



UEPB

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS CAMPINA GRANDE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO HUMANO
E EDUCAÇÃO ESCOLAR**

EWENNYE RHOZE AUGUSTO LIMA

**A PESSOA COM DEFICIÊNCIA PSICOMOTORA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PARA
UM NOVO ENSINO DE HISTÓRIA**

**CAMPINA GRANDE
2020**

EWENNYE RHOZE AUGUSTO LIMA

**A PESSOA COM DEFICIÊNCIA PSICOMOTORA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PARA
UM NOVO ENSINO DE HISTÓRIA**

Artigo apresentado ao curso de especialização em desenvolvimento humano e educação escolar da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de especialista em desenvolvimento humano.

Área de concentração: Educação.

Orientador: Profa. Dra. Patrícia Cristina de Aragão

**CAMPINA GRANDE
2020**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

L732p Lima, Ewennyne Rhoze Augusto.
A pessoa com deficiência psicomotora na educação básica [manuscrito] : para um novo ensino de história / Ewennyne Rhoze Augusto Lima. - 2020.
25 p.
Digitado.
Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano e Educação Escolar) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, 2021.
"Orientação : Profa. Dra. Patrícia Cristina de Aragão, Coordenação do Curso de História - CEDUC."
1. Ensino de história. 2. Deficiência psicomotora. 3. Educação especial. 4. Educação básica. I. Título
21. ed. CDD 372.89

EWENNYE RHOZE AUGUSTO LIMA

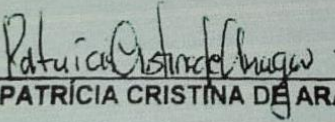
A PESSOA COM DEFICIÊNCIA PSICOMOTORA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PARA
UM NOVO ENSINO DE HISTÓRIA

Artigo apresentado ao curso de especialização em desenvolvimento humano e educação escolar da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de especialista em desenvolvimento humano.

Área de concentração: Educação.

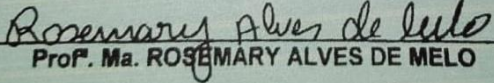
Aprovada em: 26 / 10 / 2020.

BANCA EXAMINADORA



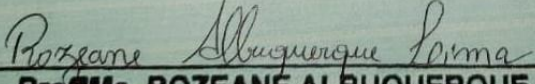
Prof. Dr^a. PATRÍCIA CRISTINA DE ARAGÃO

Prof. Dr^a. Patrícia Cristina de Aragão (Orientador)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Ma. ROSEMARY ALVES DE MELO

Prof. Me. Rosemary Alves de Melo
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Ma. ROZEANE ALBUQUERQUE LIMA

Profa. Rozeane Albuquerque Lima
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

A meus pais, pela perseverança, e a Deus
pela fé que me move, DEDICO.

“Tudo é questão de despertar sua alma”.
Gabriel García Márquez

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	8
2 A EDUCAÇÃO CONTEMPORANEA E O DEBATE EM TORNO DA PESSOA COM DEFICIENCIA.....	10
3 POLÍTICAS DE INCLUSÃO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	16
4 O SABER HISTÓRICO ESCOLAR: NOVAS ABORDAGENS E PRÁTICAS EDUCATIVAS NA INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFIEÊNCIA NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	18
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	20
REFERÊNCIAS	22
AGRADECIMENTOS	26

A PESSOA COM DEFICIÊNCIA PSICOMOTORA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PARA UM NOVO ENSINO DE HISTÓRIA

Ewennyne Rhoze Augusto Lima¹

RESUMO

O presente trabalho é uma pesquisa que busca tratar do ensino de história para alunos com deficiência psicomotora. Tomamos como objetivo específico discutir sobre a educação na contemporaneidade e a partir dela pensar o lugar e representação da pessoa com deficiência psicomotora no campo do ensino de história na educação básica. Como objetivo específico estabelecemos a reflexão sobre as políticas de diversidade e nela pensar a inclusão escolar da pessoa com deficiência psicomotora no ensino de história e problematização se na educação básica, a partir de práticas educativas escolares, a pessoa com deficiência psicomotora é incluída no cotidiano da sala de aula de história; Mediante estes aspectos propomos como questão de pesquisa a seguinte indagação: de que modo a abordagem da deficiência e da identidade da pessoa com deficiência pode ser refletido no campo do ensino de história?. Diante do exposto, e nos apoiando na pesquisa bibliográfica e documental, tomamos como aporte teórico autores como Bittencourt (2018) e Gaudenzi (2016), que mostram as dificuldades do ensino de história no Brasil assim como a importância de ressignificar o que supostamente seria deficiência psicomotora. Os documentos, tal qual a Base Nacional Comum Curricular (2017), também nos apontam as possibilidades da pessoa com deficiência psicomotora no âmbito educacional. Diante desta jornada, percebemos que, no Brasil, ainda não há a inserção de propostas educacionais inclusivas no ensino de história, que insiste em permanecer positivista e autoritário, centrado no professor. É necessário, desde já, revelarmos a importância deste estudo enquanto pioneiro na cidade de Campina Grande e região circunvizinha, o que lhe confere uma profunda relevância nos temas abordados.

Palavras-chave: Ensino. História. Deficiência. Psicomotora.

ABSTRACT

The present work is a research that seeks to deal with the teaching of history to students with psychomotor disabilities. We take as a specific objective to discuss about education in contemporary times and from there to think the place and representation of the person with psychomotor disabilities in the field of history teaching in basic education. As a specific objective, we establish a reflection on diversity policies and think about the school inclusion of people with psychomotor disabilities in the teaching of history and problematization if in basic education, based on school educational practices, the person with psychomotor disabilities is included in the daily life of the child. history classroom; Based on these aspects, we propose as a research question the following question: how can the approach to disability and the identity of the person with disabilities be reflected in the field of history teaching?. Given the above, and

¹ Bacharel em História pela Universidade Federal de Campina Grande. Mestre em História pela Universidade Federal de Campina Grande.

supporting us in bibliographic and documentary research, we take as theoretical contribution authors such as Bittencourt (2018) and Gaudenzi (2016), who show the difficulties of teaching history in Brazil as well as the importance of reframing what supposedly would be disability psychomotor. The documents, like the Common National Curricular Base (2017), also point us to the possibilities of the person with psychomotor disabilities in the educational field. Faced with this journey, we realize that, in Brazil, there is still no inclusion of inclusive educational proposals in the teaching of history, which insists on remaining positivist and authoritarian, centered on the teacher. It is necessary, from now on, to reveal the importance of this study as a pioneer in the city of Campina Grande and the surrounding region, which gives it a profound relevance in the topics covered.

Keywords: Teaching. History. Disability. Psychomotor.

