jovens ouvintes como segunda língua e como primeira língua para os estudantes surdos. Neste sentido, observa-se que a população em geral ainda não possui (in)formações que possam auxiliá-los na comunicação com/ entre os surdos, mesmo havendo uma lei que preconize e legitime a Libras enquanto uma das línguas oficiais do país (ZARIAS, MONTEIRO, VELHO BARRETO, 2014, p. 194).

Nessa perspectiva, muitos foram os depoimentos que a inclusão não está se fazendo presente. O fato deles estarem na escola não garante acesso ao conhecimento, talvez isso gere mais constrangimentos, pois a escola não está preparada para receber alunos surdos e também não recebe políticas públicas para suporte desses estudantes com deficiência.

Diante dessas discursões acredito que as principais contribuições que podem gerar de maneira efetiva essas transformações, é que seja expandida entre os educadores o aprofundamento teórico acerca das concepções sociais, culturais e antropológica da surdez e do surdo, e principalmente, o reconhecimento da diferença, não da deficiência como muitos reconhecem, sendo a surdez apenas mais uma exemplificação da diferença humana. Sendo assim, quando se reivindica uma educação inclusiva para o aluno surdo, estende-se que além da proposta de matricular o estudante surdo na escola regular, é necessário toda uma organização dos profissionais, do espaço físico e tudo que envolve seus aspectos pedagógicos, como os conteúdos a ser trabalho em aula estejam devidamente adaptados. Falta inclusive políticas públicas para o ensino de Sociologia para surdos, como de qualquer outra disciplina. Os cursos de licenciatura hoje são obrigados a terem uma disciplina de Libras, mas isso não garante a adequação dos conteúdos teóricos para o ensino de todas as ciências ao estudante. A Libras é apenas

uma forma de comunicação entre dois indivíduos e não a adaptação de conhecimentos e conteúdos para serem ensinados aos estudantes surdos. O estado deveria promover e incentivar pesquisas para o ensino de todas as áreas para os estudantes surdos e também com outros tipos de deficiência, como por exemplo a deficiência visual que é bastante comum.

4- Considerações finais

Teoricamente, a proposta da Educação Inclusiva sempre constituiu um marco na educação e legislação brasileira, por se tratar de um planejamento bem elaborado e que beneficiava, dentre outros, os indivíduos que possuem alguma dificuldade de aprendizado ou deficiência.

Inúmeras barreiras surgem todos os dias no processo de implantação da Educação Inclusiva e nesse impasse, as dúvidas que surgem levam ao desespero, ao acomodo ou a desistência de transformar o ambiente escolar.

Nesse contexto, as dificuldades para implantação do projeto estão no fato de que os recursos para uma educação de qualidade para todos dificilmente chegam a todas as regiões. Assim, quando as diretrizes começam a não entrar em sintonia, os indivíduos se sentem desencorajados a continuar, por isso a necessidade de rever os parâmetros da inclusão na Escola Regular para que todos saiam beneficiados dessa relação.

Assim podemos observar que a inclusão do aluno surdo em uma escola regular é necessária, pois mesmo que as escolas especiais estejam mais preparadas para oferecer aquilo de que eles necessitam no agora, no aprender, no preparar-se, no conviver com seus iguais, é na escola regular que esse aluno encontrará as diferenças que formam junto com ele a sociedade múltipla que existe no mundo real.

É da convivência com os ouvintes, que o aluno se prepara para competir em igual valor pelo ingresso em uma faculdade, podendo escolher seu próprio futuro profissional, além de compartilhar sua opinião com os alunos ouvintes e também conhecer a deles, conhece outras formas de aprendizado e começa a buscar resistência perante as barreiras que existe nas pessoas e no mundo.

