

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DEFICIÊNCIA: A PERSPECTIVA DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

INCLUSIVE EDUCATION AND DISABILITIES: THE PERSPECTIVE OF HIGH SCHOOL STUDENTS

EDUCACIÓN INCLUSIVA Y DISCAPACIDAD: LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES DE LA ENSEÑANZA MEDIA

Andrea Soares Wuo*

 <https://orcid.org/0000-0003-2110-7184>

Karina Albuquerque Barreto**

 <https://orcid.org/0000-0003-4123-5394>

Ariane Berri Riegel***

 <https://orcid.org/0000-0002-3186-6830>

REVISTA PEDAGÓGICA

Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da UnoChapecó | ISSN 1984-1566

Universidade Comunitária da Região de Chapecó | Chapecó-SC, Brasil

Como referenciar este artigo: WUO, A. S.; BARRETO, K. A.; RIEGEL, A. B. Educação inclusiva e deficiência: a perspectiva de estudantes do ensino médio. Revista Pedagógica, Chapecó, v. 22, p. 1-20, 2020.

DOI: <https://doi.org/10.22196/rp.v22i0.5692>

Resumo: A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva pressupõe que todos os estudantes com deficiências, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação tenham direito ao acesso, permanência, participação e aprendizagem na escola comum. Esta pesquisa objetivou analisar as perspectivas de estudantes do ensino médio acerca da inclusão escolar de pessoas com deficiência. Nesta investigação de abordagem qualitativa, realizamos pesquisa bibliográfica e aplicação de questionários a 230 estudantes do ensino médio de um município do estado de Santa Catarina. Os resultados evidenciaram o reconhecimento dos direitos educacionais das pessoas com deficiência, a importância de sua presença na escola comum e o respeito às diferenças bem como concepções que, baseadas em preconceitos e desconhecimento, tendem a segregar o estudante com deficiência no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Pessoas com deficiência. Educação inclusiva. Educação especial. Ensino Médio.

Abstract: The National Policy on Special Education from an Inclusive Education Perspective assumes that all students with disabilities, global developmental disabilities and gifted students have the right to access, permanence, participation and learning at regular schools. This research aimed to analyze the perspective of high school students about the school inclusion of people with disabilities. From a qualitative approach, we conducted bibliographic research and application of questionnaires to 230 students from a high school in a municipality in the state of Santa Catarina. The results

showed the recognition of the educational rights of people with disabilities as well as the importance of their presence in the common school as a way of promoting respect for differences. On the other hand, we identified messages that suggest the permanence of conceptions that, based on prejudice and unfamiliarity, tend to segregate the student with disabilities from everyday school life.

Keywords: People with disability. Inclusive education. Special Education. High School.

Resumen: La Política Nacional de Educación Especial desde la perspectiva de la Educación Inclusiva asume que todos los estudiantes con discapacidades, trastornos del desarrollo global y altas habilidades tienen derecho a acceder, permanecer, participar y aprender en la escuela. Esta investigación tuvo como objetivo analizar las perspectivas de los estudiantes de la enseñanza secundaria sobre la inclusión escolar de personas con discapacidad. En esta investigación cualitativa, realizamos investigaciones bibliográficas y cuestionarios a 230 estudiantes de una escuela localizada en un municipio en el estado de Santa Catarina. Los resultados mostraron el reconocimiento de los derechos educativos de las personas con discapacidad, la importancia de su presencia en la escuela común y el respeto por las diferencias, así como los conceptos que, basados en prejuicios y desconocimiento, tienden a segregar a los estudiantes con discapacidad en la rutina escolar.

Palabras clave: Personas con discapacidad. Educación inclusiva. Educación Especial. Enseñanza Secundaria.

1 Introdução

Sem adentrar nos meandros de uma incursão histórica mais detalhada sobre a história da educação especial, consideram-se a Declaração Mundial de Educação para Todos de 1990 e a Declaração de Salamanca de 1994 balizadoras para que a inclusão de estudantes com deficiência na educação comum passasse a ser pauta de discussões políticas e acadêmicas no plano internacional. Em que pese o movimento internacional da educação especial à época, no Brasil o tema foi postergado e tardiamente chegou ao palco central das políticas educacionais.

Embora a educação de pessoas com deficiência em escolas regulares já estivesse prevista desde a Constituição de 1988, foi com o advento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI), em 2008, que a educação especial assumiu seu caráter transversal para todos os níveis e modalidades de ensino. Observamos, assim, que houve um transcurso de 20 anos para que mudanças mais concretas se iniciassem tanto nas políticas, quanto nas práticas educacionais para a realização de ações promotoras do acesso, da permanência, da participação e da aprendizagem dos estudantes com deficiência (FRAGA *et al.*, 2017; BUENO, 2016).

No início dos anos 2000 cresceu o número de pesquisas na área da educação visando avaliar, analisar e dar respaldo ao novo contexto que se constrói, e reconhecer a voz de grupos identitários que, até então, estiveram às margens da sociedade (WUO; IVANOVICH, 2017). Nesse sentido, a Lei Brasileira de Inclusão (2015) endossa o modelo social de deficiência em seus princípios, rompendo com o modelo biomédico pautado exclusivamente nas limitações individuais das pessoas com deficiência. Atualmente a deficiência se baseia no modelo social, compreendendo que as barreiras socialmente impostas (arquitetônicas, urbanísticas, comunicacionais e atitudinais) limitam o pleno desenvolvimento das pessoas com deficiência (BRASIL, 2015). Logo, a ideia sobre a deficiência ser um atributo pessoal, ontológico e estático vem sendo refutada pelos denominados *disability studies*, ou estudos da deficiência, que a assumem como construção social, relacional e dinâmica (OLIVER; BARNES, 2013; TOMLINSON, 2015).