1 INTRODUÇÃO

Os estudos sobre deficiência no campo do ensino de história, necessitam ser melhor problematizados, investigados, pois muito contribuem para a partir deste campo do conhecimento entender o universo das pessoas com deficiência, seus desafios, dilemas e lutas cotidianas a partir do cotidiano escolar. Neste estudo nos debruçamos sobre as pessoas com deficiência articulando tais discussões ao ensino de história. Nosso foco está nas pessoas com deficiência psicomotora. A temática da psicomotricidade não é novidade para a pedagogia e a neurociência. Todavia, percebemos que abordar este mesmo processo voltado para o ensino de história ainda é um desafio, haja vista que a pesquisa é escassa. O que nos move em busca de resposta é a escassez de informações assim como fatores de ordem pessoal.

Ao analisarmos a trajetória que nos constituiu um profissional da educação, percebemos que temática do indivíduo com deficiência psicomotora no âmbito educacional se tornou um dos pontos chaves para nossa práxis enquanto docente. Esses vínculos emergiram por volta dos seis ou sete anos, em meandros dos anos 1990, pois descobrimos que nosso irmão mais velho era uma criança diferente, ele não andava, não falava, tão pouco enxergava e até ouvia, mas com certa dificuldade.

Aquelas perguntas essenciais a respeito das diferenças, que são comuns na primeira infância, nos acometeram: por que ele é assim? Por que não pode ir à escola? Por que as pessoas falam que sentem pena dele? Algumas destas questões, com o transcorrer do tempo, foram esclarecidas. Todavia, algumas respostas sempre eram insatisfatórias e os porquês permaneciam escondidos, resistindo de forma sub-reptícia.

Os anos passaram rápido, como o voo de um pássaro. Neste tempo veloz inúmeros desdobramentos se seguiram. O irmão mais velho faleceu em 2002. Em meio a dificuldades financeiras e pessoais, crescemos em estatura e sabedoria. Na contrapartida desta existência difícil, o magistério nos encantou com suas possibilidades. Uma consolidada formação na área de história nos deu embasamento teórico para exercer nosso labor: o ensino da história. Então, as antigas dúvidas retornaram com força total: o que é ser humano? Ser diferente nos faz menos humanos?

Em face destes questionamentos compreendemos que não fomos preparados para atuar diariamente com crianças e jovens que tem deficiências psicomotoras e que, por lei, tem a garantia de que terão o acompanhamento devido nas instituições educacionais. As inquietações infantis tornaram-se mais frequentes, repaginadas teórica e metodologicamente. O ensino da história não se apresentou como inclusivo, tão pouco nos mostrou a possibilidade de diálogo entre esta disciplina e a deficiência psicomotora.

Tomamos como objetivo geral discutir sobre a educação na contemporaneidade e a partir dela pensar o lugar e representação da pessoa com deficiência psicomotora no campo do ensino de história na educação básica. Como objetivo específico estabelecemos a reflexão sobre as políticas de diversidade e nela pensar a inclusão escolar da pessoa com deficiência psicomotora no ensino de história e problematização se na educação básica, a partir de práticas educativas escolares, a pessoa com deficiência psicomotora é inclusa no cotidiano da sala de

aula de história; mediante estes aspectos propomos como questão de pesquisa a seguinte indagação: de que modo a abordagem da deficiência e da identidade da pessoa com deficiência pode ser refletido no campo do ensino de história?

Deste modo, imbuídos de uma vivência pessoal e profissional, fizemos metodologicamente uma análise da deficiência psicomotora através da pesquisa bibliográfica e documental, buscando propostas para trabalhá-la no ensino de história. Faz-se necessário reverberar a importância da pesquisa bibliográfica e documental para a discussão no campo do ensino de história e da deficiência psicomotora já que, através desta, conseguimos identificar as técnicas que ajudarão a desenvolver o trabalho assim como identificar trabalhos semelhantes ou precursores ao que se pretende neste.

Este trabalho se situa no campo da educação especial com ênfase na deficiência psicomotora, a partir do olhar no campo do ensino de história, observando como tais discussões podem contribuir para pensar um ensino de história inclusivo dos sujeitos com deficiência na escola. Para atingirmos nossos objetivos no valemos de um referencial bibliográfico que conta com pesquisadores da área da educação, história e sociologia, a exemplo de Pierre Bourdieu (1975), que através da sociologia elucida o quanto a escola representa um regime de reiteração das desigualdades, edificando aqueles que já possuem formas de acesso ao conhecimento reconhecido e validado por um lado e por outro transformando o insucesso escolar como algo que se estende as demais instâncias da vida. Todos que estão fora destes dois grupos tendem a ser vistos como diferentes e incapazes. É o caso dos portadores de deficiência, que constantemente tem suas potencialidades subestimadas.

Esta pesquisa apresenta-se como o estudo e análise de documentos de domínio científico tais como livros, periódicos, enciclopédias, ensaios críticos, dicionários e artigos científicos, sendo a principal finalidade proporcionar aos pesquisadores o contato direto com obras, artigos ou documentos que tratem do tema em estudo. Por isso é de profunda importância, já que nos possibilita a construção de um sólido alicerce diante da pouca visibilidade da problemática escolhida.

São estas sessões a saber: A educação contemporânea e o debate em torno da pessoa deficiente no ensino, Políticas de inclusão no campo da educação especial e por fim O saber histórico escolar: novas abordagens e práticas educativas na inclusão de pessoas com deficiência no ensino de história.

Outro pesquisador que apreciamos nesta pesquisa é Vera Maria Ferrão Candau (2010), que tece o processo histórico da inclusão do deficiente em sala de aula até os dias atuais, onde ainda vemos lacunas no cotidiano escolar, como a falta de interculturalidade e direitos humanos. Para além disso, Candau (2010) questiona se a diferença faz diferença e como nós, enquanto educadores, podemos lidar com ela.

Marcos Antônio da Silva (2010) alimentou questionamentos relevantes e que deram corpo a esta pesquisa. Os desafios do ensino da história hoje nos mostram que para além de todas as questões políticas que perpassam o nosso país, devemos atentar para um ensino que fuja do positivismo metódico do período ditatorial brasileiro e incentive o diálogo como uma das múltiplas formas de ensino.

Diante do exposto, na primeira sessão promovemos um debate sobre as questões que perpassam a educação contemporânea brasileira, voltando o nosso olhar para as discussões sobre identidade, suas dicotomias, os enquadramentos sociais das categorias que estabelecem o que é diferença e como pensamos a partir de ações inclusivas para as pessoas com deficiência inseridas no âmbito escolar. Por conseguinte, na segunda sessão, abordamos as formas de atuação do Estado no

intento de incluir essas pessoas ao mesmo tempo em que inúmeras falhas na teoria e na prática podem ser percebidas. Nossa última sessão abarca uma possível proposta para novas formas do ensino de história, de modo que este campo possa tomar outras conjecturas no futuro.