Não há quem possa negar ou impedir o surdo a largar o seu ambiente na escola especial, pois é preciso entender que uma relação de compreensão e reconhecimento é criada dentro dessas escolas, pois esse é o ambiente em que o aluno surdo encontra os seus semelhantes. É necessário que se compreenda que a fusão do aluno surdo com os alunos ouvintes é de caráter inclusivo, como uma tentativa aprovada em lei de se inserir desde cedo o surdo na sociedade ouvinte. É direito do estudante surdo gozar dos mesmos espaços e oportunidades que as pessoas ouvintes, então faz sentido que desde sua educação escolar ele seja preparado para conviver como igual nesses ambientes.

São de diferenças que a sociedade geral é formada, e o que dizer então do país em que vivemos tão conhecidos pela sua multiplicidade de gêneros, que engloba e abarca uma mistura de gente de todo tipo, seria inconcebível aceitar que a pequena diferença de características entre os surdos e ouvintes fosse um empecilho na constituição da sociedade geral.

Ao observarmos pelas entrevistas apresentadas como ocorre o processo de inclusão do estudante surdo matriculados em escolas regulares das escolas estaduais do município de Uberlândia, percebemos a dificuldade do ensino para esses estudantes, pois a falta de metodologia específica que possibilite o aprendizado do conteúdo de Sociologia cria uma barreira no processo de aprendizagem do aluno, fazendo com que não ocorra uma educação de maneira efetiva para esses estudantes.

A falta de domínio da escrita e leitura em português dos estudantes surdos se torna uma das dificuldades no trabalho docente, dado que a falta dessa aptidão torna o acesso às informações mais precário e, quanto ao ensino de Sociologia, dificulta o conhecimento dos discentes ao cotidiano social, fundamental para a realização do trabalho docente, mesmo que a formação de todos os entrevistados sejam em Ciências Sociais, a falta de conhecimento da Língua de Sinais pelos docentes também impossibilita determinados avanços no conteúdo e na relação com os alunos. Mas, para trabalhar com sujeitos surdos, apenas falar a mesma língua não resolve os problemas. Há uma série de práticas cotidianas que devem ser postas em ação pelo professor de surdos, como desenvolver um material de apoio adequado que possibilite o aluno assimilar o conteúdo de modo mais efetivo.

Dois pontos são importantes para que professores de alunos surdos tenham qualidade em seu trabalho: o primeiro é ter um número adequado de alunos por turma; o outro é ter tempo suficiente em sua disciplina. Realidades essa que não encontramos no sistema de ensino público estadual de Uberlândia, visto que as salas de aulas são alocadas com 35 a 40 alunos em média. Já sobre o tempo, vemos que a carga horária da disciplina é, como já apontamos, apenas um horário por semana em Minas Gerais, que corresponde à 50 minutos semanalmente para trabalhar o conteúdo de Sociologia com os estudantes, não sendo ideal com alunos surdos, nem com alunos ouvintes. Lembramos que quando existe algum evento como feriados ou atividades coletivas na escola, o professor de Sociologia pode passar 14, ou até, 21 dias sem o contato direto com a sala de aula.

Uma vez que mais estudos sejam realizados no âmbito da temática de inclusão de surdos, e melhorias sejam implantadas para tal situação, em pouco tempo poder-se-á presenciar uma realidade em que a diferença do aluno surdo, seja apenas mais uma diferença no amplo e multi facial, mosaico humano, pois o processo de inclusão vai além de alocar o aluno no ambiente escolar.

5- Referências

BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Inclusão e escolarização, múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. **Educação inclusiva**: v. 3: a escola / coordenação geral SEESP/MEC; organização Maria Salete Fábio Aranha. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.

BRASIL, **Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial**. Ministério/ Secretaria de Educação Especial – MEC/SEESP. Brasília, EDITAL n. 02, 2007.

BRASIL. **Decreto n. 3.956**, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso em: 5 ago. 2018.

BRASIL. **Decreto n. 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril.