Embora a produção de conhecimento e as políticas direcionadas às pessoas com deficiência mostraram avanços consideráveis nos últimos 30 anos, a realidade escolar vivencia desafios constantes (GIROTO; POKER; VITTA, 2018). A entrada de estudantes com deficiência restrita até a década de 1990 às escolas ou classes especiais ainda gera resistência por parte da comunidade escolar. Isso porque estigma, preconceito e desconhecimento atuam, ainda,

* Doutora e mestre em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. Graduada em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo - USP. Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau - FURB.
E-mail: awuo@furb.br

** Mestranda em Educação pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Graduada em Direito pelo Centro de Estudos Superiores de Maceió (CESMAC).
E-mail: ka.barreto@gmail.com

*** Mestre em Educação pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário de Jaraguá do Sul. Orientadora Pedagógica e Coordenadora da Educação Especial na Secretaria de Educação de Massaranduba.
E-mail: ariane.br@bol.com.br

como barreiras para a inclusão de pessoas com deficiência na escola. O outro, “diferente”, passa a ser visto como um problema e uma obrigação legal a ser aceita. Ainda, é comum encontrarmos situações em que as pessoas com deficiência são consideradas como menos aptas e necessitam de uma tutela, sobressaltando-se a ideia do capacitismo (MELLO, 2016) no cotidiano escolar. Parte dessas dificuldades também são percebidas no professorado porquanto em pesquisas sobre inclusão escolar de pessoas com deficiência são vistas objeções dos professores relacionadas, por exemplo, às dificuldades de lidar com estudantes com deficiência, às práticas pedagógicas e o não saber incluir (GLAT; FERREIRA, 2003; VASQUES; BAPTISTA, 2014; PLETSCH; LUNARDI MENDES, 2015; AZEVEDO; DAMKE, 2017).

Destarte, se por um lado as produções acadêmicas e documentos legais buscam perspectivas que rompem com a segregação dos estudantes com deficiências, por outro, percebe-se a permanência e propagação de problemas educacionais, como a baixa qualidade, a omissão aos problemas enfrentados pelos estudantes com deficiência, o desconhecimento das normas voltadas às pessoas com deficiência e aliados às chamadas barreiras atitudinais (comportamentos que podem gerar algum tipo de exclusão da pessoa com deficiência), culminam por serem fatores favoráveis para o fracasso escolar. Diante do exposto, o panorama socioeducacional indica que há uma insistência em se observar a deficiência como uma patologia própria do estudante com deficiência ou como um problema de sua família (WUO; IVANOVICH 2017).

No caso das barreiras atitudinais, estas impõem grandes e sérias resistências à perspectiva inclusiva da educação especial. O reconhecimento de tais barreiras perpassa pela compreensão acerca dos discursos que se constroem sobre as diferenças na escola. Assim, esta pesquisa objetivou analisar as perspectivas de estudantes do ensino médio sobre a inclusão escolar de pessoas com deficiência. Para tanto, elencamos os seguintes objetivos específicos: a) identificar como os estudantes de ensino médio entendem a deficiência e a inclusão; b) levantar indicadores sobre as interações entre os estudantes com deficiência e os outros.

2 Metodologia

Considerando o interesse em captar os discursos sobre as diferenças no contexto escolar, de modo a compreender e interpretar as subjetividades dos estudantes, o desenho da pesquisa assume uma abordagem qualitativa, conforme orientações de Minayo (2011):

O verbo principal da análise qualitativa é compreender. Compreender é exercer a capacidade de colocar-se no lugar do outro, tendo em vista que, como seres humanos, temos condições de exercitar esse entendimento. Para compreender, é preciso levar em conta a singularidade do indivíduo, porque sua subjetividade é uma manifestação do viver total (MINAYO, 2011, p. 623).

Quanto à coleta de dados, realizamos levantamento bibliográfico e aplicação de questionário. Com referência à revisão bibliográfica em vista que a dimensão das relações sociais nos diferentes ambientes pode contribuir ou prejudicar o desenvolvimento das pessoas com deficiência, realizamos uma pesquisa em artigos de periódicos publicados na base de dados Educ@ da Fundação Carlos Chagas e dos Periódicos Capes que discutem as interações entre estudantes com deficiência e outros no ensino médio.

A fim de contemplar pesquisas que se amparassem nessas discussões, a busca aconteceu de duas formas. Em ambas as bases de dados, a primeira busca utilizou os descritores “ensino médio” e “educação especial”. Na segunda busca eram empregados os descritores “ensino médio” e “deficiência”. Na base de dados Educ@, se especificava “no campo” a ocorrência dos termos no “assunto”. E na Capes, buscamos os termos que estivessem no “título”, refinando-se a pesquisa para serem visualizados “períodos somente revisados por pares” e entre os anos 2008 a 2019, período em que se inicia o advento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI).

A partir da busca, foram encontradas 12 pesquisas, sendo 6 artigos da base de dados Educ@ e 6 artigos da Capes. Dos artigos encontrados, 1 era repetido e 1 não tinha relação com o objetivo pesquisado. Dos 10 artigos remanescentes, 5 artigos abordaram o professor em relação ao tema da inclusão; 4 artigos abordaram a escolarização de alunos com deficiência, sendo 1 a escolarização do aluno com deficiência na EJA; e 1 artigo abordou a relação família e escola, conforme quadro 1. Diante da busca realizada, constatamos que nenhum artigo abordou questões relacionadas à interação entre estudantes com deficiência e os outros no ensino médio, nem suas perspectivas sobre a temática em questão. Tais resultados indicaram a emergência desta pesquisa na abordagem suscitada.

Quadro 1 – Busca de artigos em base de dados.