2 A EDUCAÇÃO CONTEMPORANEA E O DEBATE EM TORNO DA PESSOA COM DEFICIENCIA

Tornou-se um consenso entre os docentes da atualidade que a profissão convive com as dificuldades, como a falta de uma estrutura adequada, de material e até mesmo de renovação da formação pedagógica. Podemos ver a dimensão do problema no levantamento realizado em 2018 pela iniciativa do Todos Pela Educação e do Itaú Social, com realização do Ibope Inteligência em parceria com a Conhecimento Social. A pesquisa ouviu 2.160 professores da educação básica (desde a educação infantil até o ensino médio) de todo o Brasil, tanto da rede pública como da rede privada. A coleta foi realizada por telefone entre os dias 16 de março e 7 de maio de 2018. A margem de erro é de dois pontos percentuais e nesse viés quantitativo a pesquisa contabilizou que 49% dos docentes não recomendam sua profissão a um jovem por percebe-la como “desvalorizada”, tendo em vista as inúmeras necessidades da sala de aula e do docente que constantemente são negligenciadas.

Diante desse cenário pouco incentivador, contemplamos nesta sessão o modo como a educação escolar é conduzida na atualidade, dando ênfase aos debates que abordam a prática de mediação do ensino para pessoas com deficiência, assim como as repercussões destes na prática cotidiana da docência na disciplina de história.

Ao construirmos nossa trajetória acadêmica, inicialmente através do ramo da pesquisa em história, percebemos que ao pensarmos o ensino nos novos tempos devemos nos lançar, de antemão, na observação do ciclo temporal em que vivemos. Desta forma, avistamos que a pós modernidade foi uma grande fomentadora de novas estruturas e, por isso, possui grande relevância quando nos dispomos a estudar as temáticas já citadas. Voltamos o nosso olhar para um período que é fruto de uma modernidade advinda do século XIX/XX e que elegeu o “ordenamento” como sua grande utopia. Por tabela, acabou por produzir suas próprias distopias, inclusive no campo da educação. Assim, CAPRA, 1982 *apud* FRANÇA, 2009

Não foi somente no âmbito teórico-científico que as crises foram evidenciadas. Toda a nossa cultura e sociedade, de forma geral, em seu sistema de valores, encontra-se em crise, corporificada por acontecimentos como a probabilidade de ocorrência de uma guerra nuclear; a grave deterioração do meio ambiente; a comercialização de produtos químicos altamente tóxicos a nossa saúde; doenças nutricionais, infecciosas, crônicas e degenerativas, em proliferação nunca vista antes; patologias sociais; anomalias econômicas; dentre outros (FRANÇA, 2009, p. 44).

Neste aspecto, podemos observar que a modernidade teve seu contrassenso em não conseguir construir sujeitos autônomos, capazes de superar sua alienação, tendo em vista que hoje não ter a possibilidade de consumir qualquer tipo de bem é um forte sinônimo da ausência de dignidade social e individual. Freire (1992), por exemplo, é incisivo ao rechaçar a pós-modernidade neoliberal e defender a pós-modernidade progressista e crítica.

Para isso, Freire (1992) aposta na possibilidade de concretização do que foi negado pela modernidade às camadas oprimidas e o rechaço do absolutismo da razão

técnica-económica-instrumental. Em contrapartida, as tendências pós-modernas que investem no respeito às diferenças devem ser cultivadas, assim como a diversidade, às questões interculturais para os que não tiveram voz e vez.

Nesse novo momento que contemplamos, mesmo diante de tantas justaposições, vemos notáveis modificações no campo da educação e no próprio significado do conhecimento e na sua forma de produção, distribuição, aquisição, assimilação e utilização. Nesse sentido, a educação nos dias de hoje necessita e deve ser incentivada com o pensamento crítico, capaz de subverter modelos que são incapazes de dar conta do diálogo com a diversidade presente.

No Brasil, a expressão “diversidade”, destinada a abarcar as variações físicas e culturais dos indivíduos, assume uma nova roupagem e tem sido usada como “interculturalismo”, ou seja, um termo que fomentaria visibilidade às múltiplas culturas assim como a possibilidade de que estas pudessem coexistir dentro de um grande campo cultural. Este substantivo, utilizado principalmente pelo poder público, refere-se às estratégias políticas empregadas para lidar com situações de diversidade desencadeadas em sociedades culturalmente plurais Hall (2003). Aliás, é preciso dizer que no âmbito educacional do termo em si (interculturalismo) conseguimos observar o uso deste de modo frequente e com sentidos bastante diversos. Este conceito de educação intercultural é um exemplo importante das novas fronteiras educacionais na pós-modernidade. De acordo com Fleuri, o conceito de educação intercultural

[...] utilizado nos países anglo-saxônicos para designar a luta pela paridade de direitos entre diferentes grupos sociais e culturais na sociedade, na Europa é habitualmente traduzido pelo conceito de ‘educação intercultural’ (FLEURI, 2009, p.37).

É importante pensarmos que esta vertente educacional já é reconhecida e utilizada com sucesso em outros países, onde a luta por igualdade de direitos entre os múltiplos grupos, inseridos em múltiplas esferas sociais, são reconhecidas e validadas através desse espaço pedagógico. Em vista disso, percebemos que esta perspectiva intercultural pode ser abordada sob duas perspectivas. A primeira como movimento em prol da equidade social, argumenta Fleuri (2009), e a segunda perspectiva contempla uma abordagem curricular como contraposição alternativa à abordagem monocultural ainda vigente. Sendo assim,

A educação intercultural é entendida como aquela que enfatiza a relação entre sujeitos culturais diferentes, enquanto a educação multicultural constituiria uma perspectiva que busca o reconhecimento identitário das minorias étnicas, em luta contra os processos de sujeição a que foram submetidas historicamente (FLEURI, 2000, p.37).

Quando pensamos uma abordagem intercultural, percebemos que seu objetivo maior consiste em auxiliar as pessoas a se apropriarem do código que possibilita acessar o universo do outro, ou seja, os valores, a história, a maneira de pensar, de viver, entre outros. Esses fatores remetem à sensibilidade no exercício da docência na medida em que afeta a diversidade, a alteridade, o cuidado, a afetividade, a capacidade criadora, entre outros aspectos que envolvem as ações humanas, como assevera Campani (1993).

Logo, acreditamos que Hall (2003) nos é enriquecedor para o entendimento destes novos paradigmas, tendo em vista que este autor nos apresenta o sujeito pós-moderno como aquele que é fragmentado, que constantemente vive uma instabilidade

dentro da modernidade tardia e por isso tem sérias crises identitárias. Essa instabilidade parte principalmente da descentralização e deslocamento das identidades dentro das estruturas que já não são mais fixas. Desta maneira, todo indivíduo é capaz de portar inúmeras identidades móveis e/ou transitórias. Isso implica em, por exemplo, um mesmo indivíduo ter influência de grupos distintos, que podem ou não estar organizados em escala global, e romperam com a rigidez das antigas estruturas sociais, fomentando concepções de sujeito humano mutante.