BRASIL. **Lei n. 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

BRASIL. **Lei n. 11.684**, de 2 de junho de 2008 altera o art. 36 da lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11684-2-junho-2008-575857-publicacaooriginal-99168-pl.html>>. Acesso em: 5 ago. 2018.

BRASIL. **Lei n. 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 5 ago. 2018.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 5 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal. **Base Nacional Curricular Comum**: BNCC apresentação. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2018.

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

BRASIL. **Portal Brasil**, 2010. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/sobre/educacao/sistema-educacional>>. Acesso em: 08 maio 2018.

BRASIL. **Projeto de Lei n. 4.781**, de 2009. Altera a Lei n. 6.888, de 10 de dezembro de 1980.

BRASIL. **Regulamenta a Lei n. 10.436**, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, e o art. 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial, Brasília, DF 22 dez. 2005.

BRASIL. **Resolução n. 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf>>. Acesso em: 5 ago. 2018.

BRASIL. **Resolução n. 4**, de 16 de agosto de 2006. Altera o artigo 10 da Resolução CNE/CEB n. 3/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/rceb04_06.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2018.

CACIANO, Caroline e SILVA, Giuliana Arboite da. Foucault e educação: as práticas de poder e a escola atual. **Revista e-Ped - FACOS/CNEC**. Osório, v. 2, n. 1, ago. 2012.

CARIDÁ, Ana Carolina Bordini Brabo. O currículo de Sociologia no Ensino Médio. In: SOUSA, Fernando Ponte de. (Org.). **Sociologia: conhecimento e ensino**. Florianópolis: Em Debate, 2012.

DIAS, S.M. S. **Surdez: abordagem geral**. Rio de Janeiro: FENEIS, 1995.

DIAS, T; PEDROSO, C. & ROCHA, J. Uma análise sobre o ensino de Libras a familiares ouvintes de alunos Surdos. **26º Reunião Anual da ANPEd: Novo Governo. Novas Políticas?** Poços de Caldas, 5 a 8 de outubro de 2003.

DOUGLAS, Mary. **Pureza e perigo**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

EWALD, François. **Foucault, a norma e o direito**. 2. ed. Lisboa: Veja, 2000.

FABRIS, Elí T. Henn e KLEIN, Rejane Ramos (Org.). **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

FERNANDES, Florestan. **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus, 1966.

FERNANDES, Florestan. O ensino da Sociologia na escola secundária brasileira: **Congresso Brasileiro de Sociologia**, 1, 1954, São Paulo.

FERREIRA, Marcos Ribeiro; Botomé, Sílvia Paulo. **Deficiência física e inserção social, a formação dos recursos humanos**. Caxias do Sul: EdUCS, 1984.

FERREIRA, Windyz. B. Inclusão. **Revista da Educação Especial**, p. 40-46, out/2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2018.

- FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.
- FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. Curso do Collège de France: 1975-1976. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões a partir de Michel Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mário Lúcio de Lima. **Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil**. Rio de Janeiro: UERJ, 1999.
- GOLDFELD, Marcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. São Paulo: Plexus, 2001.
- HERNÁNDEZ, Sampieri Roberto. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.
- JANNUZZI, G. de M. A. Educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.
<https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000100012>
- LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 19, n. 46, set. 1998. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300007 >. Acesso em: 20 jul. 2019. <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000300007>
- LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ccedes/v26n69/a04v2669.pdf>>. Acesso em: 08 maio 2018. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622006000200004>
- LIMA, P. A. e VIEIRA, T. **Educação inclusiva e igualdade social**. São Paulo: Avercamp, 2006.
- LOCKMANN, Kamila. Medicina e inclusão escolar: estratégias biopolíticas de gerenciamento do risco. In: FABRIS, Elí T. Henn e Klein, Rejane Ramos (Org.). **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 129-146.
- LOPES, Maura Corcini et al. **Inclusão e biopolítica**. Revista do Instituto Humanitas Unisinos. São Leopoldo, ano 8, n. 144, 2010. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/images/stories/cadernos/ideias/144cadernosihuideias.pdf>>. Acesso em: 08 jun. 2018.

MACLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. 3. ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2000.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Integração x Inclusão: Escola (de qualidade) para todos. **Pátio** – revista pedagógica, ano 2, n.5, maio/julho, p.48-51, 1998. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/papet/2003/ep403/integracao_x_inclusao.htm>. Acesso em: 05 ago. 2018.

MATTOS, Sérgio Sanandaj. **A implantação da Sociologia pela via legislativa**. São Paulo: Anita Garibaldi, 2015.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Trabalho docente e formação do professor de educação especial**. São Paulo: Pedagógica Universitária, 1993.

MEC. SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008.

MESQUITA, Máira Tavares. A inclusão do deficiente auditivo nas escolas regulares brasileiras. **Interação** - Revista de Ensino, Pesquisa e Extensão, v. 14, n. 14, p. 29-40, 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.33836/interacao.v14i14.45>>. Acesso em: 22 mar. 2019. <https://doi.org/10.33836/interacao.v14i14.45>

NEVES, Shelley Muniz Azambuja. **Em defesa da disciplina Sociologia nas políticas para o Ensino Médio entre os anos de 1996 a 2007**. São Paulo: Anita Garibaldi, 2015.

PIMENTA, S. G. A didática como mediação na construção da identidade do professor: Uma experiência de ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, M. e OLIVEIRA, M. R. (Org.) **Alternativas do ensino de didática**. Campinas: Papirus, 1997.

QUADROS, Ronice Muller. **Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão**. Florianópolis: Ponto de Vista, 2003.

RAFANTE, Heulalia Charalo e LOPES, Roseli Esquerdo. Helena Antipoff e a educação dos “excepcionais”: Uma análise do trabalho como princípio educativo. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n. 33, p. 228-252, mar. 2009. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/33/art15_33.pdf>. Acesso em: 08 maio 2018. <https://doi.org/10.20396/rho.v9i33.8639565>

RAIÇA, D.; PRIOSTE, C.; MACHADO, M.L.G. **Dez questões sobre a educação inclusiva da pessoa com deficiência mental**. São Paulo: Avercamp, 2006.

RAMOS, Carolina Lehnemann. O “laudo” na inclusão de alunos no ensino regular: uma estratégia da governamentalidade biopolítica. **X ANPED SUL**, Florianópolis, outubro de 2014.

RECH, Tatiana Luiza. **A inclusão educacional como estratégia biopolítica**. 2013. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/12942/9452>>. Acesso: 20 jul. 2019.

RIJO, M. **A inclusão de alunos surdos nas escolas públicas de passo fundo**. Trabalho de conclusão Curso de Especialização: Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva. Cuiabá: Instituto Federal do Mato Grosso, 2009.

RODRIGUES, Danielle e BARROS, Denis De. Sociologia para deficientes auditivos: construindo estratégias teórico-metodológica para o ensino no Instituto Nacional de Educação de Surdos. In: MARTINS, Rogéria e FRAGA, Paulo (Org.). **O ensino da Sociologia nas modalidades diferenciadas de ensino**: experiências, reflexões e desafios. Rio de Janeiro: Gramma, 2018.

SANT'ANA, Izabella Mendes. Educação Inclusiva: Concepções de professores e diretores. **Psicologia em estudo**, Maringá, 2005. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722005000200009>

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão**. Rio de Janeiro, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação**: Por uma outra política educacional. 2. ed. Campinas: Editores Associados, 1999.

SILVA, Angélica. O aluno surdo na escola regular: imagem e ação do professor. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília, v. 19, n. 2, p. 173-176, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722003000200010&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 20 abr. 2019. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722003000200010>

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. **A Sociologia no Ensino Médio**: perfil dos professores, dos conteúdos e das metodologias no primeiro ano de reimplantação nas escolas de Londrina - PR e Região, 2004.