Artigo	Autor(es) e Ano de Publicação	Base de dados	Categoria
<i>A inclusão do aluno surdo no ensino médio e ensino profissionalizante: um olhar para os discursos dos educadores</i>	Mallmann <i>et al.</i> (2014)	Educ@	Professor
<i>Educação especial na perspectiva inclusiva: implicações para o trabalho docente articulado no ensino médio e tecnológico</i>	Costas e Honnef (2015)	Capes	Professor
<i>Jovens com deficiência intelectual nas representações sociais de professores de ensino médio</i>	Azevedo e Cerqueira (2015)	Capes	Professor
<i>O aluno público alvo da educação especial no ensino médio: as relações entre família e escola</i>	Muto <i>et al.</i> (2016)	Capes	Relação família e escola
<i>Fatores determinantes ao ingresso de alunos com deficiência no ensino médio</i>	Borges e Campos (2017)	Educ@	Escolarização
<i>Escolarização das pessoas com deficiência no Rio Grande do Sul ante o direito à educação</i>	Hass <i>et al.</i> (2017)	Educ@	Escolarização
<i>Universidade acessível: com a voz os estudantes surdos do ensino médio</i>	Moura <i>et al.</i> (2017)	Educ@	Escolarização
<i>Entre a exigência de qualidade no trabalho pedagógico e a inclusão de alunos com deficiência no ensino médio e na universidade</i>	Sousa <i>et al.</i> (2017)	Capes	Professor
<i>Inclusão escolar e deficiência visual: dificuldades e estratégias do professor no ensino médio</i>	Borges <i>et al.</i> (2018)	Capes	Professor
<i>Percurso escolar de estudantes com deficiência na educação de jovens e adultos, nível ensino médio</i>	Leite e Campos (2018)	Educ@	Escolarização EJA

Fonte: Dados da Pesquisa, 2020.

Diante da amplitude do universo da pesquisa – estudantes de ensino médio –, utilizamos questionários de opinião para a produção dos dados, uma vez que a aplicação de questionário visa “obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado” (GIL, 2011, p. 121). Aplicamos o instrumento a 230 estudantes de primeiro, segundo e terceiro anos de uma escola pública de ensino médio de um município de Santa Catarina. O questionário foi respondido em sala de aula, em data definida pela escola, com assentimento de todos os participantes.¹

Como meio de validar o instrumento, realizamos pré-testes com 37 estudantes de diferentes escolas da região, além de submeter o questionário à análise de três juízes, pesquisadores especialistas na área. Após o processo de revisão, elaboramos a versão final do questionário composto por 20 questões, sendo 10 fechadas e 10 semiabertas, dividido em 4 seções: experiências e vivências com pessoas com deficiência; inclusão de estudantes com deficiência na escola; curiosidades sobre deficiências; discriminação e preconceito. Analisamos os dados com base na análise do

1 De acordo com artigo 1º da Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, pesquisa de opinião pública com participantes não identificados não são avaliados nem registrados pelo sistema CEP/CONEP.

conteúdo (FRANCO, 2008). As questões fechadas foram analisadas com base nos dados quantitativos e organizadas em categorias construídas *a priori*. Já, as categorias das questões semiabertas foram construídas *a posteriori*, com base nos pressupostos teóricos que norteiam a pesquisa e nos indicadores apresentados nas mensagens.

3 Resultados e discussão

Os resultados são apresentados em três seções: a primeira refere-se às aprendizagens e dificuldades relacionadas à convivência com pessoas com deficiência; a segunda aventa especificamente sobre as compreensões dos estudantes sobre a inclusão escolar de pessoas com deficiência; a terceira expõe os possíveis indicadores de interação entre colegas no ensino médio.

3.1 Experiências e vivências com a deficiência: aprendizagens e dificuldades

Do total dos 230 estudantes que responderam o questionário, 11 (5%) declararam ter algum tipo de deficiência. Desse total, 3 afirmaram possuir “Deficiência física”; 3, “Deficiência visual”; 1, “Deficiência intelectual”; 2, “Deficiência auditiva”; 1, “Transtorno do déficit de atenção” ou “TDAH”; e 2, “Déficit de atenção”. O TDAH não é considerado como deficiência pelos atuais documentos oficiais nacionais e municipais, contudo os termos “TDAH” e “déficit de atenção” foram inseridos pelos próprios estudantes na categoria “outros”. No entanto, ressaltamos que a política estadual de educação especial de Santa Catarina considera estudantes com TDAH como público-alvo da educação especial (SANTA CATARINA, 2009). Além disso, a política de educação inclusiva da escola pesquisada, conforme seu projeto político-pedagógico (PPP), procura acolher, com o auxílio de professor multidisciplinar e adoção de plano educacional individualizado, estudantes que, ao longo de seu percurso formativo, exponham fragilidades ou potencialidades. Dessa forma, abrange um público mais amplo do que o denominado público-alvo da educação especial e as pessoas com deficiência.

Com relação às experiências prévias ou atuais com pessoas com deficiência, a maioria dos estudantes (87,4%), afirmaram que têm ou já tiveram contato, principalmente com colegas da escola (70,6%), conhecidos (36,3%) e familiares (24,9%). Nota-se que o contato com a deficiência através dos colegas da escola demonstra a relevância das políticas de inclusão, uma vez que o conhecimento e a aproximação do “outro”, considerado “diferente”, promove possibilidades de desconstrução de estereótipos e relações baseadas em estigma (GOFFMAN, 1980).

Das dificuldades vivenciadas na interação com a pessoa com deficiência, por meio das respostas dos estudantes, extraímos três categorias dos dados obtidos no questionário por meio da análise de discurso, a saber: as dificuldades de comunicação, relacionadas às limitações de fala, diálogo e conversa; as dificuldades de socialização, relativas à interação e compreensão; e dificuldades de inclusão retratadas por preconceito velado. As respostas despontam que a dificuldade mais vivenciada é a “comunicação”, seguida de “socialização” e, por último, “inclusão”. Dentre as categorias, chamamos à atenção para “socialização” que teve respostas distribuídas em diversas formas: “Se relacionar com outras pessoas”, “Encontrar um grupo de amigos”, “Problemas para se enturmar com as pessoas”, “Normalmente há uma dificuldade de aproximação” e “Convivência”.