Diante de tudo que foi exposto anteriormente, a educação torna-se uma tarefa complexa que demanda profunda subjetividade e atenção, já que uma identidade sempre se constrói em detrimento de outra. Por isso, para que haja o indivíduo que supostamente seria educado de modo “normal”, deve haver o “anormal”. Trata-se, portanto, de um processo ambivalente, característico de uma relação intercultural, imprevisível em seu desdobramento; daí a necessidade de perceber pelo interculturalismo os efeitos na cognitividade do sujeito, desencadeada pela interação cultural destas nuances da heterogeneidade.

Portanto, refletimos sobre as políticas de inclusão através da educação especial como uma necessidade primordial, tendo em vista que, diante deste interculturalismo indenitário florescido na atualidade, conseguimos transcender inúmeras barreiras e cremos que, a últimas delas, seja a noção do que supostamente é normal para o ambiente escolar. Nos sentimos acolhidos e representados na fala de Alves (2013), que em sua tese de doutoramento, composta por suas experiências pessoais enquanto indivíduo que se constituiu carente de educação inclusiva, nos dispõe:

Saberemos que somos transculturais pois existe a nossa cultura que é a cultura de todos; somos transpessoais - além de nossa dimensão física, transreligiosos pois, o sagrado habita em nós e no Todo; somos transapiente - a sabedoria que habita em mim circula por todo o universo e gerações (ALVES, 2013, p.1).

Há um sofrimento nesta escrita, tendo em vista que a autora vivenciou a exclusão escolar e sua face mais cruel: a suposta incapacidade. Todavia, há na mesma fala um reerguer-se e a demonstração de que moldes culturais, religiosos e de conhecimento não se encerram em si. Os indivíduos desdobram e refazem esses parâmetros, transcendendo as limitações impostas.

Discutir sobre diferença e diversidade tem sido fundamental nos novos tempos de uma educação que caminha no sentido de uma abertura para todos os sujeitos sociais e históricos, assim como suas diversidades. Por isso, nos valem da perspectiva de SILVA (2006, p.23) que cita: “Muito tem sido enfatizado sobre a pedagogia da diferença voltada para a diversidade: respeito às diferenças, convívio com as diferenças, valor das diferenças, direito às diferenças são expressões valorizadas nas publicações mais recentes”. Esta citação nos faz refletir sobre um novo olhar pedagógico para a heterogeneidade no ambiente escolar e o leque de possibilidades que se abrem nesse novo momento pedagógico.

Ainda que estejamos vivendo este novo momento da educação, se voltarmos nosso olhar para a história da humanidade, percebemos que as questões socioculturais sempre formaram uma barreira no processo de aceitação do diferente, sobretudo ao que se refere as deficiências. Nesse sentido, as ciências humanas se contrapõem aos discursos citados anteriormente, se destacando pelo contínuo avanço nos estudos de eixos temáticos voltados para as diferenças e deficiências.

A relação de alteridade, que a princípio foi explanada como relação entre as sociedades distintas e depois foi percebida como micro estrutural, permeia a nossa história, estando profundamente imbricada em todas as culturas humanas. Existem algumas perspectivas que podemos destacar para a relação entre o eu e outro: primeiramente a etnocêntrica, onde a lente da cultura hegemônica do eu é aplicada ao outro, mostrando mais sobre quem fala do que quem é falado.

Desqualifica-se o outro em prol de si mesmo; secundariamente, surge em contraponto o relativismo, que incentiva o dinamismo criativo autônomo, compreendendo as experiências humanas pelos contextos que se manifestam, buscam legitimar poderes em nome de uma diferença reivindicada. Para além disto, devemos pensar que o diferente tem seu valor importante para as sociedades, tendo em vista que as diferenças são definidas pelos parâmetros da sociedade e teoricamente são primordiais para a coesão dos grupos.

Neste sentido, nos nossos tempos, a diferença vem se tornando quase que uma obsessão, com apelos explícitos ao individualismo e ao narcisismo, expressos por Sawaia (2001) como uma quase ditadura do “seja diferente, assegure sua identidade”. Ao mesmo tempo em que a individualidade é ressaltada, a diferença assume caracteres de exótico ou a representatividade da tolerância social.

Ao lançarmos um olhar historiográfico diante da construção imagética do deficiente, podemos recorrer, por exemplo, às passagens bíblicas sobre os deficientes físicos, nas quais destacamos Levíticos, Capítulo 21, versículo 18, em que se proíbe a pessoa com deficiência física de ter atuação direta no culto divino, já que de acordo com as leituras os animais “defeituosos” não deveriam ser sacrificados para Deus. Assim também deveria ser com os seus sacerdotes. O deficiente, aquele que física ou psicologicamente não condizia com os padrões comportamentais de normalidade, tinha a existência negada e era totalmente excluído do convívio social.

No período medieval, com a ascensão do catolicismo, os deficientes tornaram-se o foco de uma suposta caridade que não diminui o papel de escárnio e exotismo dessas pessoas. Segundo Goffman (1988, p. 11), estigma é um valor negativo atribuído a uma condição existencial e gerado nas relações sociais a partir do que é construído ideologicamente acerca do outro. No campo educacional, vemos o estigma da deficiência ser gerado com a presença do deficiente no espaço escolar e a relação de incapacidade que é incorporada diante dessa convivência.

Para que esta noção de estigma fosse socialmente validada, acreditamos que o discurso biomédico implementado no século XIX foi fundamental. Foi a partir deste que os corpos passaram a ser vistos de forma mecânica, fazendo-se necessário o concerto ou a correção para integrar de forma satisfatória as relações sociais. Esta perspectiva durou até meados de 1960, onde novas falas acadêmicas se colocaram em contrapartida a esta perspectiva, promulgando novos sabres².

Estas novas pesquisas citadas no parágrafo anterior passaram a ser marcadas por duas óticas acadêmicas: a opressão social da pessoa deficiente e a construção cultural e ideológica dos corpos “atípicos”. Grosso modo, podemos dizer que esta opressão ocorreu por meio de valores baseados no capitalismo relacionado aos corpos produtivos e funcionais. Em contrapartida, a construção cultural e ideológica dos corpos desafiava a cultura da normalidade: seus debates tinham temáticas como o cuidado de si e os impedimentos intelectuais. Essas discussões em 1960 geraram nas décadas seguintes a perspectiva de que o deficiente não deveria ser ajustado, mas que a sociedade era um embargo pouco sensível à diversidade de estilos de vida.

² CANGUILHEM, 1995, p.12.