SILVA, Lázara Cristina da e MOURÃO, Marisa Pinheiro (Org). **Atendimento educacional especializado para alunos surdos**. Uberlândia: EdUFU, 2013. <https://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-346-2>

SILVA, Maria Abádia. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas: Autores Associados/Fapesp, 2002.

SKLIAR, Carlos. Prefácio. In: SÁ, Nídia Regina de. **Educação de surdos**: a caminho do bilingüismo. Rio de Janeiro: EdUFF, 1999.

SOUSA, Fernando Ponte de (Org.). **Sociologia**: conhecimento e ensino. Florianópolis: Em Debate, 2012.

ZARIAS, Alexandre; MONTEIRO, Allan. e BARRETO, Túlio Velho. Formação continuada e pós-graduação de professores para o ensino de Sociologia: a criação do Mestrado Profissional em Ciências Sociais. In: MANO, Marcel e JUNQUEIRA, Marili Peres (Org.). **A formação do professor de Ciências Sociais**: desafios e possibilidades. Uberlândia: EdUFU, 2018.

5.1. Obras auxiliares

ARANTES, Ana Carolina Caetano. SOUZA, Vilma Aparecida de. Educação de alunos surdos na perspectiva inclusiva: limites e possibilidades nas escolas públicas brasileiras. In: Silva, Lázara Crisitna da; Mourão, Marisa Pinheiro; Silva, Wender Faleiro. (Org.).

Atendimento educacional para surdos: tons e cores da formação continuada de professores no exercício profissional. Uberlândia: EdUFU, 2014, v. 5, p. 73-92.

ASSIS SILVA, César Augusto de. **Cultura surda:** agentes religiosos e a construção de uma identidade. São Paulo: Terceiro Nome, 2012.

BARRETA, Emanuele Moura; CANAN, Silvia Regina. Políticas públicas de educação inclusiva: Avanços e recuos a partir dos documentos legais. **IX ANPED Sul.** Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.

BEYER, H. O. Educação inclusiva ou integração escolar? implicações pedagógicas dos conceitos como rupturas paradigmáticas. **III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores**, 2006, Brasília. Ensaio Pedagógico. Brasília DF: MEC/Secretaria de Educação Especial.

CARVALHO, L. M. G. de. **Sociologia e ensino em debate.** Experiências e discussão de Sociologia no Ensino Médio. Ijuí: Unijuí, 2004.

CARVALHO, Lejeune Mirhan Xavier de. **Histórico da luta pela obrigatoriedade do ensino de Sociologia no Brasil.** São Paulo: Anita Garibaldi, 2015.

COSTA, Cristina. **Sociologia:** introdução à ciência da sociedade. 2.ed. São Paulo: Moderna, 1997.

DALL'ALBA, Lucena. Educação inclusiva. Ponto de Vista. **Revista de educação e processos inclusivos.** n. 3/4, p. 161-172, 2002. Disponível em: <<http://journal.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/download/1414/1504>>. Acesso em: 08 maio 2018.

FARIAS, P. L. D. **Comparações entre EJA e Ensino Regular.** Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/72700/000884746.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

FIMYAR, Olena. Governamentalidade como ferramenta conceitual na pesquisa de Políticas Educacionais. **Educação & Realidade.** Mai/ago, 2009, p.35-56.

FREZZA, Rose Mary; SPINK, Mary. Práticas discursivas e produção de sentidos: a perspectiva da psicologia social. In: SPINK, Mary Jane (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano:** aproximações teóricas e metodológicas. São Paulo: Cortez, 1999. p. 17-40.

GALTER, Maria Inalva; MANCHOPE, Elenita Conegero Pastor. A educação em Émile Durkheim. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.12, dez. 2003. Disponível em:

<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis12/art12_12.htm>. Acesso em: 08 maio 2018.