A despeito da categoria “inclusão” ter ficado em terceiro lugar, observamos respostas relacionadas, sobretudo, a uma forma de preconceito velado, demonstrando o sentimento de receio, distanciamento e resistência ao lidar com uma suposta “limitação” do outro: “Eu quase não tinha coragem de tocar nela”; “Temos que cuidar com o que falamos, porque pode ser muito delicado um assunto para eles, que para as pessoas sem deficiência não seria”; “Eles não conseguem fazer algumas atividades que conseguimos fazer”; “Eles sofrem bastante não podendo ter a mesma sensação que as pessoas sem deficiência tem”; “Olhar estranho das pessoas, as pessoas veem que o deficiente precisa de ajuda e não fazem nada”; “Tentar lidar com uma pessoa com certos limites”; “Não tinha certeza de como agir em algumas situações”. As dificuldades também se relacionam diretamente aos tipos de deficiência, como síndrome de Down, surdez e síndrome de Asperger, denotando elementos que sugerem uma relação de estigma baseada em atributos de deficiências específicas.

Segundo Goffman (1980), a sociedade categoriza as pessoas de acordo com os atributos que são considerados comuns e naturais aos membros de cada grupo. Os atributos aferidos às pessoas com deficiência são, geralmente, considerados inferiores aos demais e o estigma se dá nesta relação: quando uma pessoa ou grupo considera o outro, o diferente, numa categoria inferior à sua, atribuindo-lhes atributos pejorativos. Estes atributos geram consequências como o estranhamento e a segregação, além de processos de estigmatização.

No Brasil, a deficiência ainda é enraizada pelo modelo biomédico concebido como uma patologia e um problema próprio da pessoa que precisa de tratamento (DINIZ, 2007; DINIZ *et al.*, 2009) para sua inserção social. Nessa perspectiva, são os atributos do indivíduo que conferem a inabilidade do corpo e sustenta a segregação, o desem-

prego, a baixa escolaridade e outras desigualdades (DINIZ *et al.*, 2009). Essa concepção resulta no capacitismo, cuja ideia “está intimamente ligada à corponormatividade que considera determinados corpos como inferiores, incompletos ou passíveis de reparação/reabilitação quando situados em relação aos padrões hegemônicos corporais/funcionais” (MELLO, 2016, p. 3271). Desse modo, a pessoa com deficiência passa por experiências de opressão diante de uma sociedade que privilegia categorias com determinados atributos e levam as pessoas que tem alguma lesão ou impedimentos a experimentar a deficiência de forma opressora (DINIZ, 2007).

Por outro lado, embora tenham aparecido essas dificuldades, sobressaíram-se aprendizagens decorrentes da vivência com as pessoas com deficiência, relacionando-se, segundo as respostas dos estudantes, à categoria correspondente à aquisição de valores como o respeito às diferenças, a igualdade, a empatia e a inclusão, conforme vemos a seguir: “Se colocar no lugar do outro e respeitar as diferenças”; “Ter que se pôr no lugar da pessoa”; “Observar o mundo de outra maneira”; e “Você percebe que, apesar das diferenças, somos todos iguais”. Também à socialização de acordo com as respostas: “Socializar melhor com as pessoas, a se tranquilizar em momentos de risco e saber acalmar alguém com gestos e palavras”; e “Aprender a conviver e ajudar o outro a se adaptar”. Ainda à aprendizagem mútua e o reconhecimento do outro: “Pessoas que sofrem com algum tipo de problema apresentam mais rapidez em outras atividades, tornando-se uma inspiração para os colegas de turma. Todos aprendemos juntos usando nossas dificuldades e qualidades para crescer juntos, trocando conhecimento e pontos de vista diferentes”; “Aprendizado de cuidados específicos com pessoas com deficiência”; e “Que somos todos diferentes e devemos nos respeitar com essas diferenças”.

Dizeres como “paciência”, “valor à vida”, “superação de adversidades”, “medo” e “pena” aparecem também como fatores de aprendizagem quando se trata da interação entre os estudantes. Porém, ainda que se expressem como fator de aprendizagem, tais termos podem sugerir a ideia da pessoa com deficiência como vítima. Essas percepções levam a processos de estigmatização, atribuindo em alguns casos características pessoais que nem sempre condizem com a subjetividade da pessoa, como podemos observar na afirmação: “Todos são iguais e as pessoas deficientes acabam sendo bem mais carinhosas”. Atribui-se assim, uma característica pessoal a um grupo de pessoas, como forma de torná-las mais aceitáveis, estabelecendo-se uma relação de estigma. Segundo Goffman (1980, p. 07), “um estigma, é então, um tipo especial de relação entre atributo e

estereótipos, [...] ou seja o indivíduo estigmatizado é aquele que recebe uma identidade idealizada ou pejorativa sobre si, mas que não condiz com a realidade”.

3.2 Inclusão escolar de estudantes com deficiência

Do total dos estudantes, 43,5% afirmam terem a presença de estudantes com deficiência em sua sala de aula e 16,5% afirmam não saber. Ao serem questionados sobre o que pensam sobre a presença de estudantes com deficiência em sala de aula, os estudantes consideram ser “normal”, “comum”, “legal” ou “indiferente”. Essa “normalidade” justifica-se, em algumas respostas, pelos direitos educacionais das pessoas com deficiência, pois “A pessoa deve ser tratada como todas as outras pessoas, com todo o respeito sempre”.

Os estudantes também destacam a importância da presença de pessoas com deficiência na escola em virtude da convivência com a diferença: “Assim todos teriam a consciência da dificuldade que essas pessoas têm em relação à falta de apoio e inclusão. E, principalmente, todos teriam mais respeito para com essas pessoas e, consequentemente, iriam se importar mais”; “Temos uma oportunidade de ter contato com pessoas que normalmente não temos no nosso dia-a-dia, e é uma forma de aprendermos com eles pois eles têm muito a nos ensinar”; e “Acho que ajuda as pessoas a se acostumar com as diferenças”.