Os novos posicionamentos socioculturais acerca da deficiência continuam sendo construídos paulatinamente. A visibilidade normativa foi fundamental para que novas perspectivas a cerca desta temática fossem tecidas. O reconhecimento de inúmeras organizações assim como do estado brasileiro fez com que barreiras estruturais e sociais fossem progressivamente questionadas e derrubadas. GAUDENZI e ORTEGA (2016) conseguem sintetizar todos os marcos normativos para o reconhecimento amplo e inclusivo da pessoa deficiente:

No final dos anos sessenta, surgiram em diversos países ocidentais movimentos sociais que reivindicavam os direitos de grupos específicos, como mulheres e negros e, neste contexto, a politização das pessoas com deficiências ganhou força. [...] Um exemplo da expressividade dos estudos críticos foi a relevância que ganharam seus questionamentos à linguagem sobre a deficiência utilizada na Classificação Internacional de Lesão, Deficiência e Handicap (ICIDH) proposta pela Organização Mundial de Saúde (OMS), em 1980. Os críticos reivindicavam a descrição da deficiência como uma questão de direitos humanos e não apenas biomédica. [...] Como resultado da revisada ICIDH, em 2001, foi aprovada a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF). O documento é um marco na legitimação de um modelo interpretativo da deficiência com foco nas barreiras e na restrição de participação social de pessoas com deficiências, o qual ficou conhecido como Modelo Social da Deficiência. De uma categoria estritamente biomédica na ICIDH, a deficiência assumiu um caráter também sociológico e político na CIF. [...] com vistas à inclusão social e à cidadania plena e efetiva dos deficientes, no ano de 2015, o Brasil instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, que entrou em vigor em janeiro de 2016. A Lei garante, entre outras coisas, condições de acesso à educação e à saúde e estabelece punições para atitudes discriminatórias contra essa parcela da população. (GAUDENZI e ORTEGA, 2016, p.3062).

Diante de tantos eventos e leis relevantes citados anteriormente, percebemos que apenas um único documento sintetiza todas os impasses que envolvem pessoas com deficiência: a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que delineia os direitos humanos básicos e foi adotada pela Organização das Nações Unidas em 1948, promulga em seu primeiro artigo que “Todos os seres humanos nascem livres e iguais”³. Mesmo com esta declaração e outras tantas leis e tratados, o padrão excludente de normalidade persiste. Como exemplo tomamos as escolas e classes “especiais”, que de modo velado ainda reverberam os preconceitos e exclusões contra deficientes. Estas escolas brasileiras que segregam por classes vão na contramão de resoluções como o Art. 59 da Lei nº 9.394 – Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB 1996) que informa:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: [...] III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns. (LDB, 1996).

Também contraria a Lei nº 13.146 – Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (LBI 2015), que em seu capítulo IV aborda o direito à educação, com base

³ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1948. Disponível em http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshu-manos.php. Acesso em 19/3/2019.

na Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. De acordo com a LBI, a educação deve ser inclusiva e de qualidade em todos os níveis de ensino, assim como garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras. Estas leis citadas anteriormente aferiram caráter de obrigatoriedade ao acesso educacional da pessoa com deficiência.

Todo este aparato normativo e acadêmico perde sua efetividade diante daqueles que insistem em perceber qualquer limitação física como sintoma de deficiência do corpo, passível de classificação dentro da relação existente entre corpo e sociedade. Através desta ótica, o “ser” e “não ser” são as únicas formas possíveis de estar no mundo. Normaliza-se e tipifica-se a normalidade humana dentro da sua conjectura sociocultural; a pessoa deficiente é vista, deste modo, como uma fratura na sequência de hábitos cotidianos acostumados com os padrões de indivíduos supostamente capaz de exercer suas atividades psicomotoras.

Aqueles que não conseguem atingir as exigências solicitadas pela sociedade que tendem a ser silenciados, já que representam a materialização da incapacidade de falar por si. A construção social da deficiência está ligada as relações de poder e aos discursos mais influentes, tendo em vista que ao longo dos séculos, como foi dito anteriormente, o enunciado sobre a deficiência mudou várias vezes em prol da organização dominante. É necessário que vejamos como a igualdade não está oposta à diferença, e sim à desigualdade. A diferença não se opõe à igualdade e sim à padronização, à produção em série, à uniformização e a sua perpetuação através da exclusão.

Nossa perspectiva pode ser corroborada pela sucinta fala de GAUDENZI e ORTEGA (2016, p.3068): “A doutrina da normalidade biológica e a falácia da normalidade funcional são sustentadas por uma ideologia que visa manter os corpos atípicos relegados ao ostracismo social”. Para nós, é impactante pensar que todas as ideias erguidas a respeito de um físico biologicamente funcional podem ser derrubadas, já que são fruto de um construto identitário que deseja manter a ermo tudo que não lhe corresponde como bom e belo. Nem mesmo com as incorporações tecnológicas, como as próteses de última geração, vemos as pessoas deficientes serem aceitas, tendo em vista que as próteses só acentuam a diferença e o estigma.

Quando adentramos na temática da prótese para as pessoas com deficiências físicas, percebemos que o corpo é um dos espaços envolvidos no estabelecimento das delimitações que definem quem somos; A identidade, por exemplo, é fundamentada através da nossa materialização física. Por isso, reivindicamos nossa identidade como representativa dentro de um sistema perpassado por outras identidades, até tão mais dominantes que as nossas.

Uma das múltiplas formas de compreensão destas questões é a observação dos discursos e sistemas de representação que constroem os lugares de fala a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar. É por meio dos significados produzidos pelas representações que atribuímos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. Os sistemas simbólicos que criamos através destas representações tornam possível aquilo no qual podemos nos tornar.

Os discursos e os sistemas de representação (CHARTIER, 1991) constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar; categorias como normais, branco ou homem edificam as noções de representação dos indivíduos. Pode-se levantar questões sobre o poder da representação, como e por que alguns significados são preferidos relativamente a outros. Todas as práticas de significação que produzem significante e significado, que

podem ser traduzidas na monetarização das relações de poder que estimariam quem é incluído e quem é excluído. Sendo assim, o indivíduo perpassa vários “campos sociais”.

Para Bourdieu (2001), esses campos são espaços de disputa, onde é definido as margens da aceitabilidade de cada grupo. Em cada “campo” exercemos níveis diferenciados de escolha. Cada um deles apresenta-se como espaço de recursos simbólicos na identidade, de modo que não há uma distinção total de um campo para outro, mas um amalgamado de seus símbolos.

A respeito de símbolos identitários, Woodward (2010) esclarece o processo cultural pelo qual as identidades são construídas e, em contrapartida, são contestadas sob formas particulares no mundo contemporâneo. Esta contestação é uma das muitas características do período histórico em que vivemos, onde há o colapso das velhas certezas e a produção de novas formas de posicionamento (BAUMAN, 2001).