GIDDENS, Anthony; SUTTON, Philip W. **Conceitos essenciais da Sociologia**. São Paulo: EdUNESP, 2016.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mario Lucio de Lima. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. Comunicações. Caderno do Programa de Pós-Graduação em Educação. Ano 10. N 1. junho de 2003.
<https://doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v10n1p134-141>

HATTGE, Morgana Domênica. A gestão da inclusão na escola: estratégia de controle do risco social. In: LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia. **In/exclusão: nas tramas da escola**. Canoas: Ulbra, 2007, p.189-200.

HATTGE, Morgana Domênica. **Performatividade e inclusão no movimento todos pela educação**. Tese (doutorado) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós- Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2014.

HENNING, Paula C.; RIBEIRO, Paula Regina C.; SCHMIDT, Elisabeth B. (Org.). **Perspectivas de investigação no campo da Educação Ambiental & Educação em Ciências**. Rio Grande: FURG, 2011. p. 9-21.

LAROSSA, Jorge. **Pedagogia profana**. Porto Alegre: Contra-bando, 1998.

LIMA, Maria do Socorro Correia: **Surdez, bilingüismo e inclusão: entre o dito, o pretendido e o feito**. UEC. Dissertação (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, 2004.

LOPES, Maura C e FABRIS, Elí T. H. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LOPES, Maura C e RECH, Tatiana. **Inclusão, biopolítica e educação**. Biopolítica. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

LOPES, Maura C e VEIGA- NETO, Alfredo. Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica. ETD – **Educação Temática Digital**, v. 2, n. 1, Campinas, 2010. <https://doi.org/10.20396/etd.v12i1.846>

LUCENA, Carlos. O pensamento educacional de Émile Durkheim. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n.40, p. 295-305, dez. 2010. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/40/art18_40.pdf>. Acesso em: 08 maio 2018. <https://doi.org/10.20396/rho.v10i40.8639820>

MACLAREN, Peter. **A pedagogia da utopia**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2001.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Políticas de educação inclusiva e a instituição especializada na educação da pessoa com deficiência mental. **Ciências e Cognição**, Londrina, vol.13, p. 199-213, 2008.

MENDES, Enicéia, Gonçalves. Desafios atuais na formação do professor de educação especial. **Revista Integração**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Especial, ano 14, n.24, 2002.

MENDONÇA, A. A. S. Escola Inclusiva: barreiras e desafios. **Revista Encontro de Pesquisa em Educação**. Uberaba, v. 1, n.1, p. 4-16, 2013.

MIRHAN, Lejeune. **Sociologia no Ensino Médio: desafio e perspectivas**. São Paulo: Anita Garibaldi, 2015.

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

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz. Tadeu (Orgs.). Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: **Currículo, cultura e sociedade**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995. p. 7-37.

MOURÃO, Marisa Pinheiro. MIRANDA, Ariete Aparecida Bertoldo. **Ensino da língua brasileira de sinais e formação de professores a distância**. In: Silva, Lázara Crisitna da; Mourão, Marisa Pinheiro; Silva, Wender Faleiro. (Org.). **Atendimento educacional para surdos: tons e cores da formação continuada de professores no exercício profissional**. Uberlândia: EdUFU, 2014, v. 5.

NAUJORKS, M. I.; et al. A realidade frente à inclusão. **Cadernos de Educação Especial**. Santa Maria, n. 15, p. 67-74. 2000.

NUNES, Fabiano Elias; FALEIRO, Wender. Reflexões de Émile Durkheim sobre (re)socialização de adolescentes submetidos às medidas socioeducativas de internação. **Saberes**, Natal RN, v. 1, n. 14, out. 2016, 108-120.

OMOTE, Sadão. Normatização, integração, inclusão. UNESP, **Ponto de Vista**, vol.1, julho/dezembro, Marília, São Paulo, 1999.