O reconhecimento das dificuldades das pessoas com deficiência ultrapassa aqui a noção da deficiência como tragédia e opressão, relacionada essencialmente ao corpo individual “deficiente”, e passa a ser pensada como relação, ligada à falta de apoio e à inclusão. O convívio com o “outro” que a escola possibilita é, dentro de uma perspectiva social da deficiência apresentada pelos estudantes, visto como oportunidade de aprendizado e construção de relações baseadas no respeito.

Consequente ao processo de diferenciação evidenciaram-se dificuldades no âmbito das relações sociais, como mostram algumas respostas: “Penso que poderia ter uma receptividade melhor”; “Acho que elas mereciam mais espaço de fala e respeito pelos outros estudantes”; “Deve ser difícil fazer amizade e se aceitar dentro dos grupinhos que existem”; e “São pessoas completamente normais, mas que precisam de um ajuda diferenciada, mas não interfere em nada na aprendizagem dele e dos demais”.

Para Silva (2000), a identidade e a diferença não são criações naturais, mas perspectivas socialmente criadas para estabelecer diferenças e fronteiras entre os humanos e seus grupos. Em suas colocações, Silva (2000) afirma que o processo de identificação impõe distinções entre “nós” e

“eles”, definindo fronteiras entre as diferentes identidades e criando barreiras que determinam as posições que cada parte assume na relação de poder (os incluídos *versus* os excluídos; os normais *versus* os deficientes).

Apesar de identificarmos respostas que trazem perspectivas relacionais da deficiência, percebemos também que, ao mencionar a inclusão na escola, as respostas indicam um processo de diferenciação entre “nós” e “eles”, em que a “nós” é atribuído um caráter de perfeição e a “eles”, as dificuldades: “É importante para nós conseguirmos perceber as carências e necessidades de todos, vendo que existem realidades fora da nossa vida perfeita”. Nessa relação de separabilidade que se estabelece entre “nós” e “eles”, a humanidade do outro parece estar em jogo: “Por mais que sejam seres humanos eles vão ter uma dificuldade maior de aprender e de socializar”.

Diante das dificuldades “do outro”, são mencionadas necessidades de adaptação e auxílio diferenciado à situação pedagógica dos estudantes com deficiência: “Talvez, necessitem de um auxílio maior”; “Dependendo da deficiência devem ter um tratamento diferente dos demais estudantes”; “Precisam de um professor de apoio”; “Deve receber acompanhamento especial e ser respeitada”; “Elas merecem ser tratadas normalmente, porém o professor deve dar uma atenção especial a ele dependendo da deficiência”; e “Penso que, dependendo do tipo de deficiência, deve ser difícil de trabalhar e de conviver, mas não é um problema e não deve ser tratado com desrespeito”.

O distanciamento “nós” e “eles”, as supostas dificuldades de aprendizagem e a consequente necessidade de apoio e atenção especial levam, em alguns casos, ao capacitismo e ao segregacionismo. Quanto ao capacitismo, em sua própria definição – incapacidade – a pessoa com deficiência é vista como aquela que necessita, exclusivamente, de cuidados especiais devido à sua suposta incapacidade de se autogerir, medida pela sua funcionalidade corporal (MELLO, 2016). Em relação ao olhar segregacionista sobre a educação de pessoas com deficiência, estabelecem-se fronteiras entre “nós-normais” e “eles-especiais” como verificamos na resposta de um estudante: “Creio que deficientes mentais deveriam ter atendimento especial e estudar em ambiente separado e adequado às suas necessidades individuais. Os deficientes físicos necessitam de infraestrutura como rampas e elevadores, para os deficientes físicos não vejo problema algum em estudar com os demais”.

O posicionamento dos estudantes por meio de suas respostas corrobora com a ideia de uma institucionalização do “outro-deficiente” apresentada por Skliar (1999, p. 16):

A alteridade deficiente é um exemplo da voracidade com que o mundo moderno, sem

soluções, inventa e exclui a esses outros. O lugar no mundo dos outros deficientes tem sido permanentemente relacionado e confundido com seu lugar institucional, e seu lugar institucional foi frequentemente profanado pela perversidade de pensá-lo todo nos termos estreitos de inclusão/exclusão.

Ainda que o direito à educação comum e o reconhecimento da igualdade de todos apareça em algumas respostas, a presença do “outro” também representa desconforto. Dessa forma, sua inclusão é condicionada à manutenção de uma suposta ordem existente previamente à sua entrada, demonstrando que a diferenciação “nós-eles” ainda está permeada por preconceitos. O termo “atrapalhar” demonstra a tendência a uma aceitação fantasma, comum à situação entre diferentes, baseada em estigma de acordo com Goffman (1980): “Se não for algo que atrapalhe a aula é aceitável”; e “Desde que tive pessoa com deficiência na sala de aula, estas nunca atrapalharam de forma alguma meu aprendizado e acho muito e importante e bom para elas mesmas estariam ali”.

Em uma das questões, é perguntado aos estudantes se, em sua opinião, haveria algum estudante com deficiência que não deveria estudar na escola comum. A lista de opções exibiu as alternativas: “Deficiência visual”, “Cegueira”, “Surdez”, “Deficiência auditiva”, “Deficiência física”, “Paralisia cerebral”, “Transtorno do espectro autista”, “Deficiência intelectual”, “Síndrome de Down”, “Depende do grau da deficiência” e “Outros”. A alternativa “Depende do grau de deficiência” foi a mais assinalada pelos estudantes, perfazendo 49,6%. Em seguida, com 33,9% do total, aparecem as pessoas com “Paralisia cerebral”. A terceira categoria mais marcada foi o espaço aberto “Outros” em que 2,9% dos estudantes afirmaram que “Todos os estudantes deveriam estudar na escola comum”. O restante das respostas variou entre os diferentes tipos de deficiência.