Deste modo, pensando nos campos sociais e a relação de autonomia participativa como uma faceta da identidade, construímos a próxima sessão visando as medidas de inclusão educacional e os impactos sócio culturais gerados pelas mesmas.

3 POLÍTICAS DE INCLUSÃO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Neste cenário de ambivalências a respeito do reconhecimento e aceitação da pessoa com deficiência, vemos uma instituição social ser frequentemente citada em inúmeras falas, pesquisas e decretos como aquela que traz a possibilidade de modificar essa situação: a escola. Local de disputa de poderes e saberes por si, as instituições de ensino apontam para uma nova perspectiva mais inclusiva.

Todavia, para que isto realmente ocorra não basta somente a garantia na legislação, mas se torna necessário grandes mudanças e aperfeiçoamento no sistema de ensino no geral, considerando que estas deverão ser gradativas, contínuas e planejadas a fim de garantir qualidade. A Educação Inclusiva hoje é vista como um conjunto de recursos que a escola deve possuir, a fim de atender a uma imensa diversidade de alunos. Ainda assim, inúmeros estabelecimentos de ensino não possuem estas adequações e necessitam de condições para possibilitar a inclusão.

Em contraponto, tudo isso nos faz refletir: a inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regular deve ocorrer porque a lei determina, ou porque acreditamos que esses alunos têm possibilidades reais de aprendizagem e desenvolvimento? Uma das ferramentas na tentativa de dar um melhor aporte ao aluno com necessidades especiais é o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Por sua vez, este é um serviço da Educação Especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (MEC, 2009); sendo realizado no período inverso do seu horário de aula, foi criado para dar suporte ao aluno com deficiência no intento de que ele possa acompanhar o currículo da sala ao qual está inserido.

Esse atendimento deve ocorrer em salas de recursos multifuncionais, que contam com materiais didáticos, pedagógicos e equipamentos a ser utilizados pelos alunos com o auxílio de profissionais que tenham formação para desempenhar esse atendimento. Dessa forma, o aluno tem um atendimento individual que vai ajuda-lo desenvolver suas potencialidades. O AEE destina-se a alunos com deficiência física, mental, sensorial (surdez e deficiência visual), alunos com transtornos globais de desenvolvimento e aqueles com altas habilidades/ superdotação.

O atendimento visa complementar a formação do aluno, não podendo ser visto como reforço, pois não são trabalhadas as disciplinas do currículo escolar e sim habilidades necessárias para que ele se desenvolva na sala de aula juntamente com os demais. Compreendemos que, ao nosso ver, a proposta tende a ser extremamente útil, tendo em vista que ela não se coloca como “reforço escolar”, mas como um adendo que busca desenvolver as possibilidades dos alunos com deficiência. Todavia, vemos que a proposta passa a ser feita fora da sala de aula, já que por muitas vezes observamos a negligência parcial ou total do aluno que possuía necessidades especiais. Este estava sempre preso a dois papéis: o de marginalizado, que atrapalhava o desempenho da turma, alternado ao de vítima, que não era responsável por si, mas refém de sua própria “condição”.

Há, contudo, de fazermos uma ressalva, tendo em vista que nas escolas elencadas para esta pesquisa não existe nenhum vestígio da presença do AEE ou projeto semelhante que exerça função paralela. Esta é uma das várias questões que nos dispusemos a explorar e debater no terceiro capítulo deste trabalho de conclusão de curso, já que neste apresentaremos a materialização dos dados coletados durante esta pesquisa.

As políticas de inclusão na educação brasileira estão sendo estabelecidas a três décadas. A constituição de 1988 salientou que os indivíduos deveriam se constituir cidadãos e que, em face a isso, a ferramenta que auxiliaria seria a educação, integrando e incluindo. Se pensarmos no processo de modificação da legislação educacional, retornamos para os anos 1990, em que foram aprovadas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, e os Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1998. No bojo dessas mudanças, surgiram também as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental, em 1998, assim como as Diretrizes Curriculares para os Cursos Superiores de História, em 2001, e na década seguinte a aprovação da Lei que torna obrigatória a temática da História e Cultura Afro-Brasileira, em 2003, sendo incluída a Cultura Indígena no ano de 2008.

A transição entre a década de 1990 e 2000 nos trouxe novos marcos nas leis educacionais, tal qual a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência – Convenção da Guatemala (1999) –, promulgada pelo Decreto nº 3.956 de 8 de outubro de 2001 (BRASIL, 2001) estabeleceu que as doenças e as lesões não são sinônimas de deficiência, já que existem pessoas com deficiências lesionais que não as demonstram enquanto outras nutrem a expectativa de que suas deficiências são contornáveis e recuperáveis.

Diante de leis que incentivam a inclusão educacional, a educação brasileira vive de modo inicial o desafio provocado pela chegada de uma filosofia da diferença e identidade que sugere grandes mudanças. A inclusão passa a ser ponto de fortalecimento desse novo cenário, tendo em vista que rejeita a concepção de identidade fixa em prol de uma reflexão mais ampla para a educação, a escola, o aluno, a formação dos professores, os processos de ensino em geral.

O aprender e o ensinar, sob o entendimento da diferença que todos temos, redefinem o que se propõe como educação escolar em nossos dias. Podemos conceber, a partir dessas colocações dispostas anteriormente, questões que transpõem a noção de deficiência no domínio educativo que não os categoriza, nem prevê previamente, orientações específicas e adaptadas do ensino inclusivo, como pensam alguns, como solução para as dificuldades que esses alunos criam na tentativa de manter a qualidade das escolas.

Cabe-nos, enquanto mediadores do ensino, entender que, para além de todas as leis que foram dispostas e mensuradas anteriormente, o tempo do aprender é subjetivo e reúne o presente, o passado e o futuro. O aprender não se dá na linearidade dos anos/ séries escolares ou na forma objetiva e prática sugerida pela organização curricular. Não há condições e/ou sentido de contabilizar, prever e controlar qualquer aprendizagem, uma vez que esta é um ato pessoal, que se multiplica e se diferencia ilimitadamente, conforme se firma. Estamos como educadores e educadoras desafiados/as a promover processos de desconstrução e de desnaturalização de preconceitos e discriminações que impregnam, muitas vezes com caráter difuso, fluido e sutil, as relações sociais e educacionais que configuram os contextos em que vivemos.