PERLIN, Gladis. **O ser e o estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade**. Porto Alegre: UFRGS, 2003. 156 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

PORCHEDDU, Alba. Zygmunt Bauman: entrevista sobre a educação. Desafios pedagógicos e modernidade líquida. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 661-684, ago. 2009. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742009000200016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 08 maio 2018.
<https://doi.org/10.1590/S0100-15742009000200016>

RIBAS, J. **Preconceito contra as pessoas com deficiência: as relações que travamos com o mundo**. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, Karen Cristiane dos. **Émile Durkheim e a Educação: Reflexões iniciais**. Disponível em:
<http://www.dfe.uem.br/TCC/Trabalhos_2012/KAREN_CRIS_SANTOS.PDF>. Acesso em: 15 jun. 2018.

SARDGNA, Helena Venites. **Da institucionalização do anormal à inclusão escolar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu. A política e a epistemologia do corpo normalizado. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 8, 1997. p. 3-15.

SOUZA, C. C. **Concepção do professor sobre o aluno com sequela de paralisia cerebral e sua inclusão no ensino regular**. 2005. 115 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

SOUZA, Regina Maria de. [**Parecer sobre a proposta de tese de doutorado de Nídia Regina Limeira de Sá**], de 08 de outubro de 1999. Porto Alegre: UFRGS/FACED/PPGEDU, 1999. p. 1-5.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação. **A ciência e a cultura**. Tornar a educação inclusiva / organizado por Osmar Fávero, Windyz Ferreira, Timothy Ireland e Débora Barreiros. – Brasília: UNESCO, 2009.

VEIGA – NETO, Alfredo; LOPES, Maura C. Inclusão e governamentalidade. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 947-963, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 05 jul. 2019. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300015>

VYGOTSKI, Lev Semyonovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

APÊNDICE A

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Qual é sua formação acadêmica? Em qual ano concluiu sua graduação?

Com as observações realizadas na sala de aula do Ensino Médio da rede Estadual de Ensino em Uberlândia. Os alunos que apresentam necessidades especiais têm condições de acompanhar o aprendizado dos alunos que não apresentam laudo?

Surdos tem condição de acompanhar o aprendizado dos alunos ouvintes?

Você tem alguma experiência no ano de 2017 com alunos surdos?

Você já teve experiência e em qual ano?

Quando e como você aprendeu Libras?

Se não, qual é a forma de comunicação estabelecida.

Você tem dificuldades, quanto à presença de surdos, em sua sala de aula?

Se sim, qual/quais dificuldades?

Quais são as maiores dificuldades que os alunos surdos demonstram ter na sala de aula?

Que metodologia você utiliza para desenvolver atividades e avaliar o desenvolvimento de aprendizagem de seus alunos surdos?

Nas aulas tem intérprete de Libras? Qual o tipo de auxílio e trabalho que ele realiza e qual a frequência?

O que você pensa sobre a inclusão dos surdos no Ensino Regular.

APÊNDICE B

Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento

Você está sendo convidada/convidado a participar da pesquisa intitulada: “Educação Especial: Um estudo sobre o ensino de Sociologia na perspectiva inclusiva para estudantes surdos nas Escolas Estaduais de Uberlândia”, que será desenvolvida sob a responsabilidade de Leidiane Lobo Albernaz, acadêmica do curso de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Uberlândia, sob orientação da Professora Dra. Marili Peres Junqueira.

A pesquisa tem relevância, pois fornecerá informações que servirão para compreender a dinâmica quando a inclusão dos estudantes com deficiência nas Escolas Estaduais de Uberlândia. O presente termo será entregue pela aluna pesquisadora no momento da coleta de dados para a pesquisa.

Na sua participação, você responderá a uma entrevista sobre a temática da pesquisa. Sua participação é voluntária e facultativa, tendo a liberdade de autorizar ou não a utilização de suas respostas antes, durante, ou depois da finalização do processo de coleta de dados, caso venha a desejar, sem risco de qualquer pena ou prejuízos pessoais ou legais. O senhor/a não terá nenhum ganho ou gasto financeiro por participar da pesquisa.