As justificativas para a identificação de estudantes que não deveriam estudar na escola comum relacionaram-se à falta de professores e profissionais preparados, à dificuldade de aprendizagem da pessoa na escola, ao *bullying*, à falta de acessibilidade e segurança para a própria pessoa e à possibilidade de atrapalhar outros estudantes: “Pois além de não termos aqueles pisos para cegos, é difícil essas pessoas andar e conviver dentro de um colégio onde as pessoas não respeitam esses deficientes, por exemplo, um cego que precisa daquele piso especial para se locomover, é difícil ele fazer isso não tendo esse piso dentro da escola (com escada e tudo) e quando as pessoas não dão espaço pra ele passar quando está andando, ele sempre vai precisar de um ajudante pra se locomover quando acaba

a aula ou um intervalo (quando têm muita movimentação por parte de alunos)”; e “Acho que o método de ensino para eles se difere o suficiente do normal para que possa ter uma escola própria para isso, com profissionais treinados para lidar com os deficientes. Também caso esses deficientes estudem conosco eles vão precisar de uma atenção maior do professor, podendo atrapalhar o estudo dos outros”.

Não se pode olvidar que o desconhecimento acerca de algumas deficiências também pode levar à discriminação. No caso da paralisia cerebral, por exemplo, o elevado número de respostas que consideraram à sua impossibilidade de estudar na escola se relaciona à compreensão de que “Pessoas com paralisia cerebral vivem estado vegetativo” ou “Porque é impossível de se enturmar e não tem rendimento razoável nunca”.

Por fim, ao serem perguntados se concordavam que pessoas com deficiência deveriam estudar em escolas especializadas, as respostas evidenciam que, embora 43% dos estudantes tenham se considerado neutros, 35,4% concordam com tal encaminhamento. A tabela 1 apresenta os resultados segundo a escala linear de 1 (discordo plenamente) e 5 (concordo plenamente).

Tabela 1 – Respostas à questão “18 - Na sua opinião, pessoas com deficiência deveriam estudar em escolas especializadas? Informe seu grau de concordância, de 1 a 5, conforme a escala abaixo, sendo 1 ‘preferencialmente não’ e 5 ‘preferencialmente sim’.”

Grau de concordância	N	%
1 (preferencialmente não)	21	9,4
2	27	12,1
3	96	43
4	38	17
5 (preferencialmente sim)	41	18,4

Fonte: Dados de pesquisa (2019).

No que tange às concepções dos estudantes de ensino médio sobre a inclusão escolar das pessoas com deficiência, há, por um lado, o reconhecimento dos direitos e da naturalização de sua presença em sala de aula, decorrente de vivências atuais ou anteriores. Por outro viés, a tendência à diferenciação “nós-eles” evidencia a permanência de visões estereotipadas da deficiência, que se sustentam: ora por um modelo moral da deficiência, sustentado pelos valores de respeito e empatia, em que se deve fazer o bem pelo o outro; ora por um modelo médico, que legitima a segregação desse público em espaços “apropriados” para a “deficiência-doença” e evita o incômodo de sua presença em ambientes “normais”.

3.3 Interações entre colegas no ensino médio

No intuito de levantar indicadores das interações em sala de aula, perguntamos aos estudantes sobre suas preferências na escolha de grupos de trabalho da escola. A questão foi apresentada a partir de uma escala linear de grau de preferência, em que 1 representa “preferencialmente não” e 5, “preferencialmente sim”, considerando “amigos”, “alunos com melhores notas” e “alunos com deficiência”.

Tabela 2 – Respostas à questão “21 - Quem você convidaria para formar seu grupo de trabalho da escola?. Informe seu grau de concordância, de 1 a 5, conforme a escala abaixo, sendo 1 ‘preferencialmente não’ e 5 ‘preferencialmente sim’.”

a) Seus (suas) amigos(as)

Grau de concordância	N	%
1 (preferencialmente não)	4	1,7
2	4	1,7
3	24	10,4
4	55	23,9
5 (preferencialmente sim)	143	62,2

Fonte: Dados de pesquisa (2019).

b) Os(as) alunos(as) com as melhores notas

Grau de concordância	N	%
1 (preferencialmente não)	17	7,4
2	32	13,9
3	93	40,4
4	40	17,4
5 (preferencialmente sim)	48	20,9

Fonte: Dados de pesquisa (2019).

c) Os(as) alunos(as) com deficiências

Grau de concordância	N	%
1 (preferencialmente não)	20	8,7
2	38	16,5
3	114	49,6
4	37	16,1
5 (preferencialmente sim)	21	9,1

Fonte: Dados de pesquisa (2019).

Ao se apresentar as possibilidades de preferência de parceria – “amigos”, “alunos com melhores notas” e “alunos com deficiência” –, são os “amigos”, independentemente de suas capacidades e habilidades, que surgem como os preferidos dos estudantes em 62,2% dos casos. No que diz respeito à escolha de “alunos com deficiência” e daqueles “alunos com melhores notas” para compor os

grupos de trabalho, a neutralidade (conforme opção 3 na escala apresentada) é o indicador de maior representatividade, perfazendo 49,6% para os primeiros e 40,4% para os segundos. No caso da opção “amigos”, a neutralidade na escolha reduz para 10,4%. Já no que diz respeito aos índices de aceitação (opção 4 e 5) e rejeição (opção 1 e 2), os estudantes dividem-se igualmente. Ou seja, aproximadamente um quarto do grupo de estudantes (25,2%) demonstra preferência por estar com estudantes com deficiência em seus grupos de trabalho e o outro um quarto prefere não escolhê-los. Em relação aos “melhores alunos”, o índice de aceitação aumenta para 38,3% e o índice de rejeição reduz para 21,3%.

Com relação às possibilidades de realização de atividades recreativas com colegas com deficiência, a maioria mostrou-se receptiva, porém algumas respostas indicam resistência, justificadas pela demanda por “cuidados” e outras dificuldades. A **tabela 3** exhibe a distribuição dos graus de preferência, sendo 1 preferencialmente não e 5 preferencialmente sim.