A naturalização é um componente que ameniza esta problemática, que habita nossos imaginários individuais e sociais em relação aos diferentes grupos socioculturais. Nesta feita, devemos questionar esta realidade questionando os sentidos de igualdade e diferença que permeiam os discursos educativos. Devemos alimentar o interculturalismo citado anteriormente modificando, inclusive, os currículos escolares. Perguntar-nos pelos critérios utilizados para selecionar e justificar os conteúdos escolares. Concordamos perfeitamente Candau (2010, p.16) quando ela dispõe:

Desestabilizar a pretensa “universalidade” dos conhecimentos, valores e práticas que configuram as ações educativas e promover o diálogo entre diversos conhecimentos e saberes. Estamos desafiados a reconhecer e valorizar as diferenças culturais, os diversos saberes e práticas, e a afirmar sua relação com o direito à educação de todos/as. Reconstruir o que consideramos “comum” a todos e todas, garantindo que nele os diferentes sujeitos socioculturais se reconheçam, garantindo assim que a igualdade se explicita nas diferenças que são assumidas como comum referência, rompendo assim com o caráter monocultural da cultura escolar. Outro aspecto que considero também fundamental se relaciona com o resgate dos processos de construção das identidades culturais, tanto no nível pessoal como coletivo. Um elemento importante nesta perspectiva são as histórias de vida dos sujeitos e das diferentes comunidades socioculturais (CANDAU, 2010, p.16).

Esta autora foi profundamente sensível em apontar todas as questões necessárias para que haja uma mudança factual no sistema educacional, com destaque para a inclusão. O avanço para novas perspectivas educacionais parte da nossa desconstrução diante dos campos simbólicos que naturalizam o que supostamente é diferente. Como dispõe Duarte (2015, p.25) “Esses elementos constitutivos da concepção de mundo não são necessariamente tomados pelo indivíduo como objetos de análise consciente. Eles podem coexistir na consciência individual de maneira espontânea, desarticulada e incoerente” e mesmo eles apresentando esse caráter teoricamente desordenados estão disponíveis para serem questionados e reelaborado. É o que pretendemos fazer acerca dos saberes históricos escolares e as possíveis (novas) abordagens para a nossa prática pedagógica.

4 O SABER HISTÓRICO ESCOLAR: NOVAS ABORDAGENS E PRÁTICAS EDUCATIVAS NA INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO DE HISTÓRIA

As práticas pedagógicas que adotamos hoje enquanto professores não são as mesmas que vivenciamos enquanto alunos e o saber histórico positivista, aquele que

se valia da memorização de nomes, fatos e datas, já foi contestado há décadas. A práxis pedagógica se renova continuamente diante de inúmeras situações ou tentativas, como o nascimento da Base Nacional Comum Curricular.

A Base Nacional Comum Curricular é um documento que efetivou-se como norteador das práticas educacionais no anos de 2017, quando foi promulgado, e apresenta como fim de sua implementação o ano de 2022, onde todas as suas diretrizes devem estar em efetivo andamento. A mesma regulamenta quais são os métodos essenciais a serem trabalhadas nas escolas brasileiras públicas e particulares de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Ao ter como objetivo nortear os currículos dos estados e municípios de todo o Brasil a partir dessas perspectivas, a BNCC coloca em curso o que está previsto no artigo nove da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) sancionada em 1996. No que diz respeito ao ensino de história, a BNCC estabelece que o mesmo:

[...]começa por sensibilizar o/a estudante para a relação entre vida coletiva e memória, em um percurso que articula a família, a escola e sua comunidade imediata, até alcançar a cidade e seus espaços públicos (BRASIL, 2017, p.298).

O trecho acima normatiza o que há muito já havia se articulado em prática: a articulação dos saberes. Todavia é necessário que percebamos na BNCC a ausência de referência em relação aos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, e a ênfase em procedimentos, competências e habilidades voltadas para a adaptação do indivíduo aos interesses sociais de produtividade. Existe a premissa de homogeneidade em detrimento da diversidade. Mesmo com intento de tornar esse aprendizado mais alargado, o documento ainda expressa, na sua elaboração, a hegemonia da produtividade educacional, onde só os que são supostamente normais conseguem se adequar.

Na condição de educadores, nos vemos diante de documentos, de teor obrigatório, que incentivam a prática excludente. Todavia, temos resistência sub-reptícia, que ocorre “[...] na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (FREIRE, 1987, p.58). Nos inquietarmos diante das situações é o que nos configura educadores pois, ao não aceitarmos o que nos é imposto, refazemos a nós mesmos e tudo ao nosso redor. Por mais que o aparato avaliativo escolar seja excludente, o verdadeiro educador compromete consigo mesmo de não relegar os alunos deficientes ao esquecimento.

Deste modo, algumas práticas podem ser adotadas a fim de melhorar o ensino básico inclusivo na disciplina de história. Acreditamos, diante da vivência que temos em sala de aula, que iniciativas como a presença de um interprete em libras já representa uma prática diferenciada. Todavia, o professor de história ficaria completamente dependente dessa interpretação. A inserção de libras nos currículos das licenciaturas se tornou fundamental para que essa dependência fosse diminuída.

Por isso, destacamos que para os deficientes auditivos, por exemplo, é necessário que o professor ou interprete tenha formação mais qualificada, tendo em vista que o português para ouvintes é diferente do português em libras. Demonstrar o passado em interpretações muito extensas pode ser enfadonho e complexo. Problematizar o passado em contraponto ao presente através do uso regular de imagens com legendas curtas, que não sobrecarreguem a atenção do alunado, ou a produção de imagens que expressem a recepção do conteúdo são medidas que

podem ser tomadas não apenas para alunos com deficiência auditiva, mas também psicomotora.

Atividades que desenvolvam a sensibilidade e a interpretação a partir de outros recursos, que não sejam provas ou tarefas didáticas de leitura e escrita, ampliam a possibilidade de que estes alunos demonstrem melhor suas potencialidades. Limitar os alunos a avaliações objetivas que metrificam suas capacidades de modo que o produtivo é continuar relegando indivíduos a degraus em pódios inexistentes.

Acreditamos também que contação de estórias coletivas baseadas em eixos temáticos históricos, desenvolvidas por grupos de discentes heterogêneos, pode auxiliar no entendimento do conteúdo assim como também pode ensina-los a trabalhar com diferentes perspectivas de interpretação e formas de se expressar.

Dinamizar e propor novas formas de ensino são os meios pelos quais o professor de história pode quebrar a rigidez de sua disciplina. O uso da tecnologia, nesse sentido, pode ser extremamente eficaz, tendo em vista que atividades desenvolvidas em plataformas digitais ou usando realidade virtual podem ser ricas em conhecimento e experimentações. Todavia, algumas escolas não têm recursos financeiros suficientes para pela escola e as necessidades dos alunos com deficiência.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante esta escrita buscamos reconstruir as facetas da deficiência psicomotora, transitando entre o legislativo e o social, assim como os novos olhares que devem ser lançados para estes alunos durante a práxis pedagógica. A partir disto, temos ciência que novos caminhos podem ser traçados por outros pesquisadores e educadores, fazendo com que esta pesquisa não se encerre em si.