As informações serão usadas exclusivamente com finalidade científica, sendo garantido o seu anonimato enquanto entrevistado, inclusive em qualquer ocasião da divulgação dos resultados e análise da pesquisa, resguardando o sigilo de dados confidenciais.

Ao final da pesquisa, se houver interesse, terá livre acesso ao conteúdo da mesma. Quaisquer outras dúvidas a/o senhor/a poderá consultar a pesquisadora, e/ou orientadora.

Uberlândia, _____ de _____ de 2018.

Consentimento:

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do participante da pesquisa

Dados dos pesquisadores:

Acadêmica: Leidiane Lobo Albernaz

Professora Dra. Marili Peres Junqueira

Universidade Federal de Uberlândia - Universidade Federal de Uberlândia -

Av. João Naves de Ávila, n. 2121, Av. João Naves de Ávila, n. 2121,

Campus Santa Mônica Campus Santa Mônica

Assinatura da pesquisadora

Assinatura da orientadora

ANEXO I



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA



FICHA DE COMPONENTE CURRICULAR

CÓDIGO: LIBRAS01	COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS I)	
UNIDADE ACADÊMICA OFERTANTE: FACULDADE DE EDUCAÇÃO		SIGLA: FACED
CH TOTAL TEÓRICA: 30	CH TOTAL PRÁTICA: 30	CH TOTAL: 60

OBJETIVOS

Geral:

- Compreender os principais aspectos da Língua Brasileira de Sinais - Libras, língua oficial da comunidade surda brasileira, contribuindo para a inclusão educacionais dos alunos surdos.

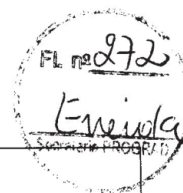
Específicos:

- Utilizar a Língua Brasileira de Sinais (Libras) em contextos escolares e não escolares.
- Reconhecer a importância, utilização e organização gramatical da Libras nos processos educacionais dos surdos;
- Compreender os fundamentos da educação de surdos;
- Estabelecer a comparação entre Libras e Língua Portuguesa, buscando semelhanças e diferenças;
- Utilizar metodologias de ensino destinadas à educação de alunos surdos, tendo a Libras como elemento de comunicação, ensino e aprendizagem.

EMENTA

Conceito de Libras. Fundamentos históricos da educação de surdos. Legislação específica. Aspectos Lingüísticos da Libras.

PROGRAMA



1 - A Língua Brasileira de Sinais e a constituição dos sujeitos surdos

- História das línguas de sinais
- As línguas de sinais como instrumentos de comunicação, ensino e avaliação da aprendizagem em contexto educacional dos sujeitos surdos
- A língua de sinais na constituição da identidade e cultura surdas

2 - Legislação específica: a Lei nº 10.436, de 24/04/2002 e o Decreto nº 5.626, de 22/12/2005

3 - Introdução a Libras

- Características da língua, seu uso e variações regionais.
- Noções básicas da Libras: configurações de mão, movimento, locação, orientação da mão, expressões não-manuais, números; expressões socioculturais positivas: cumprimento, agradecimento, desculpas, expressões socioculturais negativas: desagrado, verbos e pronomes, noções de tempo e de horas

4 - Prática introdutória em Libras

- Diálogo e conversação com frases simples
- Expressão viso-espacial

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

- BARBOZA, H. H.; MELLO, A. C. P. T. **O surdo, este desconhecido**. Rio de Janeiro: Folha Carioca, 1997.
- BOTELHO, Paula. **Segredos e silêncios na educação dos surdos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

- ELLIOT, A. J. **A linguagem da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- LODI, Ana C. B. et al. (Org.). **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- SACKS, Oliver. **Vendo vozes**. Uma jornada pelo mundo dos surdos. Rio de Janeiro: Imago, 1990.
- SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.