Tabela 3 – Respostas à questão “22 - Você convidaria um colega com deficiência para sair com você (para a “balada”, cinema, shopping ou outras atividades recreativas)? Indique seu grau de preferência, de 1 a 5 na escala abaixo”.

Grau de concordância	N	%
1 (preferencialmente não)	21	9,4
2	27	12,1
3	79	35,4
4	40	17,9
5 (preferencialmente sim)	56	25,1

Fonte: Dados de pesquisa (2019).

Dentre os motivos relacionados às possibilidades de sair com colegas com deficiência, destacam-se aquelas relacionadas à amizade e à afinidade pessoal, o que explica o elevado número de respostas neutras (grau de preferência 3): “Se fosse meu amigo, eu levaria”; “Apenas se fosse um amigo próximo”; “Se nós tivéssemos certo nível de amizade independente da sua deficiência, com certeza sim”; “Porque não é porque ele tem deficiência que não pode sair para lugares comuns, e se ele for meu amigo com certeza eu chamaria”; e “Acho importantíssimo levarmos alunos/colegas que dificilmente saem de suas zonas de conforto para vivenciar novas experiências”. O local também aparece como um fator que condiciona a possibilidade de entretenimento com um colega com deficiência, evidenciando preocupação com questões relacionadas à acessibilidade: “Sim, porém o convidaria para lugares que eu acho que seria bom para ele (e claro, que ele goste!)”.

Há, no entanto, respostas que demonstram resistência baseada no receio (em termos de cuidados) ou no constrangimento social: “Eu convidaria, porém não gostaria de ter que ficar cuidando da pessoa em vez de me divertir”; “Desde que não seja alguém que possa interferir na diversão do dia”; “Acho que não, pois vou para me divertir e não ficar preocupado com meu amigo”; “Não consigo cuidar de mim, muito menos de um terceiro”; “É estranho demais”; e “Pode ser difícil de lidar com pessoas com deficiência em ambientes como esse”.

Dentre as respostas analisadas, observamos que aquelas relativas às interações, a amizade aparece como principal condição. Entretanto, fatores como falta de acessibilidade e barreiras atitudinais relacionadas a uma representação da deficiência como fragilidade e impedimento, dificultam a aproximação entre os pares, condição fundamental para o estabelecimento de relações de amizade.

4 Considerações finais

A presente pesquisa buscou analisar as perspectivas de estudantes do ensino médio sobre a inclusão escolar de pessoas com deficiência. Mediante a aplicação de questionários a 230 estudantes do ensino médio, foram identificadas suas percepções sobre deficiência e inclusão, assim como os modos de interações entre os estudantes e àqueles com deficiência.

No âmbito das percepções sobre deficiência e inclusão, os resultados evidenciaram diferentes olhares sobre o tema. Destacamos que os estudantes compreendem a inclusão como algo “normal”, concebida como oportunidade de aprendizado e construção de relações baseadas no respeito. Esta naturalização pode estar relacionada à vivência, sobretudo na escola, com colegas com deficiência, cuja experiência decorre das transformações das políticas educacionais voltadas aos direitos das pessoas com deficiência, no século XXI.

O respeito e o acolhimento aos estudantes com deficiência na escola podem ser percebidos ao questionarmos as possibilidades de interação em sala de aula, na composição de grupos de trabalho, em que as respostas se concentraram entre a neutralidade e a aceitação. No entanto, a amizade, fator que rege a vida social de estudantes de ensino médio, é ainda a condição para a formação de grupos, o que dificulta a interação com pessoas com deficiência para além dos muros da escola, como foi possível constatar quando questionados sobre as possibilidades de atividades recreativas com os colegas.

Ainda que os discursos apresentados demonstrem aceitação dos estudantes com deficiência na convivência

escolar, consideramos a permanência de um modelo médico da deficiência que evidencia a necessidade de cuidados especiais em espaços especializados a esse público. Tal discurso sustenta-se também por explicações de cunho moral que, em alguns casos, resgatam a necessidade de aceitar as pessoas com deficiência na escola comum por altruísmo e, por outro, justificam sua permanência em ambientes segregados, “para o seu próprio bem” ou então para receberem os cuidados necessários, visto sua incapacidade de se autogerir, como concebe o capacitismo. As concepções que os estudantes em geral atribuem àqueles que têm deficiência geram o que Goffman (1980) chama de estigma, uma vez que a estigmatização se dá quando um grupo atribui concepções inferiores a outro.

A rejeição também aparece em alguns casos, sobretudo pela ótica do incômodo, tanto em situações escolares, em que o estudante pode “atrapalhar” a aula, quanto em situações de entretenimento, quando o colega poderia inviabilizar a diversão. Nesse caso, a aceitação torna-se, nos termos de Goffman (1980), fantasma, pois está condicionada a determinados fatores que, em princípio, não passam de suposições que se fundamentam em visões estereotipadas da deficiência. Este fator nos leva a pensar nas fronteiras das relações entre diferentes, evidenciadas pela diferenciação entre coleguismo e amizade.

De acordo com os dados coletados e analisados evidenciou-se que os principais obstáculos a serem transpostos no processo de inclusão são as barreiras atitudinais, como o preconceito e a discriminação que limitam a ação social e, no caso da educação, a permanência, a participação e o sucesso dos estudantes com deficiência.

Portanto, com esta pesquisa, foi possível perceber que, embora haja reconhecimento dos direitos educacionais das pessoas com deficiência e aceitação de sua presença, ainda há persistência de concepções que baseadas em preconceitos, velado ou não, tendem a segregar ou a distanciar o estudante com deficiência do cotidiano escolar.

Referências

AZEVEDO, Ana Paula da Silva; DAMKE, Anderléia Sotoriva. A criança com síndrome de Down: o sentido da inclusão no contexto da exclusão. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 30, n. 57, p. 103-114, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/17862>. Acesso em: 18 maio 2020.