Conseguimos concretizar nosso objetivo quando nos propomos a refletir sobre a abordagem da deficiência e da identidade da pessoa com deficiência e como esta pode ser pensada no campo do ensino de história.

Ensinar é um ato que muitas vezes se constrói na prática e a jornada de um educador e nunca termina com a conclusão de sua licenciatura. Reinventar-se faz parte do construir-se diário em sala de aula. Por isso, concluímos que renovar-se enquanto profissional, buscando novas metodologias e experimentações, seria a melhor maneira de proporcionar um ensino de qualidade aos deficientes psicomotores. Ressaltamos que sem o poder público e suas ações efetivas para uma nova prática educacional com suporte, assistência e condições gerais, nada é possível.

Expandir os horizontes sobre as possibilidades de ensinar, distanciando da educação que apenas deposita o conteúdo no aluno e aproximando-se daquela que o faz observar o viver com mais atenção e criticidade é fundamental para que nossa práxis docente. Diante do exposto, acreditamos que Paulo Freire (1987) representa a chave que encerra essa escrita:

O importante, do ponto de vista da educação libertadora, e não “bancária”, é que, em qualquer dos casos, os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão de mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros. (FREIRE, 1987, p. 69).

Acreditamos que devemos dar asas para que nosso aluno fale por si e perceba que sua deficiência não é limitação, mas uma de muitas outras formas do situar-se e sentir-se parte integrante do mundo.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. D. F.; BARROS, J. B. Educação para enfrentar as incertezas e o desenvolvimento da resiliência. In: Conferência Internacional - Saberes para uma Cidadania Planetária, 2016, FORTALEZA. **Conferência Internacional - Saberes para uma Cidadania Planetária**. FORTALEZ: EDUUECR, 2016. v. 1. p. 1.

BAUMAN, Zygmunt. **Ética pós-moderna**. São Paulo: Paulus, 1997.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Bauman sobre Bauman**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **Sobre educação e juventude: conversas com Ricardo Mazzeo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BERMUDÉZ, Ana Carla. **33% dos professores estão insatisfeitos com a profissão, mostra pesquisa**. UOL, 2018. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/listas/33-dos-professores-estao-insatisfeitos-com-a-profissao-mostra-pesquisa.htm?cmpid=copiaecola> Acesso em: Agosto de 2019.

BITTENCOURT, C. M. F.. **Reflexões sobre o ensino de história**. Estudos Avançados, v. 32, p. 127-149, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: setembro de 2019.

BRASIL. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Brasília, 1998. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>. Acesso em: Março de 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília: 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2009/decreto/d6949.htm Acesso em: Março de 2019.

BRASIL. **Decreto n. 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. O poder simbólico Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A reprodução: A reprodução elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

CAMPANI, Giovanna. **La educación intercultural**: uma perspectiva pedagógica em Europa. In: GARCIA CASTAÑO, Francisco Javier. Educación multicultural. Granada: Universidade de Granada, 1993.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. As diferenças fazem diferenças? Cotidiano Escolar, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos. In: XV ENDIPE - Encontro Nacional de didática e Prática de Ensino, 2010, Belo Horizonte. Coleção Didática e Prática de Ensino. Belo Horizonte: **Autêntica**, 2010. p. 756-771.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p.04-17.

CHARTIER, Roger. **O mundo como representação**. Estudos Avançados, São Paulo, v.5, n.11, p. 173-191, 1991.

COPPETE, M. C.; FLEURI, R. M.; STOLTZ, T.. Educação para a diversidade numa perspectiva intercultural. **Revista Pedagógica**, v. 1, p. 231-262, 2012.

CROCHIK, José Leon. **A ideologia da racionalidade tecnológica e a personalidade narcisista**. 1999. 280 f. Tese (Livre Docência em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

DUARTE, Newton. A importância da concepção de mundo para a educação escolar: porque a pedagogia histórico-crítica não endossa o silêncio de Wittgenstein. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 1, p. 8-25, 2015.

FLEURI, Reinaldo M. **Desafios a educação intercultural no Brasil**. In: III Seminário Pesquisa em Educação Região Sul/ANPEd. Fórum Sul de Coordenadores de Pós-Graduação. Porto Alegre: Anais eletrônicos, 2000.

FRANÇA, Rafael Marques. **Crises e emergências paradigmáticas na ciência, no currículo e na educação física**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Londrina, 2009.

FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Cortez, 1992.

FURLAN, C. C.; BRAGA. Educação na Modernidade Líquida: entre tensões e desafios. **Revista Mediações (UEL)**, v. 21, p. 279-302, 2016.

GAUDENZI, P.; ORTEGA, F. Problematizando o conceito de deficiência a partir das noções de autonomia e normalidade. **Ciência & Saúde Coletiva**. 2016, vol. 21, nº 10, pp. 3061-3070. [viewed 17th November 2016] ISSN: 1678-4561. DOI: [10.1590/1413-812320152110.16642016](https://doi.org/10.1590/1413-812320152110.16642016). Available from: <http://ref.scielo.org/ccf7wp>.

GOFFMAN, Erving. **Estigma. Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1988.

HALL, Stuart. A questão multicultural. In. HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Tradução Alfredo Veiga-Neto. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

MEC, **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2008. Apud BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Marcos político-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, 2010.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php. Acesso em 19/3/2019.

MANTOAN, M. T. E.. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. **Inclusão Social (online)**, v. 10, p. 37-46, 2017.

MOREIRA, Elenir Santana. **A produção da identidade e diferença da criança com deficiência no ambiente educacional que se denomina inclusivo**. Americana: Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2016.

ROLIM, R. C.. Ensino de História e cidadania: uma proposta de análise das instituições escolares na perspectiva do interacionismo simbólico. **HISTÓRIA & ENSINO (UEL)**, v. 23, p. 35-58, 2017.

SAWAIA, Bader. Identidade – uma ideologia separatista? In: SAWAIA, Bader. **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

SCOCUGLIA, A. C.. Paulo Freire e a conscientização na transição pós-moderna. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, Portugal, v. 23, p. 21-42, 2005.

SILVA, Luciene M.. A deficiência como uma expressão da diferença. **Educação em Revista (UFMG)**, v. 44, p. 22-34, 2006.

SILVA, M. A.; FONSECA, S. G.. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História (Impresso)**, v. 60, p. 13-33, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) et al. A produção social da identidade e da diferença. In: **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

STAIMBACK, Susan; STAIMBACK, W. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: **Artes Médicas**, 1999.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) et al. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

AGRADECIMENTOS

À professora Patrícia, pela paciência e afeto ao longo dessa orientação.

Aos meu pais pela perseverança de seguir ao meu lado nas intempéries da carreira acadêmica e da profissão de professora.

As minhas amigas Simony, Débora, Alcione e Cristhenes, que fazem da vida acadêmica mais leve.

Ao meu irmão, *in memoriam*, que sempre representará a personificação do amor.