AZEVEDO, Kátia Rosa; CERQUEIRA, Teresa Cristina Siqueira. Jovens com deficiência intelectual nas representações sociais de professores de ensino médio.

Psicologia e Saber Social, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 34-51, 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/psi-sabersocial/article/view/8049>. Acesso em: 18 maio 2020.

BORGES, Laura; CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Perez. Fatores determinantes ao ingresso de alunos com deficiência no ensino médio. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 44, p. 79-91, 2017. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n44/n44a08.pdf>. Acesso em: 18 maio 2020.

BORGES, Tamires Coimbra Bastos; SILVA, Silvana Maria Moura da; CARVALHO, Mariza Borges Wall Barbosa de. Inclusãoescolaredeficiênciavisual:dificuldadeseestratégias do professor no ensino médio. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 11, n. 2, p. 264-287, 2018. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/9538>. Acesso em: 20 maio 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 18 maio 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Especial, 2008.

BUENO, José Geraldo Silveira. O atendimento educacional especializado (AEE) como programa nuclear das políticas de educação especial para a inclusão escolar. **Tópicos Educacionais**, Recife, v. 1, n. 1, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/viewFile/22433/18624>. Acesso em: 23 maio 2020.

COSTAS, Fabiane Adela Tonetto; HONNEF, Cláucia. Educação especial na perspectiva inclusiva: implicações para o trabalho docente articulado no ensino médio e tecnológico. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [s.l.], v. 23, n. 35, p. 1-20, 2015.

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

DINIZ, Débora; BARBOSA, Lívia; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. **Sur**.

Revista Internacional de Direitos Humanos, v. 6, n. 11, p. 64-77, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/sur/v6n11/04.pdf>. Acesso em: 18 maio 2020.

FRAGA, Juliany Mazera; VARELA, Aline Martins; WUO, Andrea Soares; RAUSCH, Rita Buzzi. Conceitos e relações entre educação inclusiva e educação especial nas legislações educacionais do Brasil, Santa Catarina e Blumenau. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 30, n. 57, p. 41-54, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/22012>. Acesso em: 20 maio 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 175 p.

GIROTO, Claudia Regina Mosca; POKER, Rosimar Bortolini; VITTA, Fabiana Cristina Frigieri. 10 anos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em debate: trajetória, limites e desafios. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 22, n. 2, p. 711-715, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11968>. Acesso em: 01 jun. 2020.

GLAT, Rosana; FERREIRA, Júlio. **Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil**. Relatório de consultoria técnica, Banco Mundial, 2003.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1980.

HASS, Clarissa; SILVA, Mayara Costa da; FERRARO, Alceu Ravello. Escolarização das pessoas com deficiência no Rio Grande do Sul ante o direito à educação. **Educação e Pesquisa**, v. 43, n. 1, p. 245-262, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v43n1/1517-9702-ep-43-1-0245.pdf>. Acesso em: 21 maio 2020.

LEITE, Graciliana Garcia; CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Perez. Percurso escolar de estudantes com deficiência na educação de jovens e adultos, nível ensino médio. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, n. 1, p. 17-32, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbee/v24n1/1413-6538-rbee-24-01-0017.pdf>. Acesso em: 20 maio 2020.

MALLMANN, Fagner Michel; CONTO, Juliana de; BAGAROLLO, Maria Fernanda; FRANCA, Denise Maria

Vaz Romano. A Inclusão do aluno surdo no ensino médio e ensino profissionalizante: um olhar para os discursos dos educadores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 1, p. 131-146, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbee/v20n1/a10v20n1.pdf>. Acesso em: 19 maio 2020.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

MELLO, Anahi Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do comitê de ética em pesquisa da UFSC. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 10, p. 3265-3276. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/csc/v21n10/1413-8123-csc-21-10-3265.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/csc/v17n3/v17n3a07.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2020.

MOURA, Adelson Fidelis de. LEITE, Lúcia Pereira; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. Universidade acessível: com a voz os estudantes surdos do ensino médio. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 23, n. 4, p. 531-546, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbee/v23n4/1413-6538-rbee-23-04-0531.pdf>. Acesso em: 20 maio 2020.

MUTO, Jéssica Harume Dias; CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Perez; MELO, Eleonice Máximo e. O aluno público alvo da educação especial no ensino médio: as relações entre família e escola. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 20, n. 1, p. 49-69, 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9392>. Acesso em: 01 jun 2020.

OLIVER, Mike; BARNES, Colin. Disability studies, disabled people and the struggle for inclusion. **British Journal of Sociology of Education**, v. 31, n. 5, p. 547-560, 2013.

PLETSCH, Márcia Denise; LUNARDI MENDES, Geovana Mendonça. Entre políticas e práticas: os desafios da educação inclusiva no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [s.l.], v. 23, n. 27, 2015.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Política de educação especial**. Florianópolis, 2009.

Secretaria de Estado da Educação, Fundação Catarinense de Educação Especial, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. **Educação & Realidade**, v. 24, n. 2, p. 15-32, 1999. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/55373>. Acesso em: 01 jun 2020.

TOMLINSON, Sally. Is a sociology of special and inclusive education possible? **Educational Review**, v. 67, n. 3, p. 273-281, 2015.

VASQUES, Carla Karnoppi; BAPTISTA, Cláudio Roberto. Transtornos globais do desenvolvimento e escolarização: o conhecimento em perspectiva. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 665-685, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v39n3/v39n3a03.pdf>. Acesso em: 19 maio 2020.

WUO, Andrea. Soares; IVANOVICH, Ana Carolina Friggi. Educação inclusiva e diferença: um estudo sobre a produção do conhecimento na área. **Revista Cocar**, v. 11, n. 22, p. 347-373, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1612>. Acesso em: 22 maio 2020.

Enviado em: 30-07-2020
Aceito em: 17-10-2020
Publicado em: 30-10-2020